

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Рэдакцыйная калегія

Галоўны рэдактар
А. М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара
С. М. Севярын

Адказны рэдактар
У. А. Сенькавец

В. У. Будкевіч (Беларусь)
І. Я. Валітава (Беларусь)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
А. А. Лукашанец (Беларусь)
Л. Г. Лысюк (Беларусь)
З. П. Мельнікава (Беларусь)
В. Ф. Русецкі (Беларусь)
А. С. Сляповіч (Беларусь)
В. І. Сянкевіч (Беларусь)
І. А. Швед (Беларусь)
У. А. Янчук (Беларусь)

Пасведчанне аб рэгістрацыі
ў Міністэрстве інфармацыі
Рэспублікі Беларусь
№ 1337 ад 28 красавіка 2010 г.

Адрас рэдакцыі:
224016, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: +375-(162)-21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

Заснавальнік – Установа адукацыі
«Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»

№ 1 / 2020

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 01.04.2014 № 94 (са змяненнямі, унесенымі загадам ВАК
ад 09.03.2020 № 62) часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта.
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў
па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Никитина Н. Е. Специфика авторского перевода в зарубежной и белорусской детской литературе.....	7
Романкевич М. Н. Функциональный признак в семантике зоонима (на материале французского языка).....	15
Кузьминова И. В. Представленность обыденного знания в семантике наименований животных и растений (на материале современного английского языка).....	21
Ильичева И. Л., Стрижевич Е. Н. Прецедентные феномены как элементы региональной идентичности ...	27
Гурина Н. М. Тематическая область «экономика» в зеркале современной лексикографии.....	34
Житко Р. Г. Аксиологический дуализм категории <i>Ничто</i> в литературе модернизма	40
Бураў А. А. Лінгвістычныя аспекты лексічных трансфармацый у мастацкім перакладзе	48
Ігнацюк Т. М. Сацыяльныя супярэчнасці і пафас маўлення	55
Перова С. В. К вопросу о номинации напитка квас в русском и английском языках в диахроническом аспекте.....	65
Чайка Н. У. Поліпрэдыкатыўныя тыпы няпоўных сказаў у беларускай і кітайскай мовах.....	71
Годуйко Л. А., Переход О. Б. Структурная организация и способы образования эргоурбонимов Брестчины	76
Багарадава Т. Р. Постсавецкі кантэкст вачыма ветэрана Вялікай Айчыннай вайны (на матэрыяле аповесцей 1980–1990-х гг. В. Астаф’ева, Р. Бакланова, В. Казько).....	86
Янушкевич Л. М. Лексические маркеры аргументации в речи британских детей и подростков.....	92

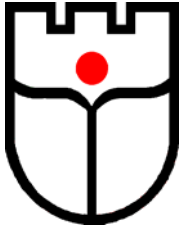
ПЕДАГОГІКА

Ковалевич М. С. Ценностные ориентации будущих педагогов дошкольного образования как основа профессионального становления личности.....	102
Дробышевская В. З. Модель детско-родительских отношений в контексте идей народной педагогики.....	107
Угляница Т. Л. Воспитание общей и специальной выносливости у футболисток 9–11 лет.....	113
Секержицкая А. С. Теоретические аспекты и культурно-исторические предпосылки становления инклюзивного образования.....	119
Михальчук М. П. Рефлексия как средство профессионального развития педагога: теоретические аспекты	126
Казаручик Г. Н. Развитие грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	133
Мартысюк И. А. Проектирование образовательного процесса по изучению синтеза белка в курсе «Биология. 10 класс»	141
Ковальчук Т. А., Вишняков Р. В. Развитие универсальных компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов: оценка, проблемы и способы решения.....	147

Будько Т. С. Закрепление и применение в разнообразной деятельности детей дошкольного возраста математических представлений и соответствующих умений.....	154
Сендер А. Н., Соколова Т. В. Адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина.....	163
Тарантей Л. М. Развитие готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся: организационно-педагогические условия.....	173
Крагель Е. А. Педагогические условия организации обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения в учреждениях высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям	180
Марченко Л. Н., Парукевич И. В., Певнева А. Н. Бизнес-мышление конкурентоспособной личности выпускника	187
Вольский Д. И., Овсянкин В. А., Михута И. Ю. Интегральная система оценки двигательной-координационной одаренности детей младшего школьного возраста для занятий бадминтоном	194
Александрович Т. В. Структурно-функциональная модель развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования.....	202

ПСИХОЛОГІЯ

Гайдич О. П. Особенности внимания и памяти у учащихся 7 лет в различных учебных ситуациях	216
Шматкова И. В., Громова Т. М. Опыт семейных эмоциональных коммуникаций как фактор виктимности у лиц юношеского возраста	222
Соколович Е. А. Самооценка и притязания у индивидов с разными видами перфекционизма в период ранней взрослости.....	232
Валитова И. Е. Содержание эмоциональной сферы в структуре материнской позиции женщин, имеющих детей раннего возраста с отклонениями в развитии.....	239
Коверец Е. С. Особенности успеваемости студентов непедагогических и педагогических специальностей	250
Лагонда Г. В. Психологические условия удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в период взросления.....	257
Матласевич О. В. Сравнительный анализ структурно-компонентного состава педагогических способностей учителей общеобразовательных школ, учителей предметов духовно-нравственного направления и преподавателей вузов	265
Кудрицкая Е. Г. Представления студентов с разным уровнем академической успеваемости об удовлетворенности качеством образовательных услуг	272



Vesnik

of Brest University

Editorial Board

Editor-in-chief
A. M. Sender

Deputy Editor-in-chief
S. M. Sevyaryn

Managing editor
U. A. Senkavets

V. Y. Budkevich
I. Ya. Valitava
B. I. Iuchankau
T. A. Kavalchuk
A. A. Lukashanets
L. G. Lysyuk
Z. P. Melnikava
V. F. Rusetski
I. A. Shved
A. S. Slyapovich
V. I. Syankevich
U. A. Yanchuk

Registration Certificate
by Ministry of Information
of the Republic of Belarus
nr 1337 from April 28, 2010

Editorial Office:
224016, Brest,
21, Kosmonavtov Boulevard
tel.: +375-(162)-21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued twice a year

Founder – Educational Establishment
«Brest State A. S. Pushkin University»

№ 1 / 2020

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 № 94 (as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 30, 2020 nr 22) (with the amendments made by the orders of Supreme Certification Commission from March, 09, 2020 nr 62) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

CONTENTS

PHILOLOGY

Nikitina N. E. Specificity of Self-Translation in Foreign and Belarusian Children's Literature	7
Romankevich M. N. Functional Feature in Semantic of the Zoonym (Based on the Material of the French Language)	15
Kuzminova I. V. Representation of Common Knowledge in the Semantics of Animal and Plant Names in Modern English	21
Ilyichova I. L., Strizhevich E. N. Precedent Phenomenon as Elements of Regional Identity	27
Hurina N. M. Thematic Area «Economy» in the Mirror of Modern Lexicography	34
Zhitko R. G. Axiological Dualism of the Nothingness Category in Modernism Literature	40
Burau A. A. Linguistic Aspects of Lexical Transformations in Literary Translation	48
Ignatyuk T. N. Social Contradictions and Pathos of Speech	55
Perova S. V. To the Issue of Kvass Nomination in the Diachronic Perspective in Russian and English	65
Chaika N. U. Polypredicative Types of Elliptical Sentences in Belarusian and Chinese Languages	71
Goduiko L. A., Perekhod O. B. Structural Organization and Ways of Formation of Ergourbonyms of the Brest Region	76
Bagaradava T. R. Post-Soviet Context Through the Eyes of a Veteran of the Great Patriotic War (on the Material of the Agendas 1980–1990s of V. Astafiev, G. Baklanau, V. Kazko)	86
Yanushkevich L. M. Lexical Markers of Argumentation in British Children's and Teenagers' Speech	92

PEDAGOGICS

Kovalevich M. S. Value Orientations of Future Teachers of Preschool Education as a Basis of Professional Formation of a Personality	102
Drobyshevskaya V. Z. The Model of Parent-Child Relations in Folk Pedagogical Ideas	107
Uglyanitsa T. L. Formation of General and Special Endurance for Players 9–11 Years Old	113
Sekerzhitskaya A. S. Theoretical Aspects and Cultural-Historical Background of the Formation of Inclusive Education	119
Mikhalechuk M. P. Reflection as a Means of Professional Development of a Teacher: Theoretical Aspect	126
Kazaruchik G. N. Development of Grammatical Structure of Speech in Preschool Children with General Underdevelopment of Speech	133
Martysuk I. A. Designing the Educational Process for the Study of Protein Synthesis in the Course «Biology. Grade 10»	141
Kovalchuk T. A., Vishniakov R. V. Developing Universal Competencies in the Process of Future Specialist Preparation: Assessment, Problems and Solutions	147

Budko T. S. Consolidation Mathematical Representations and Related Skills in Various Activities of Preschool Children	154
Sender A. N., Sokolova T. V. Adaptation of Foreign Students to the Educational Space of Brest State University Named after A. S. Pushkin	163
Tarantej L. M. Development of Readiness of Teachers for the Formation of National Identity of Students: Organizational-Pedagogical Conditions	173
Kragel E. A. Pedagogical Terms of Teaching Maths (Technical Specialties) to Foreign Enrollees of Preliminary Department in Higher Educational Establishments	180
Marchenko L. N., Parukevich I. V., Pevneva A. N. Business Thinking of Graduate Competitive Personality	187
Volsky D. I., Ovsyankin V. A., Mikhuta I. Yu. Integral Motor-Coordination Gift Assessment System for Children of Younger School for Badminton	194
Aleksandrovich T. V. Structural and Functional Model of Development Creativity in Preschool Children in the Educational Environment of the Institution Preschool Education	202

PSYCHOLOGY

Gaidich O. P. Features of Attention and Memory of 7-Year-Old Students in Various Learning Situations.....	216
Shmatkova I. V., Gromova T. M. Experience Family Emotional Communication how Factor Victimhood in Age of Adolescence	222
Sokolovich E. A. Self-Assessment and Claims in Individuals with Different Levels and Types of Perfectionism in Early Adulthood.....	232
Valitova I. Ye. The Content of the Emotional Sphere in the Structure of the Maternal Position of Women Having Early Age Children with Developmental Disorders	239
Koverets E. S. Academic Performance Peculiarities of Students of Pedagogical and Non-Pedagogical Specialities	250
Lagonda G. V. Psychological Conditions of Life Satisfaction of Men and Women During a Period of Growing up	257
Matlasevych O. V. Comparative Analysis of Structural-Component Composition of Pedagogical Skills of Teachers of Secondary Schools, Teachers of Spiritual-Moral Focused Subjects and Teachers of High Education Institutions.....	265
Kudritskaya E. G. Notions of Students with Different Levels of Academic Performance about Satisfaction with the Quality of Educational Services	272

УДК 811'255.4:82'087.5:811.161.3:811.161.1

Н. Е. Никитина

канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: ttt.iii@mail.ru

СПЕЦИФИКА АВТОРСКОГО ПЕРЕВОДА В ЗАРУБЕЖНОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Детская литература рассматривается как объект перевода в социально-психологическом и лингвистическом аспектах. На примере авторского перевода повести А. Федоренко «Три талера» («Шчарбаты талер») исследуются лексические, стилистические и грамматические переводческие трансформации. Сделан вывод, что современная белорусская литература для подростков развивается в соответствии с общей тенденцией к «овзроslению» детской литературы.

Введение

Особенности перевода детской литературы (далее – ДЛ) вызывают интерес не только у переводчиков, но и у лингвистов, литературоведов, психологов. Перевод литературы для детской аудитории требует от переводчика больших усилий и ответственности. Ведь именно он должен следить за тем, чтобы язык произведения соответствовал мышлению и речевым особенностям детей определенной возрастной группы, чтобы переводимый текст отвечал нормам ДЛ другой культуры. В таких условиях деятельность автора-переводчика, который самостоятельно осуществляет перевод своего произведения на другой язык, представляется оптимальной.

Несмотря на многообразие работ, посвященных общим проблемам перевода ДЛ, в лингвистике не существует комплексных исследований относительно лингвистических и социально-психологических особенностей перевода зарубежной и белорусской художественной литературы для детей. Характеристика указанных особенностей и является целью данного исследования.

В современном литературоведении к ДЛ относят следующие виды произведений:

- 1) непосредственно адресованные детям;
- 2) входящие в круг детского чтения (не создававшиеся специально для детей, но нашедшие у них отклик и интерес);
- 3) сочиненные самими детьми [1, с. 19–20].

Многие исследователи, давая определение ДЛ, подчеркивают ее воспитательную функцию. Так, А. П. Бабушкина отмечает, что ДЛ – это «литература, специально предназначенная для детей до 15–16 лет и осуществляющая языком художественных образов задачи воспитания и образования детей. Она неотделима от общего литературного потока, рождается на пересечении художественной литературы и педагогики и осуществляет единство принципов искусства и педагогики» [2, с. 9]. Действительно, ДЛ, возникшая на пересечении художественного творчества и учебно-воспитательной деятельности, является областью искусства, функции которого – доставлять ребенку эстетическое наслаждение и способствовать формированию его личности [1, с. 8].

Итак, основная отличительная черта ДЛ – органическое слияние дидактического и художественного компонентов, что подразумевает учет интересов, познавательных возможностей и возрастных особенностей детей [3, с. 207]. Учитывая специфику ДЛ, авторы вынуждены искать новые пути привлечения читательской аудитории: следовать

«моде» на определенные жанры (фэнтэзи, детективы, ужасы); создавать серии книг; «толерантно» оценивать качество текста; осмысливать сложные, «взрослые» темы (смерть близкого человека, проблемы неполных семей и приемных детей, суицида, гомосексуальности и др.) [4, с. 72–74]. В таких условиях издательства часто обращаются к тиражированию переводной ДЛ, поскольку, «выбирая уже вышедшую зарубежную книжку, издатели автоматически проскакивают сложный путь селекции, работы с текстом, с иллюстрациями, перед нами готовый продукт – блестяще отредактированный и прекрасно иллюстрированный» [5]. Согласно данным Министерства информации Республики Беларусь, в 2018 г. доля переводных изданий в общем объеме выпущенных названий составила 8,9 % (в 2017 г. – 6,35 %, в 2016 г. – 5,1 %). При этом на белорусский язык книги переводились в основном с русского (148) и польского (20). На русский язык переведены издания с английского (239), немецкого (47), французского (40) и других языков [6]. Следовательно, именно русский язык выступает «посредником» между зарубежной литературой (в том числе детской) и белорусским читателем, а проблемы перевода иностранной ДЛ, как и литературы вообще, с каждым годом становятся все более актуальными.

Переводчик ДЛ сталкивается со множеством сложностей. Во-первых, специфика работы над переводами ДЛ состоит в необходимости соблюдения единства, органического соединения литературы для детей и ее «родной сестры» – педагогики [7]. Во-вторых, заботясь о точной передаче смысла и идеи произведения, переводчик должен учитывать психологические особенности той возрастной группы, для которой предназначен текст, «считаться с жизненным опытом и познаниями юных читателей, которым сложнее ориентироваться в чужой для них культуре» [8]. В-третьих, переводчику следует понимать важность молодежного сленга и следить за изменениями в языке детей и молодежи. Ведь чем ближе, понятнее читателю будет язык книги, тем больше будет на нее спрос.

Современная ДЛ не только идет «по торному пути всеобщей коммерциализации и глобализации, но и ищет свою тропинку национальной идентичности» [4, с. 66]. Поэтому представляется интересным творчество билингвальных авторов, которые самостоятельно переводят свои произведения с языка меньшинства на язык большинства населения страны.

Работы ряда зарубежных исследователей свидетельствуют об актуальности авторского перевода (далее – АП) ДЛ в силу его специфичности и уникальности. Так, в статье «Авторский перевод в баскской детско-юношеской литературе» («La autotraducció en la LIJ Vasca») Хосе Мануэль Лопез Гасени (José Manuel López Gaseni) подчеркивает, что баскский автор ДЛ сталкивается с двойной проблемой: он вынужден объяснять, почему он пишет на баскском языке, а не на языке национального большинства (испанском или французском), и почему он создает детскую и молодежную литературу (может, потому, что он не способен писать «настоящую» литературу?) [9, с. 151]. По мнению исследователя, осуществление самостоятельного перевода мотивировано тремя причинами. Во-первых, автор-переводчик чувствует социальную и психологическую необходимость продемонстрировать, что он обладает полной лингвистической компетенцией в двух используемых языках. Во-вторых, автор ощущает потребность «переписать» свою работу, учитывая «дистанцию» между языком меньшинства и доминирующими языками: часто буквальный перевод не подходит и требуется глубокая адаптация, которую может осуществить только сам автор. В-третьих, писатель-билингв стремится скрыть истинные механизмы своей творческой деятельности, т. к. иногда даже сам не знает наверняка, на каком языке изначально возникло то или иное произведение [9, с. 152–153].

Кьяра Элефанте (Chiara Elefante) в статье «Перевести детские голоса. “Линии разлома” Нэнси Хьюстон в итальянском переводе» («Traduire la voix des enfants. Le cas

de Lignes de faille de Nancy Huston en traduction italienne») поддерживает эту точку зрения, отмечая, что деятельность Нэнси Хьюстон по АП можно считать «(ре)творческой», поскольку, по ее признанию, во время перевода она одновременно переделывает исходную версию, хотя ее цель состоит не в радикальном изменении своего текста, а в предоставлении зарубежному читателю возможности распознать в переведенном произведении ту же книгу [10].

Что касается авторских переводов в белорусской ДЛ, то они в основном осуществляются с белорусского языка на русский. Возможно, это объясняется желанием писателей расширить читательскую аудиторию, выйдя на российский или европейский рынок (к слову, в 2018 г. на другие языки мира было переведено 177 книг с русского и лишь 52 книги с белорусского языка [6]). Кроме того, обращение детских писателей к АП с белорусского языка может быть связано с тем, что их адресаты не всегда в достаточной степени владеют белорусским языком.

Одним из лучших примеров АП в белорусской ДЛ можно считать повесть А. Федоренко «Три талера» [11] («Шчарбаты талер» [12]), изначально написанную на белорусском языке, а затем переведенную автором на русский. В 2003 г. Союз писателей выдвинул повесть «Три талера» на соискание Государственной премии Республики Беларусь. В 2004 г. сценарий, написанный по мотивам повести «Три талера», стал победителем конкурса, который проводили Национальная государственная телерадиокомпания Республики Беларусь, Министерство культуры и Национальная киностудия «Беларусьфильм». Белорусские зрители увидели сериал в 2005 г.

Повесть написана в жанре детектива, что соответствует возрастным предпочтениям современных подростков [13, с. 238]. В центре произведения – активная, любознательная шестиклассница Оксана Тушинская. Девочка воспитывается в неполной семье – без матери. Ее отец – доктор исторических наук – рассказал дочери и ее друзьям предание о трех талерах. Дети заинтригованы этой историей и хотят отыскать клад, однако им приходится столкнуться с реальной опасностью. Итак, проблематика произведения и его жанровая принадлежность полностью соответствуют подростковому возрасту.

Характеристика переводческих трансформаций, осуществленных автором в процессе перевода повести на русский язык, позволит представить специфику языка произведения, адресованного детской читательской аудитории, в частности его отличие от языка взрослых. Поскольку в процессе АП автор сознательно или подсознательно стремится улучшить свое произведение, русскоязычный вариант предположительно может содержать больше указаний на язык подростков, чем белорусскоязычный оригинал.

Переводческими трансформациями называются преобразования, с помощью которых переводчик осуществляет переход от единиц оригинала к коммуникативно равноценным единицам языка перевода (далее – ПЯ) при невозможности использования регулярных соответствий в условиях заданного контекста [14, с. 172].

Классификация переводческих трансформаций в АП повести «Три талера» включает следующие виды преобразований.

Лексические трансформации

1. Транскрибирование, трансплантация, субституция.

Согласно правилам перевода, имена и фамилии людей *транскрибируются*, т. е. звуковая форма исходной лексической единицы воспроизводится с помощью букв языка перевода. Обратимся к примеру:

Бацька з Аксанаю сядзелі на маленькай лавачцы пад плотам, Чэсь, Міхал і Змітрок – паўкругам насупраць, проста на траве. → Отец с Оксаной сидели на маленькой скамейке под забором, Чэсь, Михаль и Дмитрок – полукругом напротив, прямо на траве.

В рассматриваемом примере транскрипция наблюдается в паре *Аксана – Оксана*, где сопровождается утратой белорусского аканья под воздействием норм русской орфографии и орфоэпии.

Аналогичные процессы должны были происходить в паре *Чэсь → Чэсь*, однако в русском тексте не наблюдается смягчение «затверделого» белорусского звука [ч]. Следовательно, это имя собственное подверглось не транскрипции, а **трансплантации** (точное воспроизведение графической формы имени).

В паре *Міхал → Михаль* транслитерация (побуквенная замена графического состава слова) дополняется смягчением конечного согласного, что графически выражается в увеличении буквенного состава слова, хотя предпосылок для этого нет.

Способом передачи имени собственного в паре *Змітрок → Дмитро* является **субституция** (замена имени другим, генетически близким, с общей этимологией): белорусская разговорная форма имени с аффиксом **-ок** накладывается на русский корень. Чистую субституцию этого имени можно наблюдать в примере:

Можэ, яшчэ ўсёй кампаніяй завалімся – я, ты і Зміцер? → *Может, еще всей компанией завалимся – я, ты и Дмитрий?*

Кроме того, субституции подверглось отчество в примере:

Маргарыта Янаўна, папільнуйце сумкі. → *Маргарита Ивановна, посторожите сумки.*

Кроме того, при передаче имен собственных наблюдается **инвариативность перевода**: имена, употребленные в оригинале в нескольких вариантах, при переводе заменяются лишь одним. Так, в оригинале произведения имя *Міхал* имеет вариант *Міша*: *Міша, калі хочаш біцца – давай.* Однако в тексте АП встречается лишь один вариант: *Михаль, если хочешь драться – давай.* Такой тип трансформации не относится ни к одной из известных классификаций и является отличительной особенностью АП.

2. Лексико-семантическая замена – это использование в переводе единиц ПЯ, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований.

а) конкретизация – это замена исходной единицы, имеющей более широкое значение, единицей ПЯ с более узким значением (род – вид):

Вось вырашылі выбрацца на выхадныя ў вёску, адведаць старую. → *Вот решили выбратсья на выходные в деревню, провести мать.*

б) генерализация – это замена исходной единицы, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более широким значением (вид – род):

Скажы лепі, аб чым ты шаптаўся з ёю? → *Скажи лучше, о чем ты разговаривал с ней?* (шаптацца – ‘гаварыць паміж сабой ціха, шэптам’).

3. Полная смысловая замена:

Абедзве памаўчалі, уражаныя безлітаснасцю, жорсткасцю дарослага жыцця, з якім яны ўпершыню сугыкнуліся твар у твар. → *Обе помолчали, пораженные безликостью, жестокостью взрослой жизни, с которыми они вдруг впервые столкнулись лицом к лицу.*

«Скажу, што забыла насоўку ў аўтобусе, а потым, на канікулах, як-небудзь адмыю», – вырашыла Аксана. → *«Скажу, что забыла платок в автобусе, а потом, на каникулах, как-нибудь обойдусь», – решила Оксана.*

В приведенных примерах выделенные лексемы полностью отличаются по семантике и в определенной степени меняют смысловые нюансы повествования.

Обращают на себя внимание случаи **нарушения единообразия оригинала или перевода**, при которых одна лексема в нескольких предложениях имеет различные соответствия:

Бацька папрасіў вадзіцеля спыніцца каля крайняй хаты. → Отец попросил водителя остановиться у крайней хаты.

Бацька даклаў усе свае зберажэнні да іхняе «кампенсацыі», і купілі гэтую вось хату, у Паплавах. → Отец добавил все свои сбережения к их «компенсации», и купили этот вот дом, в Поплавах.

Вось дзіва – галіны самі так растуць, што нібыта шалаши. → Вот удивительно – ветви сами так растут, что как будто шалаши.

Месца для будана недзе з месяца назад выпадкова знайшоў Чэсь. → Место для шалаши где-то с месяца назад случайно нашел Чэсь.

В ряде случаев нарушение единообразия перевода сопровождается смысловой заменой:

І тумбачка каля канапы тая ж самая. → И тумбочка возле дивана та же самая.

Тым летам, калі было душна ў хаце, бабуля слала ёй вось на гэтай канапе ў кутку. → Тем летом, когда было душно в доме, бабушка постилала ей вот на этой кушетке в углу.

Стилистические трансформации

Они представлены примерами, в которых может изменяться не только стилистическая принадлежность лексемы, но и ее смысловые оттенки:

Не зразумееш, ці гэта вёска, ці прыгарад, ці ўчасткі лецішчаў... → И не поймешь, деревня ли это, или пригород, или участки дач (лецішча (разм.) – дача (нейтр.));

Аксана сёрбала духмяную юшку, забываючы нават адкусваць хлеб. → Оксана глотала ароматную уху, забывая даже откусывать хлеб. (сёрбаць (разм.) – ‘ещи вадкую страву, прысмоктваючы’ – глотать (разг.) – ‘быстро съесть’);

Аксана, седзячы насупраць і п’ючы гарбату, паціснула плячыма. → Оксана, сидя напротив и попивая чай, пожала плечами. (піць (нейтр.) – ‘глытаць якую-небудзь вадкасць’ – попить (разг.) – ‘пить понемногу и с удовольствием’).

Грамматические трансформации

1. Добавление – это добавление лексических единиц в переводе для передачи имплицитных (подразумеваемых, оставшихся невыраженными) семантических компонентов оригинала.

Агляд не падбавіў настрою. → Осмотр не принес утешительного настроения.

Аксана, не адказваючы, узірлася ў канец вуліцы. → Оксана, не отвечая, взглядывалась в дальний конец улицы.

2. Опущение – это отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов оригинала, значения которых оказываются нерелевантными или легко восстанавливаются в контексте.

Нават люк уверсе адчыняць нельга – у аўтобусе малыя дзеці. → Даже люк сверху открывать нельзя – в автобусе дети.

На «падлогу» насалі мяккага сухога моху. → На «пол» наслали мягкого мха.

Среди синтаксических трансформаций можно выделить **членение предложений** (Я абараняў цябе ў завуча, заступаўся, але цяпер шкадную аб гэтым. → Я защищал тебя у завуча. Защищал, но теперь жалею об этом.) и **изменения порядка слов** (Але хуткай і суровай расплаты Аксана чакаць не стала. → Но Оксана быстрой и суровой расплаты ждать не стала.). Скорее всего их цель – скорректировать интонацию и, следовательно, эмоциональную нагрузку, которую несет предложение при прочтении.

Определенной спецификой обладает трансформация следующих грамматических конструкций и категорий при АП.

Посессивные конструкции

Известно, что в русском языке преимущество имеет родительный падеж со значением принадлежности, конструкции которого весьма разнообразны [15, с. 25]. В системе белорусского языка, напротив, притяжательные прилагательные «сохранили свою активность в разговорной речи и языке художественных произведений» [16, с. 123]. Однако в тексте повести практически все посессивные конструкции оригинала и АП совпадают. Иногда это воспринимается как уместная и адекватная замена:

*Ён успамінаў сваю былую жонку, **Аксаніну** маці: як жыў з ёю, як потым развёўся.* → *Он вспоминал свою бывшую жену, **Оксанину** мать: как жил с ней, как потом развелся.*

*Яна выцерла **татавай** насоўкаю вочы і шокі, усміхнулася, працягнула бацьку адзін палец.* → *Она вытерла **папиным** платком глаза и щеки, улыбнулась, протянула отцу один палец.*

Однако в ряде случаев использование конструкций с притяжательными прилагательными в русском тексте звучит неестественно и требует употребления конструкций с родительным падежом. Сравним:

***Міхалава** маці навіталася, ёй адказалі, апрача Чэся са Змітрам.* → ***Михалева** мать (ср. мать **Михаля**) поздоровалась, ей ответили все, кроме Чэся с Дмитрием.*

*Скарыстаўшы **Чэсэву** разгубленасць, дзяўчынка імгненна схавала талер проста з яго далоні, схавала ў кішэню.* → *Воспользовавшись **Чэсовой** растерянностью (ср. растерянностью **Чэся**), девочка мгновенно схватила талер из его ладони и спрятала в карман.*

Именные и глагольные категории

Трансформации именных категорий носят единичный характер и не нарушают языковые нормы и смысловую целостность текста:

*Да таго ж яна, як ні кажы, **госця** тут.* → *К тому же она, что ни говори, **гость** здесь* (изменяется род имени существительного).

***Гурочка** хочаш, дзіцятка?* → ***Огурчики** хочешь, дитя?* (изменяются число и падеж имени существительного).

*У пяць-шэсць гадзін вечара вяртаюся, Аксана ўжо дома, або гуляе, ці ў **сяброўкі**.* → *В пять-шесть часов вечера возвращаюсь, Оксана уже дома, или играет, или с **подругой*** (изменяется падеж имени существительного).

Трансформации глагольных категорий также малочисленны и существенно не меняют смысл текста:

*Аксана, – сказаў бацька, **зморшчыўшы** лоб.* → *Оксана, – сказал отец, **морща** лоб* (изменяется вид деепричастия).

***Нарасказвала** мне казак пра Бразілію, адтаптала нагу, хацела ўкрасці маю манету, а цяпер плачаш, што не ўдалося.* → ***Рассказываешь** мне сказку о Бразилии, отдавила ногу, хотела украсть мою монету, а теперь плачешь, что не удалось* (изменяются вид и время глагола).

Исследование лингвистических особенностей и переводческих трансформаций АП повести «Три талера» не выявило существенных отличий между языком оригинала и перевода, обнаруженные переводческие преобразования не делают язык произведения более «детским», а обусловлены скорее личным предпочтением автора-переводчика. Этим подтверждается тезис о так называемом «овзрослении» ДЛ, когда ребенок с его мироощущением, мировоззрением, жизненным опытом и словарным запасом приравнивается к полноценному взрослому [4, с. 72].

Заклучение

Таким образом, АП в ДЛ представляет собой комплексное явление, которое может стать объектом исследования ряда наук: переводоведения, лингвистики, литературоведения, социологии, психологии и др.

Независимо от страны проживания и используемых языков, деятельность автора-переводчика, безусловно, имеет определенные преимущества по сравнению с деятельностью профессионального переводчика (большая свобода переводческих трансформаций, возможность корректировки исходного текста в процессе перевода и т. д.). Однако все они обязаны учитывать социально-психологические и лингвистические особенности перевода художественных произведений для детей. К первой группе относятся выбор «модных» литературных жанров (детективы, ужасы), обращение к сложным, «взрослым» темам и в целом «овзросление» ДЛ. Вторую группу составляют лексические, стилистические и грамматические переводческие трансформации, которые также указывают на то, что юный читатель воспринимается как полноценная взрослая личность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арзамасцева, И. Н. Детская литература : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – М. : Академия : Высш. шк., 2000. – 470 с.
2. Бабушкина, А. П. История русской детской литературы / А. П. Бабушкина. – М. : Учпедгиз, 1948. – 480 с.
3. Хамидова, М. О. Специфические особенности детской литературы для дошкольного и младшего школьного возраста / М. О. Хамидова // Молодой ученый. – 2019. – № 9. – С. 207–209.
4. Петрова, С. А. Современная русская детская литература – миф или реальность? / С. А. Петрова // Вестн. РУДН. Сер.: Литературоведение. Журналистика. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 66–78.
5. Усачева, Е. Время к весне [Электронный ресурс] / Е. Усачева // Литературная Россия. – 2013. – № 9. – Режим доступа: <https://litrossia.ru/item/6321-oldarchive/>. – Дата доступа: 09.10.2019.
6. Количественные показатели выпуска изданий в республике [Электронный ресурс] // Министерство информации Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://mininform.gov.by/activities/kolichestvennyye-pokazateli-vypuska-izdaniy-v-respublike/>. – Дата доступа: 07.10.2019.
7. Литвинов, Р. Особенности перевода детской литературы [Электронный ресурс] / Р. Литвинов. – Режим доступа: http://socialtranslation.ru/article.php?article_id=724. – Дата доступа: 10.10.2019.
8. Цехер, К. Кого, что и почему мы переводим? Мысли и наблюдения в области перевода русской детской литературы на немецкий язык [Электронный ресурс] / К. Цехер // II Международный конгресс литературных переводчиков. – 2012. – Режим доступа: <http://institutpervoda.ru › upfiles › phpCTyJJV>. – Дата доступа: 06.10.2019.
9. López Gaseni, J. M. La autotraducción en la LIJ Vasca / J. M. López Gaseni // Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil. – 2007. – Vol. 5. – P. 147–164.
10. Elefante, Ch. Traduire la voix des enfants. Le cas de Lignes de faille de Nancy Huston en traduction italienne [Electronic resource] / Ch. Elefante // TRAlinea. – 2012. – Vol. 14. – Mode of access: <http://www.intralinea.org/archive/article/1880>. – Date of access: 09.10.2019.

11. Федоренко, А. М. Три талера [Электронный ресурс] / А. М. Федоренко. – Режим доступа: <https://ekniga.org/detskoe/detskie-priklyucheniya/55128-scherbatyuy-taler.html>. – Дата доступа: 09.10.2019.
12. Федарэнка, А. М. Шчарбаты талер [Электронны рэсурс] / А. М. Федарэнка. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/shcharbaty-taler-get-431096.html>. – Дата доступа: 09.10.2019.
13. Редакторская подготовка изданий / С. Г. Антонова [и др.] ; под ред. С. Г. Антоновой. – М. : Изд-во МГУП, 2002. – 468 с.
14. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
15. Ушакова, А. П. Грамматические формы категории принадлежности в русском и сербском (сербохорватском) языках : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02 / А. П. Ушакова ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2011. – 58 с.
16. Зинченко, В. Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме : учеб. пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 224 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.12.2019

Nikitina N. E. Specificity of Self-Translation in Foreign and Belarusian Children's Literature

Children's literature as an object of translation is considered in several aspects: socio-psychological and linguistic. Comparing the original and the self-translation of the novel by A. Fedorenko «Three Thalers» the author examines the lexical, stylistic and grammatical translation transformations. It's concluded that modern Belarusian literature for adolescents is developing in accordance with the general tendency to «overgrowing» of children's literature.

УДК 811.133.1'373(045)

М. Н. Романкевич

канд. филол. наук, доц., доц. каф. лексикологии французского языка
Минского государственного лингвистического университета
e-mail: romankevich_marina@mail.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПРИЗНАК В СЕМАНТИКЕ ЗООНИМА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Изучается лексическое значение зоонимов французского языка. Представляя собой наивное понятие, лексическое значение репрезентирует результаты обыденного осмысления человеком представителей животного мира и обобщает наблюдения, полученные в ходе его практической деятельности. Существенными признаками животным являются цвет меха (оперения), размер и др. Анализ корпуса зоонимов позволил установить частую встречаемость семантического признака «функциональное назначение», выявить три способа его репрезентации в словарной статье, рассмотреть особенности семантики в зависимости от принадлежности единицы к подгруппе номинаций «дикие» и «домашние» животные, а также выявить продуктивность и определенную ограниченность метонимического пути в развитии семантики зоонимов во французском языке.

Введение

Непрекращающийся процесс осознания и переосмысления свойств окружающих человека объектов и явлений приводит к изменениям значения лексических единиц, перестройке семантической структуры значения и др. В современной лингвистике нередко подчеркивается взаимосвязь объективных (онтологических) и языковых отношений, которая проявляется в процессе вербализации осознанного человеком многообразия связей, существующих между объектами и явлениями реального мира. Так, Е. С. Кубрякова отмечает, что в сознании носителя языка хранятся в первую очередь те связи, которые установлены между элементами объективного мира, и в процессе речевой деятельности «слово, всплыв на поверхность сознания, начинает “вытягивать” именно системно релевантные для него общепринятые связи и ассоциации» [1, с. 145]. Подобно способности материального объекта изменять отношения и свойства, слова, обозначающие эти объекты, также вступают в новые отношения с другими словами языка.

Приведенный тезис о взаимосвязи объективных и языковых отношений соседствует, с одной стороны, с идеями об антропоцентричности восприятия свойств реалий и их интерпретации сквозь призму отнесенности к человеку; с другой – о независимости предметного мира от восприятия человека и объективности природных свойств реалий. Как известно, в процессе первичной номинации значимыми были отношения данного объекта с другими, «в зависимости от конкретных материальных условий жизни» [2, с. 24], а также существенные или вспомогательные признаки [3, с. 33]. Так, в дефиниции зоонима *renne* ‘северный олень’ встречаем следующее описание условий жизни северного оленя ‘se nourrissant de lichens et qui fait l’objet d’un élevage extensif par les Lapons, les Esquimaux’ ‘питается лишайниками и является объектом частого разведения саамами, эскимосами’ [4, с. 878]; в значении зоонима *poney* ‘пони’ имеет место указание на существенный признак – рост животного ‘cheval de petite taille’ ‘лошадь маленького роста’ [4, с. 804]; в значении фитонима *marguerite* ‘ромашка’ отмечается значимость цвета лепестков – ‘de fleurs jaunes au centre, blanches et ligulées à la périphérie’ ‘желтые цветы в центре, белые язычковидные по периферии’ [4, с. 628] и т. д.

Изучение лексического значения слова показывает, что последнее включает определенный набор дифференциальных признаков, позволяющих обозначить предмет. Обращение к трактовкам данного понятия (например, «содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явле-

нии» [5, с. 261]) дает возможность аргументировано соотнести два термина – *значение* и *наивное понятие*. *Наивное понятие* – это обыденное представление о предмете (явлении) среднего носителя языка, закрепленное в языковой форме. В этом вопросе мы придерживаемся мнения большинства исследователей о стихийности наивных понятий, обусловленных наблюдениями и обыденной практикой (труды Ю. Д. Апресяна, С. Г. Воркачева, В. А. Масловой, А. А. Уфимцевой и др.). В основе наивного понятия лежит «чувственно-наглядный, обобщенный образ предметов» [6, с. 219], включающий как существенные, так и несущественные признаки. В свою очередь лексическое значение слова содержит в себе часть основных концептуальных признаков явления (в данном случае животного), релевантных для сообщения, передача которых входит в интенцию говорящего [7, с. 158]. По отношению к лексико-семантической группе зоонимов можно привести часто выделяемые признаки, которые ложатся в основу лексического значения и обладают определенной степенью универсальности как в рамках одного языка, так и в разных языках. Среди таких признаков выделяем:

1) цвет меха/оперения (*addax* ‘аддакс’ – ‘antilope gris clair’ [4, с. 38] ‘антилопа светло-серого цвета’, *grillon* ‘сверчок’ – ‘de couleur noire’ [4, с. 491] ‘черного цвета’, *agami* ‘агами’ – ‘oiseau... à plumage noir’ [4, с. 45] ‘птица... с черным оперением’, *flamant* ‘фламинго’ – ‘au plumage rose, écarlate ou blanc’ [4, с. 435] ‘с розовым, алым или белым оперением’ и т. д.);

2) рост/размер (*agami* ‘агами’ – ‘oiseau... de la taille d’un coq’ [4, с. 45] ‘птица... ростом с петуха’, *narval* ‘нарвал’ – ‘atteignant 4 m de long’ [4, с. 686] ‘достигающий в длину 4 метров’, *caret* ‘морская черепаха’ – ‘grande tortue’ [4, с. 179] ‘большая черепаха’, *roitelet* ‘королек’ – ‘très petit oiseau’ [4, с. 898] ‘очень маленькая птица’ и т. д.);

3) место обитания / ареал (*gerboise* ‘тушканчик’ – ‘dans les plaines sablonneuses de l’Ancien Monde et de l’Amérique du Nord’ [4, с. 474] ‘в песчаных равнинах Старого мира и Северной Америки’, *tapir* ‘тапир’ – ‘d’Asie du Sud-Est et d’Amérique tropicale’ [4, с. 990] ‘северо-восточной Азии и тропической части Америки’, *exocet* ‘летучая рыба’ – ‘poisson des mers chaudes’ [4, с. 410] ‘рыба, которая водится в теплых морях’ и т. д.) и др.

Наряду с выделенными признаками в значении слова часто закреплено функциональное назначение называемого объекта [3, с. 172], если он используется людьми в определенных целях. В случае, когда речь идет о животных, то природные свойства тесно переплетаются с назначением как способностью выполнять определенные функции и удовлетворять практические потребности людей. Так, *собака* может быть домашним любимцем, охранником, примером несчастливой жизни. Некоторые функции животного закрепились в дефиниции слова *собака*: 1. ‘домашнее животное семейства псовых. Служебные собаки. Комнатные собаки. Дворовая собака. Охотничья собака. Сторожевая собака’ [8, с. 739]. Кроме этого, природная способность собаки громко лаять и кусаться послужила основой для семантической деривации и появления вторичных значений у данного слова: 2. ‘О злом, грубом человеке’ [8, с. 739]. Во французском языке в дефиниции зоонима *le chien* ‘собака’ – ‘mammifère (canidé) carnivore aux multiples races, caractérisé par sa facilité à être domestiqué, par une course rapide, un excellent odorat et par son cri spécifique, l’aboïement’ [4, с. 209–210] – закрепляется указание на природные свойства животного: ‘une course rapide’ ‘быстрый бег’, ‘un excellent odorat’ ‘превосходный нюх’, ‘l’aboïement’ ‘лай’, которые могут быть использованы человеком по-разному: и в охотничьих целях, и в поиске потерянных вещей и т. д. Данное утверждение подчеркивается энциклопедической информацией, предложенной в словарной статье: ‘il existe plus de 340 races plus ou moins liées à une fonction spécifique: chasse, garde, agrément, trait’ ‘существует более 340 пород, более или менее связанных с определенной функцией: охота, охрана, развлечение, как тягловое животное’ [4, с. 209–210]. Кроме этого, в дефинициях пород собак также имеет место указание на их «функцио-

нальное назначение». В качестве примеров приведем номинации *griffon* 'собака-грифон' – 'chien... dont il existe plusieurs races de chasse et d'agrément' [4, p. 491] 'собака... существует множество подвидов, предназначенных для охоты и развлечения', *dogue* 'дог' – 'chien de garde' [4, p. 344] 'сторожевая собака', *husky* 'хаски' – 'chien utilisé pour la traction des traîneaux' [4, p. 520] 'собака, которую используют, чтобы тянуть сани', *mâtin* 'мастиф' – 'gros chien de garde' [4, p. 636] 'большая сторожевая собака' и др. С этих позиций отмечаем, что в лексической системе документируются не только особенности отношений между объектами и явлениями, но и особенности поведения человека при овладении и взаимодействии с этими объектами.

В ходе анализа рассмотрены лексические значения 422 зоонимов французского языка, отобранных *методом сплошной выборки* из толкового словаря Lagousse (2003). Анализ корпуса зоонимов французского языка показывает относительную частотность фиксации признака «функциональное назначение» как части лексического значения зоонима или как части энциклопедической информации, данной в словарной статье. Так, из 358 словарных статей, посвященных диким животным, 112, или 31 %, включают признак «функциональное назначение» на фоне 31 из 64 (или 48 %) словарных статей, посвященных домашним животным. Указание на функциональное назначение тесно связано с теми пользой или вредом, которые животное приносит в процессе практической деятельности человека. Осмысляемое человеком функциональное назначение домашних и диких животных различно, что и фиксируется в семантике зоонимов. Рассмотрение словарных статей, посвященных диким и домашним животным, позволило выделить некоторые закономерности в представлении информации и особенности семантического развития зоонимов французского языка.

Подгруппа номинаций домашних животных. Для данной подгруппы характерно указание на функциональное назначение как части лексического значения зоонима (в 74 % случаев): например, *mouton* 'баран' – '...qu'on élève pour...' [4, с. 676] 'которого разводят для', *limier* 'собака-ищейка' – '...employé dans la chasse' [4, с. 598] 'используемая для охоты' и др. Кроме этого, отмечаются редкие случаи, когда в словарной статье функциональное назначение указывается как часть энциклопедической информации типа '*lapin domestique est élevé principalement pour sa chair, parfois sa fourrure*' 'в основном домашнего кролика разводят из-за его мяса, иногда меха'. Некоторые зоонимы в словарях фиксируют в словарях лексико-семантические варианты, которые являются результатом метонимического пути развития их семантики. Так, 32 % зоонимов – номинаций домашних животных зафиксировали ЛСВ: *veau* 'теленка' – '*chair de cet animal*' [4, с. 1057] 'мясо этого животного' и '*peau brute ou tannée*' 'кожа сырая или дубленая', *lapin* 'кролик' – '*chair comestible*' [4, с. 586] 'съедобное мясо' и '*fourrure de lapin*' 'мех кролика', *cochon* 'свинья' – '*viande de cochon*' [4, с. 229] 'мясо свиньи', *poulet* 'цыпленок' – '*viande de poulet*' [4, с. 813] 'мясо цыпленка' и др.

В отношении домашних животных акцентируется внимание на факте их разведения, т. к. они приносят пользу человеку. В большинстве случаев речь идет об употреблении мяса (или молока, яиц и т. п.) этих животных в пищу. Так, в лексическом значении отмечаем наличие компонента '...qu'on élève pour...' 'которое разводят' или 'élevée pour...' 'разводимое' у зоонимов *cochon* 'свинья', *dindon* 'индюк', *mouton* 'баран', *oie* 'гусыня', *vache* 'корова', *chèvre* 'коза', *poulet* 'цыпленок', *poule* 'курица' и как часть энциклопедической информации у зоонимов *porc* 'поросенок', *lapin* 'кролик'. Кроме этого, для данной подгруппы зоонимов значимым является и информация о том, что обозначаемое зоонимом животное считается производителем: *taureau* 'бык' – '*mâle reproducteur*' [4, с. 993], *truite* 'свиноматка' – '*femelle reproductrice*' [4, с. 1037], *vache* 'корова' – '*femelle reproductrice*' [4, с. 1051] и др.

Разные породы собак, как уже было сказано, ассоциируются с теми функциями, которые они выполняют: *lévrier* ‘борзая’ – ‘chien propre à la chasse au lièvre’ [4, с. 593] ‘собака, предназначенная для охоты на зайца’, *saint-bernard* ‘сенбернар’ – ‘chien... dressé pour le sauvetage en montagne’ [4, с. 911] ‘собака... дрессируемая для проведения спасательных работ в горах’ и др.

Подгруппа номинаций диких животных. Как и в подгруппе домашних животных, в данной подгруппе указание на функциональное назначение в большинстве случаев закреплено как часть лексического значения зоонима (в 77 % случаев). В качестве примера приведем *vison* ‘норка’ – ‘élevé pour sa fourrure très recherchée’ [4, с. 1070] ‘разводимая за ее чрезвычайно востребованный мех’, *éléphant* ‘слон’ – ‘fournissent l’ivoire’ [4, с. 369] ‘источник слоновьей кости’, *faucon* ‘сокол’ – ‘sont dressées pour la chasse’ [4, с. 422] ‘дрессируют для охоты’ и др.

В некоторых случаях указание на функциональное назначение содержится в энциклопедической информации, данной в словарной статье (5 % зоонимов). Так, в словарной статье, посвященной зоониму *sardine* ‘сардина’, отмечается: ‘on les pêche pour les consommer fraîches ou conservées dans l’huile’ [4, с. 917] ‘ловят сардины, чтобы их потреблять свежими или консервированными в растительном масле’. В словарной статье зоонима *renard* ‘лиса’ предоставлена энциклопедическая информация двоякого рода: о бешенстве лис (‘est vecteur de la rage’ [4, с. 877]) и о ценном мехе (‘recherché pour sa fourrure’ [4, с. 877]).

В свою очередь зоонимы *taupe* ‘крот’, *castor* ‘бобр’, *crocodile* ‘крокодил’, *phoque* ‘тюлень’, *sanglier* ‘дикий кабан’, *putois* ‘хорек’, *vison* ‘норка’ закрепили в словарях результат семантического развития значения в виде ЛСВ. В данном случае речь идет о метонимических номинациях: *taupe* ‘крот’ – ‘fourrure de cet animal’ [4, с. 993] ‘мех этого животного’, *castor* ‘бобр’ – ‘fourrure de cet animal’ [4, с. 184] ‘мех этого животного’, *putois* ‘хорек’ – ‘fourrure de cet animal’ [4, с. 839] ‘мех этого животного’ и др. Семантическое развитие значения зоонима *vison* ‘норка’ довольно интересно: в прямом значении приводится компонент ‘élevé pour sa fourrure très recherchée’, который ложится в основу метонимического значения: 2. fourrure de cet animal [4, с. 1070]. Метонимическое значение переосмысливается и конкретизируется в следующем ЛСВ: 3. manteau ou veste de vison ‘манто или куртка из меха норки’.

Наряду с выявленными особенностями представления признака *функциональное назначение*, внутри подгруппы номинаций диких животных можно выделить некоторые закономерности.

Во-первых, в лексическом значении (редко – в виде ЛСВ значения) номинаций рыб фиксируется их использование в пище и ценность их мяса. Семантически компонент ‘(à) chair estimée’ ‘с ценным мясом’ может быть представлен вариантами ‘à chair appréciée’ ‘с ценным мясом’, ‘comestible’ ‘съедобная’, ‘pour sa chair délicate’ ‘за ее нежное мясо’ и др. Ср.: *tanche* ‘линь’ – ‘...à chair estimée’ [4, с. 989], *truite* ‘форель’ – ‘...à chair fine et estimée’ [4, с. 1037], *lamproie* ‘минога’ – ‘apprécié pour sa chair fine et délicate’ [4, с. 584], *limande* ‘камбала’ – ‘...comestible’ [4, с. 597] и др.

Во-вторых, в лексическом значении номинаций птиц фиксируется признак, указывающий на их прекрасное пение, яркое оперение или возможность их употребления в пищу. В качестве примеров приведем следующие единицы:

а) *fauvette* ‘малиновка’ – ‘...au chant agréable’ [4, с. 1070] ‘с приятным пением’, *rossignol* ‘соловей’ – ‘renommé pour son chant’ ‘знаменитый своим пением’;

б) *perruche* ‘попугайчик’ – ‘appréciée en oisellerie pour son plumage coloré’ ‘ценный в птицеводстве за его цветное оперение’;

в) *faisan* ‘фазан’ – ‘à chair estimée... a été introduite comme gibier’ ‘с ценным мясом... разводимый как дичь’ и т. п.

В-третьих, насекомые оцениваются с точки зрения того вреда, который они могут нанести человеку, сельскому хозяйству: *courtillière* ‘медведка’ – ‘insecte... qui peut être nuisible dans les potagers’ [4, с. 275] ‘насекомое... может наносить вред в огороде’, *charançon* ‘долгоносик’ – ‘souvent nuisible aux cultures’ [4, с. 200] ‘часто вредит сельскохозяйственным культурам’, *moustique* ‘комар’ – ‘...dont la femelle pique’ [4, с. 676] ‘самка которого кусает’, *taon* ‘слепень’ – ‘...pique l’homme et le bétail’ [4, с. 990] ‘кусает человека и животных’ и т. д.

Тот факт, что некоторые дикие животные со временем одомашниваются вследствие их использования в практической деятельности человека, приводит к перестройке семантической структуры зоонима и переформулированию лексического значения слова, в котором отмечается признак ‘domestiqué’ ‘одомашненный’ и польза, которую приносит данное животное. Так, в значении зоонима *cygne* ‘лебедь’ видим наличие компонента ‘domestiquée’ и ‘comme un élément décoratif pour les pièces d’eau’ [4, с. 292] как функционального назначения – декоративный элемент пруда. В некоторых случаях отмечают только способ использования дикого животного: *chameau* ‘верблюд’ – ‘...où il sert de monture et l’animal de trait’ [4, с. 196] ‘служит как конное и тяговое животное’, *cobaye* ‘морская свинка’ – ‘élevé surtout comme animal de laboratoire’ [4, с. 228] ‘разводимая как лабораторное животное’, *yack* ‘як’ – ‘utilisé comme animal de bât’ [4, с. 1083] ‘используемое как вьючное животное’ и др.

Заключение

Таким образом, для двух выделенных подгрупп номинаций (дикие животные и домашние животные) свойственны три способа отражения признака «функциональное назначение в семантике зоонима»:

- 1) как часть лексического значения зоонима,
- 2) как часть энциклопедической информации,
- 3) как ЛСВ значения.

В количественном плане первых два способа практически совпадают на фоне более частого появления ЛСВ в подгруппе номинаций домашних животных. Направление семантического развития слов по линии функциональности считается продуктивным, поскольку номинируются понятия и явления, важные для практической деятельности человека. Отмечаем, что модели переноса имени животного *животное – части его тела* и *животное – изделие из частей его тела* принадлежат к группе часто встречаемых в связи со значимостью животного для организации жизнедеятельности человека. В первую модель можно включить несколько подмоделей:

- 1) *животное – мясо животного*,
- 2) *животное – мех животного*,
- 3) *животное – шкура/кожа животного* и *животное – перья животного*.

Следует отметить, что некоторые единицы обладают несколькими ЛСВ: *lapin* ‘chair’ и ‘peau’, *veau* ‘viande’ и ‘peau’, *mouton* ‘fourrure’, ‘peau’ и ‘chair ou viande’. Заметим, однако, что данные модели переноса имени несколько ограничены, поскольку закрепление вторичного значения обусловлено использованием соответствующего животного в процессе жизнедеятельности человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : Либроком, 2012. – 160 с.

2. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский ; отв. ред. А. М. Шахнарович ; предисл. С. И. Мельник, А. М. Шахнаровича. – 2-е изд., доп. – М. : УРСС, 2005. – 120 с.
3. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
4. Le petit Larousse illustré: en couleurs : 87 000 art. – Paris : Larousse, 2003. – 1818. – СХІІ р.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1990. – 685 с.
6. Ермакова, А. В. Природа термина / А. В. Ермакова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2018. – № 2. – С. 218–223.
7. Попова, З. Д. Лексическая система языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – 2 изд., доп. и испр. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2007. – 172 с.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 939 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.03.2020

Romankevich M. N. Functional Feature in Semantic of the Zoonym (Based on the Material of the French Language)

The article is devoted to the study of the lexical meaning of French zoonyms. Being a naive concept, the lexical meaning represents the results of everyday comprehension of animals and summarizes the observations obtained in the course of human's practical activity. As far as animals are concerned, the essential features are the color of the fur / plumage, size, habitat, etc. The analysis of the zoonym's corpus permitted to distinguish functional purpose as a significant and frequent feature of the semantic attribute, to identify three ways of its representation in the dictionary entry, to study peculiarities of semantics depending on subgroup of nominations for wild and domestic animals, as well as to reveal the productivity and a certain limitation of the metonymic development of zoonym's semantics in French language.

УДК 811.111'37(045)

И. В. Кузьмина

*ст. преподаватель каф. делового английского языка
Белорусского государственного экономического университета
e-mail: Irena.v.k@tut.by*

**ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ОБЫДЕННОГО ЗНАНИЯ
В СЕМАНТИКЕ НАИМЕНОВАНИЙ ЖИВОТНЫХ И РАСТЕНИЙ
(на материале современного английского языка)**

Определяются отличительные признаки обыденного знания, выявляются семантические признаки (категориальный и дифференциальные), фиксирующие обыденное знание, на основе различных лексикографических дескрипторов (классификаторов и отрезков словарных определений). Устанавливается степень значимости как репрезентантов обыденного знания, так и выявленных семантических признаков в семантике зоонимов и фитонимов.

Введение

Выявление представленности различных типов знания в семантике языковых единиц является одним из самых актуальных направлений лингвистических исследований на современном этапе. Обращение к обыденному типу знания обусловлено его ролью в совокупности знаний и представлений человека. Основанное на житейских представлениях, суждениях, обычаях и т. д., обыденное знание онтологически первично по отношению к научному типу знания [1], оно представляет собой фундамент для формирования научного знания, являющегося, в свою очередь, небольшим островком в море обыденного сознания [2].

Обыденное знание обладает следующими отличительными признаками:

1) являясь результатом чувственного отражения действительности, оно представляет собой набор фактов об окружающем мире [3], которые не обобщаются и не осмысливаются впоследствии;

2) обыденное знание является итогом как личного опыта человека, полученного в течение всей жизни, так и коллективного, социального, накопленного предыдущими поколениями [4];

3) общедоступность, т. е. к этому типу знания относится вся информация, которую любой человек может получить в результате общего образования, чтения литературы, повседневного общения, через средства массовой информации [4];

4) репрезентация словами естественного языка, которые являются «общими», «общеупотребительными», «разговорными», «естественными», «повседневными», «словами обычного человека» [5].

Обобщая все вышесказанное, можно сделать, что обыденное знание – это совокупность представлений человека о многообразии окружающего мира, которые основаны на индивидуальном, коллективном и социальном опыте, получены в результате чувственного отражения действительности и закреплены в единицах естественного языка.

Для выявления представленности обыденного знания в семантике наименований животных и растений были проанализированы словарные определения, отобранные методом сплошной выборки из учебного словаря современного английского языка New Webster's Dictionary of the English Language. College Edition [6]. Корпус анализируемых английских фитонимов и зоонимов составил 3 854 лексико-семантических варианта дефинируемых наименований, которые были зафиксированы в семантической структуре 3 173 однозначных и многозначных имен существительных. На следующем этапе

при помощи компонентного анализа были выявлены семантические компоненты – категориальные и дифференциальные, в которые зафиксировано обыденное знание.

Обыденное знание в категориальном семантическом признаке представлено системой классификаторов (слов-идентификаторов, классифицирующих сем, классем, гиперсем, категориальных сем), являющихся ядерной частью таксономических словарных определений или «опорным словом дефиниции» [7, с. 116] типа *bird* ‘птица’, *fish* ‘рыба’, *mouse* ‘мышь’, *snake* ‘змея’, *plant* ‘растение’, *palm* ‘пальма’ и т. п. Например, *heron* ‘цапля’ – *any of the wading birds...* ‘любая из болотных птиц...’¹; *deathwatch* ‘точильщик пестрый’ – *any small beetle...* ‘любой небольшой жук...’; *poison hemlock* ‘болиголов крапчатый’ – *a large herbaceous plant...* ‘большое травянистое растение...’; *poison ivy* ‘сумах ядоносный’ – *a woody N. American climber or vine...* ‘североамериканское древесное вьющееся растение или лиана...’.

Данные лексикографические дескрипторы отвечают всем критериям обыденного знания, т. е. критериям общедоступности, несистемности, выраженности словами естественного языка. Они фиксируют различную информацию о мире животных и растений, которая получена на основе чувственного восприятия и доступна любому человеку, не являющемуся специалистом в области биологии. В связи с этим мы полагаем, что данные классификаторы являются репрезентантами обыденного знания.

В таксономических словарных дефинициях зоонимов и фитонимов было выделено 314 обыденных классификаторов (репрезентирующих обыденное знание), которые относят объект к классу животных (*antelope* ‘антилопа’, *bat* ‘летучая мышь’, *butterfly* ‘бабочка’, *duck* ‘утка’, *gazelle* ‘газель’, *lizard* ‘ящерица’, *parrot* ‘попугай’, *shark* ‘акула’ и др.) и 232 – к классу растений (*flower* ‘цветок’, *grass* ‘трава’, *mint* ‘мята’, *tree* ‘дерево’ и др.). Например, *suricate* ‘сурикат’ – *a burrowing carnivorous animal*, *Suricata suricatta*, of South Africa... ‘роющее плотоядное животное, *Suricata suricatta*, обитающее в Южной Африке...’; *fulmar* ‘глухыш’ – *a northern oceanic bird of the petrel family...* ‘северная океаническая птица из семейства буревестниковых...’; *lilac* ‘сирень обыкновенная’ – *any of the shrubs of the olive family...* ‘любой кустарник из семейства маслиновых...’; *maidenhair* ‘адиантум’ – *a N. American fern*, *Adiantum pedatum...* ‘североамериканский папоротник, *Adiantum pedatum...*’.

Необходимо отметить, что выявленные обыденные классификаторы представляют собой неоднородную систему, точнее многоуровневую иерархию, в которой можно выявить три уровня: верхний, средний и низший. Верхний уровень занимают лексемы самой общей семантики *animal* ‘животное’ и *plant* ‘растение’. Средний уровень представлен прототипическими классификаторами, относящимися к базовому уровню категоризации, типа *bird* ‘птица’, *butterfly* ‘бабочка’, *cat* ‘кошка’, *fish* ‘рыба’, *tree* ‘дерево’ и др. К низшему уровню относятся родо-видовые классификаторы, например *anteater* ‘муравьед’, *catfish* ‘зубатка полосатая’, *chipmunk* ‘бурундук’, *clematis* ‘ломонос’, *geranium* ‘герань’, *marigold* ‘ноготки’ и т. д. Данная иерархия соответствует трем разным по значимости и наполненности уровням категоризации – суперординатному, базовому и субординатному.

Классификаторы, относящиеся к разным уровням категоризации, обладают разной степенью частотности (таблица 1).

¹ Мы приводим лишь анализируемую часть лексикографического определения ввиду объемности всей дефиниции

Таблица 1. – Активность обыденных классификаторов, принадлежащих различным уровням категоризации, в словаре New Webster's Dictionary of the English Language

Уровень категоризации	Количество классификаторов, представленных в дефинициях наименований животных % от общего числа / дефиниций зоонимов	Количество классификаторов, представленных в дефинициях наименований растений / % от общего числа дефиниций фитонимов
Суперординатный	1/5	1/36
Базовый	22/52	4/36
Субординатный	291/43	227/28

Так, наиболее активными в определениях наименований зоонимов являются классификаторы, которые принадлежат базовому уровню – ведущему уровню категоризации и фиксируют прототипические характеристики животных, известные любому носителю языка, например, *bird* 'птица', *cat* 'кошка', *dog* 'собака', *fish* 'рыба', *horse* 'лошадь', *monkey* 'обезьяна', etc. – всего 22 классификатора. Они составляют 7 % от общего числа классификаторов, тем не менее зафиксированы в 52 % дефиниций. Наиболее частотными из этих классификаторов являются *fish* 'рыба' – 263 употребления (13 %), *bird* 'птица' – 255 (12 %), *dog* 'собака' – 70 (3 %), остальные встречаются менее чем в 1 % определений.

Классификаторы, принадлежащие субординатному уровню категоризации (*anchovy* 'анчоус', *bass* 'окунь', *buffalo* 'буйвол', *clam* 'моллюск', *cricket* 'сверчок', *ferret* 'хорек', *hammerhead* 'акула-молот', *muskrat* 'ондатра', *ouzel* 'дрозд', *pheasant* 'фазан', *seal* 'тюлень', *shrew* 'землеройка', *wasp* 'оса', *weevil* 'долгоносик', etc.), оказались самыми многочисленными, всего был выявлен 291 классификатор, – они встречаются в 43 % дефиниций.

Классификатор общей семантики *animal* 'животное' зафиксирован в 5 % определений (92 случая). Это может быть, на наш взгляд, обусловлено тем, что он представляет информацию, относящуюся к надвидовому уровню, который является недостаточно значимым для видового различения.

В определениях наименований растений выявлена другая значимость уровней категоризации: классификатор суперординатного уровня *plant* 'растение' выявлен в 36 % дефиниций, как и 4 классификатора базового уровня (*tree* 'дерево', *shrub* 'кустарник', *herb* 'травянистое растение', *grass* 'трава, злак'). Наименее активными являются классификаторы субординатного уровня (*althea* 'алтей', *buckthorn* 'крушина', *colewort* 'капуста листовая', *goober* 'земляной орех', *iris* 'ирис', *lilac* 'сирень обыкновенная', *mayweed* 'пулавка полевая', *passionflower* 'страстоцвет', *quince* 'айва', *sumac* 'сумах', *taro* 'колоказия', *watercress* 'кресс водяной', etc.), встречающиеся в 28 % определений.

Примечательно, что в 67 дефинициях (1,7 % от общего числа) (12 наименований животных, 45 наименований растений) зафиксированы сразу несколько классификаторов одного уровня категоризации, репрезентирующих обыденное знание. Например, *ferret* 'хорек' – *the polecat or black-footed ferret*, *Putorius nigripes* 'хорь или черноногий хорек', *Putorius nigripes*; *buckthorn* 'крушина' – *a shrub, plant, or small tree of the genus Rhamnus...* 'кустарник, растение или небольшое дерево из рода *Rhamnus...*'.

Помимо категориального семантического признака обыденное знание зафиксировано в 11 дифференциальных семантических признаках, в которых представлена информация, доступная любому человеку, являющемуся неспециалистом в области ботаники и зоологии, и полученная в основном посредством чувственного восприятия.

Таблица 2. – Дифференциальные семантические признаки наименований животных, фиксирующие обыденное знание в словаре New Webster's Dictionary of the English Language

Дифференциальные семантические признаки	Количество наименований животных, в семантике которых представлен данный признак / % от общего числа единиц	Количество наименований растений, в семантике которых представлен данный признак / % от общего числа единиц
Перцептивные признаки (строение, цвет, размер, звук, запах)	1 375/67	1 008/56
Локативность	1 105/54	864/48
Связь с человеком	297/14	601/34
Поведение	176/9	–
Особенности питания	187/9	2/0,1
Особенности размножения	66/3	–
Пол	33/2	–
Темпоральность	17/1	264/15
Возраст	17/1	–
Особенности обитания / произрастания	12/0,5	72/4
Оценка	11/0,5	8/0,5

Как следует из таблицы 2, наиболее значимыми в семантике зоонимов и фитонимов являются **перцептивные** дифференциальные признаки (67 % дефиниций наименований животных и 56 % наименований растений), которые фиксируют информацию о внешних признаках животных и растений: **строение** (например, *sea mouse* 'афродита, морская мышь' – *any of various large marine annelids... so called from their mouselike appearance, due to a covering of long, fine hairlike setae* 'любой из разнообразных морских кольчатых червей, имеющих такое название из-за схожести с мышами, поскольку они покрыты длинными очень тонкими волосками-щетинками'); **размер** (например, *devil-fish* 'скат морской дьявол' – *any of various giant rays... found in tropical seas* 'любой из различных гигантских скатов..., обитающих в тропических морях'); **цвет** (например, *poppy* 'мак' – *any plant of the genus Papaver, comprising herbs with showy flowers of various colors...* 'любое растение из рода *Papaver*, включающее травянистые растения с яркими цветками разных цветов...'), **запах** (например, *lilly of the valley* 'ландыш майский' – *a herb... with a raceme of bell-shaped, fragrant white flowers* 'травянистое растение... с гроздьями ароматных белых цветков в форме колокольчика') и **звук, издаваемый животными** (*deathwatch* 'точильщик нестрый' – *any small beetle of the family Anobiidae, which makes a sound like the ticking of a watch, a sound supposed to presage death* 'любой небольшой жук семейства *Anobiidae*, который издает звук, похожий на тиканье часов, звук, который, как полагают, предвещает смерть').

Локативные семантические признаки также являются значимыми в семантике зоонимов и фитонимов (54 и 48 % соответственно). Они фиксируют три типа информации: **ареал обитания животных и произрастания растений** (например, *poison ivy* 'сумах ядоносный' – *a woody N. American climber or vine... 'североамериканское древесное вьющееся растение или лиана*'), **среда обитания** (например, *piranha* 'пиранья' – *any small voracious S. American freshwater fish...* 'любая небольшая прожорливая южноамериканская рыба, обитающая в пресноводной воде...') и **место обитания** (например, *star-of-Bethlehem* 'птицемлечник зонтичный' – *a liliaceous plant, Ornithogalum umbel-*

latum, native in Europe and common in gardens... 'лилейное растение, Ornithogalum umbellatum, произрастающее в Европе и обычно встречающееся в садах...')

Незначимыми в семантике зоонимов и фитонимов являются дифференциальные семантические признаки, фиксирующие следующие типы обыденной информации о животных и растениях: **связь с человеком**, в котором зафиксированы сведения антропоцентрического характера, имеющие непосредственное отношение к человеку, как то сфера использования, прирученность, наносимый вред, опасность для человека (ядовитость): *sandworm 'пескожил' – any of several marine annelids, class Polychaeta, that live in the sand along the seashore and are used by fishermen as bait* 'любой из нескольких морских кольчатых червей, класс Polychaeta, которые живут в песке вдоль морского побережья и используются рыбаками в качестве наживки'), **поведение** (*skua 'поморник большой' – a large, dark-colored sea bird... and known for its practice of robbing weaker birds of their food* 'большая морская птица с темным оперением... известная тем, что крадет у более слабых птиц их еду'), **особенности питания** (*pitcher plant 'сарацения' – any of various plants having pitcherlike leaves usu. filled with water ... whose leaves trap and digest insects* 'любое из различных растений, кувшиноподобные листья которых обычно заполнены водой... ловят и переваривают насекомых'), **особенности размножения** (*platypus 'утконос' – one of the most primitive mammals in the order Monotremata, having... the ability to lay eggs* 'одно из самых примитивных млекопитающих из порядка Monotremata, которые откладывают яйца'), **пол** (*cow 'корова' – the female of a bovine animal, esp. of the domestic species Bos Taurus* 'самка жвачных животных, особенно домашнего вида Bos Taurus'), **возраст** (*dobson fly 'летучий муравей' – the adult insect Corydalus cornutus, having membranous wings... 'взрослое насекомое Corydalus cornutus, у которого крылья перепончатые...'*), **темноральность** – информация о времени активности животных и времени цветения растений (*owl 'сова' – any of various large-headed, nocturnal birds of prey, in the order Strigiformes... 'любая из ночных хищных большогоголовых птиц из отряда Strigiformes...'*; *mayflower 'майник' – any of several flowers that bloom in May... 'любой из нескольких цветков, зацветающих в мае...'*), **особенности проживания/произрастания** (*sea pen 'морское перо' – any of various coelenterates of the family Pennatulidae, which form feather-like colonies* 'одно из разнообразных кишечнополостных из семейства Pennatulidae, которые образуют колонии в виде пера'), а также **оценка** (*thistle 'чертополох' – any of numerous prickly plants of the genus Carduus... and is one of the most troublesome of weeds* 'любое из многочисленных колючих растений из рода Carduus... которое является одной из самых назойливых сорных трав').

Заключение

Таким образом, обыденное знание в таксономических определениях наименований животных и растений представлено, во-первых, в категориальном семантическом признаке посредством системы классификаторов – слов естественного языка различной степени абстрактности и принадлежащих разным уровням категоризации, ведущая роль в которой принадлежит классификаторам базового уровня.

Во-вторых, в дифференциальных семантических признаках, которые передают самые разнообразные знания о мире животных и растений, доступные обычным людям, и определение которых не требует специальной подготовки в области биологии. Ведущая роль принадлежит перцептивным и локативным признакам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тузова, Т. М. Специфика философской рефлексии / Т. М. Тузова. – Минск : Право и экономика, 2001. – 259 с.
2. Манерко, Л. А. Категоризация в языке науки и техники / Л. А. Манерко // Когнитивные аспекты языковой категоризации : сб. науч. тр. / Рязан. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Л. А. Манерко. – Рязань, 2000. – С. 30–37.
3. Новодранова, В. Ф. Репрезентация научного и обыденного знания в терминологии / В. Ф. Новодранова // Проблемы представления (репрезентации) знаний в языке. Типы и форматы знания : сб. науч. тр. / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – М. : Калуга, 2007. – С. 62–65.
4. Гусев, С. С. Обыденное мировоззрение / С. С. Гусев, Б. Я. Пукшанский. – СПб. : Наука, 1994. – 86 с.
5. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл. – М. : Идея-пресс : Дом интеллектуал. кн., 2000. – 406 с.
6. New Webster's Dictionary of the English Language. College Edition / ed. E. G. Finnegan [et al.]. – Delhi : Surjeet Publications. – 1824 p.
7. Арнольд, И. В. Лексико-семантические категории и образование новых слов. Парадоксы семного состава (К проблеме концептуального аппарата в семасиологии) / И. В. Арнольд // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность : сб. ст. / С.-Петербург. ун-т ; под ред. П. Е. Бухаркина. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – С. 106–123.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.09.2019

Kuzminova I. V. Representation of Common Knowledge in the Semantics of Animal and Plant Names in Modern English

Criteria of common knowledge identification and semantic features representing this type of knowledge are described. Significance of common knowledge descriptors and of different semantic features in lexical semantics is described.

УДК 811.133.1

И. Л. Ильичева¹, Е. Н. Стрижевич²

¹канд. филол. наук, доц., доц. каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
²ст. преподаватель каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: englangп@brsu.brest.by

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК ЭЛЕМЕНТЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Изучаются проблемы отражения национальной идентичности в текстах средств массовой информации на примере прецедентных феноменов. На примере Брестского региона проводится лингво-прагматическое и лингвокультурологическое описание важнейших аспектов взаимодействия языка и культуры, языка и мышления, исследование национальной языковой картины мира и особенностей ментального сознания народа, выявление особенностей хранения культурной информации в названиях объектов, культурно маркированных, значимых для культуры и истории современного этноса.

Введение

В последние два десятилетия в Беларуси наблюдается рост интереса к истории областей, больших и малых городов, при этом активно идет переосмысление прошлого, поиск собственной «региональной идентичности» [5]. Важную роль при изучении региональной идентичности играют СМИ региона, динамический подход к изучению которых позволяет реализовать опора на лингвокультурологический принцип в описании материала. Лингвокультурологическими доминантами становятся формирующиеся в региональном медиадискурсе и связанные с осознанием и выражением региональной идентичности темы, в которых воплощаются своеобразие, колорит региона, города, актуализированные системой вербальных и невербальных средств и приемов. Изучение функционирования лингвокультурологических единиц в СМИ актуально сегодня в контексте особой роли СМИ в развитии языковой системы в целом и речевой практики носителей языка в частности.

Регионализация как процесс, по словам В. А. Масловой, приводит к формированию региональной идентичности, т. е. к появлению в массовом сознании соотношения себя с региональным локусом. С позиции регионалистики любые процессы деятельности и существования человека и создаваемая им культура во взаимодействии с окружающей средой рассматриваются в рамках компактного географического пространства «региона». Региональное самосознание и региональная идентичность могут рассматриваться в качестве важных факторов выделения регионов как единых территориальных, социально-экономических, социокультурных систем. Таким образом, различия в разных сферах жизни регионов определяют особенности формирования региональной идентичности.

Значимость территориальной идентификации в региональном аспекте определяется и тем, что в силу значительно расширившихся возможностей среда жизнедеятельности социально-территориальных общностей становится не просто неким данным условием их коллективной жизни, а предметом социального проектирования, использования всего совокупного потенциала территории для повышения уровня и качества жизни.

В формировании региональной идентичности огромную роль играют СМИ, поскольку они работают на создание так называемого «воображаемого сообщества». Региональные идентичности, подобно национальным, основаны на идее «воображаемых сообществ». Посредством печатного слова люди, не знакомые друг с другом, могут иметь «однородное время» и узнаваемое пространство, приобщаясь к воображаемому

сообществу и его особенностям. В этой связи тексты СМИ рассматриваются многими учеными как важнейшие компоненты картины мира [6]. Они, как указывает В. А. Маслова, пронизаны множеством культурных кодов и хранят информацию об истории, этнографии, национальном поведении, т. е. обо всем, что составляет содержание культуры, в то время как язык рассматривается как механизм, способствующий кодированию и трансляции культуры [6, с. 60]. Используемые в тексте языковые средства, по В. В. Красных, отображают «код культуры – “сетку”, которую культура “набрасывает” на окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его» [4, с. 297].

Цель статьи – установить особенности функционирования лингвокультурологических доминант в современном гипертекстовом пространстве региональных СМИ. Представляется значимым решение ряда задач:

- 1) рассмотреть теоретические основы изучения лингвокультурологических единиц в гипертекстовом пространстве СМИ;
- 2) классифицировать прецедентные феномены по генетическому принципу путем создания типологии областей источников;
- 3) выявить способы вербальной и невербальной репрезентации, семантические и функциональные особенности прецедентных феноменов в дискурсе СМИ;
- 4) охарактеризовать на примере анализа конкретных публикаций изучаемые прецедентные феномены в качестве единиц, способных выступать в роли организующего звена сетевого медиагибрида.

В ходе исследования проведен контент-анализ 150 полимодальных медиатекстов из речевого корпуса ряда интернет-СМИ Брестского региона, в частности статей из онлайн-версии городских газет «Вечерний Брест», «Заря», «Заря над Бугом», «Брестский курьер», «Брестский вестник», городских интернет-порталов «Виртуальный Брест» и «Реальный Брест» за 2018–2020 гг. общим объемом более 160 страниц. В процессе анализа были выявлены медиатексты с ключевыми словами, эксплицирующими ведущую гипертему и лингвокультурологические доминанты региональных новостных изданий.

Современное медиaprостранство как по форме создания, так и по форме воспроизведения является мультимодальным, интерсемиотическим, лингвовизуальным комплексом, интегрирующим в едином смысловом пространстве разнородные компоненты (вербальные, визуальные, аудитивные, аудиовизуальные и др.) [2]. Даже традиционные медиapубликации трудно обозначить только как вид письменной речи, поскольку важным элементом медиатекста выступает визуальная составляющая, его графическое, шрифтовое, цветовое оформление.

Медиатекст представляет собой интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную открытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях.

Региональный массмедиаальный дискурс является частью общего пространства СМИ в стране, имеющей при этом множество специфических признаков, которые отражают особенности региона. Эти особенности системно проявляются в повестке дня СМИ, способах представления информации и интерпретации общественно значимых событий, приоритетных темах и жанрах, организации диалога с аудиторией, композиционно-стилистическом устройстве медиатекстов. Региональный дискурс СМИ представляет информацию о социальной реальности с учетом этапа конкретно-исторического развития региона в условиях смены мировоззренческих парадигм и постулатов. Региональным СМИ присущ тот же спектр общественно значимых функций, что и СМИ в общем.

Анализ исследуемого корпуса показывает, что внедрение новых информационных технологий в деятельность СМИ способствует развитию определенного рода творчества. Информация, передаваемая мультимедийными способами, приобретает новые разнокодируемые смыслы. Взаимосвязь изображения и словесного текста в мультимедийной истории медиатекста переходит в иное качество, различие кодов позволяет распределять сведения и смысловые компоненты между вербальным и виртуальным форматами.

Определив в качестве материала полимодальные медиатексты из региональных цифровых СМИ, отметим, что специфика медиатекстов напрямую зависит от масс-медиального канала распространения. Одним из современных каналов распространения выступает Интернет, представляющий собой новое гигантское информационное пространство, в котором переплетаются аудиальные, визуальные и даже кинестические способы подачи нового массмедиального контента. Принципиально важным и совершенно новым видом деятельности для СМИ в Интернете является интерактивное взаимодействие с аудиторией, при котором традиционные способы продвижения СМИ уходят на второй план.

Региональный сетевой новостной медиатекст синтезирует разные подходы к представлению информации: лаконичность и развернутость, констатацию факта и комментарий. В совокупности со спецификой реализации текста в интернет-пространстве это определяет содержательную структуру медиагибрида, которая характеризуется тем, что:

1) гипертема медиатекста, представляющая его основное содержание, вербализуется и визуализируется поэтапно с разной степенью детализации в первом, втором заголовочных комплексах и вводном предложении, обеспечивая адресата достаточным объемом информации для формирования предварительной картины события;

2) подтемы, детализирующие общую картину дополнительными данными, занимают оставшийся объем текста и вводят как факты, так и оценки в разных семиотических координатах.

Анализ практического материала свидетельствует о том, что значимая роль в вербализации компонентов региональной идентичности отводится онимам. На наш взгляд, изучение ономастического пространства региона позволяет выявить значимые вербализованные знаки, символы, образы, отражающие этноментальные особенности той или иной территории.

Мы определили маркеры процесса самоидентификации в языке региональных печатных СМИ.

1. Использование местоименных дейктиков. Чаще всего роль дейктиков выполняют притяжательные и личные местоимения. Используя эту разновидность местоименных слов, авторы медиатекстов мыслят и чувствуют себя частью территориальной (локальной, региональной, государственной) и духовной общности: *Основателем нашей многочисленной семьи, нашего семейного клана является Иероним Синкевич, мой прадед по материнской линии, живший в старой части города Бреста в начале XIX века... Как считала моя мать, наши предки были униатами. Утверждала она также, что один из наших предков по отцовской линии был богатым шляхтичем, но разорившимся и перешедшим в разряд малосостоятельных горожан* (Брестский курьер, 21.11.2019).

2. Обращение к региональному ономастикону: *Познавать историю – это круто. Фонд развития Брестской крепости предлагает по-новому взглянуть на «скучные» вещи... Но главным итогом 2019 года для Фонда стали подготовленные к печати 300 страниц 2-го тома «Атласа крепости Брест-Литовск»* (Вечерний Брест, 11.01.2020). *Пастыри Константин и Митрофан Зноско. Их духовное наследие возвращается потомкам Тысячелетнего Бреста* (Брестский курьер, 30.11.2019).

3. Использование обращений, указывающих на территориальную принадлежность: *верные чада Брестской епархии Белорусской Православной Церкви!*, *С Рождеством, брестчане!*, *Земляки!*, *Брестчане и гости культурной столицы!* и т. д.

Региональная лексика, представленная в дигитальном медиaprостранстве Брестской области, отражает многочисленные названия учреждений, организаций и предприятий, расположенных на территории области. По структуре названия учреждений обычно строятся по существующим общепринятым образцам – это словосочетания, в состав которых входят отдельные компоненты с региональным содержанием (например, указывающие на географическую и/или этническую принадлежность): *Берестейский пекарь*, *Брествтормет*, *Брестхлебопродукт*, *Брестсельмаш*, *Брестреставрация*, *Брестское мороженое*, *Брестское пиво*, *Санта-Импэкс-Брест*, *Ковры Бреста*, *ТермоБрест*.

В ходе проведенного анализа установлено, что визуализация смыслов в ряде случаев связана либо с необходимостью их прояснить, либо, наоборот, завуалировать. Смыслы, излагаемые экстралингвистическими способами, в отличие от их вербального воплощения, считаются просто дополнением. В большинстве случаев визуальный контент представляет собой сообщение какой-либо подробности через картинку в дополнение к излагаемой вербально информации. В этом случае часто используется пресс-фотография, которая, по сути, является самостоятельным сегментом публикации, компонентом, необходимым для связности и полноты заложенных смыслов.

Характерной особенностью региональных медиатекстов является высокая степень прецедентной плотности. В региональных газетах используются прецедентные феномены, актуализирующие важную фоновую информацию и апеллирующие к «культурной памяти» адресата. Употребление потенциально автономных смысловых блоков речевых произведений в региональных медиатекстах разнообразно. Прецедентный текст позволяет в сжатом виде передать информацию о тексте-источнике либо об экономическом или социально значимом событии:

1) *В течение декабря в Бресте появятся два новых **Щелкунчика**, – рассказала Диана Костикина. – Фигурки сделаны для нового кафе «Параграф», которое ожидает открытия на углу улиц набережная Франциска Скорины и Советской, в помещении бывшей художественной галереи «БелАрт». Это будет совершенно новый образ **Щелкунчиков**;*

2) *Жемчужина из **пепла возрождается** силами брестских реставраторов на родине Т. Костюшко (Брестский курьер, 03.01.2020);*

3) ***Музыка нас связала**. Детская школа искусств № 1 готовится отметить круглую дату (Вечерний Брест, 10.01.2020).*

Напомним, что в научный обиход понятие прецедентности ввел Ю. Н. Караулов. Прецедентными он определил тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3, С. 105]

Модифицируя в незначительной степени определение прецедентных феноменов, Ю. Н. Караулова, В. В. Красных к числу прецедентных феноменов относит:

1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества («имеющие сверхличностный характер»);

2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане;

3) феномены (апелляция), к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества [3, с. 172].

Ю. Е. Прохоров, рассуждая о прецедентности, уточняет понятие данного феномена. Во-первых, прецедентные тексты, по его мнению, есть принадлежность языковой культуры данного этноса, использование которых связано с реализацией в достаточно стереотипизированной форме в стандартных для данной культуры ситуациях речевого общения. Именно в этом случае, являясь принадлежностью прагматикона некоторой этнокультурной языковой личности, прецедентный текст может быть использован в общении, т. к. подразумевает аналогичное его наличие у другой личности. Во-вторых, отсылка к прецедентным текстам имеет как прагматическую направленность, выявляя свойства языковой личности, ее цели, мотивы и установки, ситуативные интенциональности, так и лингвокогнитивную, реализация которой включает личность в речевое общение именно данной культуры на данном языке [9, с. 153]. За каждым прецедентным текстом стоит своя уникальная система ассоциаций, вызываемых им в сознании носителей языка. Включенность в ассоциативные связи с другими языковыми концептами обуславливает, по мнению Г. Г. Слышкина, регулярную актуализацию прецедентных текстов в различных видах дискурса. Такие ассоциативные связи он называет аспектами прецедентности [9, с. 40].

В результате изучения специфики функционирования прецедентных феноменов был получен материал, анализ которого позволил заключить, что в современных медиатекстах в качестве источников прецедентности широко используются названия литературных произведений, кинофильмов, мультипликационных фильмов, устойчивые выражения, пословицы и поговорки, прозаические и поэтические цитаты. В качестве иллюстративной наглядности приведем ряд примеров из исследуемого корпуса:

1) *Футбол от Сарычева. WE ARE THE CHAMPIONS* (название известной песни *We are the champions*);

2) *На пресс-конференцию Личка привел весь тренерский штаб – соавторов победы. А потом ворвались футболисты и окатили всех из громадных бутылей шампанского с чемпионской надписью. И я там был, пить не пил, но бутылку уволок. Пустую. На память* (А. Пушкин. Сказка о мертвой царевне и семи богатырях);

3) *Журавль хорошо, но не ценой синицы. Доиграв до перерыва, команды стали действовать с оглядкой. Борьбы меньше не стало, но защитники уже не подключались с прежней лихостью, предпочтя действовать на своей позиции. Брестчане, умеющие прибавить на последних минутах, форсировать события не спешили* (пословица *Лучше синица в руках, чем журавль в небе*).

Результаты анализа свидетельствуют, что чаще всего прецедентные феномены выступают не в каноническом виде, а в трансформированном: 1) замещение; 2) усечение; 3) добавление (расширение лексического состава).

При замещении трансформация обычно состоит в замене одной или двух лексических единиц на опорное слово, актуализирующее имплицитные смыслы. В качестве иллюстрации приведем ряд примеров: *Старый зеленый друг лучше новых двух* (ср.: пословица *Старый друг лучше новых двух* (Брестский курьер, 21.06.2019)); *Двор, цветочница, слагбаум...* (ср.: А. Блок. *Ночь, улица, фонарь, аптека...* (Брестский курьер, 21.06.2019)); *Плакали березы и те равнодушные брестчане, кто видел, как их рубили* (ср.: *Плакали ваши денежки – слоган из кинофильма «Отпетые мошенницы»* (Брестский курьер, 27.06.2019)); *Большая 20-ка* (ср.: *Большая восьмерка* (Вечерний Брест, 29.12.2019)); *Аптечный спрут* (ср.: «Спрут» – телевизионный фильм о борьбе итальянских правоохранительных и судебных органов с сицилийской мафией и коррупцией); *Там, где лес шумит... Барановичскому лесхозу – 80 лет* (ср.: песня «Там, где клен шумит...»); *Окнаград – высокое качество окон ПВХ в Беларуси* (ср.: «Петроград»), (Вечерний Брест, 21.12.2019); *Вот и сказочке конец: спустя 42 года сага о семье Скайуокеров завершается с выходом девятого эпизода* (ср.: *Вот и сказочке конец, а кто*

слушал – молодец), (Заря, 25.12.2019); **Мышиное королевство** и новогоднее настроение: ярмарки на Гоголя и Ленина принимают покупателей (ср.: «Щелкунчик и мышиный король» – повесть-сказка Э. Т. Гофмана) (Вечерний Брест, 29.12.2019).

Из приведенных примеров видно, что на игре слов построены главным образом заголовки медиатекстов. Словесная игра, являясь сверхэкономичным способом коммуникации, несет в себе ассоциативную и коннотативную нагруженность, помогает раскрыть замысел статьи, направлена на привлечение внимания адресата.

Усечение повышает выразительность заголовка медиатекста, наполняет его новыми смысловыми оттенками: *Над Пиной сгустятся «Зори». В пятницу полесский город Пинск торжественно вступит в статус культурной столицы республики.* (ср.: *На всем дрожит твой профиль черный. / И светит недовольный взор. / На небе жизни с этих пор. / Сгустится ль мрак, взойдут ли зори.* – строки из стихотворения С. Андреевского «Мрак»).

В нетрансформированном виде названия фильмов, художественных произведений цитаты употребляются значительно реже: **Три кита** медицины найдут «зону комфорта» в детской областной больнице (ср.: *три кита* – фразеологизм) (Вечерний Брест, 29.12.2019).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что прецедентные тексты используются как в составе заголовков, так и в составе самой газетной статьи, что акцентирует внимание читателя, активизирует его восприятие текста. Как правило, при этом актуализируется не сам текст, а представление о нем в виде минимизированного варианта текста, с его заранее заданной интерпретацией и оценкой. Попадая в поле человеческого восприятия, прецедентный текст обладает способностью обновлять и прумножать свой изначальный смысл. Мысль, фиксируемая в прецедентном тексте, расширяет и обогащает созданное культурой смысловое пространство, что создает новые смысловые эффекты.

Заключение

Региональный медиадискурс представляет особую разновидность медиадискурса, семантико-стилистическая специфика которого обусловлена комплексом экстралингвистических факторов: исторических, географических, этнических, экономических, административно-территориальных. Весь корпус медиаречи является важнейшим компонентом современной культуры, а медиатексты насыщены национально- и культурно-специфическими элементами, включая прецедентные феномены и ситуации. Любой медиатекст, с одной стороны, как продукт, произведенный на определенной территории, маркирует его (в этом можно убедиться, сравнивая региональные издания разных субъектов), а с другой – формирует новые прецедентные ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудков, Д. Б. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний / Д. Б. Гудков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. – 1997. – № 4. – С. 106–118.
2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь : учеб. пособие / Т. Г. Добросклонская. – М., 2008. – 264 с.
3. Караулов, Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Современное состояние и основы проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : материалы VI Междунар. конгр. МАПРЯЛ, Москва, 1982 / Моск. гос. ун-т. – М., 1982. – С. 105–125.

4. Красных, В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : курс лекцій / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Маслова, В. А. Введение в лінгвокультурологію / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 206 с.
6. Маслова, В. А. Региональная лінгвістика: проблемы и перспективы / В. А. Маслова // Филол. науки. – 2015. – № 6. – С. 3–8.
7. Маслова, В. А. Лінгвокультурологія : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
8. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 224 с.
9. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лінгвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.03.2020

Ilyichova I. L., Strizhevich E. N. Precedent Phenomenon as Elements of Regional Identity

The article is devoted to the problems of reflection of national identity in the media texts on the example of precedent phenomena. The authors carry out a linguo pragmatic and linguoculturological description of the most important aspects of the interaction of language and culture, language and thinking, study the national linguistic picture of the world and the peculiarities of the people's mental consciousness, identify the features of storing cultural information in the names of culturally marked objects that are significant for the culture and history of modern ethnos (on example of the Brest region).

УДК 801.316.4 : 811.161.1

Н. М. Гурина

канд. філол. наук, доц. каф. *общего и русского языкознания*
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: huryna.n@gmail.com

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОБЛАСТЬ «ЭКОНОМИКА» В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Изучается динамика развития тематической области «Экономика» в словарях новейшей русской лексики. Проведен количественный и качественный анализ лексики данной группы, извлеченной методом сплошной выборки из трех толковых словарей (всего 160 единиц). Из двух специальных словарей извлечены метафорические термины, семантизация которых вызывает затруднения у студентов-инофонов. Карточка дополнена примерами из статей доктора экономических наук К. В. Рудого для уточнения значения лексем в синтагматике.

Введение

Круг читателей экономической публицистики неуклонно расширяется, растет количество людей, связанных с бизнесом. Слушатель разной степени подготовленности внимает популярным спикерам на просторах Интернета, не отличая мнения экспертов от популяризаторов науки и журналистов. Такому читателю, как я, приходится искусно лавировать между экономическими терминами и общеупотребительной лексикой в условиях неполного понимания содержания научно-популярного текста. Разумеется, непреодолимой границы между специальной и общеупотребительной лексикой в интересующей нас области нет, многие узкие термины и понятия вошли в словари новой русской лексики без указаний на сферу употребления, что говорит об экспансии профессиональной лексики в общенародный язык. А в публицистическом дискурсе давно уже читатель привык к популярным метафорам типа *невидимая* (а теперь уже и *видимая*) *рука рынка, отмывание денег, фамильное серебро*. Но так было не всегда, по крайней мере в русскоязычной публицистике. Некоторую динамику на протяжении XX в. позволяют нам проследить толковые словари. Материалом данного исследования явились лексикографические источники двух направлений. Первая группа – словари новой русской лексики, выходявшие в 70–90 гг. в качестве дополнений к академическим словарям [1; 2] (этот грандиозный проект осуществила группа авторов под руководством Н. З. Котеловой на материале прессы и литературы тех времен), продолжить традиции не удалось в новом веке, поэтому мы взяли популярный словарь Г. Я. Солганика, который также составлен по материалам языка СМИ [10]. Вторая группа источников – специальные словари [3; 14]. В XX в. именно публицистика стала полигоном для обкатывания новинок в области словоупотребления. Следуя логике исследования, в нашей статье выделим три части: анализ экономической лексики в толковых словарях; анализ экономических метафор, извлеченных методом сплошной выборки из терминологических словарей и функционирование данной лексики в экономическом дискурсе. В качестве дополнительного иллюстративного материала использовалась экономическая метафора из работ доктора экономических наук К. В. Рудого [4–9]. Своего рода три источника и три составные части...

Динамика в тематической группе «Экономика» (данные лексикографических источников)

Сначала рассмотрим состав подгруппы по трем словарям, составленным по материалам прессы XX в. Словарь Г. Я. Солганика по году издания вышел за пределы XX в., но по сбору материала, думаю, как раз захватил его последние годы, так что привлечение этого источника хронологически допустимо.

Об изменении общего фона этой лексики, о наполнении ее качественно новым содержанием говорит последовательный анализ трех указанных словарей, составленных по материалам прессы разных лет. Лексикографические источники зафиксировали динамику лексико-семантических процессов, связанных с данной тематической группой, и увеличение ее веса в современной публицистике.

Обратимся к количественным параметрам. В словаре «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х гг.» (далее – НСЗ-71) из 3 500 новых слов и значений в указанную тематическую группу входят 15, в словаре «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х гг.» (далее – НСЗ-84) из 5 500 – 40 слов, из 6 000 единиц словаря Г. Я. Солганика – 125. Мы видим стихийное изменение лексики под влиянием как лингвистических, так и экстралингвистических факторов. Безусловно, словари отразили изменения в социально-экономическом укладе жизни на рубеже XX–XXI вв., в том числе и присутствие этой тематики в публицистике. Сегодня мы все, в том числе и молодое поколение, стали больше интересоваться экономическими проблемами. Студентам-гуманитариям, изучающим курс «Экономическая теория», знакомство с этой тематической подгруппой позволит повысить общеобразовательный уровень и поработать над расширением своего лексикона. Сегодня словник указанных словарей представляет не только лингвистический, но и исторический интерес. В НСЗ-71 тематическая группа «Экономика» представлена несколькими терминами и терминологическими сочетаниями: *антимонополистический, вал, внешнеэкономический, экономическое стимулирование*, отмечается переносное значение у слова *инфляция* – ‘*обесценивание чего-либо часто применяемого*’ [1, с. 190]. Экономические отношения между субъектами описываются фразеологизмами *дать на лапу, брать в лапу*. У терминов *менеджер* и *рейдерство* указываются более узкие значения по сравнению с сегодняшним словоупотреблением. Словарь НСЗ-84 содержит советизмы типа *злобинский метод, щекинский метод, тринадцатая зарплата, день качества*; мы видим выход за пределы специального словаря таких терминов, как *акция* – ‘*ценная бумага*’, *валюта, брокер, стагфляция, девальвация, монополистический, капиталовложения*. Приведен только один фразеологизм со стилистической пометой – *подбивать бабки (разг.)*, отмечена метафоризация в устойчивом сочетании *инфляция галопирует (перен.)* и в глаголе *девальвировать* – ‘*обесцениваться*’. Указания на то, что в словарь включена лексика ограниченного употребления или стилистически маркированная, отсутствуют. Как дань времени отмечаются обычные в советской публицистике штампы, рисующие загнивание капитализма: *общество потребления, жирные коты* – ‘*богачи*’, *гастарбайтер* – ‘*иммигрант в капиталистических странах*’, *теневой кабинет*.

Словарь 2002 г. дает лексику, описывающую экономическую модель развитого социализма: *административно-командная система, военно-промышленный комплекс, колхоз-миллионер*. С пометой *спец.* приводятся термины *актив, девальвация*; без помет – *акциз, акционер, аудит, аудитор, баланс, банк, банкрот, банкротство, бартер, бизнесмен, брокер, ваучер, демпинг, депозитарий, дефолт, дивиденд, дилер, клиринг, консалтинг, кредит, маркетинг, менеджмент, монополия, оффшор, стагнация, холдинг*. Эта тематическая группа передает актуальные смыслы, с которыми сталкивается иностранный студент, изучающий экономику, поэтому она может быть использована в предтекстовых заданиях в учебных бизнес-текстах. Словарь [10] содержит фразеологию, ставшую отличительной чертой советских газет. Особое презрение у пишущих в 90-х гг. вызывали богачи, метафорически именуемые *биржевые акулы, киты нефтебизнеса, жирные коты, стальные бароны, финансовые магнаты, денежные мешки*, которые *отмывают деньги, размахивают финансовой дубинкой, надувают финансовые пузыри, строят финансовые империи*, они свободно чувствуют себя в *джунглях бизнеса, на черном рынке*, от них *тянутся щупальца нефтяного спрута*. Советские журналисты-международники описывали *гримасы капитализма, культ денежного мешка, болото*

коррупции, Нью-Йорк обязательно именовали *городом желтого дьявола* вслед за М. Горьким. В этом словаре появляются некоторые прагматические пометы: *барыш*, *воротилы*, *нувориш*, *чистоган* (негат.), фразеологизм *деревянный рубль* имеет помету *ироническое*. По сравнению с периодом 80-х гг. увеличилось количество метафор: *обуздать инфляцию – раскрутить инфляцию*, *акции повышаются – акции падают* (перен.); *торговая война*, *экономическая блокада*, *таможенные барьеры*. Многомерность структуры этой лексики характеризуется несколькими параметрами: хронологической отнесенностью, принадлежностью к активному или пассивному словарному запасу, стилистической и прагматической маркированностью. Далее собранный дидактический материал может использоваться на занятиях по РКИ со студентами-гуманитариями, а также может расширяться за счет анализа научно-популярных текстов, в которых наблюдается экспансия экономических терминов, категорий и понятий.

Метафорические термины в специальных словарях

Экономика – это та область знаний о мире, где особенно четко проявляются базовые интересы социума и индивида, где заметны изменения в общественном сознании, ментальности носителя языка, где есть активная языковая динамика. Сегодня в обществе наблюдается повышенный интерес к экономике, т. к. многие люди пробуют себя в качестве предпринимателей, обучаются новым видам деятельности. В рамках современных явлений в экономической жизни появляются новые термины, описывающие изменившиеся реалии. Безусловно, зарождение новых экономических моделей отразилось в новых системах терминов в экономических словарях. Языковым материалом данного раздела являются лексикографические источники, предназначенные для читателей, которые изучают экономическую теорию [3; 14]. Объектом исследования являются метафоры, вошедшие в состав экономической терминологии. Отобранный дидактический материал можно использовать как на занятиях по РКИ для будущих экономистов, так и для студентов-гуманитариев, изучающих курс «Экономическая теория» как предмет.

Исследователи не раз отмечали, что метафора – важный признак экономических терминов. Согласно В. Н. Телия, метафора является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах деятельности. Благодаря ей язык представляет собой постоянно преобразующуюся систему, создающую новые смыслы на всех значимых уровнях языковой структуры [11, с. 28]. В данной работе мы будем рассматривать термин *метафора* в широком смысле: как троп, основанный на принципе сходства и использующийся в номинативной и концептуальной функции. Еще в XVI в. Адам Смит, основатель современной экономики, упомянул «невидимую руку рынка». Возможно, это самое раннее использование метафоры в экономических контекстах.

Методом сплошной выборки мы выписали из «Современного экономического словаря» 160 терминов и терминологических сочетаний, созданных путем метафоризации. Картотека была дополнена 16 терминами из «Экономико-социологического словаря» [14]. Современные исследования свидетельствуют [13], что одним из продуктивных способов отражения объектов и явлений мира экономики является концептуальная метафора, которая позволяет наглядно описывать с помощью концептуальной системы человека экономические понятия, сравнивая их с играми, спортивными соревнованиями, военными действиями: *таможенная война*, *экономическая блокада*, *валютная интервенция*, *демографический взрыв*, *игра на бирже*, *давление на конкурентов*. Среди самых распространенных метафорических терминов встречаются выражения, сравнивающие экономические процессы с человеческой жизнью (*денежный голод*, *государстворантье*, *дочернее предприятие*, *жизненный цикл товара*), с миром животных (*дойная корова*, *хромая утка*, *быки и медведи*, *могучие слоны*), с растениями и садоводством (*налоговый рай*, *ползучая инфляция*), здоровьем и физическим состоянием (*здоровая экономика*, *рынок активный*, *золотая лихорадка*, *истоцимый актив*, *насыщение спроса*,

перегрев экономики), (*игра на бирже, давление на конкурентов, скольжение вниз*), метафорические сравнения с жидкостью (*утечка умов, откачка прибыли, грузовые потоки, отток капитала, плавающий курс*).

Информативным представляется распределение отобранных метафор по частям речи: отглагольные метафоры (*отмывание денег, поглощение, вымывание*); именные метафоры (*агрессивный портфель, рыночная горячка, банковская тайна, золотая акция, бросовая цена, экономические барометры, корзина валют, мыльный пузырь, теневая экономика*). Количество глагольных метафор в нашей картотеке невелико (*цена просела, деньги тают*), т. к. сходные процессуальные значения выражаются отглагольными существительными (*падение курса, перелив капитала, молчаливый сговор, перегрев экономики, бегство капитала, причесывание баланса*) и причастиями (*блуждающие капиталы, плавающий курс, галопирующая инфляция, истоцимый актив, скользящие цены, падающий спрос*). Можно отметить самые частотные прилагательные в составе терминологических сочетаний: *золотая картотека, золотая акция, золотая лихорадка; черный вторник, черная касса, черный рынок; налоговое бремя, налоговый рай, налоговый зонтик; банковская паника, банковская тайна, банковский рай; кредитная война, кредитная история, кредитная блокада; биржевая интервенция, биржевой бум, биржевой крах; горячие деньги, дешевые деньги*. Некоторые термины образуют антонимические пары: *мягкая валюта – твердая валюта, эластичный спрос – неэластичный спрос, открытая экономика – закрытая экономика*. Для образования переносных значений используются самые частотные прилагательные: *черный вторник, серая зарплата, белые воротнички, голубые фишки, зеленая карта, золотая акция*. В группе социальных метафор самыми частотными являются существительные *игра (игра на бирже, игра активами, деловая игра), рынок (рынок активный, рынок черный, рынок ленивый, рынок уличный, рынок на обочине), война (таможенная война, кредитная война)*. Для образования переносных значений по сходству используются самые частотные и нейтральные существительные: *корзина (корзина валют), дом (банковский дом), каникулы (налоговые каникулы), ножницы (ножницы цен), пирамида (финансовая пирамида)*. В статьях терминологического словаря нет лингвистических помет, но жаргонизмы были отмечены: «динамитчик», «дойная корова», «крыша», «откат», «могучие слоны», «отмывание денег», «заброшенный рынок». Эти словосочетания выделены графически как иностилевые вкрапления в книжную лексику [3].

Анализ лексикографических источников показал, что метафора используется как способ анализа экономических явлений, а также как продуктивный способ образования терминологических словосочетаний. Научная метафора является результатом концептуального мышления ученых в данной области и обладает высокой номинативной значимостью, с ее помощью активно обновляется специальная лексика.

Понимание экономических метафор требует навыков работы с лексикографическими источниками, т. к. студенты не могут опереться на языковую догадку и семантизировать переносные значения контекстуальным способом.

Метафора в экономической публицистике

Работы доктора экономических наук К. В. Рудого интересны тем, что он анализирует взаимосвязь культуры и экономики, использует междисциплинарный подход в анализе факторов, которые оказывают существенное влияние на долгосрочный экономический рост нашей страны [5; 8]. Здесь важен анализ культурной матрицы Беларуси. Этот подход представляется плодотворным для изучения изменений в экономике Республики Беларусь и презентации результатов широким кругам читателей, как в коллективной монографии «Финансовая диета: реформы государственных финансов Беларуси» [12], несмотря на то что в предисловии К. В. Рудый в качестве научного редактора указывает, что книга написана экономистами для экономистов. Используя уже упоми-

навшуюся выше классификацию метафорических терминов [13], отметим особенности их функционирования в статьях К. В. Рудого.

Сравнение экономических процессов с машинами, механизмами: *механизм структурных реформ, давление на бизнес, перегрев экономики, инструмент экономической политики, ручное управление, социальный лифт* [4].

Сравнение экономических процессов с миром спорта: *предприятия-аутсайдеры, снижение торговых барьеров, новый экономический рывок, быстрый отскок мировых цен на нефть, гибкость модели, система золотых парашютов; рост экономики – это не череда стометровок, а марафон* [12].

Сравнение экономических процессов с миром животных, природой: *инвестиционный климат Беларуси, зеленая и голубая экономика, отмирание неконкурентных отраслей, панда-облигации; всё это приводит к «испарению внутренней энергии, энтузиазма и торможению роста экономик»*. Водная стихия также переосмысливается в метафорах: *новая волна реформ, всплеск инфляции* [14].

Сравнение экономических процессов с миром человека: *истощение инноваций, финансовое насыщение; «не все госпредприятия – зомби, не всех зомби надо хоронить»; зомби-компании, пьющие кровь у здоровой экономики* [14, с. 147].

Развернутая метафора и сравнение с человеческим организмом в предисловии к монографии снимает сложности в понимании содержания: *«Финансовая диета – это не шок и не голодовка. Диета в финансах, как и в медицине, ведет к оптимизации структуры организма, делает его более гибким и устойчивым. Для любого человека она создает здоровые стимулы к активной жизни, поддержанию тонуса, умеренности в потреблении»* [14, с. 13].

Для того чтобы убедить читателя в необходимости структурных реформ в Беларуси, К. В. Рудый прибегает к метафорическим сравнениям и развернутой метафоре: *«Они (реформы) нужны как весла для лодки, которая плывет против течения. Если перестать грести, то экономику сразу отбросит назад, вниз по течению. Да и частная инициатива нужна как попутный ветер»* [12, с. 148].

Заключение

Подъязык экономики демонстрирует сближение научной лексики с научной метафорой, выход этой лексики за пределы специального словаря, главным образом за счет широкой представленности в языке СМИ. Хронологические рамки изученных лексикографических источников позволяют увидеть изменение общественно-политического фона бытования этой тематической подгруппы, активная языковая динамика внутри которой подтверждается квантитативным анализом. Мы видим увеличение удельного веса этой лексики в современной публицистике под влиянием экстралингвистических факторов.

Метафора в научно-популярном экономическом тексте помогает избежать излишней усложненности, сделать материал более понятным, основанным на хорошо знакомых читателям образах, создает эмоциональный фон статьи. Стиль работ К. В. Рудого не чужд метафоризации, что позволяет читать его статьи не только специалистам, но и всем, кто хочет представлять, куда движется экономика родной страны. Фрагменты его работ мы используем на занятиях по русскому языку как иностранному для расширения кругозора студентов, для стимулирования дискуссии в аудитории.

Учебно-интеллектуальные умения студентов тесно связаны с овладением способами мыслительной деятельности и приемами логического мышления. В процессе совершенствования коммуникативных навыков инофонам приходится сравнивать, сопоставлять, анализировать, систематизировать, обобщать языковые явления. Успешность этих действий и овладения языком в целом в значительной мере определяется умениями наблюдать за функционированием в речи конкретного языкового явления, образовывать

по аналогии и дифференцировать языковые единицы, пользоваться опорами и ориентирами. Уместное сравнение, уподобление в научно-популярных текстах помогает понять мысль автора, а неполное понимание заставляет обратиться к лексикографическим источникам. В ежедневной учебной деятельности мы сталкиваемся с экономическими метафорами, поэтому их изучение представляет не только теоретический, но и практический интерес.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х гг. / под ред. Н. З. Котеловой и Ю. С. Сорокина. – М. : Совет. энцикл., 1971. – 543 с.
2. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х гг. – М. : Рус. яз., 1984. – 824 с.
3. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 495 с.
4. Рудый, К. В. Структурные экономические реформы: необходимость для Республики Беларусь и зарубежный опыт / К. В. Рудый // Белорус. экон. журн. – 2015. – № 1. – С. 30–41.
5. Рудый, К. В. Гендерные факторы роста экономики Беларуси / К. В. Рудый // Белорус. экон. журн. – 2015. – № 4. – С. 23–32.
6. Рудый, К. В. Беларусь – Китай: каналы инвестиционного сотрудничества / К. В. Рудый // Белорус. экон. журн. – 2016. – № 2. – С. 15–30.
7. Рудый, К. В. Государственный капитализм в Беларуси / К. В. Рудый // Мировая экономика и междунар. отношения. – 2016. – № 4. – С. 77–85.
8. Рудый, К. В. Поведенческая экономика: основные характеристики в Беларуси / К. В. Рудый // Мировая экономика и междунар. отношения. – 2018. – № 6. – С. 15–30.
9. Рудый, К. В. Беларусь – Китай: каналы инвестиционного сотрудничества / К. В. Рудый // Белорус. экон. журн. – 2019. – № 2. – С. 38–51.
10. Солганик, Г. Я. Толковый словарь. Язык газеты, радио, телевидения / Г. Я. Солганик. – М. : АСТ : Астрель, 2002. – 752 с.
11. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – 174 с.
12. Финансовая диета: реформы государственных финансов Беларуси / К. В. Рудый [и др.] ; под науч. ред. К. В. Рудого. – Минск : Звезда, 2016. – 464 с.
13. Чудинов, А. П. Очерки по современной политической метафорологии / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т., 2013. – 176 с.
14. Экономико-социологический словарь / сост.: Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк. – Минск : Беларус. навука, 2013. – 615 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.03.2020

Hurina N. M. Thematic Area «Economy» in the Mirror of Modern Lexicography

The article is devoted to studying the dynamics of the development of the thematic area «Economics» in the latest Russian vocabulary dictionaries. A quantitative and qualitative analysis of the vocabulary of the group, extracted by the method of continuous sampling of three explanatory dictionaries (a total of 160 units) was done. Metaphorical terms, the semantization of which causes difficulties for foreign students, were extracted from two special dictionaries. To clarify their meaning in syntagmatics the card file is supplemented by examples extracted from the articles of the doctor of Economic Sciences K. V. Rudy.

УДК 82.091

Р. Г. Житко

*преподаватель каф. русского языка как иностранного
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
e-mail: romanzhitko92@gmail.com*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ДУАЛИЗМ КАТЕГОРИИ НИЧТО В ЛИТЕРАТУРЕ МОДЕРНИЗМА

В качестве материала исследования избраны поэтические и прозаические тексты литературы модернизма, наиболее ярко отражающие аксиологическую специфику категории Ничто. Выявлены причины актуализации интереса к осмыслению феномена Ничто в эпоху модернизма как переходного, рубежного периода в развитии культуры и искусства, а также философской и общественной мысли. Ценностная специфика категории Ничто в образном, мотивном и сюжетном поле модернистских текстов охарактеризована в философском, социологическом, религиозном аспектах. Определена и систематизирована совокупность художественных средств, отражающих аксиологический дуализм Ничто. Охарактеризована роль дуальной в ценностном отношении категории Ничто в модернистской картине мира, структурированной по логике архетипических бинарных противопоставлений.

Введение

Модернистская эстетика и поэтика, утверждая и онтологизируя в тексте категорию Ничто, сталкивается с проблемой ее ценностной природы. Дуальная онтологическая специфика Ничто (выраженная в архетипических бинарных оппозициях) означает, что в нем сочетаются черты *бытия* и *небытия*. Понимание данной категории в качестве ключевого понятия, связанного со сферой Трансцендентного, определяет модернистскую ценностную парадигму: выход за пределы обыденной реальности, соприкосновение с высшим бытием становится смыслом человеческой жизни. Утверждение Ничто как основы ценностного отношения к миру означает стремление модернистов к спасению человека, спасению культуры. Так, К. Г. Исупов констатирует, что одной из основополагающих проблем, поставленных русским Серебряным веком, становится вопрос о спасении культуры как таковой [12, с. 65]. Ощущение приближения конца мира, конца культуры и искусства потребовало от модернистов построения и утверждения широкой системы аксиологических параметров, отражающих противоречие между наличествующим и долженствующим, ложным и истинным, а также между подлинными и мнимыми ценностями эпохи. При этом модернизм ставит под сомнение наличие объективных, неоспоримых, вечных, высших ценностей, связанных с сакральной сферой бытия, составляющей основу модернистской художественной философии.

Целью исследования является выявление и характеристика дуальной аксиологической природы категории Ничто в модернистской литературе; для достижения этого решаются следующие задачи:

- 1) охарактеризовать ключевые аксиологические особенности категории Ничто в модернистских текстах;
- 2) проанализировать и систематизировать образы и мотивы, отражающие дуальную ценностную природу Ничто.

Основные аксиологические аспекты категории Ничто

Поэтико-семантическая неоднозначность категории Ничто, разработанная модернистской эстетикой, стала одним из ключевых факторов формирования ценностной системы в художественной картине мира. Оге А. Ханзен-Леве указывает на «оксюморонность» ценностной системы раннего русского модернизма, а в позднем обнаруживает амбивалентную/поливалентную аксиологическую комплексность [20, с. 78–79]. В первом

случае разрушается ценностная оппозиция жизнь/смерть, что провоцирует столкновение противоположных сфер бытия; во втором – осуществляется переход негативных в аксиологическом смысле категорий в сферу возвышенного.

В эпоху модернизма актуализируется социокультурный модус проблемы Ничто. Социально-политические, культурные, этноконфессиональные и другие противоречия рубежа веков (спровоцировавшие глубочайший и масштабнейший кризис гуманизма и антропоцентризма, в широком смысле – всесторонний кризис европейской цивилизации, отразившийся на всем человечестве в целом) вызвали у мыслителей и деятелей искусства ощущение утраты традиционного ценностного отношения к миру и человеку в нем. В общественной жизни происходит утрата ключевых ценностей (либо подмена их антиценностями); на смену религиозному и философскому модусам ценностного отношения к миру приходит рационально-логическая и идеолого-прагматическая парадигма, что вызывает у авторов-модернистов (за исключением, очевидно, представителей футуризма) реакцию неприятия и противоречия. Модернизм, будучи сложным, многоплановым явлением, которое «с превеликим трудом укладывается в те или иные схемы и понятия» [22], тем не менее, стремится к ценностной системности. Идея спасения культуры актуализирует архетипическое Ничто как символ традиционного дуального аксиологического отношения к бытию и человеку. Также М. Д. Пономаренко отмечает, что «антропологическое начало заставляет литературу тесно взаимодействовать с различными областями гуманитарного знания в стремлении обогатить художественно-философский потенциал произведения необходимым философско-аналитическим содержанием» [16].

При этом сакральная роль Ничто/Пустоты сочетается с ее обратной, «демонической», потусторонней сущностью. Так, в стихотворении М. Волошина «Петроград» (1917), посвященном изображению и философскому осмыслению смуты и бесчинств эпохи, «злого колдовства», которое «распахивает дверь разрух», из-за чего *Сквозь пустоту державной воли, / Когда-то собранной Петром, / Вся нежить хлынула в сей дом / И на зияющем престоле, / Над зыбким мороком болот / Бесовский правит хоровод* [8], антитеза пространства метафорического «дома» и пространства внешней «стихии», наполненного демоническими силами, моделирует мир, где разрушается замкнутость локуса, его защищенность от враждебных сил, существующих за его пределами; «дом» оказывается неспособным уберечь заключенные в нем священные ценности от безумия эпохи. Облик эпохи, осмысленный в гротескном ключе, приобретает «потусторонние» черты.

Подобно этому, в романе А. Белого «Петербург» пустота становится символом роковой неопределенности будущего на фоне хаотического настоящего: *«Ты, Россия, как конь! В темноту, в пустоту занеслись два передних копыта; и крепко внедрились в гранитную почву – два задних»* [3]. Л. К. Долгополов отмечает, что «Медный всадник является воплощением Петербурга, а сам Петербург – символом России и выражением ее исторической трагедии» [10]. Разрушение мира/миропорядка, изображенное в «Петербурге», во многом обусловлено характером эпохи. Хаос и безумие рубежа эпох, а также революционное смятение опустошают бытие. Как отмечает Л. К. Долгополов, «учет и регламентация страшат Белого так же, как анархия и терроризм. И там и здесь видит он отрицание, нигилизм, “Всеобщее Ничто”. В своем отвлеченном и субъективно-мистическом восприятии реальной истории он сводит все многообразие действительности к этим двум сферам, только и являющимся, по его мнению, реальными сферами проявления исторических сил. Кроме них, он не видит ничего, на них же он смотрит с неподдельным ужасом» [10]. Сакральное Ничто в форме пустоты «вторгается» в историческую реальность, ломая бытие и сталкивая его с небытием.

С другой стороны, ощущение онтологического и аксиологического вакуума, обрушения мира в бесконечный океан Небытия, свойственное модернистской парадигме, отражено в стихотворении Г. Иванова «Хорошо» [11]. Данный текст, по замечанию В. С. Севастьяновой, иллюстрирует мысль А. Блока о современниках, которые утратили, «идя путями томления, сначала Бога, потом мир, наконец – самих себя» [17]. Поэт изображает «эпоху отрицания» в форме философской рефлексии, постепенно восходя от масштабов человеческого мира к бесконечности космоса: *«Хорошо, что нет Царя. / Хорошо, что нет России. / Хорошо, что Бога нет. / Только желтая заря, / Только звезды ледяные, / Только миллионы лет»* [11]. На рубеже времен трансформируется картина мира, он перестает быть понятным, и на месте его утраченного «облика» зияет пустота; лирический герой с эсхатологическим отчаянием констатирует ее почти абсолютную власть. Омертвление и затемнение вселенной видится лирическому герою неизбежным и даже естественным процессом: *«Хорошо – что никого, / Хорошо – что ничего, / Так черно и так мертво, / Что мертвее быть не может / И чернее не бывает...»* [11]. Все в мироздании будто бы оборачивается своей изнанкой, жизнь становится смертью, предмет превращается в Ничто: распад живого, одушевленного и одухотворенного бытия продолжается до практически полного исчезновения предмета, до его *падения в Бездну*, то есть в Ничто [17]. Нетворящая, холодная, навечно застывшая пустыня-пустота в данном случае олицетворяет достижение предела бытия, которое ощущается как несуществование.

Попытки «преодоления» пустоты свидетельствуют о стремлении модернизма к доминированию жизни/творения над смертью/разрушением [1]. При этом художественное философствование развивается по индуктивному методу, т. е. «изучением онтологического вопроса посредством движения от частного внутреннего мира субъекта к “вечным” вопросам, стоящим перед цивилизацией» [16]. Небытие, однако, представляется огромной, грозной, мистической силой, надвигающейся на мир и угрожающей всему живому: *«Разъята надо мною пасть / Небытием слепым, безгрезным. / Она свою немую власть / Низводит в душу током грозным»* [3]. Трагическое переживание поглощения небытием бытия порой настолько пронизывает текст, что проецируемая им пустота разрастается до вселенского масштаба, приобретает черты метафизического доминирования над миром материальным: «Сужение пространства, вытеснение его пустотой, временем, небытием, воспринимается и описывается как апокалиптическое по сути своей действие, торжество “вычитания” – смерти» [6]. Модернистский мотив преломления, старения и умирания мира (уход в материальное небытие в связи с естественным ходом времени) в поэтике И. Бродского проявляется следующим образом: «Помимо страха смерти, старение еще и “грозит” превращением в вещь, которая является сама по себе лишь сгустком материи, лишенная ощущений и чувств, свойственных человеку. Но в перспективе у лирического героя нет надежды войти “в землю плодородную”, его пустыня остается “бесплодной землей”»: *«жизнь, отступая, бросает нам / полые формы, и нас язвит / их нестерпимый вид»* [5]. Опустошение бытия, его оскудение привносит в жизнь лирического героя ощущение одиночества в обезличенном мире: «Отчуждение, анонимность, рожденные пустотой, оказываются парадоксальной и универсальной формой связи между лирическим героем и другими людьми, в пределе – всем миром. “Ниоткуда, с любовью, надцатого мартабря, / дорогой, уважаемый, милая, но не важно / даже кто, ибо черт лица, говоря / откровенно, не вспомнить уже...” – этим апофеозом безличности, размытости лица, пространства, времени, сообщаемых пустотой, начинается одно из самых проникновенных стихотворений Бродского» [14].

Ценностная амбивалентность Ничто

Модернистское философствование о ценности человеческой жизни упирается как в проблему опустошения внешнего мира, так и в проблему *смертности*, «падения в пустоту». При этом метафорически герой нередко утрачивает телесную целостность, превращается в процессе старения в «обломок», камень, статую. С другой стороны, за пределами биографического времени, в контексте истории «камень» разрушается, под воздействием времени превращаясь в «руину». «Римские элегии» Иосифа Бродского, таким образом, предстают в виде своеобразных «элегических медитаций о бренности земного бытия» [4]. Рим как центр цивилизации постепенно разрушается, уступая природе под давлением времени; это означает наступление новых времен и новой жизни для того, что принесет с собой будущее. В противовес этому наступление Нового года в «Рождественском романсе» порождает у лирического героя чувство необъяснимой тоски, «как будто жизнь начнется снова, / как будто будет свет и слава, / удачный день и вдоволь хлеба» [5]. Жизнь, совершившая полный круг, подходит к своему завершению и очередному рубежу: поэтика актуализирует противоречащие друг другу мотивы утраты/исчезновения и возрождения/обновления. «У Бродского образы пепла, руин и даже падали – последних форм разрушения жизни – оказываются одновременно метафорами нетленного духовного свершения и максимальной свободы. По Бродскому, способность человека принять, не прячась, вместить в сознание мрак смерти, боль утрат, боль вообще как то, из чего сделана жизнь, как ее существо есть единственный способ преодоления мрака и боли. Повторяющийся ход поэтической логики Бродского – максимальное погружение в мрак и безнадежность, в абсурд и хаос, последовательное обживание и интеллектуальное освоение этих экзистенциальных антимиров, которое поразительным, иррациональным образом выводит к свету и чувству гармонии с мирозданием» [14].

Как отмечает А. Генис, «миф – это карта бытия, дающая каждому ответы на все вопросы. Мир, истолкованный мифом, можно охватить мысленным взором, его можно понять, в нем можно жить. Лишить культуру мифа означает оставить людей без общего языка, обречь на рознь и самоуничтожение» [9]. В контексте модернистского мира, амбивалентного по своей природе, Ничто/Пустота также проявляет себя амбивалентным началом, отсылающим к явлениям с противоположной коннотацией, в том числе к смысловой паре «ценность – антиценность», противоположные элементы которой в аксиологическом смысле принадлежат к сферам *бытия* и *небытия*. При этом на фоне непознаваемости высших сфер снижается значимость сферы быденного. Признание существования высшего мира, более совершенного (непостижимого и сакрального) бытия отчасти сообщает тщетность реальной жизни, указывая на ее абсурдную ограниченность в масштабах универсума (как во временном, так и в пространственном смысле). Так, осмысление тленности материального мира, мимолетности скоротечной жизни у О. Мандельштама отражено в строках: «По губам меня помажет / Пустота, / Строгий кукиш мне покажет / Нищета. // Ой ли, так ли, дуй ли, вей ли – / Все равно; / Ангел Мэри, пей коктейли, / Дуй вино» [15, с. 200]. Здесь пустота превращается в «антипод красоты, она не только безобразна, но и безобразна» [13]. Ироническое снижение важности вечных ценностей достигается здесь при помощи нарочито легкомысленного стиля; лирический герой осознает тленность и мимолетность всего в мире, видит тщетность материального бытия, осмысляет неизбежность умирания, сущность и ценностная природа которого становится для него еще одним неразрешимым вечным вопросом.

В модернистской концепции Ничто развивается также религиозный (христианский) аспект, отождествляющий данную категорию с Вечностью. Так, М. Цветаева отрицает всевластие смерти, однако ощущение незримого присутствия рядом с нами тех, кто покинул этот мир, все равно представляет собой «письмо в бесконечность. – /

Письмо в беспредельность. – / Письмо в пустоту» [20]. Сакральная, мистическая роль пустоты подчеркивается и в стихотворении «Иоанн» (1917): «*Умилительное бессилье! / Блаженная пустота! / Иоанна руки, как крылья, / Висят по плечам Христа»* [20]. Пустота понимается здесь в религиозном аспекте – как метафора смиренности и умиротворения, олицетворяет собой своеобразное созерцательное начало, безграничное пространство духовной жизни, бытие бессмертной души. Мотив божественности, сакральности творчества впоследствии развивается у Иосифа Бродского, который обращается к образу «буквы кириллицы», заполняющей черным цветом белую пустоту. Священное слово творца нетленно, поэтому будет «*чернеть на белом, / откуда белое есть, и после»* [5]. При этом актуализируется не звучащее слово, а написанное, поскольку «визуальный модус восприятия мира у Бродского проявляется в специфике его творческого процесса и в понимании творческого процесса» [2]. Язык как таковой и поэтический язык в частности (и язык искусства вообще) представляется еще одним «божеством» в художественном мире И. Бродского; категория «обожещенного» Слова занимает значительное место. «Бродский возлагает ответственность за наполнение пустоты на человека – и боги возникают как материализация этой ответственности» [14]. Образ *свечи*, сопутствующей Творчеству, приобретает символическое, возвышенно-сакральное значение: «*Бейся, свечной язычок, над пустой страницей, / трепещи, пригинаем выдохом углекислым, / следуй – не приближаясь! – за вереницей / литер, стоящих в очередях за смыслом»* [4]. Мотив *творения из пустоты* связан с ощущением причастности человека к вечности, к *Бытию*, лежащему за пределами быта; строки «*О, сколько света дают ночами / сливающиеся с темнотой чернила!»* развивают данный мотив, указывая на ценностную основу архетипической оппозиции *свет – тьма* [4].

В модернистской эстетике воплощаются, таким образом, оба ценностных аспекта пустоты: «позитивный» (ощущение сиюминутного бытия) и «негативный» (опустошение, «обнуление»); формируется дуалистическая ценностная парадигма модернистской концепции мира. Совокупность актуализированных мотивов, образов и концептов можно классифицировать следующим образом:

1) «отрицательный» аспект коннотации (семантика *утраты прошлого*): *тишина, одиночество, недостача, неведение, умирание, исчезновение, холод, уничтожение, небытие, потусторонний мир*;

2) «положительный» аспект коннотации (семантика *создания нового*): *надежда, бессмертие, потенциал, заполнение, возникновение, творение, свобода, вечность, Бог*.

В представленной системе мотивов и концептов прослеживается модернистское видение Ничто/Пустоты, которую характеризует «ужас перед бытием, жажда уничтожения; любовь к жизни, ненависть к пустоте» [18, с. 117–118]. Категория пустоты укрепляет свою взаимосвязь с категорией времени, порождая соответствующие семантические связи. С одной стороны, пустоте сопутствуют разрушительные силы, связанные с исчезновением вещи/человека; с другой – пустота дает простор для творения и заполнения в будущем, что предполагает потенциальную работу времени над воссозданием мира, его возрождением. Данное противоречие выявляет неоднозначный характер пустоты в рамках той динамики, которая сообщается ей временем. Особенно важен аспект «рубежного» значения пустоты; данное явление конструируется широкой системой взаимосвязанных мотивов. По утверждению А. Ю. Ветлугиной, это явление, в сущности, восходит к архетипическим оппозициям «*жизнь – смерть*», «*прошлое – настоящее*», «*вещь – пробел*», «*ад – рай*»; точно так же и пустота распадается на «отрицательное» и «положительное» [7]. Негативный ее компонент связан с мотивом бренности, утраты, ностальгии, недостачи, позитивный – с предвосхищением нового, надеждой, ощущением потенциала и мотивом свободы творения. Расхождение коннотации пустоты на «плюс»

и «минус» дает возможность смоделировать специфику ее взаимосвязи со временем и его ролью в жизни мироздания и человека.

Очевидно, что модернистская пустота, с одной стороны, предстает разрушительной, губительной силой, создавая мотив уничтожения материального мира вместе со всем его наполнением. С другой стороны, пустота становится фактором «самовосстановления» мира, условием творения. Ранняя модернистская поэтика более тяготеет к изображению отрицательной стороны коннотации пустоты, а более поздняя – к положительной. Таким образом, ценностная природа модернистской категории Ничто/Пустота тесно взаимосвязана с осмыслением бытия в аспекте времени и пространства. Наблюдается определенный аксиологический параллелизм этих явлений: время, как и пустота, представляется неоднозначным по своей природе. Так, модернистское время в ценностном смысле становится дуальным: оно в равной мере предстает силой как разрушительной (гибельной, холодной, враждебной, чуждой, уничтожающей), так и гармонично-созидающей (дающей истинную полноту бытия, залог творения жизни). В первом случае время становится «синонимом горя», добавляя в свою структуру мотивы болезни, старения, страдания, трагической обреченности, смерти. Во втором аспекте время воплощает креационную силу, а также полноту сиюминутного бытия; также актуализируется мотив творчества как борьбы против умирания.

Заключение

Категория Ничто представляет собой своеобразный аксиологический ключ модернистской эстетики. Модернизм как историко-культурный период характеризуется переосмыслением множества основополагающих идей европейского сознания, в результате чего проблема не-бытия становится одной из центральных и отражается в базисных бинарных оппозициях «*нечто – Ничто*», «*предмет – пустота*», «*жизнь – смерть*», «*свет – тьма*», «*день – ночь*», «*твердь – бездна*». Представляется возможным говорить о наличии общих принципов отражения пустоты и Ничто в модернистской литературе, так или иначе проявляющих себя в поэтике авторов, чьи творческие взгляды и устремления порой могут значительно различаться. Культура модернизма начинает активное художественное осмысление Ничто (образной проекцией которого становится категория пустоты), помещая его в центр своего мировосприятия и поэтики; влияние на это оказывают также различные философские и мистические концепции, исследующие данную категорию. Стремясь воплотить пустоту в своих произведениях, писатели формируют широкую систему образов и мотивов: если в начале XX в. в поэтике пустоты преобладает образность, связанная с ее негативной коннотацией, то в дальнейшем все больше актуализируется и развивается ее противоположный смысловой компонент, что в конечном счете уравнивает всю образно-мотивную систему Ничто/Пустоты. Антитеза «положительного» и «отрицательного» полюсов этой системы отсылает к универсальной мифологеме о рубежной роли Ничто/Пустоты в бесконечном мироздании. Данной мифологеме сопутствует мотив творения мира из небытия и его финального возвращения в Ничто (вследствие чего модернистская поэтика разрабатывает систему различных образов опосредованного воплощения пустоты). «Опредмечивая», овеществляя сакральное Ничто, поэтика модернизма постепенно разрабатывает целостную систему образов и мотивов, связанных с воплощением данной категории. Эта система, существуя по принципу бинарных оппозиций, задает ценностную и семантическую структуру художественной действительности, моделирует и упорядочивает изображаемое бытие. Этим обеспечивается аксиологическое единство изображаемого, построение целостной смысловой иерархии, гармонизация художественной реальности. Вдобавок к этому модернистское видение Ничто/Пустоты оказывается неотделимым от художественно-

онтологического осмысления категории времени, которое также получает неоднозначную коннотацию, становясь дуальной творящей и уничтожающей силой.

Результаты данного исследования могут быть использованы при подготовке материалов для практических и лекционных занятий по дисциплинам, характеризующим литературный процесс рубежа XIX–XX вв. в аспекте теоретической и исторической поэтики, а также основные особенности и закономерности развития модернистской литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдейчик, Л. Л. Культурный синтез в поэзии В. С. Соловьева [Электронный ресурс] / Л. Л. Авдейчик. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-sintez-v-poezii-v-s-solovieva>. – Дата доступа: 29.08.2019.
2. Автухович, Т. Е. Иосиф Бродский и живопись [Электронный ресурс] / Т. Е. Автухович. – Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/1-51525-345198.pdf>. – Дата доступа: 26.08.2019.
3. Белый, А. Собрание сочинений [Электронный ресурс] : в 2 т. – Т. 2 / А. Белый. – Режим доступа: <https://fantlab.ru/edition163634>. – Дата доступа: 22.08.2019.
4. Бродский, И. А. Римские элегии [Электронный ресурс] / И. А. Бродский. – Режим доступа: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=7751>. – Дата доступа: 10.09.2019.
5. Бродский, И. А. Стихотворения и поэмы [Электронный ресурс] / И. А. Бродский. – Режим доступа: <http://iosif-brodskiy.ru/stikhotvoreniia-i-poemy.html>. – Дата доступа: 25.04.2018.
6. Ваншенкина, Е. В. Пространство и время в лирике Бродского [Электронный ресурс] / Е. В. Ваншенкина. – Режим доступа: <http://www.licey.net/lit/trad/brodTime>. – Дата доступа: 15.09.2019.
7. Ветлугина, А. Ю. Нестандартное использование ономастических единиц в поэтических текстах И. Бродского [Электронный ресурс] / А. Ю. Ветлугина. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~smu/work/science-day/2010/24-23.pdf>. – Дата доступа: 21.08.2019.
8. Волошин, М. А. Полное собрание сочинений [Электронный ресурс] / М. А. Волошин. – Режим доступа: http://royallib.com/book/voloshin_maksimilian/polnoe_sobranie_stikhotvoreniy.html. – Дата доступа: 22.08.2019.
9. Генис, А. А. Модернизм как стиль XX века [Электронный ресурс] / А. А. Генис. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2000/11/genis.html>. – Дата доступа: 15.09.2019.
10. Долгополов, Л. К. Творческая история и историко-литературное значение романа А. Белого «Петербург» [Электронный ресурс] / Л. К. Долгополов. – Режим доступа: http://az.lib.ru/b/belyj_a/text_0050.shtml. – Дата доступа: 02.09.2019.
11. Иванов, Г. В. Стихотворения (Полное собрание стихотворений) [Электронный ресурс] / Г. В. Иванов. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/RUSSLIT/IWANOWG/stihi.txt>. – Дата доступа: 08.09.2019.
12. Исупов, К. Г. Символизм и герменевтика / К. Г. Исупов // *Opuscula Slavica Sedlensia*. – Sedlce, 2012. – Т. I. – 98 с.
13. Копировский, А. М. По губам меня помажет пустота... [Электронный ресурс] / А. М. Копировский. – Режим доступа: <https://stolcom.livejournal.com/100851.html>. – Дата доступа: 11.09.2019.
14. Лейдерман, Н. Л. Современная русская литература. 1950-е – 1990-е годы. [Электронный ресурс] / Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5991035/>. – Дата доступа: 03.09.2019.

15. Мандельштам, О. Э. Стихотворения / О. Э. Мандельштам. – М. : ЭКСМО, 2007. – 384 с.
16. Пономаренко, М. Д. Специфика эпохи модернизма в антропоцентрическом контексте [Электронный ресурс] / М. Д. Пономаренко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-epohi-modernizma-v-antropotsentricheskom-kontekste>. – Дата доступа: 22.08.2019.
17. Севастьянова, В. С. «Весь ужас переставшей пустоты...»: трагедия творения в художественном пространстве русской поэзии 1920-х гг. [Электронный ресурс] / В. С. Севастьянова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ves-uzhas-perestavshey-pustoty-tragediya-tvoreniya-v-hudozhestvennom-prostranstve-russkoj-poezii-1920-h-gg>. – Дата доступа: 20.08.2019.
18. Севастьянова, В. С. «Качая мглой, встает ничто...» (О проблеме не-бытия в поэзии русского модернизма и в литературоведческом дискурсе) / В. С. Севастьянова // Вестн. Челябин. гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. – 2011. – Вып. 61, № 37 (252). – С. 109–118.
19. Скрипова, О. А. Поэтика предельности в «Поэме конца» Марины Цветаевой [Электронный ресурс] / О. А. Скрипова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/poetika-predelnosti-v-poeme-kontsa-mariny-tsvetaevoj>. – Дата доступа: 22.08.2019.
20. Ханзен-Леве, Оге А. Интермедальность в русской культуре. От символизма к авангарду / Оге А. Ханзен-Леве ; пер. с нем. Б. Скуратова, Е. Смотрицкого. – М. : РГГУ, 2016, – 450 с.
21. Цветаева, М. И. Собрание сочинений [Электронный ресурс] / М. И. Цветаева. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/series/m-cvetaeva-sobranie-sochinenij-v-semi-tomah>. – Дата доступа: 19.09.2019.
22. Шепетис, Л. От жизни – в ничто (Модернизм – что это такое?) [Электронный ресурс] / Л. Шепетис. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2314984/>. – Дата доступа: 13.09.2019.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.10.2019

Zhitko R. G. Axiological Dualism of the Nothingness Category in Modernism Literature

The article is devoted to the study of the problem of the ambivalent value nature of the artistic and philosophical Nothingness category in the works of modernist literature. As the material of the study, poetic and prose texts of the literature of modernism, which most vividly reflect the problem of the axiological specificity of the Nothingness category, were chosen. The problem of actualizing of the interest in understanding the phenomenon of Nothingness in the modernism era as a transitional, milestone period in the development of culture and art, as well as philosophical and social thought, is substantiated. Value specifics of the Nothingness category in the figurative, motivational and plot field of modernist texts is characterized in a philosophical, sociological, religious aspects. The set of artistic means reflecting the axiological dualism of Nothingness is defined and systematized. The role of the value-dual Nothingness category in the modernist worldview structured according to the logic of archetypal binary oppositions is characterized.

УДК 821.112.2.09

А. А. Бураў

*ст. выкладчык каф. нямецкай філалогіі і лінгвадыдактыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: andrey_26@mail.ru*

ЛІНГВІСТЫЧНЫЯ АСПЕКТЫ ЛЕКСІЧНЫХ ТРАНСФАРМАЦЫЙ У МАСТАЦКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ

Разглядаюцца праблема эквівалентнасці мастацкага перакладу і звязаныя з ёй лексічныя трансфармацыі ў мастацкім перакладзе. На матэрыяле арыгінальных тэкстаў Ё. В. Гётэ і Г. Гесэ і іх беларускамоўных перакладаў аналізуюцца такія лексічныя прыёмы, як канкрэтызацыя, генералізацыя, кампенсацыя і антанімічны пераклад.

Уводзіны

Адным з самых прыкметных феноменаў нашага часу з'яўляецца патрэбнасць у зносінах паміж народамі і асобнымі людзьмі і шматразова пераўзыходзячая ўсё, што было ў мінулым, рэалізацыя гэтай патрэбы. Развіццё транспарту, сродкаў інфармацыі і камунікацыі, павышэнне культурнага і адукацыйнага ўзроўняў, усведамленне неабходнасці паразумення і супрацоўніцтва, пошукі шляхоў і сродкаў вырашэння глабальных праблем сучаснасці – усё гэта можа быць дасягнута толькі аб'яднанымі сіламі ўсіх народаў і ўсіх людзей. Несумненна, усе гэтыя фактары з'яўляюцца магутным стымулам для развіцця перакладчыцкай дзейнасці. З развіццём цывілізацыі роля перакладу ў жыцці чалавецтва няўхільна ўзрастае, ён як бы пранізвае ўсе сферы чалавечай дзейнасці.

Самым пашыраным і найбольш складаным з'яўляецца мастацкі пераклад, таму што стыль мастацкай літаратуры арганічна ўбірае ў сябе ўсе іншыя моўныя стылі: публіцыстычны, афіцыйна-дзелавы, навуковы і г. д. Апрача таго, у ім, у адрозненне ад іншых відаў перакладу, узаўяўляецца спецыфічная слоўная вобразнасць, цэласны мастацкі твор наоў аднаўляецца ў чужой мове ў адзінстве зместу і формы. Мастацкі пераклад немагчымы без творчых здольнасцей перакладчыка, наяўнасці ў яго своеасаблівага мастакоўскага таленту. Вядомы перакладазнаўца П. М. Топер адзначае, што «зыходным пунктам для вызначэння месца і ролі перакладу ў міжмоўных літаратурных узаемаадносінах павінна быць думка пра стварэнне новых эстэтычных каштоўнасцей на роднай глебе» [1, с. 17].

Мастацкі пераклад – гэта від перакладчыцкай дзейнасці, асноўная задача якой заключаецца ў тым, каб аказаць мастацка-эстэтычнае ўздзеянне на чытача. Гэты пераклад, як і іншы, не з'яўляецца простаай заменай слоў на моўным і тэматычным узроўнях згодна з граматычнымі правіламі, а ўяўляе сабой сродак мастацкага ўвасаблення, ён носыць эстэтычнай значнасці твора. Такім чынам, пераклад мастацкага твору – гэта не толькі дакладная перадача думак зместу, але і стварэнне сродкамі мовы ўсіх асаблівасцей стылю і формы паведамлення. Асноўная праблема заключаецца ў тым, што ў большасці выпадкаў мова арыгінала і мова перакладу з'яўляюцца рознымі па ўнутранай структуры.

Спецыфіка перакладу, якая адрознівае яго ад усіх іншых відаў моўнага пасрэдніцтва, заключаецца ў тым, што ён служыць для паўнапраўнай замены арыгінала і што рэцэптары перакладу лічаць яго тоесным зыходнаму тэксту. Разам з тым відавочна, што абсалютная тоеснасць перакладу арыгінала не дасягаецца і што гэта зусім не перашкаджае ажыццяўленню міжмоўнай камунікацыі. Справа не толькі ў непазбежных стратах пры перадачы асаблівасцей паэтычнай формы, культурна-гістарычных асацыя-

цый, спецыфічных рэалій і іншых асаблівасцей мастацкага перакладу, але і ў несупадзенні асобных элементаў сэнсу ў перакладах самых элементарных выказванняў.

Мастацкі тэкст з'яўляецца складанай моўнай адзінкай, якая акумулюе ў сабе разнастайны змест. Моўныя сродкі ў якасці складнікаў зносін паміж мастаком слова і чытачом маюць асаблівае значэнне. Аўтара мастацкага тэксту належыць разглядаць як носьбіта ведаў, частка якіх «закладзена» ў гэты твор свядома, а іншая частка ўвядзіцца несвядома.

Уплыў на чытача тэкставага паведамлення яшчэ недастаткова даследаваны. Не зусім ясна і тое, якім чынам і ў якой ступені адбываецца ўспрыманне рэцыпіентам тэксту нават у тых выпадках, калі і аўтар, і чытач належаць адной культуры, не кажучы ўжо пра выпадкі, калі абодва належаць розным культурам, а працэс камунікацыі ажыццяўляецца пры дапамозе медыума – перакладчыка.

Пытанне пра тое, што такое эквівалентнасць перакладу, які змест укладваецца ў паняцце перакладчыцкай эквівалентнасці, заўсёды з'яўлялася і зараз з'яўляецца галоўнай праблемай як тэорыі, так і практыкі перакладу. Ад таго, як уяўляе сабе эквівалентнасць перакладу перакладчык, залежаць вынікі яго практычнай работы, якасць перакладу.

Як адзначае вядомы чэшскі перакладазнаўца І. Левы, тэорыю перакладу лічаць або лінгвістычнай, або літаратуразнаўчай дысцыплінай. У кампетэнцыю мовазнаўства ўваходзіць параўнальнае вывучэнне дзвюх моўных сістэм. На гэты конт чытаем у аўтарытэтай крыніцы: «Але, хоць пошук моўных эквівалентаў і складае ільвіную частку працы перакладчыка, імі гэтая праца не абмяжоўваецца... Элементы дзейнасці перакладчыка... крытычная ацэнка ўздзеяння перакладзенага твора на жыццёвую праблематыку асяроддзя перакладчыка, выбар інтэрпрэтацыйнай пазіцыі, перанос мастацкай рэчаіснасці арыгінала і яго стылістыкі ў новае культурнае асяроддзе і г. д. – гэтыя элементы адносяцца ўжо да сферы мастацтва; менавіта гэтымі суадносінамі дзвюх розных канкрэтызацый аднаго і таго жа твора, дваістай структурай перакладу і яго функцыяй у нацыянальнай культуры займаецца літаратуразнаўства» [2, с. 89].

У наш час камунікатыўная эквівалентнасць новага тэксту ў дачыненні да арыгінала, як сцвярджае А. Ф. Архіпаў, забяспечваецца выкананнем трох асноўных патрабаванняў:

1) тэкст перакладу павінен па магчымасці захаваць сэнсавы аб'ём арыгінала, таму недапушчальна адвольна прапусіць або дабаўляць інфармацыю, як і недапушчальна ўзмацняць менш істотную інфармацыю, бо тады больш значная страціць сваю вагу;

2) тэкст перакладу павінен адпавядаць нормам мовы перакладу, бо іх парушэнне па меншай меры стварае перашкоды для ўспрымання інфармацыі, а часам вядзе і да яе скажэння;

3) тэкст перакладу павінен быць супастаўляльны з арыгіналам па сваім аб'ёме, чым забяспечваецца падабенства стылістычнага эфекту з пункту погляду лаканічнасці ці разгорнутасці выкладу, а таксама дасягаецца суадноснасць затрат часу на атрыманне тэкставай інфармацыі [3, с. 6].

Выкананне названых патрабаванняў да перакладу часта звязана з пераадольваннем рознага роду аб'ектыўна існуючых цяжкасцей, абумоўленых адрозненнем сістэм зыходнай мовы і мовы перакладу, культурных фонаў носьбітаў дзвюх моў і іншых фактараў.

Абсалютна дакладная перадача інфармацыі пры перакладзе практычна выключаецца. Размова можа ісці толькі аб той ці іншай ступені падабенства інфармацыі, якую можна дасягнуць пры гэтых умовах. Ступень эквівалентнасці перакладу залежыць таксама і ад таго, наколькі ў ім аб'ектыўна захаваны нормы мовы перакладу. У гэтых адносінах крытэрыі ацэнкі перакладу на родную мову, натуральна, вышэйшыя, чым адпаведныя крытэрыі да перакладаў з роднай мовы на замежную.

Разам з тым не павінна складвацца ўражанне, быццам аптымальная ступень эквівалентнасці пісьмовага перакладу на родную мову прадугледжвае толькі адзін вары-

янт – адзіна магчымы і абсалютна бездакорны. Аптымальна эквівалентны пераклад азначае толькі тое, што ў ім выявілася правільнае разуменне арыгінала і для яго адлюстравання на мове перакладу знойдзены такія сродкі, якія разам з іншымі, сінанімічнымі, выключаюць сэнсавыя недакладнасці і скажэнні, а таксама нарматыўныя хібы: арфаграфічныя, пунктуацыйныя, лексіка-граматычныя і стылістычныя. Такім чынам, галоўнай мэтай перакладу з’яўляецца дасягненне эквівалентнасці.

Зыходзячы з гэтага, мы можам сцвярджаць, што эквівалентны пераклад – гэта такі пераклад, які здзяйсняецца на ўзроўні, неабходным і дастатковым для перадачы нязменнага плану зместу пры прытрымліванні адпаведнага плану выразу, які захоўвае нормы мовы-перакладчыцы. На думку А. У. Фёдарова, эквівалентнасць – гэта «вычарпальная перадача сэнсавага зместу арыгінала і поўная функцыянальна-стылістычная адпаведнасць яму» [4, с. 25].

Трансфармацыя – аснова большасці прыёмаў перакладу. Яна заключаецца ў змяненні фармальных (лексічных або граматычных трансфармацыі) або семантычных (семантычных трансфармацыі) кампанентаў зыходнага тэксту пры захаванні інфармацыі, прызначанай для перадачы. Я. І. Рэцкер вызначае трансфармацыі як «прыёмы лагічнага мышлення, з дапамогай якіх мы раскрываем значэнне іншамоўнага слова ў кантэксце і знаходзім яму рускі адпаведнік, які не супадае са слоўнікавым» [5, с. 38].

Матывы і прычыны выкарыстання перакладчыцкіх трансфармацый кожны лінгвіст бачыць па-свойму. Так, Л. К. Латышаў прапануе тэрмін «камунікатыўная кампетэнцыя». Пад камунікатыўнай кампетэнцыяй разумеецца комплекс перадумоў, без якіх немагчыма моўная камунікацыя: «Рэакцыя чалавека на тэкст вызначаецца не толькі ўласцівасцямі самога тэксту (яго семантыкай і структурай), але і наяўнасцю вызначаных перадумоў, якімі чалавек павінен валодаць, каб адэкватна ўспрыняць і інтэрпрэтаваць тэкст, наяўнасць звычак да вызначаных моўных стандартаў і стэрэатыпаў і вызначаных папярэдніх ведаў, без якіх нельга зразумець, аб чым ідзе размова» [6, с. 29].

Найбольш распаўсюджанымі трансфармацыямі з’яўляюцца лексічныя, да ліку якіх адносяць такія прыёмы, як генералізацыя, канкрэтызацыя, антанімічны пераклад і кампенсацыя.

Пры лексічных трансфармацыях адбываецца замена асобных лексічных адзінак (слоў і ўстойлівых выразаў) адной мовы лексічнымі адзінкамі іншай мовы, якія не з’яўляюцца іх слоўнікавымі эквівалентамі, гэта значыць, узятыя ізалявана, яны маюць іншае рэфэрэнцыяльнае значэнне.

Канкрэтызацыя называецца замена слова або словазлучэння зыходнай мовы з больш шырокім рэфэрэнцыяльным значэннем словам або словазлучэннем мовы-перакладчыцы з больш вузкім сэнсам.

У раздзелах «Фаўста» можна адзначыць таксама прыклады і гэтай замены:

*Sie hören nicht die folgenden Gesänge,
Die Seelen, denen ich die ersten sang* [7, с. 7].

*Майго не ўчуюць голасу ніколі
Сябры, якіх калісь мой лаішчыў
снеў* [8, с.13].

Так, у працытаваным фрагменце канкрэтызацыю бачым пры замене слова *die Seele* (*душа*) лексемай з больш вузкім значэннем *сябар*.

Прывядзём яшчэ адзін фрагмент:

*Ihr Anblick gibt den Engeln Stärke,
Wenn keiner sie ergründen mag;
Die unbegreiflich hohen Werke
Sind herrlich wie am ersten Tag* [7, с. 15].

*Магутнасць творчага гарэння
Нам прыбаўляе свежых сіл,
І, нібы ў першы дзень тварэння,
Уражвае палёт свяціл* [8, с. 21].

У гэтым выпадку канкрэтызацыя заўважаецца пры перакладзе наступных слоў: *den Engeln – нам і wie am ersten Tag – нібы ў першы дзень тварэння*.

Генералізацыяй называецца з’ява, адваротная канкрэтызацыі, – замена адзінкі першапачатковага тэксту, якая мае вузейшае значэнне, адзінкай мовы-перакладчыцы з больш шырокім значэннем. Прыкладзём некалькі прыкладаў генералізацыі ў перакладзе рамана Г. Гесэ «Гульня шкляных перлаў»:

Je und je saß er mit ihm eine Stunde in einer der Übungskammern am Klavier und nahm Werke seiner Lieblingsmusiker mit ihm durch oder ein Musterbeispiel aus den alten Kompositionslehren [9, с. 65]. – У кожны прыезд ён гадзінамі праседжваў з Ёзэфам за інструментам, разам з ім вывучаў творы сваіх любімых кампазітараў або разбіраў з старых падручнікаў кампазіцыі [10, с. 60].

У гэтым сказе пры перакладзе відавочна заменена родавым. Але пераклад з’яўляецца эквівалентным, бо з кантэксту мы ведаем, пра які інструмент ідзе гаворка.

Dankbar und leuchtend blickte Knecht ihn an. Er strahlte, aber er brachte kein Wort heraus [9, с. 48]. – Хлопчыкавы вочы свяціліся ўдзячнасцю, – ды і не толькі вочы, ён сам свяціўся, але не мог вымавіць ні слова [10, с. 45].

Нормы беларускай мовы дазваляюць перакласці сказ наступным чынам: *Ён сіяў...* Але каб дасягнуць большай вобразнасці, перакладчык замяняе дзеяслоў *strahlen* беларускім дзеясловам *свяціўся*. Пры гэтым адбываецца сінтаксічная перабудова сказа – просты сказ замяняецца складаным. Гэтыя замены абумоўлены стылістычнымі меркаваннямі.

Die Anekdote klingt glaubhaft, Knecht war ohne Zweifel stets ein guter Kommilitone und niemals liebedienerisch nach oben; daß aber jene Bestrafung wirklich in vier Jahren die einzige gewesen sei, ist doch recht wenig wahrscheinlich [9, с. 62]. – Расказ гэты здаецца нам падобным на праўду: несумненна, Кнэхт заўсёды быў таварышаваты, ніколі не добрыўся перад вышэйшым, але што гэтае пакаранне было адзінае за ўсе чатыры гады, нешта не верыцца [10, с. 57].

Нямецкі назоўнік *die Anekdote*, які мае вузейшае значэнне, заменены назоўнікам *расказ*, якое мае больш шырокае значэнне. Такая генералізацыя абумоўлена кантэкстам і называецца кантэкстуальнай.

Ein Mitschüler soll später versichert haben, Knecht sei in den vier Eschholzer Jahren nur ein einziges Mal (durch Entzug des Wochenausfluge) bestraft worden, und zwar, weil er sich hartnäckig geweigert habe, den Namen eines Kameraden anzugeben, der etwas Verbotenes getan hatte [9, с. 61]. – Азін яго аднакласнік ужо многа пазней казаў, быццам за ўсе чатыры гады Кнэхта каралі ўсяго раз (яго пазбавілі права на суботні іпацыр) за тое, што ён упарта адмаўляўся назваць імя таварыша, які нешта там натварыў [10, с. 57].

Нямецкі дзеяслоў *versichern* (*упэўніць, заверыць*) мае вузейшае значэнне, чым дзеяслоў *казаць*, на які ён заменены ў перакладзе. На аснове дадзеных шырокага кантэксту мы разумеем, што ішла спрэчка. Такім чынам, такі пераклад гэтага сказа з’яўляецца эквівалентным, і гэтая замена не паўплывала на сэнс сказа.

Антанімічны пераклад – гэта комплексная лексіка-граматычная замена, сутнасць якой заключаецца ў трансфармацыі сцвярдзальнай канструкцыі ў адмоўную або наадварот:

Die meisten Eliteschüler, ja beinahe alle, empfinden zwar ihre Wahl als ein großes Glück, als eine Auszeichnung, auf die sie stolz sind... [9, с. 55]. – Большасць вучняў эліты, нават амаль ці не ўсе, прымаюць сваё выбранне як вялікае шчасце, як нейкае высабленне, якім яны ганарацца... [10, с. 51].

Нямецкая сцвярдзальная канструкцыя заменена беларускай адмоўнай пры дапамозе адмоўнай часціцы *не*. Пры гэтым сэнс арыгінала застаўся нязменным.

Entschuldige mich, ich bin kein sehr guter Wirt [9, с. 69]. – Прабач, я дрэнны гаспадар [10, с. 64].

Нямецкая адмоўная канструкцыя перадаецца беларускай сцвярдзальнай, а прыметнік *guter* заменены яго беларускім антонімам *дрэнны*. Такая падвоеная замена надае той жа самы сэнс у цэлым.

Варта мець на ўвазе, што адмаўленне ў нямецкай мове выяўляецца не толькі пры дапамозе адмоўнай часціцы *nicht*, але і іншымі сродкамі:

Josef fühlte sich vom ersten Augenblick an wohl am Ort und ging vergnügt auf Oskars Ton ein; kaum war eine leise Verlegenheit an ihm zu spüren... [9, с. 62]. – Ёзэф і праўда адчуў сябе добра ў Эшгольцы і ахвярна прыняў Оскараў тон; у яго наводзінах амаль не відно было нясмеласці... [10, с. 56].

У дадзеным прыкладзе прыслоўе *kaum* (*ледзь*) заменена прыслоўем *амаль* з адмоўнай часціцай *не*. Гэтая трансфармацыя абумоўлена стылістычнымі прычынамі і не паўплывала на захаванне сэнсу арыгінала.

Die Anekdote klingt glaubhaft, Knecht war ohne Zweifel stets ein guter Kommilitone und niemals liebedienerisch nach oben; daß aber jene Bestrafung wirklich in vier Jahren die einzige gewesen sei, ist doch recht wenig wahrscheinlich [9, с. 62]. – Расказ гэты здаецца нам падобным на праўду: несумненна, Кнэхт заўсёды быў таварышаваты, ніколі не добрыўся перад вышэйшым, але што гэтае пакаранне было адзінае за ўсе чатыры гады, нешта не верыцца [10, с. 57].

Для дасягнення эквівалентнасці перакладчык замяняе сцвярдзальную канструкцыю *ist doch recht wenig wahrscheinlich* адмоўнай *нешта не верыцца*. Гэта абумоўлена стылістычнымі меркаваннямі і разыходжаннімі ў ладзе двух моў: перавесці даслоўна гэтую канструкцыю проста немагчыма. А каб захаваць структуру зыходнага сказа, перакладчык выкарыстоўвае пры перакладзе менавіта дзеяслоў.

У наступным урыўку фразу *vor mir verschließt sich die Natur* (*перада мной закрываецца прырода*) В. Сёмуха перакладае ў «Фаўсце», ужываючы метаф антанімічнага перакладу з адмоўнай часціцай *не*. Аднак пры гэтым ён парушае трывальна-часавыя катэгорыі дзеясловаў-выказнікаў *sich verschließen* (*закрывацца*) – *адкрыць* і таксама ажыццяўляе замену дзейніка: калі ў арыгінале дзейнік *die Natur* (*прырода*), то ў перакладзе – *Дух*:

Der große Geist hat mich verschmäht,

*Абразіў Дух мяне, не выслухаў
малітвы*

Vor mir verschließt sich die Natur [7, с. 58].

*І не адкрыў сакрэт прыродных
з'яў* [8, с. 67].

Адным з прыёмаў дасягнення эквівалентнасці перакладу з'яўляецца **кампенсацыя**. Гэты прыём ужываецца ў тых выпадках, калі вызначаныя элементы першапачатковага тэксту па той ці іншай прычыне не маюць эквівалентаў у мове-перакладчыцы і не могуць быць перададзены яе сродкамі; у гэтых выпадках, каб «кампенсаваць» семантычную страту, выкліканую тым, што тая або іншая адзінка першапачатковага тэксту засталася неперакладзенай або недастаткова перакладзенай (не ва ўсім аб'ёме свайго значэння), перакладчык перадае тую ж самую інфармацыю якім-небудзь іншым сродкам, прычым не абавязкова ў тым жа самым месцы тэксту, што і ў арыгінале.

Josef fühlte sich vom ersten Augenblick an wohl am Ort und ging vergnügt auf Oskars Ton ein; kaum war eine leise Verlegenheit an ihm zu spüren... [9, с. 61]. – Ёзэф і праўда адчуў сябе добра ў Эшгольцы і ахвярна прыняў Оскараў тон; у яго наводзінах амаль не відно было нясмеласці... [10, с. 56].

Нямецкі ўстойлівы выраз *wohl am Ort* таксама не мае непасрэднага адпаведніка ў беларускай мове. Каб перадаць сэнс сказа ва ўсім аб'ёме, перакладчык выкарыстоўвае прыслоўе *добра*.

Je und je saß er mit ihm eine Stunde in einer der Übungskammern am Klavier und nahm Werke seiner Lieblingsmusiker mit ihm durch oder ein Musterbeispiel aus den alten Kompositionslehren [9, с. 65]. – *У кожны прыезд ён гадзінамі праседжваў з Ёзэфам за інструментам, разам з ім вывучаў творы сваіх любімых кампазітараў або разбіраў з старых падручнікаў кампазіцыі* [10, с. 60].

Заменай стылістычна нейтральнага дзеяслова *saß* дзеясловам *праседжваў* перакладчык тлумачыць, што настаўнік праводзіў многа часу разам з Ёзэфам, у арыгінале гэта адлюстравана выразам *je und je*. Гэтым жа абумоўлена выкарыстанне множнага ліку назоўніка *гадзінамі* замест адзіночнага, як у арыгінале.

У перакладзе наступнага сказа назіраецца апушчэнне слова *wildes* (*дзікі*), якое перакладчык імкнецца кампенсаваць словам *каханне*, аднак выраз *дзікі агонь* мае больш шырокае значэнне, чым выраз *агонь кахання*.

*Er facht in meiner Brust ein wildes Feuer
Nach jenem schonen Bild geschäftig an* [7, с.104].

*Распальвае ў душы маёй агонь,
Агонь кахання абуджае
зноў* [8, с. 121].

Кампенсацыя выкарыстоўваецца асабліва часта там, дзе неабходна перадаць унутрылінгвістычныя значэнні, якія характарызуюць тыя або іншыя моўныя асаблівасці арыгінала – дыялектную афарбоўку, індывідуальныя асаблівасці мовы, каламбуры, гульню слоў і інш., а таксама пры перадачы прагматычных значэнняў, калі не заўсёды можна знайсці прамы і непасрэдны адпаведнік той або іншай адзінцы першапачатковага тэксту ў сістэме мовы-перакладчыцы. Прыём кампенсацыі выразна ілюструе тое, што эквівалентнасць перакладу забяспечваецца на ўзроўні не асобных элементаў тэксту (у прыватнасці, слоў), а перакладаемага тэксту ў цэлым.

Такім чынам, пры супастаўленні арыгінальных і беларускамоўных мастацкіх тэкстаў можна адзначыць, што знакамiты беларускі перакладчык В. Сёмуха найбольш часта карыстаецца такімі прыёмамі, як антанімічны пераклад і кампенсацыя, што, у сваю чаргу, абумоўлена істотнымі адрозненнямі ў граматычным ладзе дзвюх моў і адсутнасцю ў беларускай мове пэўных рэалій нямецкай мовы.

Заклучэнне

Такім чынам, супастаўляючы мастацкі арыгінал і пераклад, неабходна ўлічваць ролю кантэксту і ў сувязі з ім ролю розных спосабаў лексічных трансфармацый.

Для твораў мастацкай літаратуры дамінантнай з'яўляецца не столькі камунікацыйная, як мастацка-эстэтычная ці паэтычная функцыя. Тут важна не толькі перадаць змест, але і выразіць яго роўназначнымі арыгіналу мастацкімі сродкамі іншай мовы з мэтай, каб пераклад мог аказаць на чытача тое самае мастацка-эстэтычнае ўздзеянне, што і арыгінал.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Топер, П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / П. М. Топер. – М. : Наследие, 2000. – 254 с.
2. Левый, И. Искусство перевода / И. Левый. – М. : Прогресс, 1974. – 398 с.
3. Архипов, А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А. Ф. Архипов. – М. : Высш. шк., 1991. – 255 с.

4. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М. : Высш. шк., 1986. – 395 с.
5. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Междунар. отношения, 1974. – 216 с.
6. Латышев, Л. К. Межъязыковые трансформации как средство достижения переводческой эквивалентности / Л. К. Латышев. – М. : Высш. шк., 1986. – 107 с.
7. Goethe, J. W. Faust / J. W. Goethe // Theaterstücke / J. W. Goethe. – Frankfurt am Main : Büchergilde Gutenberg, 1956. – 845 s.
8. Гётэ, Ё. В. Фаўст / Ё. В. Гётэ ; пер. з ням. В. Сёмухі. – Мінск : Маст. літ., 1976. – 430 с.
9. Hesse, H. Glasperlenspiel / H. Hesse. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1995. – 310 с.
10. Гесэ, Г. Гульня шкляных перлаў / Г. Гесэ ; пер. В. Сёмухі. – Мінск : Маст. літ., 1992. – 342 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10.2019

Burau A. A. Linguistic Aspects of Lexical Transformations in Literary Translation

The article is devoted to the problem of equivalence of texts in literary translation. The author analyzes and compares such lexical transformations as generalization, concretization, antonymic translation and compensation when translating works of German literature (I. V. Goethe and H. Hesse) into the Belarusian language.

УДК 808.5:811.161.3

Т. М. Ігнацюк

выкладчык каф. рускай і беларускай моў
Брэсцкага дзяржаўнага тэхнічнага ўніверсітэта
e-mail: tignatyuk@mail.ru

САЦЫЯЛЬНЫЯ СУПЯРЭЧНАСЦІ І ПАФАС МАЎЛЕННЯ

Даследуюцца асаблівасці выражэння катэгорыі пафасу ў сувязі з гістарычнымі абставінамі і экстралінгвістычнымі акалічнасцямі маўлення. Аналізуецца роля іменных выразаў у працэсе ўласнай ідэнтыфікацыі прадстаўнікоў сацыяльных інстытутаў і сцвярджэння сваёй аўтэнтычнасці рознымі саслоўнымі групамі. Прыводзяцца факты ўздзеяння на этычную сферу мовы існуючай у грамадстве ідэалогіі, раскрываюцца спекулятыўныя механізмы ператварэння этычных назваў у абразлівыя пафасныя намінацыі.

Уводзіны

Мова не толькі люстра навакольнага жыцця, але яшчэ і рэха, якое чуйна адклікаецца на падзеі, што адбываюцца ў свеце, умешваецца ў кагнітыўную сферу асобы, удзельнічае ў фарміраванні яе светапогляду. Тым самым з лінгвістычнай катэгорыі мова ператвараецца ў дзейную грамадска-палітычную сілу, становіцца эканамічнай катэгорыяй. У часы грамадскіх пераўтварэнняў прапагандысцкая функцыя мовы бярэ верх над інфармацыйнай. Ствараюцца ідэалагічна арыентаваныя дыскурсы з уласцівай ім гіпертрафаванай функцыяй уздзеяння. З абвастрэннем сацыяльных супярэчнасцей узмацняецца асобны план існуючых у грамадстве дыкурсаў, у якіх пазіцыяніруюць сябе розныя грамадскія інстытуты і інстытуцыі. Працэсы, што адбываюцца ў грамадстве, не абыходзяцца без рэпрэзентатыўна-дзейснага складальніка дыкурсу – пафасу.

Прычынай супярэчнасцей, якія ў пэўныя перыяды часу праявіліся ў беларускай мове, сталі светапоглядныя пазіцыі існаваўшых сацыяльных суб'ектаў, імкненне іх да грамадскага і сусветнага прызнання, а таксама ўмовы і абставіны іх самасцвярджэння. У гістарычным плане ў беларускай мове найбольш выразна праявіліся наступныя віды сацыяльных супярэчнасцей: этнічныя, саслоўныя, супярэчнасці прадстаўнікоў горада і вёскі, разумовай і фізічнай працы. Асобную вобласць даследавання складаюць, безумоўна, палітычныя супярэчнасці; даследаванне іх не было мэтай дадзенага артыкула.

Нацыянальна-этнічныя супярэчнасці

Этнас як сацыяльны інстытут этнічнасці з'яўляецца формай грамадскай арганізацыі культурных адрозненняў, якія самі члены этнічных супольнасцей лічаць для сябе значнымі і якія ляжаць у аснове іх уласнай ідэнтыфікацыі. Этнасу ўласціва адчуванне еднасці і групавой салідарнасці. Сацыяльная еднасць пэўнага этнасу не ствараецца яго этнаграфічнымі (апісальнымі) прыметамі, але фарміруецца праз унутранае суб'ектыўнае адчуванне ўласнай тоеснасці і каштоўнасці. «Калі этнічная маса адчувае сябе асобнай ад таго, што яе акружае, калі яна ўнутрана свядомая, што яна не тое, што, напрыклад, палякі, немцы, літоўцы, то такая маса фарміруецца ў самастойную адзінку і існуе ў якасці асобнага народа» [1, с. 11–13].

Праз усведамленне сваёй прыналежнасці да той ці іншай нацыянальнасці фарміруецца калектыўнае «мы», якое з'яўляецца падставай таго, каб прадстаўніку пэўнага

Навуковы кіраўнік – В. І. Сянкевіч, доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры агульнаадукацыйных дысцыплін і метадык іх выкладання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

этнасу годна прамаўляць ад імя свайго народа, напр.: **Беларусы! Мы** – вялікі народ. *Шырока раскінуліся мы і спрадвеку жывём тут. Гэта наш край, наша родная старонка* (Багдановіч); **Мы, беларусы**, маем сваю асобную пісьменнасць (Ластоўскі); **Мы – дзеці краіны**, *Дзе бура бушуе, Мы на прадвечных руінах Працы палац пабудуем, Не любяць нас – босых, Хто век быў абуты* (Чарот); «*Аднаго ж племя мы*, – сказаў сялянін. – **Славяне**. *Звычай ў нас іншыя, гасцінныя. Ды і доўгі час жылі мы ў адной дзяржаве...*» (Прокша).

У аснове этнічнага самавызначэння і сцвярджэння этнасам яго ідэнтычнасці ляжыць усведамленне адрознення і ўласнай годнасці, напр.: **Маскалі, лабусы, хахлы, мы, бульбаши**, – *усе мы ведаем, што такое нацыянальная годнасць і «базарым», дарэчы, на выезде кожны на сваёй мове* (Маладосць). Катэгорыя годнасці з’яўляецца найбольш істотнай катэгорыяй, на падставе якой фарміруецца карпаратыўна-культурнае «мы» і якая стварае ментальныя структуры грамадскай свядомасці.

Новай гісторыяй сведчацца шматлікія факты, калі той ці іншы этнас упэўнена прэтэндуе на ролю абранага. У такім становішчы іншыя лічацца ім «ніжэйшымі», «другасортнымі». Напрыклад, аб пастаянным высмейванні азербайджанцаў як прымітыўных «гандляроў» і «пастухоў авечак» піша Карэн Агекян: «Уяўленне аб некаторай быццам бы іманентнай і наперад акрэсленай перавазе “цывілізаванасці” армян параўнальна з азербайджанцамі настолькі ўкаранілася, што яго можна сустрэць нават сярод людзей цалкам разумных і адэкватных, што перашкаджае аб’ектыўнаму аналізу сучасных працэсаў, якія адбываюцца ў Азербайджане» [2].

Адчування ўласнай годнасці не пазбаўлены этнічныя меншасці. Механізм іх ідэнтыфікацыі іншы раз характарызуецца парадаксальнасцю. Так, палешукам прыпісваецца выказванне «*Палешукі мы, а не чалавекі*»: *Праз леты і зімы Паданне йшло ў векі: – Палешукі мы, А не чалавекі!* (Купала). *Самі кажучь: «Палешукі мы, а не чалавекі». Чаму гэта пайшло так шырока? Чаму ў гэта вераць? <...>. І газеты нават пішуць часам: раней палешукі самі гаварылі: «Палешукі мы – не чалавекі»* (Мележ). Прыведзенае выказванне не абражае этнічнай годнасці палешукоў. У ім праяўляецца інстытуцыянальная прэтэнзія этнасу, у якой чалавечае стварае антытэзу людскаму. *Палешукі* у такім кантэксце не рэфлексійная назва народа, а ідэнтыфікуючая намінацыя этнічнай супольнасці: «Мы – людзі, якія ідэнтыфікуюць сябе як палешукі».

Непраўленасць уласнай годнасці не ўласціва людзям Палесся: *Была цёмнасць, найўнасць, дзікасць нават. Што было, тое было. Але здзеку з сябе такога – не. Не было. <...> У многіх з гэтых «нечалавекаў» век жыло перакананне, што яны вышэй за другіх. Што ў іх і «законы», і парадкі лепшыя, і яны самі – разумнейшыя. Што ёсць, тое ёсць... Ён [Апейка] успомніў палескі жарт, не раз чулы дома: «А за Гомелем людзі е?» – Е. Толькі – дробненькія* (Мележ). Этнічная ідэнтыфікацыя праяўляецца ў імкненні паказаць сябе з больш выгаднага боку. Такое немагчыма без пераканання ў сваёй лепшасці: *Апейка падумаў, дзе-дзе, а ў іх старане дык аж лішне гэтага непахіснага пераканання ў сваёй дасканаласці. Дзе-дзе, а тут лішне ўжо любілі іншыя пахваліцца, пакасавацца, паказаць сваю хітрасць, свой розум* (Мележ).

Усведамленне пэўным этнасам сваёй абранасці нярэдка суправаджаецца адмаўленнем інстытуцыянальнага статусу іншых супольнасцей – іх арганізаванасці, дысцыпліны, наяўнасці правілаў і ўстаноўленай іерархіі. Працэс інстытуцыяналізацыі суправаджаецца заменай спантаннага паводзін на рэгламентаваныя і прадказальныя дзеянні. У найбольш агульным выглядзе прыкмету інстытуцыянальнасці выражае катэгорыя закону. Без інстытута закона народы («языці») выяўляюць рысы паганства. Так, у «Аповесці мінулых гадоў» паляне, якія маюць закон, супрацьпастаўляюцца іншым славянскім плямёнам, жыццё якіх характарызуецца неарганізаванасцю і прыраўноўваецца да стыхійнага жывельнага стану: *Поляне живут по закону... Вятичи <...> кривичи*

и прочии погании не вѣдающие закона Божия, но творяще сами собѣ закон <...>. Древляне живяху звериньским образом, жиоуще скотьски, оубиваху другъ друга. Ядяху вся нечисто и брака о нихъ не бываше <...>. Один обычай имяху – живяху всѣ якоже и всякие звѣрь [3, с. 110].

Пафас этнічнай ідэнтыфікацыі адрозніваецца ад этычнага феномена, які называюць *аўтаркіяй* (ад стар.-грэч. αὐτάρκεια ‘самадастатковасць’). Феномен аўтаркіі стасуецца з пачуццём індывідуальнай *аўтэнтычнасці* народа і не мае дачынення да працэсу яго інстытуцыяналізацыі. Аўтаркія не звязана з выражэннем катэгорыі годнасці. У ёй увасабляецца гонар за *сваё* і непараўнальная міласць да яго: «*Кожная балотная купіна – але ж свая, – больш любая, чым усе вяршыні сусветнай культуры і духоўнасці*» (Народная газета).

Шматстайныя аплікацыйныя выявы народнай аўтаркіі характарызуюцца гумарам. Гэтым аплікацыям часта спадарожнічае мастацкі мімезіс – жартаўлівае ўспрыманне і парадыраванне характэрных рысаў іншай супольнасці, напрыклад адметнасці моўных паводзін: – *Во з пушчанцам у падсуседзях будзем, – засмяялася Уліта. – Чуеце, як вукае? – шэптам перакрывіла мужчыну: «Кунь, вуз! Пушоў-пуіхаў». – Але ж... – слухала і Тэафілія тое нязвыклае для жабенкаўцаў вуканне пушчанца. Ёй было трохі смешна, бо ў Глінках інакш гаварылі: **вакалі** (Каліна).*

У феномене аўтаркіі ўвасабляецца непраяўленая («завочная», не выказаная прама) ганьба, якой не ўласцівы прыкметы сатыры, г. зн. вастрыва, адкрытасць і злозычлівасць. Ганьбаванне крыўдзіць чалавека, закранае гонар, але не абражае асобы, не тычыцца яе ўласнай годнасці. Сатырычны пафас праяўляецца ў ваяўнічым непрыняцці іншароднасці – экзатычнай інакшасці этнічных інстытутаў. Такому непрыняццю ўласціва эмацыянальнасць і высакамерна-пагардлівае стаўленне. «Пагарда, – адзначае К. Ізард, – цэнтральная эмоцыя, якая суправаджае ўсе віды нацыянальна-расавых супярэчнасцей» [4, с. 37–45].

З ідэяй этнічнай ідэнтыфікацыі звязана актуальная сацыяльная праблема – права на імя. Легітымнасць этнасу вызначаецца прызнаннем яго незалежнага статусу іншымі этнічнымі інстытутамі. *Быць* для этнічнай адзінкі – значыць быць прызнаным у свеце. Этнічная нелігітымнасць мае выхад у намінацыю. У мовах свету супрацьпастаўляюцца афіцыйныя этнонімы і этнічныя неафіцыйныя назвы, якія характарызуюць той ці іншы народ. Існаванне неафіцыйных этнічных назваў засведчана ў многіх мовах і, відавочна, з’яўляецца моўнай універсальіяй, напр.: «*татарин – свинное ухо, француз – кургуз, литвины – земляники, лапотники, грек солёный*» [5, с. 258–273]. Гэтыя намінацыі ўспрымаюцца прадстаўнікамі адпаведных этнасаў як крыўдныя.

Неафіцыйныя этнічныя назвы – феномен этычны. Па сутнасці, яны жартаўлівыя. З дапамогай такіх назваў паджартоўваюць над штодзённымі звычкамі і характэрнымі рысамі тых ці іншых супольнасцей, напр.: *Пашкадавалі нас суседзі, далі хлеба, мы наеліся і пачалі ўжо пазіраць на румын звысоку, як каланізатары, абзываць іх мамалыжнікамі* (Карпюк); *Сярша не прызнаваўся, адкуль ён: сяды-тады беларусаў жартам называлі «картапляннікамі»* (Воранаў). Аднак у ідэалагізаваных кантэкстах адзначаныя назвы губляюць этычную характарыстычнасць. Яны пачынаюць іграць ідэнтыфікуючую ролю і становяцца выразнікамі сатырычнага пафасу. У статусе абразлівых намінацый прадстаўнікі іншых этнасаў рэпрэзентуюцца імі як ворагі, напр.: «*Юзеф з’едліва ўсміхнуўся: – Ці не закахаўся ты ў гэтую маскальку?*»; *Вера Ягораўна працягвала размову з Владэкам: «Твой вораг – маскаль... Твой вораг – лях... Усадзі яму ў жылот трызубец!..»; Чую, ён [Грыцко] гаворыць сябру: «Лях чортаў! Бачыш, камандуе... Пачакайце, будзем мы яшчэ вас рэзаць»* (Прокша); *Стандартны набор ворагаў – КПСС, бюракраты ўсіх часоў, сепаратысты, «расейскі імперыялізм»,*

«маскалі», «пілсудчыкі» і г. д. (Народная газета); *кацап* (уст.) – пагардлівая назва рускага [у адрозненне ад украінца і паляка] [6; 2, с. 668].

З грэчаскай мовы запазычана абразлівая намінацыя *варвар*, якой старажытныя грэкі і рымляне пагардліва называлі суседнія з імі народы, што стаялі ніжэй па ступені культурнага развіцця. Патэтыка выбранасці і ўяўленне пра тое, што разуменне свабоды даступна толькі элінам, была ўласціва антычнай Грэцыі. Для рымлян прадстаўнікі іншых этнасаў ніколі не былі асобамі [7, с. 48]. Аднак сама антычная грэчаская культура заставалася сапраўды ўнікальнай і якасна адрознівалася ад усіх сучасных ёй культур. Пафас рымскага грамадзяніна на самой справе меў пад сабой дастатковую падставу. У сучаснай беларускай мове слова *варвар* і вытворныя ад яго выражаюць антыгуманістычны пафас (*фашысцкія варвары, варварскае пакаранне*). Аналагічная ацэначная канатацыя сфарміравалася таксама і ў слова *вандал* (ад назвы старажытнагерманскага племені, якое разграбіла Рым).

Пагарда і нянавіць да прадстаўнікоў іншых народаў з’яўляецца, як правіла, гістарычна абумоўленай. Яна тлумачыцца падзеямі, у якіх удзельнічалі і супрацьстаялі адна адной розныя нацыі. Так, у час Вялікай Айчыннай вайны ўзніклі зняважлівыя назвы немцаў: *Загадалі аднаму салдату весці палоннага ў штаб. Весці «фрыца», як мы тады называлі фашыстаў. Вядзе салдат ненавіснага фрыца* (Прокша); – *Усё ціха, – сказаў разведчык, вярнуўшыся. Баяцца гансікі* (Навуменка). Прычынай замацавання імён *Фрыц* і *Ганс* у якасці абразлівых тыпізуючых назваў з’явілася і шырокая распаўсюджанасць гэтых імён у Германіі [8, с. 280].

З гістарычнымі падзеямі звязана таксама ўзнікненне абразлівых назваў *вараг* і *шарамыжнік*. Першая ўжываецца як знявага людзей, якія запрошаны аднекуль, збоку, для дапамогі (*варагі* – назва жыхароў Скандынавіі), другая – выражае пафас пагарды да тых, хто любіць пажывіцца за чужы кошт (перакрыўлены французскі зварот *cher ami*, пры дапамозе якога напалеонаўскія салдаты звярталіся да сялян за дапамогай). Названым намінацыям уласціва ўніверсальнасць – яны прыкладваюцца не да прадстаўнікоў канкрэтнага этнасу, а наогул да чужаземца-прышэльца, які не ўпісваецца ва ўстаноўлены існуючы сацыяльна-нарматыўны парадак. «Чужак, не звязаны з намі ні вузамі крыві, ні звычаямі, ні ежай, ні мовай, выклікае падазрэнне: ці не небяспечны ён?» [9, с. 368].

Слова *чужынец* само па сабе не валодае эмацыянальным зарадам. Гэта толькі этычная назва чужога чалавека. Ёй можа спадарожнічаць пачуццё адчужанасці, якое ўзнікае да ўсяго, што не адносіцца да свайго і не звязана з месцам «тут», дзе «чужыя не ходзяць». Эмацыянальны эпітэт ператварае слова *чужынец* у пафасную дэскрыптыўную намінацыю, напр.:...*Таму чужынец азварэлы Снарады ўвінчвае ў пласты* (Пысін). Слову *чужынец* супрацьпастаўляецца іменны пафасна рэlevantны выраз – *вораг*: *Усё, што вораг знішчыў, знёс, Усё вярнуць назад прымусім, Усё, Нават дым ад папярос* (Куляшоў). *Гіне вораг, Яснеюць абрысы наступных гадоў* (Куляшоў).

Ад этычных назваў «сваіх» і «чужых» неабходна адрозніваць прагматычна-значныя адзінкі, якія, на першы погляд, нагадваюць перыфразы, аднак на справе не маюць аплікацыйнага характару (не «клеяцца», а «вешаюцца»). Яны змяшчаюць дзейсны энергетычны зарад і актыўна выкарыстоўваюцца найперш у палітычных дыскурсах. У адрозненне ад феномена перыфразы, такія адзінкі не з’яўляюцца мастацкімі і належаць да рытарычнага арсенала мовы: *Ганялі іх нават і сюды <...> па плану і ў ахвоту шаломячы першых ворагаў трэцяга рэйха і фюрэра* (Брыль); *Перад самым ужо мостам праскакаў насустрач натоўпу эскадрон «гусараў смерці», апошні раз бліснуў сваімі бліскучымі, азлобленымі эмблемамі смерці каскамі* (Зарэцкі); *З захаду цяжкай жалезнай хадою сунулася нямецкая армія. Адна банда чорных драпежнікаў павінна была саступіць з дарогі перад другой.* (Зарэцкі); *Як пакінулі чорныя госці сяло, У якім пагулялі нямала* (Куляшоў).

У выніку гістарычных абставін працэс нацыянальнай ідэнтыфікацыі беларускага народа адбываўся даволі складана і супярэчліва. Беларус хутчэй усведамляў сябе паводле веравызнання, а не па нацыянальнай прыналежнасці, напр.: *Вакол усе кажучь: я – паляк, я – літвін, я – жыд. А мы нават імя свайго народа забыліся. Вось і адмаўляем: я – праваслаўны, я – католік* [10, с. 57]. – Ты Янкоўскі? – Дык **паляк** ці **беларус**? – Які ж беларус, калі такі **чарнявы**? Пасля адказу, што я з **праваслаўных**, не **засцянкавец** і не з **парабкаў**, вусаты махнуў рукою: – Разбярэшыся з вамі (Янкоўскі).

Ад прыслоўя *тут* утворана безыменная этычная назва беларусаў – *тутэйшыя*. Яна стала вядомай дзякуючы Янку Купалу і была сімвалам для азначэння народа, незалежнасць якога доўгі час ігнаравалася ў свеце, напр.: – *Хто ты гэтакі?* – *Свой, тутэйшы*. – *Чаго хочаш?* – *Долі лепшай* (Польмя); – *Хто ж мы?* *Расейцы?* – *Тутэйшыя. Бларусы. І не трэба саромецца гэтага, лічыць: раз ты беларус – дык мужык... мы – такія, як і ўсе людзі. – Але мала дзе, сыноч, прызнаюць такую нацыю. Ні ў Нямецчыне, ні ў Польшчы* (Далідовіч).

Культурна-саслоўныя супярэчнасці

Прадстаўнікі пэўных саслоўяў могуць лічыць сябе «вышэйшымі» і прэтэндаваць на вытанчаны густ, адметныя манеры, выключную інтэлектуальнасць (параўн. грэч. *aristokratia* ‘панаванне лепшых’). Вышэйшы слой пануючага класа, значь заўсёды ўсведамляла сябе людзьмі «лепшымі», а сваю культуру – самабытнай і асаблівай.

На сувязь каштоўнасных уяўленняў з саслоўнай прыналежнасцю звярнуў увагу Ф. Ніцшэ. Вучоны адзначае, што ў этымалагічным сэнсе выразы добра ў розных мовах указваюць на аднолькавую метамарфозу паняццяў: «Усюды асноўным паняццем з’яўляецца “знатны”, “высакародны ў саслоўным сэнсе”, з якога развіваецца пры неабходнасці паняцце “добрага” ў сэнсе “духоўна знатнага”, “духоўна высокапастаўленага”, “духоўна прывілеяванага”. Развіццё гэтае ідзе паралельна з другім, якое ўяўляецца “пошлым”, “плябейскім”, “нізкім” і ў рэшце рэшт ператвараецца ў паняцце “дурное”. Яскравым прыкладам апошняга з’яўляецца нямецкае слова *schlecht* (дрэнны), тоеснае са словам *schlicht* (просты), якое першапачаткова абазначала без усякага абразлівага сэнсу простага чалавека» [11, с. 212]. Аналагічную канатацыю маюць бел. *прастак*, *прасцяк*, *прастачок*; параўн. рус. *простофиля*, *простолюдин*, пол. *falek*.

У гісторыі беларускай мовы найбольш праяўлены супярэчнасці мужыкоў і панства (шляхта). Слова *мужык* ужывалася прадстаўнікамі прывілеяваных саслоўяў як лайнкавае, напр.: *Саша з дзяцінства чуў: «мужык», «быдла»* (Новікаў); – *Пусці. Сам ты злодзей!* – *Мужык! Лапаць!* (ЛіМ). *Жылі – жылі, змагаліся, перамаглі і нават з поспехам, як пісалася ў рапартах і гаварылася з высокіх трыбун, а цяпер выходзіць: нібы мы не ў той бок ішлі і не тое, што трэба, будавалі. Не светлыя палацы сацыялізму, а трысняговы хлеб для быдла* (Асіпенка).

Кантрастыўныя прыныцы падзелу сацыяльнай рэчаіснасці паводле саслоўнай прыметы адлюстроўваецца ў творах беларускай літаратуры дарэвалюцыйнага і савецкага часу. Кантрастыўны прыныцы становіцца, напрыклад, таксама галоўнай рухаючай сілай драматычнай дзеі ў класічным творы беларускай літаратуры – камедыі Янкі Купалы «Паўлінка». Супрацьпастаўленне дзвюх няроднасных культур – мужыцкай і панскай – дае магчымасць аўтару камедыі не толькі стварыць шэраг камічных сітуацый, але і разам з глядачом пасмяяцца з ілжывага пафасу і дарэмных патуг адмоўных герояў, падняцца над культурай свайго асяроддзя шляхам яе адмаўлення.

Панскую культуру ў названай камедыі прадстаўляе пан Адольф Быкоўскі. Яго выкрутасістае імя і прозвішча ўспрымаюцца адметна на фоне простых сялянскіх імён: *Сцяпан Крыніцкі, Якім Сарока, Паўлінка*. Выказванні пана Адольфа на працягу ўсёй камедыі прасякнуты адкрытай пагардай і сатырычным пафасам да ўсяго мужыцкага:

да танцаў (А д о л ь ф. *Фі! Я такіх мужыцкіх танцаў не гуляю*); да мовы (П а ў л і н к а. *Дык будзем іграць... А ў што? А д о л ь ф. У гаспадара. П а ў л і н к а. Гэта значыць, у дурня? А д о л ь ф. Ну, гэта толькі мужыкі так гавораць*); да песень (П р а н ц і с ь. *А цяпер... «Як жа мне не пець», пане дабрадзею. А д о л ь ф. Ізноў мужыцкую*).

З мужыцкага асяроддзя імкнецца выдзеліцца бацька Паўлінкі – засцяпковы шляхціц Спяпан Крыніцкі. Ён хоча займець шляхетнага зяця (*Адным словам, хлопец шляхецкага заводу, з рызыкай, з усялякай далікатнасцяй і ўсё такое...*), пагардліва ставіцца да мужыцкага роду (*Хе-хе-хе! ужо гэтае мужыцкае насенне не будзе больш нашых сцежак паганіць*). Прычыну нянавісці бацькі да Якіма Сарокі тлумачыць Паўлінка: – *Бо... бо з мужыкоў*. Носьбітам народнай культуры з’яўляецца ў камедыі Паўлінка. Яна іранічна ўспрымае «модныя» танцы пана Быкоўскага, высмейвае яго дарэмныя намаганні падмяніць аўтэнтчную народную культуру «панскай», напр.: *А д о л ь ф. Фі, мужыцкая. П а ў л і н к а. А пан Адольф можа б хацеў, каб завялі якога манчыза? Народную культуру абараняе таксама сваяк Крыніцкіх Пранцісь Пустарэвіч: – Але, мужыцкую? А васпан, сабственно, сваю панскую схавай свіням на снаданне*.

Ідэалагізацыя розных сфер жыцця актывізуе працэс семантызацыі адзінак, якія намінаюць людзей паводле іх саслоўнай прыналежнасці. Узнікненне абразлівых семантычных неалагізмаў найбольш актыўна адбываецца ў перыяды карэнных сацыяльных пераўтварэнняў. Так, пасля рэвалюцыі 1917 года, канатацыйны змест і другасную прагматычную функцыю набылі намінацыі прадстаўнікоў пануючых саслоўяў: *пан* ‘пра чалавека, які ўхіляецца ад працы, імкнецца набыць звычкі, уласцівыя пану’; *паніч* ‘спешчаны чалавек, беларучка’ [6; 2, с. 658]; – *Барыня*, *ліхо на цябе, учараіні хлеб у ядро штурляеш!* (Карпюк); *Вам бы, барышня, лепей не сунуць носа сюды!* (Мележ); – *Барын*, – *цягнуў адно і тое ж Сяргею. – А мы там – галота і цямота. Ядзім тое, што ядуць свіні* (Далідовіч); *Багачы і панства, Нашы «дабрадзеі!» Мы на суд вас клічам, каты вы, зладзеі!* (Колас).

У выніку ідэалагічнага падзелу свету на багатых і бедных назвы прадстаўнікоў адпаведных груп набылі пафасна-здэклівае гучанне, напр.: – *Багацейкаю, паняю зрабілі! Цешся адно!.. Зазлаваў, загадаў мачысе: – Бяры зелле, свінням давай, багачка!..* (Мележ). *Багацеі абурыліся... Залямантавалі на ўсе лады, абступілі Міхалку... Косы пагрозна заблішчэлі ў наветры* (Янкоўскі); *А цяпер – з Карчамі разам – і яна кулачка, лішэнка! Як бы багацейка якая праўдзівая, як бы не парабчанка ў чалавека свайго!* (Мележ); *...Вялікі то гонар – мець голас разам з якім галадранцам, які ўчора жмені тваёй мукі быў рад!.. Выжыльвайся ды маўчы – бо не маеш права голасу, бо – лішэнец!* (Мележ); *З Чарнушкамі набліжэй, падабрэй трэба – трудзяшчыя сваякі, заступка, якая ні ёсць! Маўляў, самі галадранцаў не цураемся, як адна коць з імі!* (Мележ); – *Гаспадары! – прахрыпеў нядобра, з пагардай бацька. – Сышліся!.. Галота!..* (Мележ).

Дэскрыптыўныя намінацыі з прыметнікамі *белы* і *чорны* выкарыстоўваюцца ў якасці ацэначных у дачыненні да прадстаўнікоў высакародных саслоўяў; напр.: *белая коць, белая костка* (уст.) – пра людзей знатнага, дваранскага паходжання; *чорная костка* (уст.) – пра людзей простага, недваранскага паходжання [6; 2, с. 717]; параўн.: – *Ты, Маруся, Дрэлем мяне не тыкай. Смерць не люблю такіх, што белыя ручкі баяцца запэцкаць у чорнай варожай крыві... Нехта ж павінен ягоныя прысуды на распыл выконваць, іначай карысці ад іх рэвалюцыі нуль цэлых і нуль дзесятых* (Асіпенка); *Работа старшыні райвыканкома – не для беленькіх рук. З дня ў дзень прыходзіцца лезці ў гразь, браць яе сваімі рукамі – ачышчаць зямлю ад гразі* (Мележ). «Вышэйшая каста, – адзначае Ф. Ніцшэ, – з’яўляецца ў той жа час жрэцкай і для свайго агульнага абазначэння аддае перавагу эпітэту, які ўказвае на жрэцкія функцыі. Тут першы раз паяўляюцца паняцці “чысты” і “нячысты”, і з гэтых паняццяў таксама развіваюцца паняцці “добры” і “дрэнны” ўжо ў класавым сэнсе» [11, с. 212].

Ацэначнае значэнне ўласціва шэрагу прыметнікаў, якія ўказваюць на саслоўную прыналежнасць: *шляхетны, арыстакратычны, панскі, дваранскі, інтэлігентны*: – *Инцелегентных кривей ён, во што я табе скажу, – незадаволена зазначыў Марк (Асіпенка); І хто б мог падумаць – прыйшло недарэчнае: звычайная прыбіральшчыца. Ён, праўда, тут жа спыніўся, цвяроза напракнуў сябе, што разважае, як арыстакрат, як законны дваранін. Дваранін з залінейных гомельскіх баракаў* (Мележ).

Такім чынам, пафас саслоўных назваў абумоўлены працэсамі ідэалагізацыі жыцця. У выніку так званая «класавага падыходу» да ўсяго, што мае жыццёва-этычны характар, назвы пэўных саслоўяў набываюць ідэалагічны кампанент, радыкальна змяняюць свой першапачатковы змест і трапляюць у арсенал сродкаў класавай барацьбы.

Супярэчнасці паміж горадам і вёскай

Пафасна-інстытуцыянальны змест пераважае ва ўжыванні намінацыі *грамадзянін*, якая ўзыходзіць да агульнаслав. **gordjaninъ*, утворанай ад **gordъ* (>*градъ, горад*); устар. «жыхар горада, гараджанін» [6; 2, с. 76]. Вясковыя жыхары заўважаюць і не прымаюць «нясвойны» характар гарадскога люду. У сваю чаргу жыхар горада выдзяляе і пазіцыяніруе ўласную асобнасць, і аказваецца, што ў «гарадскі пейзаж» вясковец не ўпісваецца. Па сутнасці, з адзначанай супярэчнасцю звязваецца антытэза паэтыкі і рыторыкі (паэта і грамадзяніна), а шырэй – логасу і іменнай дыскурсіі.

Інстытуцыяналізаванае (гарадское) супрацьпастаўляецца свойскаму – вясковаму. Этычная назва замяняецца інстытутам уласнага імені: напр.: – *А гэта Сімка, мой брат, па-гарадскому – Серафім* (Асіпенка). Вясковае, «сваё» не мае параўнальнай ацэнкі; свае – усе роўныя (аднолькавыя). Вартасцю свайго ганарацца, але ў ім не актуалізаваны каштоўнасна-маніторынгавы момант: *Не горшы і не лепшы; свой сярод сваіх. Дзіця балотнай беднасці і дзікасці* (Мележ). Гарадское ўспрымаецца праз *негацыю* (тэрмін Гегеля): вясковец – «не роўня» гараджаніну. У шырокім сэнсе антытэзу вясковага гарадскому складаюць семантычныя адносіны *поля* («сузор'я»), якое ўтварае мноства індывідуалізаваных «несвядомых» элементаў, і *класа дыферэнцыяльных сістэмна звязаных адзінак*.

У якасці прыкладу ўсведамлення інакшасці прадстаўніка горада можа служыць наступны ўнутраны маналог Ганны Чарнушкі ў апавесці І. Мележа «Завеі. Снежань»: – *Гарадскі. Не з нашых балот. Можна і не пытацца. Прысланы, пэўна, калектывы рабіць. Вучыць цёмных нас розуму... Граматны вельмі, не інакш. Граматны. Канешне. Не нашага поля ягада... Штосьці і далёкае, адасоблівае, і разам – цікаўнае, прывабнае было ў гэтым – гарадскім, невядомым. І цікаўнае, і – дзіўна раўнівае: што от ён такі, граматны, гарадскі. Не іх поля ягада... Апейку столькі давалося паспытаць усяго-ўсякага, пакуль падняўся, займеў такое права, а гэтаму – усё адразу. Гарадскі, адукаваны... Далёкі, незразумелы...* (Мележ).

Сам факт прыналежнасці да гарадскога насельніцтва асэнсоўваецца хвалебна, напр.: – *А мой не абы-якую бярэ... Яна гарадская, – адазвалася Варавуліха* (Каліна). Станоўчая канатацыя прыметніка *гарадскі* можа мяняцца на адмоўную ў сітуацыі, калі ў вясковага жыхара вёскі ўзнікае пачуццё гонару за сваё і сітуацыйна запатрабавана адметнасць: *Я, канечне, ведаў, што «Бурлакоў» намалываў Рэпін, але мне цвічыла сказаць такое, каб гэтая, гарадская, адразу адчула, што мы не ў балоце жывём і таксама тое-сёе чулі* (Ягоўдзік); – *Наслухаўся ты гарадскіх разумнікаў. А сэнсу не дабраў* (Асіпенка).

Супярэчнасць горада і вёскі можа стаць ваяўніча-антаганістычнай і бывае агрэсіўнай (тыпу «*Пагналі нашы гарадскіх*»), параўн.: – *Ах ты, з... гарадская, яшчэ з кулакамі кідаешся, – у Сцёпкі быў такі звярыны твар, што Серафім спалохаўся – заб'е; –*

Ага, чакайце, пад'едзе, – у момант спахмурнеў, шмаргануў носам Аляксей, – так ён адразу і кіне сваё **гарадское кубло**, заспяшаецца, прыляціць! (Вышыньскі).

Гарадскі жыхар можа выяўляць пафаснае высакамер'е і пагарду да жыхара вёскі, напр.: *Студэнт размаўляў са мной манерай чалавека, перад якім хоць і добры вясковы хлопец, але вялікі недарэка ў параўнанні з ім, гарадскім воўкам* (Карпюк); *Са мной Ігар нават гаварыць не хацеў – лічыў мяне проста вясковым хамутом* (Сачанка); – *Куды? У брудных чаравіках? – Сюды. – Ну, дзярзуня! Прывыклі, дзе хочаш і ў чым хочаш, хадзіць. Тут – горад, чысціня, парадак* (Далідовіч); – *Папаня кажа: горад не наша занюханая вёска. Там усё па-культурнаму: звiніце, пажалуйце і іншая культура* (Асіпенка).

Субстантыўныя ацэначныя вытворныя, пры дапамозе якіх перадаецца адчуванне пагарды, узнікаюць, як правіла, па метанімічнай мадэлі, напр.: – *Ласкавенькі ты, Сімачка, і спачувальны, не тое, што наша дзэравеншчына, у якой няма ніякай сазнацельнасці, адна бязлітасная грубасць* (Асіпенка); *На той час я не быў ужо вясковы лапаць* (да слова, ішоў туды не ў замазаных дзэгцем ботах і прапахлым авечым потам кажушку, а быў у наваксаваных чаравіках, у паношаным, але ладным яшчэ паліто гарадскога крою...) (Далідовіч); *За ім паціснуў руку з зухаватым выглядам Алёша Губаты, пакпіў у тон Хоню: – Задаецца! Куранёўскія лапці, думае!* (Мележ); *Уздумаў такое, што век не прыйшло б у галаву яму, дурному куранёўскаму лапцю!* (Мележ).

Неалагізмам савецкага часу стала намінацыя *калхознік* – ледзь не самая распаўсюджаная і пагардлівая ў справе выражэння сатырычнага пафасу. Прычынай таму быў не толькі нізкі культурны ўзровень савецкага сялянства, але і яго павальная алкагалізацыя, духоўная і фізічная дэградацыя, яго бяспраўе як класа. Жыхары горада могуць карыстацца адзначанай абражальнай намінацыяй у адносінах да выхадцаў з вёскі, напр.: *Паколькі пераехаў у горад з сяла, яго [Мацвяёнка] узнагародзілі клічкай «калхознік», якая яму вельмі не падабалася* (Народная газета).

Экстралінгвістычныя фактары з'яўляюцца прычынай таго, што слова «калхознік» і іншыя словы, звязаныя з калгасным ладам, набываюць адмоўную палітычную з'едліва-пафасную канатацыю, напр.: *І вось чарговы парадокс: «калхознікі» сёння вырашаюць лёс грамадства. Гэта нешта накшталт помсты ўсім гарадскім «вумнікам» ды «вучоным» за знявагу і занябданне мінулых часоў* (ЛіМ).

Супярэчнасці людзей разумовай і фізічнай працы

Дыферэнцыяцыя членаў грамадства паводле іх роду дзейнасці стварае супярэчнасці паміж людзьмі фізічнай і разумовай працы. Канатацыйнае значэнне атрымліваюць у беларускай мове імёны, якія ідэнтыфікуюць людзей паводле іх прыналежнасці да пэўных прафесійных соцыумаў.

У камедыі Янкі Купалы «Паўлінка» бацька Паўлінкі і яго сват не любяць Якіма Сароку не толькі за тое, што «з мужыкоў», але яшчэ і за тое, што разумны. Ім далёка да яго вучонасці, а таму нічога больш не застаецца, як здэкавацца з яе: *С ц я п а н. На, глядзі, сваток! Павініуй мяне з такой дачушкай і з гэтым герэтыкам! П р а н ц і с ь. Эге! Гэта гэты разуменькі, вучоны, грамацей... Собствэнно, Сарока...* (Купала).

У вуснах людзей простых («невучоных») словы *вучоны, прафесар, інтэлігент, інтэлігенцыя* і пад. гучаць грэблівая, напр.: – *Калі ты там пабудуешся, жэнішся, інтэлігенцыя бяздомная! – перакуліўшы новую чарку, з нечаканай злосцю, грэблівасцю зірнуў на яго [брата] Віктар* (Вышыньскі); *На блакітным экране ішла дыскусія аб лёсе зямлі, нашіпаванай выбуховымі рэчывамі...Адзін з удзельнікаў дыскусіі быў асабліва яму знаёмы, і Алег Раманавіч захацеў паслухаць, што скажа яму гэты вучоны флюгер* (Асіпенка).

Нярэдка ў адносінах да інтэлігенцыі выяўляецца іронія. Гэты мастацкі прыём не належыць да сродкаў выражэння пафасу. Названы недыскурсіўны феномен уключаецца ў этычны інструментарый мовы. Непраўдлена-этычная сутнасць іроніі вынікае з таго, што яна выступае скрытай сэнсавай характарыстыкай і арыентавана на выяўленне праз рэцыпіента адметнага сэнсу выслоўя. Характэрны выпадкі іранічнага ўжывання перыфраз, напр.: – *Ну, і дурань, так-ператак-перагэтак, – вылаяўся Марк, – ах, які дурань! Да чаго дадумаўся, маць тваю. А яшчэ інжынер чалавечых душ!* (Асіпенка); *Дазвольце пазнаёміць, хто незнаёмы, з маёй старэйшай дачкой Святланай Серафімаўнай і яе мужам Ігнатам Васільевічам Сладкевічамі – савецкімі эскулапамі з высокай кваліфікацыяй і з дужа нізкай зарплатай* (Асіпенка). Аднак прадстаўнікі фізічнай працы могуць высакамерна ставіцца да «вучоных разумнікаў» і прыпісваюць сабе як заслугу факт сваёй неадукаванасці («*Мы інстытутаў не канчалі*»).

Этычна негатыўны сэнс набывае вучонае званне «прафесар» у выпадку, калі яно ўжываецца перыфрастычна. Так, у аповесці В. Гігевіча «Калі пойдзе снег» рабочы Сцёпа разважае пра свайго брата – навуковага супрацоўніка: – *Можжа, во, малодшы прыедзе. Той, Прафесар, няхай парабляе трохі, – малодшага брата Сцёпа называў Прафесарам. І далей: – А я вот табе і скажу: ні храна ты, Прафесар, не ведаеш, ні жызні, ні навукі!* У другіх жа кантэкстах званне «прафесар» гучыць ганарова, як хвала, напр.: *Дык вось, да Берзеня часам прыходзіў загадкавы і дзіўнаваты чалавек, захутаны ў баішлык, якога называлі Прафесарам. Ні імя, ні прозвішча яго ніхто не ведаў і не спрабаваў даведацца* (Асіпенка).

Як этычны феномен трэба таксама адзначыць пачуццё грэблівасці, якім прасякнута, напрыклад, слова *беларучка*. Ім абзываюць тых, хто грэбуе фізічнай працай: *Рука ў хлопца мазолістая, працавітая – сціснуў ён бацькаву руку так, што Іван Васільевіч, сам чалавек дужы, не беларучка, парадаваўся яго сіле* (Шамякін); – *Ну во! Вясковы з такога бездапаможнага гараджаніна-беларучкі, напэўна, парагоча* (Карпюк).

Наадварот, слова *чыстаплюй*, як і яго дэрыват *чыстаплюйчык*, з’яўляецца эмацыянальна-пафасным: *Я не скажу, што законы нашы справядлівыя на ўсе сто ці гуманныя, як вы, чыстаплюі, любіце пахваляцца* (Маладосць); *У-ух, сколькі гэтых чыстаплюйчыкаў развялося ўсюды* (Карпюк).

Ідэалагізацыя этычнай сферы суправаджаецца нараджэннем пафасу ў тых жыццёвых варунках, якім ён па значэнні не павінен быць уласцівы. Як сведчаць гістарычныя факты, супярэчнасці прадстаўнікоў разумовай і фізічнай працы набываюць ідэалагічны змест. Так, у лексіконе большавікоў, намінацыі людзей разумовай працы маюць выразны пафасны змест і выкарыстоўваюцца як абраза, напр.: – *Гнілая інтэлігенцыя і варожая нацдэмаўшчына – во што такое твае Таміліны* (Асіпенка); – *Анцілігент пракляты, буржуй недарэзаны! Я гэтую катрынку табе на шчэпкі пашчыпаю...* (Асіпенка). Адценне класавай пагарды перадаецца пры дапамозе прыметніка *інтэлігентны*, напр.: – *Я, можна сказаць, з саплівага ўзросту выняньчыў цябе з інтэлігентнага хлюпіка ў пралетарскага пацана...*; – *Інцілігентных крывей ён, – во што я табе скажу, – незадаволена сказаў Марк* (Асіпенка).

Заклучэнне

Саслоўе як сацыяльная група не з’яўляецца грамадскім інстытутам – не мае інстытуцыянальных прыкмет і ўласцівасцей класа. Адносіны паміж рознымі саслоўямі выяўляюцца ў этычным феномене чужасці («сваё – чужое»). Між тым, ідэалагізацыя жыццёвых стасункаў прыводзіць да нехарактэрных для этычна-рэфлексійных элементаў мовы семантычных зрухаў. Яны набываюць неўласцівы ім дыскурсіўны змест і становяцца выразнікамі пафасу. Назвы людзей паводле саслоўнай прыналежнасці часцей выражаюць сатырычны пафас. Палітызацыя жыцця прыўносіць у этычныя назвы рэва-

люцыйны пафас, якім суправаджаецца стан сацыяльнага напружання, міжнацыянальныя канфлікты і крызісныя з'явы. Як вынік, неантаганістычныя па сутнасці супярэчнасці становяцца антаганістычнымі і маюць адкрыты выхад у практыку вуснага і пісьмовага маўлення.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Цвікевіч, А. Адраджэнне / А. Цвікевіч // Беларус. мінуўшчына. – 1993. – № 5–6. – С. 11–13.
2. Discussionn [Electronic resource]. – Mode of access: <http://hamatext.com/discussions/item/194-pafos-1>. – Date of access: 07.10.2018.
3. Лотман, Ю. М. О языке типологических описаний культуры / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1965. – Т. IV. – С. 114–123.
4. Изард, К. Эмоциональный контакт / К. Изард // Наука и жизнь. – 1977. – № 12. – С. 112–122.
5. Даль, В. И. Пословицы русского народа : в 2-х т. / В. И. Даль. – М. : Худож. лит., 1984. – Т. 1. – 384 с.
6. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад агул. рэд. А. А. Атраховіча (Кандрата Крапівы). – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – 5 т. : у 2 кн. – 1993–1994.
7. Чистое учение о праве Ганса Кельзена. К XIII конгрессу Международной ассоциации правовой и социальной философии (Токио, 1987) : сб. пер. ; отв. ред.: В. Н. Кудрявцев, Н. Н. Разумович ; пер. С. В. Лезов, Ю. С. Пивоваров. – М. : ИНИОН РАН, 1987. – Вып. 1. – 195 с.
8. Кожин, А. Н. Лексико-стилистические процессы в русском языке периода Великой Отечественной войны / А. Н. Кожин ; отв. ред. В. П. Вомперский. – М. : Наука, 1985. – 328 с.
9. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист ; под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
10. Што трэба ведаць кожнаму беларусу : зб. арт. розных аўтараў: М. Міцкевіча, Я. Лёсіка, В. Ластоўскага, М. Багдановіча, Пётры з Арленят і інш. – Мінск : Адраджэнне, 1992. – 64 с.
11. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла. К генеалогии морали / Ф. Ницше. – Минск : Беларусь, 1992. – 335 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.03.2020

Ignatyuk T. N. Social Contradictions and Pathos of Speech

The article explores the peculiarities of the expression of the category of pathos in connection with historical circumstances and extralinguistic features of speech. The role of nominal expressions in the process of self-identification of representatives of social institutions and the assertion of their authenticity by various estate groups is analyzed. The facts of the impact on the ethical sphere of the language, existing in the society of ideology, are given, speculative mechanisms of the transformation of ethical names into offensive pathos nominations are revealed.

УДК – 81.112

С. В. Перова

аспирант каф. теоретического и славянского языкознания
Белорусского государственного университета
e-mail: miss.perovas@mail.ru

К ВОПРОСУ О НОМИНАЦИИ НАПИТКА КВАС В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Рассмотрено функционирование номинации «квас» начиная с X в., со времени принятия христианства киевским князем Владимиром Святославовичем, по настоящее время. Выполнено исследование лингвистической и экстралингвистической сущности номинации «квас», установлено влияние национально-культурных, прагматических, исторических, эстетических и других факторов на их возникновение.

Введение

Квас – один из самых распространенных славянских напитков. Благодаря несложному способу приготовления и вкусовым свойствам он стал главным атрибутом на столе древних русичей, играя важную роль как в духовной, так и в мирской жизни.

С одной стороны, квас был особым обрядовым реквизитом: им открывали поминальную трапезу (например, на белорусском Полесье); на сороковой день варили квас и готовились к «отпуску души» на тот свет; накануне свадьбы девушки парились в бане с квасом, а после венчания родители жениха встречали молодоженов квасом и хлебом. У русинов после брачной ночи невеста, принеся первое ведро из колодца, выливала его в бочку с квасом и только из второго давала умываться гостям [1, с. 488]. Напиток был особым оберегом, поэтому у восточных славян ходило поверье, что огонь можно потушить только молоком или квасом. В качестве ритуального напитка квас всегда готовился в календарные праздники Рождества, крещенского сочельника в Сибири; на Полесье на Крещение квасом «окрашивали воду» в реке перед купанием, а в Поволжье его пили на Троицу [1, с. 488]. Квас был неотъемлемым и разрешенным питьем в пост: «особенно в летнее время, почти главную пищу простого народа составляет квас с зеленым луком и черным хлебом» [2, с. 862].

С другой стороны, напиток использовали как лекарственное средство. В древности оно было больше апотропейным, т. е. обережным, средством: так, при сложных родах, чтобы отошел послед, роженице давали квасной гущи, солода или спорыньи (Ярославль); соленой квасной гущей лечили болезнь пальцев в Сибири [1, с. 489], «русская госпитальная гигиена, приспособляясь к народному вкусу, сделала квас обязательным продуктом продовольствия больных в лазаретах и госпиталях» [2, с. 863]. Сегодня квас утратил свою позицию лечебного средства, однако считается полезным напитком. Изготовленный из ржаного и ячменного солода, он не только хорошо утоляет жажду, но благодаря содержанию молочной и отчасти уксусной кислоты нормализует обмен веществ и способствует хорошему пищеварению.

Статья посвящается рассмотрению вопроса о появлении номинации напитка в русском и английском языках в диахроническом аспекте. В результате работы со словарем русского языка XI–XVII вв. [3], словарем русского языка XVIII в. [4], словарем С. А. Кузнецова [5], Национальным корпусом русского языка [НКРЯ], а также Оксфордским словарем английского языка [7] и английским Национальным корпусом [OED] нам удалось проанализировать лингвокультурологический аспект диахронических изменений номинации *квас* в период с конца X в. до начала XXI в.

Напитки, которые готовились из смесей муки с солодом путем сбраживания и заваривания, известны еще со времен древних цивилизаций. Так, кислые напитки наподобие русского кваса умели делать еще тысячи лет тому назад в древнем Шумере и в древнем Египте во времена правления фараонов [9, с. 3]. Описание похожего полезного кислого напитка можно встретить в трудах Геродота об истории греко-персидских войн V в. до н. э., а также в трудах «Естественная история в 37 книгах» Плиния Старшего в 77 г. н. э. [9, с. 3]. Несмотря на схожесть в приготовлении напитка много веков назад, квас является исконно русским питьем, и ни в одной другой культуре он не получил такого распространения.

Этимология слова *квас* связана с общим индоевропейским корнем *-kuat(h)* ‘заквашенный’, ‘кислый’ [10, с. 627–628]. По версии П. Я. Черных, основа **kuat-s* (о) в славянских языках ассимилировалась, и сочетание **ts* преобразовалось в *> *s*, что и привело к образованию номинации. Как возможный вариант развития семантики автор приводит пример гот. *h'afō* ‘пена’ или лат. *cāseus* ‘сыр’ [11], однако основополагающим в семантике этого слова стало значение чего-то закисшего или заквашенного (ср. чеш. *kvas* ‘закваска’, пол. *kwas* ‘кислота’).

Первое летописное упоминание номинации *квас* на Руси датируется 989 г., и оно относится к периоду, когда князь Владимир Святославович в Киевской Руси вводил христианство как государственную религию: «Раздать народу пищу, мед и квас» [12, с. 212]. В начале XI в. квасной напиток чаще ассоциировался с пьянящим или алкогольным питьем на праздниках: «Да тѣмь праздноуимъ, рече, не въ квасѣ ветьсѣ, ни въ квасѣ злобы и лукавства» [13, с. 1202]. Если в XI в. квас больше по крепости напоминал пиво и был алкогольным, то в XII в. стали различать опьяняющий квас «твореный», т. е. «сваренный, специально сделанный, а не произвольно закисший, как обычный квас» [14, с. 14], и простой слабоалкогольный.

Русской культуре известно три способа приготовления кваса: на основе муки, хлеба и солода. Первые два способа были более простыми и распространенными, т. к. солод был не в каждом доме, и на его приготовление уходило больше времени. Приготовление на основе муки было распространено в северно-русских губерниях, где был известен особый напиток *сулой* ‘молодой квас’ на основе воды с мукой и закваской [15, с. 801] или ‘мутный квас, бурда’ [16]. Напиток делали из ячменной, овсяной или ржаной муки и заквашивали тестом из квашни. Он становился белого цвета, и его также называли *белым квасом* [17, с. 521]. Такой вид кваса варили в XVI–XVII в.: *Иные ж(е) в квасу варят и иные в сулое* [3, с. 19]; в XVIII в. в приказах А. В. Суворова упоминается правило хранения такого кваса, чтобы он не забродил: *Драгоценность блюда онаго в естественных правилах. Питье – квас, для него двойная посуда, чтоб не было молодого и перекислово; коли ж вода, то здоровая или нечто приправленная* (А. В. Суворов. Приказы, 1778–1793) [НКРЯ].

Второе значение номинации *сулой* – это ‘кружение воды от удара о берег, водоворот’ [3, с. 20], что объясняет ее применение к мутному пенистому напитку. С середины XIX в. слово *сулой* перестает использоваться для описания мучнистой жидкости, из которой готовили квас, и называет лишь сильное течение: *Вы не знаете, что такой «сулой»? И дай бог вам не знать. Сулой – встреча ветра и течения. У нас был норд-остовый ветер, а течение от SW. Что это за наказание!* (И. А. Гончаров. Фрегат «Паллада», 1855) [НКРЯ].

Иной способ приготовления кваса был на хлебной основе. Существовали разные традиции и рецепты сквашивания: малороссы сушили сухари из пресного теста, заливали их кипятком и солодили в течение шести часов; белорусы и южнорусские жители готовили квас из кислого или солодового теста (такие сухари назывались *квасникъ*):

«Белорусы замешивали густое тесто из ржаной муки, оставляли его на 2–3 дня и затем пекли из него хлеб. Этот хлеб ломали на куски и сушили из них сухари. Сухари клали в бочонок с холодной водой, иногда в мешке. Через неделю квас, сделанный из квасников, был готов. Белорусы, когда пекли квасники, смешивали иногда ржаную муку с вареным толченым картофелем» [17, с. 521].

Основой приготовления кваса является процесс скисания, что находит свое подтверждение в существовании в языке еще одного индоевропейского корня *-*sū-ro / *sou-ro-* со значением 'закисший, сквашенный' [10, с. 1039], поэтому ранее квас могли называть *суровец, сыровец* [17, с. 521]. Упоминания слова *суровица* со значением 'сыворожка' фиксируется еще в XV в.: *Аще человека потварят яйцем, давати фириака з суровицею и з окропом за пять дней* [3, с. 51]. Квас – *сыровец/суровец* – не просто был важным напитком на столе мирян в XVIII в., его пили от недугов и считали лекарством: *В постели прикрываться теплее. Ложась в постелю, пить по всяк раз вместо горячего чаю шалфей с патокою, либо траву ромашку, либо цвет бузинный, либо с патокою же квас горячий, сыровец. Или наливая на раскаленную плитку железную или на разженный кирпич, либо на камень уксус или квас, сыровец, окутавшись над паром стоять, либо сидеть; что бы всеудобнее, попользуясь способами сими, возможно б было наидовольнейше в постели каждой раз пропотеть* (Д. С. Самойлович, 1797) [НКРЯ].

В XX в. мы встречаем данную лексему как номинацию традиционного русского напитка в описании русского быта: *И доживал Петр Кириллыч, – сутулый брюнет, с черными, внимательно-ласковыми глазами, немного похожий на тетю Тоню, – в тихом помешательстве... А не то переставлял тяжелую мебель в зале, в гостиной, все ждал чьего-то приезда, хотя соседи почти никогда не бывали в Суходоле; или жаловался на голод, и сам мастерил себе тюрю – неумело толоч и растирал в деревянной чашке зеленый лук, крошил туда хлеб, лил густой пенящийся *суровец* и сыпал столько крупной серой соли, что тюрю оказывалась горькой и есть ее было не под силу* (И. А. Бунин. Суходол, 1911) [НКРЯ]; в рецептах кулинарных книг и статей: *По мере использования его нужно доливать холодной кипяченой водой (4–5 раз) и периодически удалять плесень. Квас-сыровец из сухарей к борщам, свекольникам, крошкам. На 10 л кваса: сухари ржаные – 2 кг, мука ржаная – 400 г, вода – 15 л, дрожжи – 40 г. (Что у нас на обед, 2000)* [НКРЯ].

Солодовый квас, который был распространен на севере Руси, напоминал жидкое пиво, основой приготовления которого было брожение: «Солод иногда смешивали с мукой или ячменными отрубями, заливали горшком горячей воды, варили и затем ставили на ночь в вытопленную печь. Жидкость, полученную таким способом, севернорусские называли *приголовок*. Ее нередко вместе с горшком опускали в кадку с холодной водой, где она быстро начинала бродить» [17, с. 521]. Солод был особым и очень ценным компонентом, который придавал квасу насыщенность и делал напиток полезным. К сожалению, не в каждом доме могли позволить себе солодовые угощения: *У них в доме жили старинные русские традиции, которые совершенно отмерли к этому времени в нашем селе. Так, например, единственно у Пеньковых я видел, как делают солод, и, может быть, если бы не поел его там вдоволь (пальцем проковыривали дырочку в мешке с теплым, парным, душистым и сладким зерном), то до сих пор не знал бы его вкуса. Ну, значит, и солодовый квас, и солодовый пирог, и солодовый кисель – все это впервые и на всю жизнь было попробовано у Пеньковых. И вовсе не потому у них был солод, а у нас или у других его не было, что жили Пеньковы лучше и богаче, наоборот, я помню, что моя мать, когда я не хотел есть что-либо, всегда говорила мне: – Отправить бы тебя на недельку к Пеньковым, небось все бы стал есть* (В. А. Солоухин. Капля росы, 1959) [НКРЯ].

В зависимости от способа приготовления и сырья напитков квас мог быть как алкогольным, так и слабоалкогольным. Вплоть до XVII – начала XVIII в. квас часто упоминался в качестве хмельного напитка, от которого церковь призывала отказаться: *О сладости в желчь обращающиеся! Зрите тайну, слышателие, для чего Господь Бог от жертвы своея отрывает квас и мед; Так то Господу Богу ненавидим есть грех, яко и образ греха, то есть квас и мед, далече от себе и от жертвенника своего отметаает! Чтож на тое речем, котории в квасе греховном киснем, в меду плотскаго сладострастия углебаем; Рцыте ми, насытил ли кого довольным насыщением квас греховный; усладила ли кого совершенным услаждением сладость греховная; Ах несчастливаго, трекоаяннаго наслаждения!* (митрополит Стефан (Яворский) / Проповеди, 1700–1722) [НКРЯ]. Однако уже в словаре русского языка XVIII в. мы не видим негативного оттенка в определении кваса, который описывается как просто напиток: *Лучшей их харч состоит в хльбѣ и квасѣ* [4, с. 27].

Квас сегодня – это «безалкогольный напиток темно-коричневого цвета с приятным ароматом ржаного хлеба и кисло-сладким вкусом, который прекрасно утоляет жажду, бодрит, освежает, обладает многими полезными свойствами» [18, с. 618]. В промышленности напиток получают путем комбинированного молочнокислого и незавершенного спиртового брожения (квасы брожения) с возможностью последующего смешивания с сахарным сиропом (газированные квасы) [18, с. 619]. Такой квас является любимым напитком как взрослых, так и детей: *Утром озадаченные родители снова заваривали чай, подозревая в похищении заварки то одну, то другую соседку. Пили также квас. Поздней весной в переулок по утрам пригоняли желтую цистерну, подсоединенную, в рассуждении санитарии и гигиены, к водопроводной сети. Собственно, о том, что ее именно пригоняли, мальчик догадался самостоятельно (первый урок отвлеченного мышления), потому что неискушенный мог подумать, что она стоит на углу вечно. Но ведь квас иногда кончался, размышлял мальчик, значит, цистерну следовало снова наполнить, а для того – увезти* (Бахыт Кенжеев. Из Книги счастья, 2007 // Новый Мир, 2008) [НКРЯ].

Квас был важным напитком в ежедневном рационе русского человека. Квасы на муке и хлебе не считались деликатесами и были на столе даже у малообеспеченных людей. Поэтому, когда в доме ничего не было и человек испытывал нужду, люди говорили о нем, что он *перебивается с хлеба на квас*. Это выражение входит в массовое употребление во второй половине XIX в., что фиксируется литературными источниками: *Пришло бедняге так, что продала на корню весь хлеб, подати еле-еле отдала, две души в общество сдала и уж кое-как выплакала земельки на одну-то душу – думает, ворочусь я все как-нибудь... Какая была скотина лишняя – продала, наняла работника, посеялась и перебивается зиму-то с хлеба на квас...* (Г. И. Успенский. Не случись, 1883) [НКРЯ]. В XXI в. эта фраза также используется для описания голода или тягот существования: *Иногородним давали «стахановские», то есть талончик для покупки каши в столовой. Мама там, на Кубани, с пятью детьми перебивалась с хлеба на квас и изредка присыпала кукурузной крупы* (Нонна Мордюкова. Казачка, 2005) [НКРЯ].

Следует отметить, что квас получил широкую известность не только в рамках одной культуры. Он стал популярен и среди англичан как «ферментированный напиток из России, обычно изготавливаемый из настоя ржаной муки или хлеба с солодом» [OED]. Так, в середине XVI в. появляется номинация *quass*, и из контекста видно, что этот напиток напоминает традиционный английский эль: *Their drinke is like our peny Ale, and is called Quass* (R. Chancellor in R. Hakluyt Princ. Navigations, 1556) [OED]. До второй половины XIX в. в английских письменных источниках данная номинация, представлявшая собой транскрипцию русского *квас*, имела различные формы написания: *quasses* (The Russe drinks quasses (1608)); *quash* (*Beer, quash, and bad wine* (1753)),

quas (*The drink was quas or sour small beer* (1778)) – и использовалась для обозначения именно слабоалкогольного напитка, наподобие пива [OED]. Со второй половины XIX в. написание слова становится современным – *kvass*, и номинация начинает использоваться для обозначения обычного прохладительного напитка: *'Fetch the kvas', repeats the same woman's voice* (С. Garnett tr. I. Turgenev House Gentlefolk 1894) [OED] Популярность русского напитка сохраняется и сегодня, поскольку в некоторых статьях известных англоязычных газет можно встретить его упоминание: *The menu also includes soups, salads, kasha (buckwheat groats) with additions like smoked salmon, and, among the drinks, some Russian options like kvass, a fermented beverage* (New York Times, 2016) [19].

Заключение

Проведя исследование номинации квас в диахроническом аспекте в английском и русском языках, мы пришли к следующим заключениям.

1. Общеславянское слово *квас* образовалось от индоевропейского корня *kwat(h)* со значением 'киснуть'. Этот же корень прослеживается в словах *кисель, кислота, кислый, квасить, квашеный, квашня* и т. д.

2. История русского кваса начинается в X в., когда напиток становится неотъемлемым атрибутом как духовной, так и мирской жизни.

3. В X–XI квас считался в большей степени праздничным алкогольным напитком. С XII в. существовал как алкогольный, так и слабоалкогольный квас, в зависимости от способа приготовления.

4. В английскую культуру слово *квас* было заимствовано в XVI в. для обозначения исконно русского хмельного напитка, напоминающего пиво.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Славянские древности : этнолингв. словарь : в 5 т. / Т. А. Агапкина [и др.]. – М. : Междунар. отношения, 1995–2009. – Т. 2 : Д–К. – 1999. – 697 с.
2. Энциклопедический словарь : в 86 т. / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон ; под. ред. К. К. Арсеньева, Ф. Ф. Петрушевского. – СПб., 1896. – Т. XXVIII. – 962 с.
3. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 27 вып. / редкол.: С. Г. Бархударов (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1975–2006.
4. Словарь русского языка XVIII века : в 19 вып. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; редкол.: Ю. С. Сорокин (гл. ред.) [и др.]. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1984–2006.
5. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/index.html>. – Дата доступа: 16.08.2019.
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary. 9th Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 1780 p.
8. «Kvass, n.» [Electronic resource] // OED Online. – Oxford University Press. – Mode of access: <https://www-oed-com.uaccess.univie.ac.at/view/Entry/104613?redirected-From=Kvass+#eid>. – Date of access: 20.08.2019.
9. Пиво, квас, брага / сост. В. М. Рошаль. – М. : ЭКСМО ; СПб. : Терция, 2007. – 64 с.
10. Pokorný, Y. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch / Y. Pokorný. – Bern ; München : Francke, 1959. – Vol. 1. – 1183 p.
11. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. – М. : Рус. яз. – Медиа : Дрофа, 2004–2009. – Т. I. – 2004. – 623 с.
12. Домашнее пиво и квас / авт.-сост. Л. Смирнова. – Минск : Харвест, 2007. – 288 с.

13. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам : в 3 т. / И. И. Срезневский. – СПб. : Отд-ние рус. яз. и словесности Акад. наук, 1890–1912. – Т. 1. – 806 с.
14. Похлебкин, В. В. Большая энциклопедия кулинарного искусства / В. В. Похлебкин. – М. : Центрполиграф, 2007. – 974 с.
15. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева ; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стер. – М. : Прогресс, 1986–1987.
16. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2003. – Т. 4. – 688 с.
17. Русский народ. Этнографическая энциклопедия : в 2-х т. / О. А. Платонов (гл. ред.). – М. : Ин-т рус. цивилизации, 2013. – Т. 1 : А–Н. – 792 с.
18. Технологии пищевых производств / А. П. Нечаев [и др.] ; под ред. А. П. Нечаева. – М. : КолосС, 2005. – 768 с.
19. Электронная библиотека Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/kvass>. – Дата доступа: 10.08.2019.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.10.2019

Perova S. V. To the Issue of Kvass Nomination in the Diachronic Perspective in Russian and English

The article attempts at detecting and describing some peculiarities of Kvass nomination in English and Russian in the diachronic perspective. The article determines the functioning of these nominations in modern language.

УДК 808.26 + 811.581

Н. У. Чайка

*д-р філал. навук, праф. каф. мовазнаўства і лінгвадыдактыкі
Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка
e-mail: natusia12@tut.by*

ПОЛІПРЭДЫКАТЫЎНЫЯ ТЫПЫ НЯПОЎНЫХ СКАЗАЎ У БЕЛАРУСКАЙ І КІТАЙСКАЙ МОВАХ

Разглядаюцца няпоўныя канструкцыі поліпрэдыкатыўнага тыпу ў беларускай і кітайскай мовах. Выяўлены і сістэматызаваны наступныя віды няпоўных канструкцый: з апушчаным дзейнікам, выказнікам, дапаўненнем (у беларускай мове) і з апушчаным азначэннем і прыназоўнікам (у кітайскай мове). Вызначаны спецыфічныя параметры тыпалогіі, што ўплываюць на тыпа- і відаўтварэнне няпоўных канструкцый, – парадак слоў і адсутнасць маркераў граматычнай формы. Сцвярджаецца, што фіксаваны парадак слоў і аўтаномны характар кампанентаў у кітайскай мове значна пашыраюць колькасныя паказчыкі структурных тыпаў.

Уводзіны

Праблема сінтаксічнай непаўнаты вывучалася на працягу ўсёй гісторыі мовазнаўства. У межах розных сінтаксічных школ і напрамкаў былі выпрацаваны метадалагічныя прынцыпы даследавання названай з’явы, зыходзячы з якіх канструкцыі атрымлівалі адпаведную кваліфікацыю. У даследаваннях прадстаўнікоў структурнай школы (Дж. Арма, Е. В. Грудзева, Сін Фуі, Гао Мінкай) свабоднае функцыянаванне няпоўных сказаў тлумачылася фактарам узаемадзеяння моўных адзінак розных узроўняў, што адкрывала перспектывы для іх комплекснага даследавання [1–4]. Тэарэтычныя асновы функцыянальнай сінтаксічнай школы (П. А. Лекант, Г. А. Золатава, Шао Цзінмін, Ху Юйшу) дазвалялі тлумачыць камунікатыўную дастатковасць аналізуемых сказаў кампенсаторнымі магчымасцямі рознаўзроўневых моўных адзінак [5–8]. Тыпалагічныя асаблівасці структурна-сінтаксічных мадыфікацый у розных мовах закраналіся ў канцэпцыях Г. П. Мельнікава, А. В. Цымерлінга, Ван Вэйсяня, Чэн Чанляя і інш. [9–12].

Нягледзячы на значную колькасць работ па праблеме няпоўных канструкцый, застаюцца не вывучанымі тыпалагічныя ўласцівасці сінтаксічнай непаўнаты ў беларускай і кітайскай мовах. Актуальнасць падобнага даследавання абумоўлена прыналежнасцю да сучаснага перспектыўнага напрамку – супастаўляльна-тыпалагічнага вывучэння рознаструктурных моў, важнасцю падобнага даследавання для беларускай і кітайскай моў з мэтай удасканалення міжкультурнай камунікацыі, адсутнасцю ў навуковай літаратуры аналізу няпоўных сказаў у беларускай і кітайскай мовах, неабходнасцю выявіць структурныя тыпы няпоўных сказаў у азначаных вышэй мовах.

Мэта даследавання – выявіць поліпрэдыкатыўныя тыпы няпоўных канструкцый у беларускай і кітайскай мовах.

Функцыянаванне няпоўных канструкцый у беларускай і кітайскай мовах дазваляе выдзеліць іх універсальныя ўласцівасці (наяўнасць незамешчанай сінтаксічнай пазіцыі і магчымасць кампенсацыі апушчанага члена) і спецыфічныя (парадак слоў і характар сінтаксічнай сувязі ў іх). Азначаныя параметры пакладзены намі ў аснову класіфікацыі няпоўных канструкцый у беларускай і кітайскай мовах. Фіксаваны парадак слоў у кітайскай мове дазваляе выдзеліць спецыфічныя тыпы сказаў. На аснове названага параметра выдзяляюцца няпоўныя сказы поліпрэдыкатыўнага тыпу прэпазіцыйныя, у якіх кампенсаторны кампанент знаходзіцца перад няпоўным сказам. Таму прэпазіцыйныя і постпазіцыйныя няпоўныя сказы выдзяляюцца ў асобы сінтаксічны тып.

Магчыма выдзяленне няпоўнага сказа з прэпазіцыйным пропускам *дзеініка* ў якасці кампенсаторнага кампанента: **我想说对不起他, 但觉得说出来没多少意思, 就闭口不言**

(阿来, 《尘埃落定》, 第103页) (літар. *Я хацеў сказаць, што я дарую яму, але (я) падумаў, што ўжо не трэба, таму прамаўчаў*) і з постпазіцыйным: 东北大学那有九十块钱薪水, 每个月包天还给他五十块钱津贴 (张吉, 《无字》, 第16页) (літар. *(У яго) у Паўночна-ўсходнім універсітэце заробак 90 юаней, акрамя таго Цяньцінь даплачвае яму яшчэ 50 юаней дапамогі*). Гэта істотна адрознівае кітайскую мову ад беларускай, дзе парадак слоў свабодны і не ўплывае на таксанамічныя класы канструкцый з незамешчанай сінтаксічнай пазіцыяй. Характар сінтаксічнай сувязі ў беларускай і кітайскай мовах абумоўлівае адрозненне ў тыпалогіі няпоўных сказаў у аналізуемых мовах. Адсутнасць маркераў сінтаксічнай сувязі дае магчымасць любому кампаненту, у тым ліку азначэнню і прыназоўніку, выконваць кампенсаторную функцыю. Гэта значыць, што структурныя класы няпоўных канструкцый у кітайскай мове будуць значна шырэйшымі.

У канструкцыях поліпрэдыкатыўнага тыпу ў якасці кампенсаторнага кампанента выступае матэрыяльна выражаны дзейнік адной з прэдыкатыўных частак, які з'яўляецца кваліфікацыйнай прыкметай – характарызуе канструкцыю як двухсастаўную.

У беларускай і кітайскай мовах выяўлены няпоўныя сказы поліпрэдыкатыўнага тыпу з кампенсаторным кампанентам **дзейнікам**. Кампенсатрыя апушчанага члена ажыццяўляецца на ўзроўні складанага сказа: *Нясоладка яму было: тры вайны адпляскаў... мнагавата. Ды і без вайны жыццё мёдам не было... І ад чужых, і ад сваіх нацярапеўся* (А. Дудараў). Сінтаксічная пазіцыя экспліцытна і імпліцытна выражаных членаў свабодная.

У кітайскай мове пазіцыя членаў у сказе фіксаваная, што дазваляе выдзяляць прэпазіцыйны і постпазіцыйны тыпы няпоўных сказаў з кампенсаторным кампанентам дзейнікам: **他开始爱风, 爱日光, 爱小动物, 爱看人爬树打枣, 甚至爱独自走到护城河畔放风筝** (曹禺, 《北京人》, 第28页) (літар. *Ён пачаў любіць вецер, любіць сонечны свет, любіць маленькіх жывёл, любіць назіраць, як людзі падымаюцца над дрэвамі, і нават сам пачаў гуляць па парку, запускаць наветранага змея*).

Поліпрэдыкатыўныя прэпазіцыйныя няпоўныя сказы ў кітайскай мове характарызуюцца зменай сінтаксічнай функцыі кампенсаторнага кампанента. Напрыклад, кампенсаторны кампанент, які паясняе апушчаны дзейнік, можа выконваць функцыю выказніка: **虽然我把主要精力用于数学, 但并没有放弃古诗文的学习, 时常写点诗, 既丰富业务生活, 又练了自己的文笔, 对于写论文也有很大帮助** (《青年时报》, 2015年, 第7期) (літар. *Хоць я прысвяціў сябе матэматыцы, але не адмовіўся ад вершаскладання, часта пішу вершы, (працэс стварэння вершаў) разнастаіць мой вольны час і развівае мае здольнасці, што дапамагае мне ў падрыхтоўцы дысертацыі*), азначэння: **我的话这时大约有些凝滞了, 坐着没有动, 也没有想, 直到看见分所里走出一个巡警, 才下了车** (鲁迅, 《鲁迅全集》, 第5页) (літар. *Мая сіла ў гэты час прапала, не рухаўся і не думаў ні пра што, толькі калі ўбачыў паліцэйскага, што выходзіў з будынка, я выйшаў з машыны*).

Зрэдку ў кітайскай мове назіраюцца няпоўныя сказы поліпрэдыкатыўнага тыпу постпазіцыйныя, у якіх кампенсаторны кампанент знаходзіцца пасля няпоўнага сказа: **等退休了, 我会把对家人的亏欠都补回来, 是他们给了我最大的理解和支持** (《人民日报》, 2016年, 第2期) (літар. *Калі (я) выйду на пенсію, я буду аддаваць увесь вольны час сям'і, бо менавіта сваякі разумеюць мяне і падтрымліваюць*).

Кампенсаторным кампанентам у няпоўных сказах поліпрэдыкатыўнага тыпу выступае матэрыяльна выражаны **выказнік** у адной з прэдыкатыўных частак няпоўнай канструкцыі: *Было неба то сіняе, то ружовае, / А пад ім малая хатка рыбака. / І было, як неба, возера шырокае, / Шумела там заўсёды асака* (М. Танк); *Ты, Хведзька, Хведар Паўлавіч, будзеш намі кіраваць, а мы – другімі!.. Пад тваім кіраўніцтвам. Будзем выконваць тваю жалезную волю і ўказанні* (А. Макаёнак).

У кітайскай мове кампенсаторным кампанентам выступае матэрыяльна выражаны выказнік у адной з прэдыкатыўных частак канструкцыі: **他考虑的从来都是家人, 而不是自己** (家, 《巴金》, 第27页) (літар. *Ён заўсёды думае пра членаў сваёй сям'і, а не пра сябе*).

(думае)). Прыклады паказваюць, што няпоўныя сказы поліпрэдыкатыўнага тыпу з апушчаным выказнікам у беларускай і кітайскай мовах маюць аналагічную структуру.

Зрэдку назіраюцца няпоўныя сказы поліпрэдыкатыўнага тыпу з апушчаным *дапаўненнем*. Кампенсаторным кампанентам у такіх сказах выступаюць экспліцытна выражаныя дапаўненні ў адной з прэдыкатыўных частак: *Я не хацела хмарыць сустрэчу, але калі ты так хочаш ведаць – дзядзьку майго арыштавалі. Антона* (І. Мележ).

Шырока прадстаўлены няпоўныя сказы поліпрэдыкатыўнага тыпу з апушчаным дапаўненнем у кітайскай мове. Выяўлены прэпазіцыйныя канструкцыі з паратаксічнай часткай злучнікавыя: *我想给他借点钱, 可他就是不想借* (路遥 《平凡的世界》, 第87页) (літар. *Я хачу пазычыць яму грошай, але ён не хоча браць (грошы)*) і бяззлучнікавыя: *刚才还见火机就在身边, 现在摸呀找不着* (刘震云, 《一句顶一万句》, 第186页) (літар. *Толькі што я бачыў запалкі каля сябе, зараз не магу знайсці (запалкі)*).

Выяўлены таксама няпоўныя складаныя сказы постпазіцыйныя злучнікавыя: *老赵 还要一只, 而且一只船不够划, 我也要划* (巴金, 《春》, 第18页) (літар. *Патрэбны яшчэ адзін (човен), аднаго чаўна не хапае, я таксама хачу катацца (на чаўне)*) і бяззлучнікавыя: *这种苹果的味道真好, 我不想吃* (周大星, 《湖光山色》, 第187页) (літар. *Гэты яблык сапраўды смачны, я хачу з'есці (яблык)*). Відавочна, што выдзяленне няпоўных поліпрэдыкатыўных канструкцый прэпазіцыйных і постпазіцыйных з'яўляецца спецыфічнай асаблівасцю кітайскай мовы, у якой структурная кваліфікацыя сказа абумоўлена фіксаваным парадкам слоў, а таксама абмежаваннем на распаўсюджанне дзеяння і наяўнасцю прыназоўніка, які выражае сінтаксічныя адносіны.

У кітайскай мове назіраюцца няпоўныя сказы з апушчаным азначэннем, што абумоўлена раўназначнасцю ўсіх сінтаксічных пазіцый у ім. Выяўлены няпоўныя сказы з паратаксічнай сувяззю злучнікавыя: *小平的班上有一个孩子, 这孩子数学不错, 但语文很差, 连篇简单的作文也写不好* (路遥 《平凡的世界》, 第169页) (літар. *У групе Шао Пінь ёсць хлопец, яго веды па матэматыцы неблагія, але (яго) веды па кітайскай мове дрэнныя, ён нават не можа напісаць адно простае сачыненне*) і бяззлучнікавыя: *他抽出里面的信, 那一封封按照日期仔细排列的信, 顺序也被打乱, 还有几封更是没了踪影* (张吉, 《无字》, 第46页) (літар. *Ён дастаў лісты, якія былі складзены ім па парадку, у адпаведнасці з датай, (ix) парадак быў парушаны, і некаторыя з іх зніклі*).

Сказы з гіпатаксічнай сінтаксічнай сувяззю маюць аналагічныя спосабы сувязі паміж часткамі – злучнікавую: *当然, 这不仅和她是一个名人有关, 还因为她从小到老, 一言一行, 总不符合社会规范* (张吉, 《无字》, 第1页) (літар. *Канешне, гэта звязана не толькі з тым, што яна была знакамітай, а яшчэ з тым, што яна была старэйшай, (яе) словы і ўчынкі заўсёды былі несумяшчальныя з сацыяльнымі нормама*) і бяззлучнікавую: *金波也父亲是地区运输公司的汽车司机, 家庭情况比孙小平要好一些, 生活方面在班里算是属于较高层次的* (路遥 《平凡的世界》, 第4页) (літар. *Бацька Бо з'яўляецца кіраўніком транспартнай кампаніі рэгіёна, жыццёвы ўзровень (яго) сям'і лепшы, чым Шаопінь*).

У кітайскай мове можа апускацца *акалічнасць*, якая выступае ў якасці кампенсаторнага кампанента. Назіраецца падобная з'ява ў складаных сказах злучнікавых: *女生宿舍里两排木板通铺, 一边睡十个人, 而另一边有门, 睡八个人* (宗璞 《东藏记》, 第58页) (літар. *У інтэрнаце ў дзяўчат – два рады дасок, дзесяць чалавек спяць на адным баку, на другім баку – дзверы, (там) спяць восем чалавек*); *她从家里搬来了一盆花, 而他直接搬来了一张床* (张吉, 《无字》, 第39页) (літар. *Яна прывезла гаршчок з кветкамі з дома, а ён прама (з дома) перавёз канапу*) і бяззлучнікавыя: *我以前常常来这儿看书, 现在不了* (路遥 《平凡的世界》, 第74页) (літар. *Я раней часта прыходзіў сюды і чытаў кнігі, зараз не (прыходжу сюды)*).

Акалічнасць з'яўляецца абавязковым кампанентам у структуры сказа кітайскай мовы, што дазваляе яму выконваць кампенсаторную функцыю. Сказы з гіпатаксічнай сінтаксічнай сувяззю маюць аналагічныя спосабы сувязі паміж часткамі – злучнікавую: *我不去那儿, 我这儿的事多着呢, 而且——离你们那多远* (宗璞 《东藏记》, 第99页) (літар. *Я не пайду туды, у мяне тут многа спраў, і (тое месца) далёка знаходзіцца ад вас*) і бяззлучні-

кавую: **昨天他们都来公司开会, 他一个人没来, 说是家里有事** (宗璞《东藏记》, 第111页) (літар. *Учора яны ўсе былі на сходзе, адзін чалавек не прыйшоў (на сход), сказаў, што былі хатнія справы*).

Акалічнасць у кітайскай мове можа ўказваць на прычыну: **为了找工作他在人才市场呆了一个多月, 而她投了一百多份简历** (阿乙,《灰故事》, 第78页) (літар. *Каб знайсці працу, ён стаяў на ўліку на рынку працы больш месяца, а яна адправіла больш за 100 рэзюмэ (каб знайсці працу)*), час: **我明天去北京看望朋友, 或者去天津帮叔叔找工作...** (李佩甫,《生命册》, 第35页) (літар. *Я заўтра еду ў Пекін наведаць сяброў або (заўтра) у Цяньцзін шукаць працу для сястры*), месца: **我本来打算自己去学校, 但是哥哥说送我去** (周大新,《湖光山色》, 第93页) (літар. *Я спачатку збіраўся сам пайсці ў школу, але старэйшы брат сказаў, што ён правядзе мяне (ў школу)*).

Акалічнасць з'яўляецца абавязковым кампанентам у структуры сказа кітайскай мовы, што дае яму магчымасць выконваць кампенсаторную функцыю.

У якасці кампенсаторнага кампанента ў кітайскай мове можа выступаць **прыназоўнік**, таму сказы з пропускам прыназоўніка ўтвараюць асобны структурны тып. Прыназоўнікі належаць да службовых часцін мовы, якія выражаюць суб'ектна-аб'ектныя, прасторавыя, часавыя, мэтавыя і прычынныя адносіны. Спецыфіка кітайскіх прыназоўнікаў заключаецца ў тым, што яны з'яўляюцца дэрыватамі дзеясловаў – некаторыя з іх у працэсе граматызацыі набылі прасторавыя часава-трывальныя формы адпаведных дзеясловаў, пры гэтым яны яшчэ і захоўваюць некаторыя іх сінтаксічныя ўласцівасці. Напрыклад, прыдзеяслоўнае адмаўленне ў кітайскай мове адносіцца да прэпазіцыйных прыназоўнікаў, гэта значыць ён можа выступаць функцыянальным аналагам дзеяслова.

Дэтэрмінаваныя прыназоўнікі ў кітайскай мове валодаюць значнай ступенню самастойнасці, могуць адносіцца да сказа ў цэлым: **这个嘛, 我没办法答应你不告诉别人** (《北京青年报》, 1991年第2期) (літар. *Я не магу абяцаць табе, што не скажу (пра) гэта іншаму чалавеку*). Прыназоўнік у дадзеным сказе кваліфікуе форму дапаўнення, паколькі дзеяслоўнае кіраванне ў кітайскай мове адсутнічае.

Прыназоўнікі, што ўжываюцца ў якасці кампенсаторнага кампанента, выражаюць адносіны прасторавыя: **我在几个月的时间里, 逛遍了河北岸的几个小区, 树林, 花园, 大小超市, 药店.. 都留下了我的足迹** (莫言,《蛙》, 85) (літар. *У апошні час я прагульваўся па ўсіх раёнах Хэ Бэй – (на) лесе, (на) парку, (на) вялікіх і малых магазінах...*), часавыя: **去年, 也就是去年秋天, 他在办公室里坐着, 看院子里的树叶落了, 满地黄叶, 金灿灿的** (李佩甫,《生命册》, 第196页) (літар. *(У) мінулым годзе, восенню, ён з вакна кабінета бачыў, як з дрэў злятала лісце – жоўтае, залатое*).

Заклучэнне

На аснове праведзенага даследавання можна зрабіць наступныя высновы. У беларускай і кітайскай мовах выяўлены тыпы поліпрэдыкатыўных няпоўных сказаў – з апушчаным дзейнікам, выказнікам, дапаўненнем і з акалічнасцю, азначэннем і прыназоўнікам – у кітайскай. Прадстаўленая класіфікацыя зроблена намі на аснове спецыфічных параметраў тыпалогіі – парадку слоў і характару сінтаксічнай сувязі кампанентаў у сказе.

Фіксаваны парадак слоў у кітайскай мове дазваляе выдзеліць у ім спецыфічныя структурныя тыпы няпоўных сказаў – поліпрэдыкатыўны з кампенсаторным кампанентам дзейнікам прэпазіцыйны і постпазіцыйны, поліпрэдыкатыўны з кампенсаторным кампанентам дапаўненнем прэпазіцыйны і постпазіцыйны. Кваліфікацыя і выдзяленне наступных тыпаў значна пашырае колькасныя паказчыкі структурных тыпаў у кітайскай мове.

У кітайскай мове адсутнічаюць маркеры сінтаксічнай сувязі кампанентаў сказа, што вызначае іх характар – раўназначны і аўтаномны. Гэта значыць, што названыя кампаненты могуць самастойна выконваць кампенсаторную функцыю, а значыць утвараць тып. У кітайскай мове ў якасці кампенсаторнага кампанента выступаюць як галоўныя

члены сказа, так і дапаўненні, акалічнасці, азначэнні і прыназоўнікі, якія акрамя дыферэнцыяцыі сінтаксічнай паўнаты-непаўнаты утвараюць таксанамічны клас.

У кітайскай мове назіраецца магчымасць кампенсацыі пропуск члена сказа семантычна тоесным кампанентам без уліку граматычнай формы і маркіроўкі, што абумоўлена іх сінтаксічнай раўназначнасцю. Гэта адкрывае магчымасці для змены структурнага статусу членаў сказа і ўтварэння іх бінарных парадыгм, якія прадудыруюць фарміраванне спецыфічных тыпаў і відаў няпоўных канструкцый у кітайскай мове.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Harma, J. Sur l'omission du verbe et sa recuperabilité en français / J. Harma // Actes du 9e Congrès des romanistes scandinaves, Helsinki, 13–17 aout 1984. – Helsinki, 1986. – P. 135–146.
2. Грудева, Е. В. Избыточность и эллипсис в русском письменном тексте / Е. В. Грудева. – Череповец : Череповец. гос. ун-т, 2007. – 251 с.
3. 邢福义 现代汉语 / 邢福义 – 北京 高等教育出版社, 1991. – 560页 (Син, Фуи. Современный китайский язык / Син Фуи. – Пекин : Изд-во Высш. образования, 1991. – 560 с.).
4. 高名凯 汉语语法论 / 高名凯 – 北京 商务印书馆, 1986. – 557页 (Гао, Минкай. Исследование грамматики китайского языка / Гао Минкай. – Пекин : Коммерч. изд-во, 1986. – 557 с.).
5. Лекант, П. А. К проблеме неполных предложений в русском языке / П. А. Лекант // Учен. зап. Моск. обл. пед. ин-та. – 1963. – Т. 139, вып. 9 : Рус. яз. и лит. – С. 43–49.
6. Золотова, Г. А. К вопросу о неполных предложениях / Г. А. Золотова // Русский язык : сб. тр. : посвящ. памяти д-ра филол. наук, проф. Н. Н. Прокоповича / Моск. гос. пед. ин-т ; редкол.: Л. Ю. Максимов [и др.]. – М., 1975. – С. 106–118.
7. 邵敬敏 汉语语法专题研究 / 邵敬敏 – 桂林 广西师范大学出版社, 2003. – 220页 (Шао, Цзинминь. Исследование по специальной теме в грамматике китайского языка / Шао Цзинминь. – Гуйлинь : Изд-во. Пед. ун-та Гуанси, 2003. – 220 с.).
8. 胡裕树 现代汉语 / 胡裕树 – 上海 上海教育出版社, 561页 (Ху, Юйшу. Современный китайский язык / Ху Юйшу. – Шанхай : Шанхайс. изд-во образования. – 561с.).
9. Мельников, Г. П. Системная типология языков: принципы, методы, модели / Г. П. Мельников ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 2003. – 393 с.
10. Циммерлинг, А. В. Типологический синтаксис скандинавских языков / А. В. Циммерлинг. – М. : Яз. славян. культуры, 2002. – 895 с.
11. 王 维贤 现代汉语语法理论研究 / 王维贤 – 北京 语文出版社, 1997. – 300页 (Ван, Вэйсянь. Теоретическая грамматика современного китайского языка / Ван Вэйсянь. – Пекин : Изд-во кит. яз., 1997. – 300 с.).
12. 陈 昌来 现代汉语句子 / 陈昌来 – 上海 华东师范大学出版社, 2000. – 313页 (Чэн, Чанлай. Современные китайские синтаксические системы / Чэн Чанлай. – Шанхай : Изд-во Восточ.-кит. пед. ун-та, 2000. – 313 с.).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.10.2019

Chaika N. U. Polypredicative Types of Elliptical Sentences in Belarusian and Chinese Languages

The article is devoted to studying of the polypredicative types of elliptical sentences in Belarusian and Chinese languages. The following types of elliptical sentences have been revealed and systematized in Belarusian and Chinese languages: the sentences with omitted subject, predicate, object and with omitted attribute and prepositions in Chinese. The specific parameters of typology, which affect the type and kind formation of the elliptical sentences, have been defined. These parameters include the word order and the lack of grammar meaning markers. It is found out that the fixed word order and the autonomous nature of the components in the Chinese language significantly increase the quantitative indicators of structural types.

УДК 811.161.1'373.2+811.161.3'373.2

Л. А. Годуйко¹, О. Б. Переход²¹канд. філол. наук., доц. каф. *общего и русского языкознания*
*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*²канд. філол. наук., доц., зав. каф. *общего и русского языкознания*
*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*e-mail: ¹god_lusi@mail.ru; ²reho61@mail.ru**СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ЭРГОУРБОНИМОВ БРЕСТЧИНЫ**

Рассматриваются строение и способы образования эргоурбонимов Брестчины. Данный тип имен собственных характеризуется рядом структурно-семантических, деривационных и прагматических особенностей, значительным социо- и лингвокультурным потенциалом, относится к области активной лингвокреации. Выявлены основные типы и модели эргоурбонимов, установлены узуальные и окказиональные способы словообразования. Сделан вывод о том, что эргоурбонимы региона отражают основные тенденции современной эргонимологии.

Введение

В ономастиконе города и, шире, региона, страны заметное место занимает эргонимная подсистема. Она находится в постоянном развитии, вербализует изменения в ономастической, языковой картинах мира, отражает активную лингвокреацию человека. Одним из результатов такой лингвокреативной деятельности выступают *эргонимы* – наименования деловых объединений людей, в т. ч. союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [1, с. 166]. Данные рекламные имена демонстрируют ряд особенностей семантического, структурного, деривационного, прагматического и иного характера; отличаются динамикой количественного состава в связи с «функционированием (открытием или закрытием) называемых объектов»; «принадлежат к области творческой номинации с ограничениями на повтор зафиксированных единиц; тяготеют к отражению кратковременной фоновой информации, но способны становиться лингвокультурами или включать их в свой состав» [2, с. 9].

М. Г. Курбанова отмечает, что положение эргонима промежуточно между коммерческими и некоммерческими номинациями, а юридическое присвоение имени тому или иному объединению необязательно. Эргоним может быть названием учреждения и «именем без вывески» (сообщества и т. д.) [3, с. 29].

В научной литературе находят отражение разные подходы к определению эргонимов, к их классификации, а используемые термины вступают в синонимичные, гиперонимические и другие отношения, например: «название коммерческого предприятия» [4]; «официоним» – наименование организации, учреждения, юридического лица [5]; «фирмоним» – «разряд онимов, собственное имя коммерческого предприятия, в том числе промышленного или торгового, которое обладает правами юридического лица» [6, с. 45]; «эмпороним» – название торгового заведения [7, с. 104]; «трофоним», «рестороним» – наименование объекта общественного питания [8, с. 73] и др.

Деловые объединения людей нередко расположены в городских или сельских населенных пунктах и потому могут рассматриваться как объекты локализованные – внутригородские или внутрисельские. Современная ономастика (ее раздел урбанонимика) к именам внутригородских объектов относит: агоронимы (названия городских площадей), годонимы (имена улиц, проспектов и т. д.), ойкодонимы (названия зданий), хоронимы (наименования частей территории города, в т. ч. района, квартала, парка), эक्клезионимы (собственные имена мест совершения обрядов, в т. ч. церкви, часовни, мона-

стыря). Сложным остается вопрос о статусе эргонимов. По мнению ряда исследователей, подобные имена, будучи номинациями коллективов людей, не могут быть причислены к урбанонимам. Однако часто здание, где расположено предприятие, организация и др., носит то же имя, что и самое деловое объединение [9, с. 13–14], т. е. наблюдается омономия, совпадение эргонима и ойкодони́ма. В этой связи вызывает интерес замечание А. В. Суперанской о том, что «эргонимы относятся к комплексным объектам, складывающимся на основе некоторой территории, но включающим и оборудование, и людей, и производственные отношения. Благодаря своей привязанности к месту они сближаются с топонимами, а благодаря связи с профессионально объединенными группами людей... соционимами» [10, с. 26–27].

Для обозначения локализованных внутригородских коммерческих предприятий удачным представляется термин *эргоурбоним* (его ввел в научный оборот российский исследователь Р. И. Козлов [11]), который объединяет черты эргонима (название *делового* объединения людей) и урбанонима (названия локализованного *городского* объекта, в котором находится само коммерческое предприятие) [12, с. 8–9].

Потенциал эргоурбонимов как единиц искусственной номинации и результата творческой номинативной деятельности человека значителен. Новые имена учреждений, организаций – своего рода номинативный срез, который отражает экономическую, социальную, культурную, бытовую жизнь общества. Номинации деловых объединений людей содержат «информацию о коллективном адресате, обладающем определенными признаками: этнической принадлежностью, социальным положением, полом, возрастом, вкусом, родом занятий и прочее» [13].

Продуктивность, мобильность, разнообразие эргоурбонимов, в целом названий деловых объединений людей вызывают живой интерес у лингвистов. Особенно активно эти рекламные имена, другие периферийные разряды ономастического поля изучаются в последние десятилетия. Так, многочисленны работы российских ученых: «Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики» Р. И. Козлова [14], «Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты» Н. В. Шимкевича [15], «Многокомпонентные эргонимы в аспекте орфографии: проблема совершенствования нормы правописания» М. Я. Крючковой [16], «Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города» А. М. Емельяновой [13], «Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматические аспекты» Н. В. Носенко [17], «Эргонимы современного русского языка как микросистема» Ф. Ф. Алистановой [18], «Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика» М. Г. Курбановой [19] и др.

Исследования, посвященные именам собственным внутригородских объектов, деловых объединений людей, ведутся и в Беларуси (в качестве примера назовем только кандидатские диссертации): «Названия культурно-бытовых учреждений: структура, номинация» [20], «Названия внутригородских объектов Минска: мотивация, структура, функционирование» [21], «Национально-культурный аспект проприальной номинации в Беларуси и Вьетнаме (на материале гг. Минска и Ханоя)» [2] и др. Представляется перспективным многовекторное описание эргоурбонимов на материале других регионов Беларуси, ее отдельных населенных пунктов.

В статье представлен фрагмент эргоурбонимии Брестчины – наименования физкультурно-оздоровительных, культурно-развлекательных, досугово-рекреационных учреждений, туристических организаций, объектов бытового обслуживания, общественного питания и торговых (продовольственных) объектов в аспекте структурной организации данных имен собственных и способов их образования.

Структурный анализ искусственных номинаций деловых объединений людей Брестчины выявил два основных типа эргоурбонимов.

1. Эргоурбонимы описательного характера, имеющие фактически только номенклатурную группу: *Дворец детского творчества* (г. Барановичи), *Брестский областной центр туризма и краеведения детей и молодежи*, *Дом быта Столинского КБО*, *швейный цех КУП Комбинат бытового обслуживания* (г. Брест), *кафетерий БрГУ имени А. С. Пушкина* и др. Названия подобного рода характерны для объектов, находящихся в собственности, подчинении какому-либо государственному органу, организации, и представляют собой наследие предшествующих периодов развития ономастической системы.

2. Эргоурбонимы, включающие и номенклатурную, и проприальную группы: *детский оздоровительный лагерь «Дружба»*, *«Журавушка»*, *«Строитель»*; *санаторий «Надея»*, *«Чабарок»*, *«Буг»*, *«Алеся»*; *магазин «Винарь»*, *салон красоты «Бьюти-баланс»*, *косметический салон «BLISS»*, *салон причесок «Девора»*, *маникюрный кабинет ЧУП по оказанию услуг «Оксанис»*, *солярий «Диамант»*, *тату-салон «Викинг»* и др. Имена собственные данного типа доминируют во всех исследованных тематических группах эргоурбонимов, поскольку способны конкурировать в напряженной борьбе за потребителя, выполняют не только информативную, идентифицирующую, но и рекламную, эстетическую, экспрессивную и иные, свойственные современному рекламному имени функции.

Номенклатурная группа в составе эргоурбонима может быть представлена словом, в т. ч. композитом (*салон, магазин, бассейн* и др.; *турфирма, спа-салон* и др.), развернутым словосочетанием или, наоборот, – как компрессивный вариант – аббревиатурой (*государственное спортивно-оздоровительное учреждение – ГСОУ, государственное специализированное учебно-спортивное учреждение – ГСУСУ, центр олимпийского резерва – ЦОР, физкультурно-оздоровительный комплекс – ФОК, физкультурно-оздоровительное учреждение – ФОУ, детско-юношеская спортивная школа – ДЮСШ* и др.). В целом, что обусловлено самой природой номенклатурной группы (является носителем важнейшей категориальной информации; играет классифицирующую роль, выполняя функцию введения в ряд, без которой собственное имя не может существовать; лексика в ее составе используется в прямом значении и свободно повторяется во многих эргоурбонимах [22, с. 76]), данный компонент имени собственного достаточно стандартизован.

В составе номенклатурной группы, кроме идентификатора (*салон, школа, клуб, зал, турфирма* и др.), нередко используется и квалификатор, который:

а) уточняет специализацию объекта (*свадебный салон, детский интеллектуальный центр, центр развития, образовательная студия, спа-салон, школа восточного танца, студия йоги, культурно-спортивный центр, авторское ателье – швейная мастерская, авторизованный сервисный центр по ремонту бытовой техники* и др.);

б) характеризует выгоду для потребителя услуг (*центр здоровья и красоты, студия красоты, детский центр всестороннего развития* и др.);

в) определяет целевую группу (*фитнес-клуб для женщин, детский центр развития, центр детского развития, школа для детей, подростков и взрослых* и др.);

г) называет владельца заведения (*фитнес-центр «Flash» ИП Кузина Т. А., детская студия «Говорушка» ИП Яворович С. С., ремонт и обслуживание стиральных машин ИП Якушевич В. П.*) и т. д.

При этом обращает на себя внимание, что имядатели современных частных коммерческих объектов стремятся минимизировать номенклатурную группу, обозначая только профиль учреждения, его специфику либо отражая в нем масштаб/размеры объекта, объем оказываемых услуг.

В целом современным рекламным именам (и исследуемым эргоурбонимам в частности) присуща, во-первых, тенденция к специализации номенклатурной группы и, во-вторых, замена ее (либо только идентификатора) на более статусную, более при-

влекательную в глазах адресата коммерческой номинации: вместо *магазина* – *супер-маркет*, вместо *парикмахерской* – *салон красоты*, *салон причесок*, вместо *школа*, *студия* – *центр* и др.

Проприальные группы эргоурбонимов Брестчины в структурном плане представляют собой разноуровневые языковые единицы: лексемы, словосочетания, предложения (и даже их сочетания: *турфирма «Пальмы Солнце Море»* – сохранена пунктуация номинаторов коммерческого предприятия). Отмечаются одно-, дву- и поликомпонентные номинации разных структурных типов и моделей.

Наименования культурно-развлекательных, досугово-рекреационных, физкультурно-спортивных, торговых предприятий, объектов бытового обслуживания Брестчины представлены:

1) однословными единицами номинативного типа (модель «N1»): *магазин-пекарня «Багач»*, *швейная мастерская «Ательер»*, *студия спортивных балльных танцев «Оскар»*, *фитнес-клуб «Стаклин»* и др.; субстантивированными адъективами (модель «N1sub»): *ЧУП «Атлетичный»*, *Областной спортивный комплекс «Брестский»* и др.;

2) сочетаниями слов / словосочетаниями разных типов:

а) двучленными сочетаниями с сочинительной связью (модель «N1 unct N1»): *торговый павильон «Орехи и сухофрукты»*, *студия танцев «Ты и я»*;

б) двучленными сочетаниями с подчинительной связью, в первую очередь адъективно-номинативного типа (модель «Adj + N1»): *центр детского развития «Первый шаг»*, *центр развития «Маленькая страна»*, *музей-усадьба Швыковских «Пружанский палацки»*, *магазин «Мясной мир»*, *павильон «Дубравский бройлер»*, *кафе «Медовые росы»* и др., номинативно-генитивного (модель «N1 + N2»): *студия здоровья «Магия солнца»*, *фитнес-клуб «Фабрика тела»*, *историко-мемориальный музей «Усадьба Немцевичей»*, *торговый дом «Мир пчел»*, *закусочная «Кусочек пиццы»*) и аппозитивного типа (модель «N1 + N1»): *кафе-пиццерия «Пицца Ралли»*, *диско-бар «Планета Рок»* и др.);

в) многочленными словосочетаниями описательного характера, построенными на основе подчинительной связи и представляющими разные структурно-грамматические модели: *ГУСУ «Брестский областной центр олимпийского резерва по игровым видам спорта Виктория имени А. П. Мешкова»*; *ГУК «Пинская городская центральная библиотека»*, *ГУК «Барановичский музей железнодорожной техники»* и др. Наиболее продуктивные модели: номинативно-генитивная (*фитнес-студия «Мастерская Виктории Фетисовой»*), *ГУК «Музей Матеуша Бутримовича» (Пинский Мур)*, атрибутивно-номинативно-генитивная (*ГУК «Областная библиотека имени М. Горького»*), *ГУК «Мемориальный музей-усадьба имени Тадеуша Костюшко»* и др.) (многочленные эргоурбонимы описательного типа характерны прежде всего для номинаций культурно-досуговых и физкультурно-оздоровительных объектов Брестчины);

3) предикативными номинациями (модель «Pronom + N4» эллиптического типа): *фитнес-студия «Я НА FITNESS» ИП Млынец Я. Ю.*; модель «N1 + Pronom»: *кофейня «Кофе с собой»*; модель «Imper + N4»: *азиатский ресторан «Уноси-ка суши»*) и др.

Среди эргоурбонимов-предложений востребованы так называемые «осколочные» предложения с обстоятельствами места или дополнениями синкретичного, объектно-обстоятельственного характера: *магазин «На болоте»*, *«На кольцевой»*, *«У дома»*, *торговый павильон «Сладкое на десерт»*, *мини-кафе «Вдали от жен»* и др. Функционирование в качестве рекламных имен неполных, небольших по объему односоставных и даже нечленных предложений (*кафе «Ё-моё»*) иллюстрирует влияние на искусственную номинацию социальных факторов путем активизации разговорных синтаксических конструкций. Построение живой речи становится все более расчлененным, фрагментарным. Для современного русского синтаксиса характерна повышенная роль пред-

ложных сочетаний, которые часто приходят на смену беспредложному управлению. Тенденцию к самостоятельному употреблению предложно-падежных форм там, где раньше по всем правилам употреблялась только форма именительного падежа, связывают с ростом аналитизма в языке [23].

Таким образом, эргоурбонимы Брестчины отличаются неоднородностью, вариативностью структурной организации, что позволяет вербализовать «множественность форм отражения ситуации называния» (И. В. Крюкова) [24, с. 47] в рекламном имени, реализовать его разнообразные функции.

Анализ способов образования эргоурбонимов Брестчины позволяет обозначить несколько тенденций, характерных для искусственной номинации региона:

- 1) активное использование в качестве названий коммерческих предприятий вторичных номинаций;
- 2) образование первичных рекламных имен узуальными способами;
- 3) стремление номинаторов к эргокреации, т. е. образованию онимов нетиповыми способами деривации.

Активностью в эргоурбонимии Брестчины отличаются вторичные способы номинации: лексико-семантический и лексико-синтаксический. При обращении к ним имядатель локализованного коммерческого объекта ориентируется на устоявшиеся языковые традиции.

Первый способ представлен такими разновидностями, как:

а) онимизация: *кинотеатр «Звезда», бассейн «Дельфин», «Чайка», учебно-спортивный комплекс «Спарт» Брестского областного спортклуба, банно-оздоровительный комплекс «Пещера» ЧУП «Атлетичный», туристическая компания «Отпуск»* и др.;

б) трансономизация: *санаторий «Алеся», «Ясельда», «Белая Вежа», «Буг», детский развивающий центр «Аленка», «Маруся»* и др.;

в) заимствование: *фитнес-центр «Flash», СПА-салон «Golden Line», SPA-studio «Aquarius», СПА-салон красоты «Bonjour», студия «Хатха-йога», центр детского развития «Хэппи Фоксис», школа для детей, подростков и взрослых «Му IT»* и др.

При онимизации мотивирующими выступают не только существительные (*фото-салон «Стоп-кадр», детская развивающая студия «Дошколёнок», детская студия «Говорушка», магазин «Верас», кафе «Корица», ювелирная мастерская «Александрит», солярий «Диамант», химчистка «Итальянка», парикмахерская «Ягуар»* и др.), но и прилагательные (*магазин «Экономный», «Добрый», бар «Охотничий»* и др.), а также различные устойчивые единицы: *паб «Честная пинта», туристическая фирма «Роза ветров», туристическое агентство «География путешествий»* и др.

Зафиксированный языковой материал иллюстрирует нескольких видов перехода в имена собственные: 1) в результате простой онимизации образуются непродуктивные описательные номинации информативного характера (*магазин «Кулинария», бар «Корчма»* и нек. др.); 2) большинство названий являются результатом онимизации метафорической, метонимической или символической: *центр ремонтно-бытовых услуг «Муравей», ритуальная служба «Память», кафе «Гавань», гриль-бар «Берлога», магазин «Корзинка», «Витамин», бар «Покер», кафе «Вояж», магазин «Корона», «Смак», кафе «Салют», «Беседа», «Талисман», «Белиссимо», «Сонет», экспресс-бар «Цветочный», караоке-ресторан «Жемчуг»* и др. Важно, что при символической мотивации исходные апеллятивы имеют некоторую ассоциативную связь с характеристиками объекта номинации, формируют его положительный образ в сознании адресата.

Трансономизации подвергаются разные разряды мотивирующих онимов, в том числе прецедентные имена:

1) антропонимы, поэтонимы: *туристическая компания «Янка», студия красоты «Эмми», салон-парикмахерская «Анастасия», массажный салон «Валентина», торговый павильон «Людмила»* и др.;

2) поэтонимы: *«Карлсон», бар «Ассоль»* и др.;

3) топонимы; *супермаркет «Восток», кафе «Амстердам», «Эллада», хлебная лавка «Гарни»* (как вариант – «*Garni*»); по легенде, именно в этом армянском поселке впервые стали печь лаваш) и др.;

4) космонимы: *магазин «Меркурий»;*

5) мифонимы: *кафетерий «Зевс», бюро ритуальных услуг ООО «Химера», турфирма «Феникс»* и др.;

6) эргонимы: *магазин «Санта», кафе «Арионис», «ТуСтань», «Руслан»* (учредителями выступили одноименные названия деловых объединений людей);

7) ойкодонимы: *кафе «Версаль»* и др.

Исследуемая эргоурбонимия отличается мультилингвизмом и включает имена собственные:

1) русскоязычные: *фирменный магазин продуктов «Дружба», павильон «Мясной магнат», универсам «Прибужье», сеть фитнес-клубов «Адреналин», спа-салон «Орхидея», турагентство «Праздник»;*

2) белорусскоязычные: *фитнес-клуб «Волат», магазин-пекарня «Багач», фирменный магазин «Радамір», магазин «Крама разліўнога піва», санаторий «Надзея», «Чабарок», «Світанак»* и др.;

3) иноязычные (англицизмы, латинизмы, галлицизмы и заимствования из некоторых других языков): *магазин «Tet-a-tet», студия танца «MAY DANCE STUDIO», студия «Хатха-йога»* и др.

Следует отметить, что названия организаций, учреждений государственного подчинения только русскоязычные, а в именах частных коммерческих объектов используются средства разных языков.

Эргоурбонимы-заимствования графически обозначаются по-разному:

1) латиницей: *косметический салон «BLISS»* (англ. 'блаженство'), *ресторан «Gourmet»* (франц. 'гурман'), *школа фитнеса «Healthystyle»* (англ. 'здоровый стиль'), *спа-центр «Goldenline»* (англ. 'золотая линия'), *студия SPA «Art of SPA»* (англ. 'искусство СПА'), *фитнес-клуб «Green crocodile»* (англ. 'зеленый крокодил') и др.;

2) кириллицей: *магазин «Канди»* (англ. *candy* 'конфета');

3) и латиницей, и кириллицей, что порождает графические дублиеты: *супермаркет «Green»/«Грин», фитнес-клубы «Orange and Light» / «Оранже и Лайт», «New-Life» / «Нью-Лайф», кафе «Big Family» / «Биг Фэмили»* и др.;

4) смешанно, комбинированно, с использованием графических средств различных языковых систем: *фитнес-клуб «СТЭП&К. Йога», фитнес-клуб «Велнес клуб Дшд (Dshd)»* и нек. др.

Отмечены случаи такой модной нейминговой тенденции, как написание латиницей исконно русских (белорусских) слов (*гриль-бар «Корова»* – от русск. *корова*; этот объект общественного питания предлагает фирменные говяжьи стейки; *магазин «Zakrama»* (от русск. *закрома* 'запасники или полные урожая места хранения' и бел. *крама*).

Эргоурбонимы, оформленные иноязычными графическими средствами, своим внешним обликом активно разрушают принцип единственности русской (белорусской) письменности, иллюстрируют в действии коммерческую стратегию глорификации (восхваления) иностранного. В целом же имена-заимствования, апеллируя к фоновым знаниям и номинатора, и адресата рекламного имени, демонстрируют интенсивность контактов между государствами, народами, языками; отражают в нейминге процессы

интернационализации, глобализации и смещение «лингвоэкологического равновесия в сторону англоязычных номинаций» [2, с. 12].

Лексико-синтаксический способ порождает эргоурбоним (как правило, поликомпонентный) на базе свободного сочетания слов или на основе предикативной единицы с изменением их функций: пункт проката *«Третья рука»*, свадебный салон *«Мечта невест»*, рынок *«Старый город»*, магазин *«Сладкий уголок»*, *«Здоровая семья»* массажно-оздоровительный центр ЧУП *«Магия Здоровья»*, ГУСУ *«ДЮСШ по хоккею и фигурному катанию»* г. Барановичи, ГУСУ *«Барановичская СДЮШОР единоборств и велоспорта»*; кафе *«На углу холостяков»*, пиццерия *«У Зевса»* и др.

Примеры эргоурбонимов, образованных узуальными способами деривации, немногочисленны. Зафиксированы имена, репрезентирующие:

а) суффиксацию: культурный центр *«Воображариум»*, кафетерий *«Смакавік»*;
 б) сложение разных типов и аббревиацию: магазин *«Хлебосолье»*, сервисный центр *«Ремстар»*, кафе *«Евродьюнер»*, туристическое агентство *«Велл-Пинск»*, сеть магазинов *«Алми»* (владелец – Зарибко Александр Михайлович) и др.

Отметим, что онимы-композиаты, в которых нередко повторяются одни и те же компоненты (например, *-тур-*, *-трэвел/-трэвел*, *центр-*, *топ-*, *супер-*, *-сервис* и нек. др.), выступают одним из проявлений системности в эргоурбонимии в различных (по типу денотата) ее сегментах: турагентство *«Белтуртранс»*, *«Лилия-Тур»*, *«Центр-тур»*, *«Караван-Тур»*, *«ТурСвет»*, *«Ивартур»*, *«Горизонт-тур»*, турфирма *«Универсал-тур»*, туристическая компания *«Фортуна-трэвел»*, турагентство *«Юш-Ан-Трэвел»*, *«Центр Курорт»*, *«Центр-тур»*, *«Топ-тур»*, туристическая компания *«Супертур»*, турагентство *«Интурсервис»* и др.

Для создания уникального, запоминающегося эргоурбонима, деавтоматизации его восприятия, для вовлечения адресата номинации в языковую игру имядателя обращаются к нетиповым (неузуальным) способам словообразования. В частности, в эргоурбонимии Брестчины представлены:

1. Графическая деривация, активизация которой связана с тем, что «на современном этапе развития литературного языка многократно возросла роль его письменной формы», причем она сумела в некоторых областях, в частности в деривации, «потеснить первичную языковую форму» [25, с. 108]. Отмечены следующие способы манипулирования средствами графики:

1. Капитализация (игра со строчными и прописными буквами): кафе *«ПодЪели»* (оним воспринимается не только как дериват от глагола *подъели*; в результате выделения *Ъ* появляется отсылка к месторасположению летнего кафе: посетителей приглашают *под ели*), *фитнес-клуб и центр современного танца «ШакИра»* (оним устанавливает связи с именами колумбийской певицы, танцовщицы, хореографа, модели *Шакиры* и директора, учредителя именуемого объекта *Ирины Ярошик*). (В приведенных примерах капитализация представляет собой выделение сегмента, ведущее к полимотивированности эргоурбонима. К сожалению, замысел номинаторов «переключать» прописные и строчные буквы дешифруется не всегда: сеть магазинов *«AcСорти»*, студия развития речи *«ГалЧОнОк»* и нек. др.).

2. Гибридизация (совмещение графических средств из разных языковых систем): фирменный магазин алкогольных напитков *«Склад»* (думается, подача первой буквы имени латиницей должна актуализовать и вторую мотивацию – существительным *клад*), ресторан быстрого питания *«Пит Stop»*, кафе *«Вектор L»* и др.

3) Использование параграфемных символов: турагентство *«Гулливер и К°»*, кафе *«100яночка»* (в создании онима участвует небуквенный символ *100*; такое цифровыделение приобрело устойчивый характер и стало тиражируемым: *на100ящие джинсы*, *наСТОящие сейфы* и т. д. [26, с. 219], сок *«На100ящий»*).

4) Интеграция (снятие пробелов между словами): *кафе быстрого питания «ФриДом»*.

II. Деривация по конкретному образцу: *сеть магазинов «Доброном»* (от *добрый + гастроном*; иногда такую деривацию называют заменительной); *центр здоровья и красоты «Бьютимания»* (ср. с *наркомания* и названиями других болезненных зависимостей) и нек. др.

III. Стилизация (намеренная имитация названия по уже известным образцам): *магазин «Водкофф»* (ср. с известным брендом «*Smirnoff*» – от французского написания фамилии его основателя), *магазин «Штофф»*, *торговый павильон «Колбаскинъ и К»* (эргонимы/эргоурбонимы такого типа широко распространены на Западе), *мини-кафе «Картошкин»* (псевдоантропоним указывает на специализацию объекта общественного питания – блюда из *картофеля*), *туристическая компания «Vandruj.by»*, *турагентство «Слетать.ру»* (номинации напоминают интернет-адреса) и др.

IV. Нумерализация (использование цифровых обозначений и числительных в качестве самостоятельного средства создания рекламного имени или дополнительного компонента [27, с. 210]): *кафе-клуб «11:11»* (время работы заведения – с *11:00* утра до *11:00* вечера, посетители могут посмотреть спортивные передачи – как известно, в основном составе футбольной команды *11* игроков).

V. Инициализация (использование буквенных обозначений в качестве самостоятельного или дополнительного средства создания имени): *детский развивающий центр «А-Б-В»*, *турагентство «Глобус-К»* и нек. др.

Обращает на себя внимание установка ряда эргоурбонимов на языковую игру: *бар «Прокофий»* – оним не столько мотивируется мужским именем, сколько представляет собой интеграцию предложно-падежной формы *про кофий*; *образовательно-развлекательный центр «Нью-Тон»* – «двойное дно» искусственной номинации обусловлено языковой игрой графо-фонетического свойства: звуковой ассоциацией с фамилией известного английского физика Исаака Ньютона, открывшего закон всемирного тяготения, и дефисным выделением в слове двух компонентов *нью* (англ. *new* ‘новый’) и рус. *тон*, подчеркивающих особый (современный) стиль работы центра при оказании образовательных услуг. Для имядателей Брестчины, как и в целом для современного нейминга, характерно обращение к прецедентным феноменам – известным именам собственным, устойчивым единицам: *парикмахерская «Нефертити»*, *парикмахерская-студия «Ренессанс»*, *магазин «Дионис»*, *«Репка»*, *торговый павильон «Колобок»*, *кафе «Эллада»* и др.; *магазин разливного пива «Для рыбка»* (ср. с устойчивым выражением *выпить пивка для рыбка*), *универсам «100 PUDOFF» / «100 ПУДОФФ»* и др.

Заключение

Эргоурбонимы Брестчины, включаясь в эргонимическое пространство страны и мира, репрезентируют черты, характерные для современного коммерческого нейминга: минимизация объема рекламного имени (доминируют одно- и двусловные номинации), адресация (непосредственное/опосредованное обращение к потенциальному клиенту, его фоновым знаниям), интернационализация и глобализация (активное использование иноязычной лексики, латинской графики), деавтоматизация восприятия имени собственного (использование приемов манипулирования, языковой игры с помощью фонетических, графических, деривационных средств, семантической двуплановости), установка на позитивные ассоциации именуемого объекта. Эргоурбонимы региона отражают основные тенденции современной эргонимологии: с одной стороны, следование существующим с советского периода стандартам в номинации рекламных имен, что отражено в названиях объектов государственного подчинения; с другой стороны, ориентацию

на сложившуюся в мировом нейминге тенденцию лингвокреации, которую демонстрируют названия коммерческих объектов, находящихся в частной собственности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская ; отв. ред. А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1978. – 198 с.
2. Хоанг, Тхи Бен. Национально-культурный аспект проприальной номинации в Беларуси и Вьетнаме (на материале гг. Минска и Ханоя) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Хоанг Тхи Бен ; Белорус. гос. ун-т. – Минск : БГУ, 2017. – 28 с.
3. Курбанова, М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / М. Г. Курбанова. – Астрахань, 2014. – 190 л.
4. Яловец-Коновалова, Д. А. Названия коммерческих предприятий: ономастическая классификация и функционирование в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Д. А. Яловец-Коновалова. – Челябинск, 1997. – 177 л.
5. Пономарева, Н. И. Употребление прописной буквы в официонимах (проблема совершенствования орфографической нормы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. И. Пономарева ; Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград, 2001. – 26 с.
6. Валова, Н. Ю. Облигаторные и периферийные признаки фирмонима как класса имен собственных в английском языке / Н. Ю. Валова, Н. А. Вовк // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 107 (Проблемы соврем. языкознания). – С. 44–47.
7. Шмелева, Т. В. Ономастика / Т. В. Шмелева. – Славянск-на-Кубани : Изд. центр фил. ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. – 161 с.
8. Старикова, Г. Н. Трофонимы (ресторонимы) как особый тип эргонимов (на материале имен заведений общественного питания Москвы) / Г. Н. Старикова, Хванг Тхи Хонг Чанг // Вестн. Томс. гос. ун-та. Филология. – 2017. – № 47. – С. 72–87.
9. Мезенко, А. М. Урбанонимия Белоруссии / А. М. Мезенко ; под. ред. П. П. Шубы. – Минск : Университетское, 1991. – 167 с.
10. Суперанская, А. В. Что такое топонимика / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1984. – 182 с.
11. Козлов, Р. И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Р. И. Козлов. – Екатеринбург, 2000. – 151 л.
12. Вайрах, Ю. В. Эргоурбонимия города Иркутска: структурно-семантический и лингвокультурологический аспекты исследования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ю. В. Вайрах ; Вост.-Сиб. гос. акад. образования. – Улан-Удэ, 2011. – 24 с.
13. Емельянова, А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / А. М. Емельянова ; Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа, 2007. – Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/ergonimy-v-lingvisticheskom-landshafte-polietnicheskogo-goroda-na-primere-nazvanii-delovykh-#ixzz5CkDXm0s3>. – Дата доступа: 12.04.2018.
14. Козлов, Р. И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Р. И. Козлов. – Екатеринбург, 2000. – 151 л.
15. Шимкевич, Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. В. Шимкевич ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.
16. Крючкова, М. Я. Многокомпонентные эргонимы в аспекте орфографии: проблема совершенствования нормы правописания : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / М. Я. Крючкова ; Волгогр. гос. ун-т. – Волгоград, 2003. – 22 с.

17. Носенко, Н. В. Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. В. Носенко ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2007. – 22 с.
18. Алистанова, Ф. Ф. Эргонимы современного русского языка как микросистема : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ф. Ф. Алистанова ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2011. – 22 с.
19. Курбанова, М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / М. Г. Курбанова. – Астрахань, 2014. – 190 л.
20. Сапегина, Е. О. Названия культурно-бытовых учреждений: структура, номинация : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. О. Сапегина ; Беларус. гос. ун-т. – Минск, 1999. – 19 с.
21. Тихоненко, Е. В. Названия внутригородских объектов Минска: мотивация, структура, функционирование : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Тихоненко ; Центр исслед. белорус. культуры, яз. и лит. НАН Беларуси. – Минск, 2015. – 26 с.
22. Романова, Т. П. Эволюционные процессы в области современной российской эрго-номической терминологии / Т. П. Романова // *Вопр. ономастики*. – 2006. – № 3. – С. 76–83.
23. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке [Электронный ресурс] : учеб. пособие. – М. : Наука, 2003. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/part-011.htm>. – Дата доступа: 29.09.2018.
24. Крюкова, И. В. Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие : учеб. пособие по спецкурсу / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 100 с.
25. Попова, Т. В. Неология и неография современного русского языка : учеб. пособие / Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская, Д. В. Гугунава. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 168 с.
26. Ильясова, С. В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 296 с.
27. Романова, Т. П. Система способов словообразования рекламных имен / Т. П. Романова // *Вестн. Самар. гос. ун-та*. – 2007. – № 5/2 (55). – С. 204–214.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.03.2020

Goduiko L. A., Perekhod O. B. Structural Organization and Ways of Formation of Ergourbonyms of the Brest Region

The article deals with the building and ways of formation of ergourbonyms of the Brest region. This type of proper names is characterized by a number of structural-semantic, derivational and pragmatical features, considerable social and cultural potential, belongs to an area of active linguacreation. The main types and models of ergourbonyms are revealed, usual and occasional ways of word formation are established. The conclusion is drawn that ergourbonyms of the region reflect top trends of modern ergoneology.

УДК 82.09

Т. Р. Багарадава

*аспірант каф. гісторыі беларускай літаратуры
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта,
ст. выкладчык каф. славянскай філалогіі Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта
e-mail: bogoradova1974@yandex.ru*

**ПОСТСАВЕЦКІ КАНТЭКСТ ВАЧЫМА ВЕТЭРАНА
ВЯЛІКАЙ АЙЧЫННАЙ ВАЙНЫ (НА МАТЭРЫЯЛЕ АПОВЕСЦЕЙ
1980–1990-х гг. В. АСТАФ’ЕВА, Р. БАКЛАНОВА, В. КАЗЬКО)**

Разглядаецца асэнсаванне тэмы Вялікай Айчыннай вайны рускімі пісьменнікамі-франтавікамі, прадстаўнікамі «лейтэнанцкай прозы» В. Астаф’евым і Р. Бакланавым, а таксама беларускім пісьменнікам, сведкам ваенных падзей В. Казько ў жанры аповесці, створанай у познесавецкі і паслясавецкі час. Аўтараў яднае зварот да праблем ветэрана ў эпоху перабудовы і грамадскіх пераўтварэнняў другой паловы 1980–1990-х гг. Пісьменнікі адлюстравалі праявы грамадска-палітычнага крызісу і яго наступствы: працэсы пераасэнсавання ідэалаў, скасаванне былых ідэалагічных прыярытэтаў, сацыяльныя і псіхалагічныя траўмы воіна-ветэрана ў постсавецкім грамадстве.

Уводзіны

Другая палова 1980-х – 1990-я гг. сталі часам кардынальных змен ва ўсіх сферах быцця для жыхароў былых саюзных рэспублік. У эканамічнай, экалагічнай і палітычнай сферах адбыліся пераўтварэнні, якія мелі для шараговага прадстаўніка грамадства не толькі станоўчыя вынікі, але і шмат траўматычных.

У сферы культуры, літаратуры вызначыліся зрухі ў бок пашырэння тэматычных і праблемных абсягаў, якія абудзілі чарговую хвалю цікавасці да спрэчных пытанняў з часоў Вялікай Айчыннай вайны. Відавочнай стала неабходнасць удакладнення яе ролі ў гісторыі постсавецкіх нацый і народаў былога СССР. Па словах даследчыкаў, узнікла сітуацыя «вострай актуальнасці гуманістычнай і антыфашысцкай літаратуры» [1, с. 11]. Аўтары савецкай ваеннай прозы ва ўмовах новай свабоды слова памкнуліся абнавіць і дапоўніць ваенны дыскурс. Адказам на павевы часу сталі цесныя літаратурныя стасункі і ўзаемадачынненні былых ветэранаў Вялікай Айчыннай вайны, а таксама сведкаў яе падзей. Па словах беларускага вучонага С. Андраюка, «асаблівай інтэнсіўнасцю пазначаны 1986–1993 гг. Літаратурны працэс гэтых гадоў, можа, як ніколі быў багаты і разнастайны, літаратурнае жыццё – інтэнсіўным» [2, с. 9].

Падчас змены гісторыка-культурнай парадыгмы на мяжы стагоддзяў пераасэнсаванне ваеннага кантэксту і мастацкі аналіз пазнейшых сацыяльных канфліктаў сталі фактамі літаратурнага адлюстравання найперш у аповесцях прадстаўнікоў савецкай «лейтэнанцкай прозы». Калізіі постсавецкага грамадства раскрыты ў аповесцях расійскіх аўтараў В. Астаф’ева, Р. Бакланова, а таксама айчынных пісьменнікаў В. Быкава, І. Навуменкі, І. Шамякіна і інш. В. Казько разглядаў адзначаны кантэкст з пазіцыі чалавека, які не прымаў непасрэднага ўдзелу ў ваенных дзеяннях, але з’яўляўся іх сведкам.

Мэта працы – прааналізаваць змест і паэтыку адлюстравання ў прозе 1980–90-х гг. абставін быцця ветэранаў Вялікай Айчыннай вайны аўтарамі з постсавецкай прасторы. Задачамі даследавання з’яўляюцца: 1) вызначэнне ідэйна-эстэтычных канцэпцый раскрыцця ваеннай тэмы В. Астаф’евым, Р. Бакланавым і В. Казько на мяжы XX–XXI стагоддзяў; 2) выяўленне мастацкай спецыфікі адлюстравання постсавецкага быцця ў аповесцях названых аўтараў.

Навуковы кіраўнік – Л. Д. Сінькова, доктар філалагічных навук, прафесар кафедры гісторыі беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Аўтабіяграфізм прозы пра вайну

Расійскіх пісьменнікаў Віктара Астаф'ева (1924–2001), Рыгора Бакланава (Фрыдмана) (1923–2009) і беларускага аўтара Віктара Казько (нар. у 1940 г.), майстроў у жанры аповесці, яднаюць не толькі храналагічныя рамкі творчай дзейнасці, але і агульнасць шэрагу тэм і матываў, безумоўная прыхільнасць да аўтабіяграфічнага пачатку. Для ўсіх трох аўтараў характэрна гранічна праўдзівае адлюстраванне ваенных падзей і сучасных рэалій.

У творчасці В. Астаф'ева прадстаўлена абноўленая версія рэалістычнай традыцыі. Пісьменнік спалучыў натуралізм адлюстравання (праз дакументальны пачатак, працу з ваеннай фактаграфіяй і ўласны досвед) з лірызмам, які выявіўся праз наратарскае «Я». Разважаючы пра сутнасць творчасці пісьменніка, П. Басінскі адзначаў: «У яго прозе ёсць сапраўды нешта, на першы погляд, цяжкаўлоўнае, але ўзвышанае над самымі бліскучымі выразамі іншых пісьменнікаў. Не магу інакш вызначыць гэта “нешта”, як праз банальнае паняцце слёзы. У бяслёзнае стагоддзе Астаф'еў прымусіў нас плакаць сапраўднымі, не кракадзілавымі слязьмі» [3] (тут і далей пераклад з рускай мовы наш. – Т. Б.). Адным з трох планаў адлюстравання ў інтэлектуальнай прозе В. Астаф'ева (побач з тэкстамі пра вайну і дзяцінства) з'явілася сучасная аўтару рэчаіснасць, лёс савецкага і постсавецкага грамадства, яго прадстаўнікоў. Паводле Л. Фаменка, «ужываецца ў яго творчасці аголеная жыццёвая праўда з паэтычна прыгожым у вясковым, часам нават у старавясковым асяроддзі» [4].

Шлях Р. Бакланава да аповесці пра ваенныя падзеі ляжаў праз кантэкст вясковай прозы. Вайна ў творчасці пісьменніка пачала выяўляцца не толькі як народны подзвіг, але і як найвялікшае зло і нават катастрофа. Даследчыкі адзначалі, што «вайна стала галоўнай падзеяй у жыцці Рыгора Бакланава, як і многіх іншых людзей яго пакалення – яны проста мала што акрамя яе ведалі» [5]. Сучаснасць вымяралася аўтарскімі персанажамі па аршынах вайны, з пазіцыяй перажытага і выпакутаванага. Аўтабіяграфізм стаў дамінантай творчасці, «аснова кніг Рыгора Бакланава – “акопная праўда”... гады, праведзеныя тады яшчэ юнаком у жорсткіх сутычках на перадавой» [6].

Драматычны вопыт В. Казько, звязаны з уласнай трагедыяй дзяцінства, сіроцтва, са знаходжаннем у дзіцячых дамах Палесся, выявіўся ў творах беларускага пісьменніка пра быццё хлопчыка пад акупацыяй, а таксама ў пазнейшы перыяд. Працягнуты ён і падчас інтэлектуалізацыі беларускай літаратуры ў 1990-я гг., калі наспела неабходнасць прааналізаваць і падсумаваць назапашаны матэрыял, у тым ліку пра Вялікую Айчынную вайну. Крытыкі канстатавалі, што «творы Казько пазначаны драматызмам, пераканальнасцю, псіхалагізмам» [7].

Мастацкія сродкі адлюстравання быцця былым франтавіком

Перыяд «перабудовы» і трапна вызначаных народамі «ліхіх 90-х» пэўным чынам змяніў адносіны да падзей мінулай вайны і яе ўдзельнікаў. Пасля распаду СССР у 1991 г. на постсавецкай прасторы парушылася ўся бюракратычная сістэма, з механізмамі сацыяльнага забеспячэння ўключна. У выніку ў шэрагу былых саюзных рэспублік ветэраны вайны часта апыналіся ў стане занябання. Ключавым у аповесцях аўтараў-ветэранаў 1980–1990-х гг. стаў матыў памяці пра мінулую вайну. У адрозненне ад былых клішэ «свяшчэннай памяці», успаміны удзельнікаў падзей ці іх сведкаў азмрочаны несправядлівымі да іх адносінамі і абьякавасцю грамадства: «*А чаго плакаць, чаго скавытаць? Самі здабывалі сабе гэта жыццё. Самі! <...> Вось яна табе – свабода і незалежнасць, вось яна – Радзіма, ператвораная ў могільнік. Вось яна – абяцаная гаваркімі камісарамі мілата*» [8]. Незапатрабаванасць і адрынутасць ветэранаў выразна прасочваецца ў трох напісаных у 1990-я гг. аповесцях В. Казько з кнігі «Час збіраць косці» (2014): «І нікога, хто ўбачыць мой страх», «Час збіраць косці», «Прахожы». Гонар нацыі, былыя ўдзельнікі барацьбы з фашызмам, якія падчас вайны

са зброяй у руках здабывалі сваёй краіне свабоду і ў мірны перыяд працягвалі службыць ёй верай і праўдай, у постсавецкай рэчаіснасці сталі запатрабаваныя не Радзімай, а замежнымі краінамі: *«Усе яны Ашыры, майстры на чужыне. І ніводнага прарока ў сваёй роднай хаце. Пустэча, пустэча, пустэча»* [9, с. 7].

Важным звязном ланцуга ў характарыстыцы постсавецкага грамадства стала акцэнтаваная пісьменнікамі праблема колькасці крыві, пралітай за перамогу над гітлераўскім фашызмам, шматлікіх чалавечых ахвяр у ходзе Другой сусветнай вайны. Разам з іншымі пісьменнікамі В. Астаф'еў, Р. Бакланаў і В. Казько сцвярджалі, што чалавечае жыццё з'яўляецца той найвялікшай каштоўнасцю, якую ўлада і грамадства павінны ашчаджаць і ў ваенных, і ў мірных абставінах. Сведчаннем таму ў аповесці «Вясёлы салдат» («Весёлый солдат», 1998) з'явіліся згадкі В. Астаф'ева пра запозненае пакаяннае былога «маршала Перамогі» Р. К. Жукава з кнігі ўспамінаў пра салдата былой вайны, выдадзенай адпаведна часовай запатрабаванасці: *«Сапраўды свет не бачыў больш цынічнай і бессаромнай крывадушнасці, таму што ніхто і ніколі так не смяціў рускімі салдатамі, як ён, маршал Жукаў! І калі многіх вялікіх палкаводцаў, зараз ужо апраўданых гісторыяй, можна і трэба назваць чалавечымі браканьерамі, маршал Жукаў ганарліва зойме сярод іх адно з першых месцаў»* [8].

Другая сусветная вайна мела шэраг наступстваў, самым галоўным з якіх стала вызваленне свету ад нацызму, гітлераўскай навалы і, у адносінах да былога СССР, – спробы пабудовы пасля яе завяршэння больш дасканаллага грамадства. Разам з тым пісьменнікі сцвердзілі думку пра неапраўданасць былых ідэалаў, якія патанулі ў пасляваеннай рэчаіснасці, не знайшлі ў ёй выніковай рэалізацыі, больш за тое, з'явіліся своеасаблівым каталізатарам разбуральных працэсаў у постсавецкія гады. Стварылася сітуацыя неапраўданасці і несправядлівасці замоўчвання многіх з тых ахвяр, што былі прынесены на алтар дзяржавы, незалежнасці, свабоды, самой будучыні, і гэтак замоўчванне ды забылінасць грамадства балюча ўспрымалася ветэранамі: *«Але ўсё іх колішняе маладое жыццё сабаку пад хвост. Разам з крывёй пад Магілёвам і Брэстам, Масквой, Варшавай і Берлінам»* [9, с. 152].

Адсюль вынікае цэлы ланцуг праблем ва ўсіх грамадскіх сферах часоў перабудовы і пазнейшых, акцэнтавана адзначаных рускімі і беларускімі пісьменнікамі: крах палітычнай сістэмы, звязанай з крывадушным замоўчваннем праўды пра найвялікшыя народныя ахвяры, недасканаласць прававой сферы, разгул злачыннасці, сацыяльная безабароннасць асобы, дэвальвацыя маральных прынцыпаў і ідэалаў, афганская і чарнобыльская праблематыка і г. д.: *«І, падобна, гэтую непавагу да чалавека і чалавечага, хоць мо і падсвядома, але вельмі выразна адчулі і зразумелі перш-наперш дзеці... Падымалася, прарастала атручанае, ачмуранае часам пакаленне»* [9, с. 27]. У постсавецкія гады эпахальныя змены абвастрылі праблемы існавання ўдзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны. Негатыўнае стаўленне да палітычных прынцыпаў мінулых часоў маштабна выявілася падчас татальнага дэструктывізму постсавецкай эпохі. Здавалася, што беспакаранасць зла пасярод сацыяльнай катастрофы пераканаўча навязвае суцэльны нігілізм, у тым ліку і ў адносінах да вынікаў перамогі ў вайне і яе былых салдат. Былі саркастычна паніжаны тыя маральныя ідэалы, якія заўсёды існавалі ў сумленных людзей поруч з дэкларатыўнымі лозунгамі мінулай эпохі. Гэтыя рэаліі адназначна разбуральна паўплывалі на самапачуванне, псіхіку былых абаронцаў Айчыны. Жорсткае грамадства, у якім адкрыта і нахабна запанавалі мацнейшыя, не абараняла ахвяр амаральнага зла, якое цкавала «лёгкаю здабычу», у тым ліку і тых, каму было абавязана сваім існаваннем. Гэты факт па-мастацку абвострана паказаны В. Казько ў аповесці з сімвалічнай назвай «Час збіраць косці» – праз апісанне апошніх хвілін жыцця былога ветэрана, што прымаў удзел у знакавай ваеннай аперацыі «Баграціён»: *«Памёр у сталіцы. Дзе яго,*

халоднага ўжо, і абрабавалі. Зрэзалі з гімнасцёркі салдацкі арданок Славы. Сарвалі з апруцянелай рукі гадзіннік» [9, с. 152].

Пісьменнікі даводзілі думку пра адданаць былых франтавікоў маральным прынцыпам, падкрэсліваючы стойкасць іх ідэалаў у параўнанні са зменлівымі атрыбутамі дня сённяшняга. У аповесці «Журботны дэтэктыў» («Печальный детектив», 1987) В. Астаф'еў адзначае самаадданае змаганне ветэранаў з праявамі гвалту і несправядлівасці, падаў ацэнку імі сённяшняй сітуацыі з пазіцыі ваеннай маралі: «Суддзя чыгуначнага раёна Бекетава – справядлівая баба, асабліва суровая да гвалтаўнікоў і рабаўнікоў, таму што пад акупацыяй у Беларусі яшчэ дзіцём нагледзелася і натрывалася ад разгула інішаземных гвалтаўнікоў і рабаўнікоў, – уваліла ўсім чатыром аматарам жарсці на восем гадоў строгага рэжыму» [10]. Былыя ветэраны па ваеннай памяці трывала абаранялі грамадства ад бездухоўнасці, упарта змагаліся за «чысціню радоў»: «Стары ваяка не вытрымаў, сханіў забойцу за горла, заваліў на падлогу» [10].

Франтавікі, траўміраваныя вайной і адмоўнымі рэаліямі рэчаіснасці, у апошняй барацьбе з сацыяльнай несправядлівасцю паступова гублялі веру і ўпэўненасць у заўтрашнім дні. Расчараванне прыходзіла паралельна з адчуваннем бязмэтнасці мінулага і сённяшняга змагання, прыводзіла былых салдат да псіхалагічнага крызісу, маральнай аморфнасці, п'янства: «Паглядзеўшы пільна на ледзь жывых ветэранаў, яна (Эра) прынесла з машыны кілішак каньяку, два “снікерсы” і, назіраючы, як цяжка апахмяляюцца, пакутліва паўстаюць да жыцця састарэлыя ваякі, пацягваючы цыгарэту, крыва ўсмінулася [11]. Р. Бакланаў у аповесці «Свой чалавек» («Свой человек», 1990) звярнуў увагу на ветэранаў, якія не змаглі самарэалізавацца ў пасляваеннай рэчаіснасці і ад распачы думалі пра самагубства або абіралі своеасабліваю форму зыходу ад рэальнасці – маральную ці фізічную адзіноту: «Мы з фашыстамі ваявалі, а фашысты дома чакалі нас. Няўжо з гэтым вярталіся з фронту? – казаў Лёня. – Такім уяўлялі сабе жыццё пасля вайны?» [12].

Кожны з аўтараў адзначае, што не апошнім фактарам маральнай дэградацыі асобы ў грамадстве стала савецкая прапаганда, наступствы якой пэўны час адклікаліся і на постсавецкай прасторы. Адмыслова «замбаваныя» савецкай сістэмай людзі сталі ўзросту ў пераважнай большасці так і не здолелі «перабудавацца» на новы лад, змяніць загартаваныя мінулым і вайной маральныя прынцыпы. У аповесці «Прахожы» В. Казько падсумаваў назапашаны чалавецтвам вопыт, зрабіў метафарычны намёк на адсутнасць гарманічнага існавання чалавека ў Сусвеце: «Мне шкада было сваю родную матухну Зямлю. Я шкадаваў і чалавецтва, хаця, скажу шчыра, куды менш, чымсьці зямлю» [9, с. 307].

У прыгаданых аповесцях В. Астаф'ева, Р. Бакланава, В. Казько перыяду 1980–1990-х гг. назіраецца зварот да былога гістарычнага хранатопа: пры мастацкім узнаўленні падзей межы саюзных рэспублік не браліся пад увагу, што сведчыць пра ўсеагульны характар перажытага – гэта вайна, абарона былой «вялікай Радзімы» СССР. Расійскія пісьменнікі-франтавікі паказвалі ваенныя дзеянні ў некаторых раёнах Беларусі, як, у сваю чаргу, беларускі аўтар В. Казько выкарыстаў рэаліі Расіі і замежжа. Крызісныя сітуацыі часоў вайны патрабавалі ад асобы максімальнай унутранай канцэнтрацыі, што адлюстроўвалася пісьменнікамі праўдзіва і без купюр. У перыяд 1980–1990-х гг. адбылося разняволенне творчай фантазіі майстроў слова, абвастрэнне іх памяці, жаданне данесці да суграмадзян тую праўду, што была ўсвядомлена пакаленнем ветэранаў і сведкаў Вялікай Айчыннай вайны. Эмацыянальныя выказванні ў названых аповесцях таксама зрабіліся безэўфемічнымі.

Заклучэнне

Такім чынам, гісторыка-культурны кантэкст, накіраваны савецкім людзям, вытлумачваўся аўтарытэтнымі прадстаўнікамі ваеннай прозы XX ст. В. Астаф'евым, Р. Бакланавым, В. Казько з аўтабіяграфічных пазіцый. Пры стварэнні вобразаў усіх персанажаў разглядаліся месца, роля і паводзіны асобы ў соцыуме. Письменнікі-ветэраны і сведкі падзей мінулай вайны бралі пад увагу некалькі гістарычных пластоў: культ асобы Сталіна, Вялікая Айчынная вайна, нямецкі акупацыйны рэжым, пасляваенная рэальнасць і эпоха 1980–1990-х гг. Гэта сучаснасць, якая стала для большасці былых франтавікоў апошнім этапам іх жыццёвага шляху. Эпахальныя змены ва ўсіх сферах грамадства пэўным чынам паўплывалі на трактоўку Вялікай Айчыннай вайны і пашырэнне інфармацыі пра яе, прынеслі эканамічны крызіс і ідэалагічныя змены, што карэнным чынам адбілася на быцці, у тым ліку і былых удзельнікаў вайны ў постсавецкім соцыуме. Письменнікі актыўна выступілі супраць замоўчвання праўды пра найвялікшыя народныя ахвяры ў савецкія часы, а таксама супраць саркастычнага паніжэння тых маральных ідэалаў, якія заўсёды існавалі ў сумленых людзей поруч з дэкларатывымі і крывадушнымі лозунгамі мінулай эпохі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Сінькова, Л. Д. Беларуская «звышлітаратура»: літаратуразнаўччыя і літаратурнакрытычныя артыкулы / Л. Д. Сінькова. – Мінск : Кнігазбор, 2019. – 224 с.
2. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / рэдкал.: У. В. Гніламедаў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – Т. 4, кн. 2 : 1986–2000. – 975 с.
3. Басинский, П. Контуженная муза. Три очерка о Викторе Астафьеве [Электронный ресурс] / П. Басинский // ВикиЧтение. – Режим доступа: <https://lit.wikireading.ru/34-929>. – Дата доступа: 10.01.2020.
4. 7. Фоменко, Л. Во имя любви (О творчестве Виктора Астафьева) [Электронный ресурс] / Л. Фоменко // Радио. – Режим доступа: <https://md-eksperiment.org/post/2-0170613-vo-imya-lyubvi-o-tvorchestve-viktora-astafeva>. – Дата доступа: 10.01.2020.
5. «Лейтенантская проза» – Григорий Бакланов [Электронный ресурс] // Воен. обозрение. – Режим доступа: <https://topwar.ru/26087-leytenantskaya-proza-grigoriy-baklanov.html>. – Дата доступа: 10.01.2020.
6. «Окопная правда» Григория Бакланова [Электронный ресурс] // Вести.ru. – Режим доступа: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=108367>. – Дата доступа: 10.01.2020.
7. Виктор Козько. О писателе [Электронный ресурс] // Электронная библиотека LiveLib. – 2019. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/328277-viktor-kozko>. – Дата доступа: 10.01.2020.
8. Астафьев, В. Весёлый солдат [Электронный ресурс] / В. Астафьев // Электронная библиотека Lib-king.ru. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/literature-war/660-61-viktor-astafev-veselyu-soldat.html>. – Дата доступа: 10.01.2020.
9. Казько, В. Час збіраць косці : апавесці / В. Казько. – Мінск : Кнігазбор, 2014. – 340 с.
10. Астафьев, В. Печальный детектив [Электронный ресурс] / В. Астафьев // Электронная библиотека Литмир. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=2034&p=1>. – Дата доступа: 10.01.2020.
11. Астафьев, В. Так хочется жить [Электронный ресурс] / В. Астафьев // Электронная библиотека Lib-king.ru. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/prose/prosesu-classics/132682-7-viktor-astafev-tak-hochetsya-zhit.html#book>. – Дата доступа: 10.01.2020.

12. Бакланов, Г. Свой человек [Электронный ресурс] / Г. Бакланов // Электронная библиотека Libra.ru. – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/173188-svoy-chelovek.html>. – Дата доступа: 10.01.2020.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.02.2020

Bagaradava T. R. Post-Soviet Context Through the Eyes of a Veteran of the Great Patriotic War (on the Material of the Agendas 1980–1990s of V. Astafieŭ, G. Baklanau, V. Kazko)

The article considers the understanding of the Great Patriotic War by Russian writers-front, representatives of «lieutenant prose» – V. Astafieŭ and G. Baklanau, as well as by the Belarusian writer, witness of military events – V. Kazko, in the genre created in the late Soviet and post-Soviet times. The authors are united by an appeal to the problem of veterans in the era of restructuring social transformation of the second half of the 1980–1990s. Writers reflected manifestations of the social and political crisis and its follow-up: processes of rethinking ideals, debunking of former ideological authorities, social and psychological injuries of the veteran warrior in the post-Soviet society.

УДК 811.111'42 – 053.2

Л. М. Янушкевич*исследователь, ст. преподаватель каф. английского языка № 2
Белорусского национального технического университета
e-mail: ludmilla.yanushkevich@gmail.com***ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ АРГУМЕНТАЦИИ
В РЕЧИ БРИТАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Анализируются гендерные и возрастные особенности употребления современными британскими детьми и подростками лексических маркеров аргументации – аргументативных коннекторов and, but, because, besides, so, because of, that's why, then и аргументативных операторов just, only, even, too. На основе анализа эпизодов убеждающего общения, взятых из британских художественных произведений и киносценариев, автор приходит к заключению, что наиболее широкий, как количественно, так и качественно, репертуар их использования демонстрируют мальчики-подростки в ситуации убеждения своих сверстников, минимальный репертуар характерен для девочек 5–11 лет независимо от возраста и гендера адресата.

Введение

Стремление познать природу рационального обоснования в стратегии убеждения и стремление понять законы этого логико-коммуникативного процесса считаются одними из причин создания и развития теории аргументации.

Лингвоориентированный подход к аргументации, также известный как теория аргументации в языке, появился в 1970-х гг. благодаря работам представителей школы радикального аргументативизма О. Дюкро и Ж.-К. Анскомбра и их последователей. Они выдвинули гипотезу, что язык как система уже содержит определенные аргументативные признаки: во всех без исключения естественных языках есть слова, содержащие изначально скрытые аргументативные выводы, благодаря которым носители языка передают друг другу знания, мнения, ценностные установки, утверждения [1]. Главным объектом внимания этой школы стали лингвистические индикаторы аргументации – выражения или обороты, придающие высказыванию аргументативную направленность: с их помощью в высказывании осуществляются аргументативные ходы, регулируемые правилами, которые относятся к знаниям говорящих [2].

Следует отметить, что, несмотря на долгую историю исследования лексических индикаторов аргументации, этот вопрос пока не получил глубокого и системного освещения в языкознании. Поэтому в статье мы предпримем попытку внести свой вклад в решение этой проблемы, рассмотрев такие лексические маркеры аргументации, как *and, but, because, besides, so, because of, that's why, then, just, only, even, too* на материале британского варианта английского языка речи современных детей и подростков разных гендеров.

Результаты исследования и их обсуждение

Материалом нашего исследования послужили тексты прозаических художественных произведений (общим объемом 1 625 страниц) и электронные версии киносценариев (общим объемом 1 466 КБ), созданные в конце XX – начале XXI в.

Для последующего изучения методом сквозного текстового анализа из них были выделены 400 эпизодов убеждающего общения, участниками которого являются дети (5–11 лет) и подростки (12–14 лет). Выбор такого материала обусловлен тем, что встречающиеся в нем модели коммуникативного поведения являются своего рода идеализацией реального общения и изображают типы людей в терминах стереотипного употребления языка [3].

Критериями отбора послужило понимание эпизода убеждающего общения в терминах категорий консентности, статусности, направленности, ритуальности, этикетности, репрезентативности, этапности, целенаправленности и результативности, выделенных Д. Г. Богушевичем [4], позволяющих полно и точно описать любой эпизод общения. На основе определения, данного эпизоду общения Д. Г. Богушевичем и И. В. Ивановой-Мицевич [5], под *эпизодом убеждающего общения* (далее – ЭУО) мы понимаем использование речевых образований для достижения изменения картины мира. Участниками убеждающего общения являются Убеждающий и Адресат.

Опираясь на эти категории, дадим характеристику ЭУО.

Консентность (принятие). В зависимости от согласия/несогласия участников общения с предметом разговора, этот параметр может реализовываться таким образом: 1) оба участника согласны, 2) один из участников не согласен, 3) оба не согласны. Очевидно, что в убеждающем общении будет представлен только второй вариант. Убеждающий должен быть согласен с выдвигаемым им тезисом, а Адресат сначала выражает несогласие, которое потом может исчезнуть, если доводы Убеждающего окажут свое воздействие.

Статусность. Статус участников убеждающего общения может быть равным и неравным. При равном статусе участники обладают равными правами в эпизоде общения, в случае неравного статуса участник с более низким статусом будет иметь подчиненное положение. Следует отметить, что коммуникативный статус участников общения подвержен влиянию их социального статуса, который определяется совокупностью параметров: социальным положением, возрастом, гендерной принадлежностью и др. Тем не менее убеждающее общение предполагает, что Убеждающий будет обладать более высоким коммуникативным статусом, поскольку он является организатором общения и ему принадлежит инициатива ведения общения. Однако социальный статус может вносить свои коррективы в коммуникативное поведение участников, влияя на способы аргументации и на принятие или непринятие тезиса (см., например, Р. Чалдини).

Направленность как категория общения связана с наличием лидера, инициатора, который выполняет ведущую роль в общении. Эта категория предполагает существование двух форм общения – однонаправленного и разнонаправленного. Убеждающее общение – это разнонаправленный, а именно двунаправленный процесс, поскольку и Убеждающий, и Адресат в процессе общения оказывают взаимное воздействие друг на друга, каждый пытается убедить своего оппонента.

Ритуальность связана с социально-ролевыми особенностями общения и проявляется в использовании определенных конвенциональных формул общения: обращения, приветствия, прощания и др. Эта категория может быть представлена в жесткой и свободной формах. В ЭУО общения ритуальность в первом виде наблюдается в специально организованных дискуссиях, а во втором – в ситуации бытового убеждения.

С категорией ритуальности тесно связана категория *этикетности*, которая может быть формализованной и неформализованной. Она предполагает учет речевых этикетных форм, принятых при ритуализированном и неритуализированном общении. В убеждающем общении этикетность носит неформализованный характер. Степень проявления этикетности общения, как и ритуализованности, зависит также от возраста участников общения: чем младше участники общения, тем меньше они знакомы с принятыми в данном обществе правилами коммуникации и тем более неритуализированным и неформализованным будет их общение.

Категория *репрезентативности* может быть представлена следующими вариантами: прямым, смещенно личным и смещенно социальным. Убеждающее общение в своей бытовой форме является прямым.

Категория **этапности** имеет формы: информативную (сообщение о чем-либо), поисковую (поиск путей решения проблемы), программирующую (предложение программы решения проблемы) и корректирующую (исправление неточностей в программе решения проблемы). Каждая из форм, по мнению Д. Г. Богушевича [6], призвана отражать стадию, на которой находится процесс взаимодействия участников общения. По нашим данным, в убеждающем общении взаимодействие участников может проходить все четыре стадии.

Категория **целенаправленности** отражает ожидаемые результаты деятельности и предполагает корректирование действий участников общения и мотивов деятельности. В убеждающем общении значение этой категории будет определяться этапом деятельности. Необходимо отметить, что в таком типе общения цели участников скорее всего не совпадают (и не могут совпадать). Но хотя Убеждающий и Адресат преследуют разные цели, они в результате успешного взаимодействия могут прийти к результатам, устраивающим обоих.

Категория **результативности** отражает реальные результаты деятельности и может иметь два вида: сильный и слабый. В ЭУО сильная результативность наблюдается, когда Адресат эксплицитно (словом или действием) выражает согласие с Убеждающим, признает силу его доводов; слабая результативность проявляется в противоположных условиях.

Проиллюстрируем это на примере. Участниками разговора являются 10-летний Джон Уокер по прозвищу Капитан Джон и его 9-летняя сестра Сьюзен, вместе с друзьями уплывшие на лодке на необитаемый остров.

“Everything is all right,” said Captain John, “except the landing-place. Everybody can see it from the mainland, and if it comes on to blow from the east it’s a very bad place for the Swallow. I’m going to look for a better place” (тезис).

“There isn’t one” (несогласие), *said Susan. “We’ve sailed all round”* (контраргумент 1).

“I’m going to have another look, anyway” (расширение тезиса), *said Captain John.*

“We’ve just been all over the island” (контраргумент 1), *said Susan.*

“We didn’t go to the very end of it” (аргумент 1), *said John.*

“But it’s all rocks there” (контраргумент 2), *said Susan.*

“Well, I’m going to look” (повтор тезиса), *said Captain John, and leaving the mate [Susan] (несогласия со стороны адресата нет) and the crew to their cooking, he went off to the southern end of the island* [7, с. 42–43].

Представленный ЭУО – пример бытового убеждающего общения, прямого, без жесткой ритуальности и формализованной этикетности, цель которого – изменить действия Убеждающего – Капитана Джона. В этом эпизоде прослеживаются такие этапы процесса взаимодействия участников, как: информирование (рассуждение Капитана Джона о плохом месте для стоянки лодки), предложение программы решения проблемы (обследовать остров, чтобы найти лучшее место), корректировка этой программы (обмен аргументами и контраргументами). Оба участника общения имеют равный социальный статус – это брат и сестра с минимальной разницей в возрасте, поэтому Сьюзен поначалу не только не соглашается с Джоном, но и приводит ему свои контраргументы, что подтверждает двунаправленный характер убеждающего общения. Тем не менее их коммуникативный статус, обусловленный игровой ситуацией, разный: Джон – капитан, а Сьюзен – только его помощник. Такая субординация может быть причиной принятия Сьюзен доводов брата. Оставшись в лагере, она согласилась с Джоном, что говорит о сильной результативности этого эпизода.

Согласно Д. Г. Богушевичу и М. К. Ветошкиной, каждый из участников общения, выполняя свою коммуникативную роль, преследует определенные коммуникативные

цели, выраженные в генеральном (центральном) речевом акте роли [8]. У Убеждающего это оценка справедливости тезиса, а у Адресата – согласие или несогласие с ним. Следует отметить, что генеральный речевой акт Адресата может не присутствовать в диалоге в форме высказывания, это может быть выполнение действия, целесообразность осуществления которого он осознал с помощью Убеждающего. В таких случаях можно говорить только об одном эксплицитно выраженном в речевой форме генеральном речевом акте.

Для достижения избранной цели Убеждающий и Адресат выбирают определенные тактики убеждающей стратегии, выбор которых осуществляется на основании представлений каждого о коммуникативной ситуации в целом и о партнере по речевому взаимодействию в частности [9], а также тактиками, избираемыми оппонентом. Например, Убеждающий может увеличить степень убедительности своих аргументов с помощью речевых средств, которые подчеркнут их весомость, выделяют в них определенные моменты. В рамках ЭУО речевые средства, используемые Убеждаемым, вводят рематические характеристики для использования их в дальнейшем в качестве опоры, делают менее эмфатическими некоторые моменты для сглаживания противоречий между участниками ЭУО, создают дополнительные линии аргументации для прерывания основной, а также завершают процесс убеждения с помощью особенно сильного аргумента [10].

В английском языке много подобных слов, получивших название лексические маркеры / индикаторы аргументации. Эти маркеры являются объектом интереса школы теории аргументации, известной как теория аргументации в языке, о чем говорилось выше. Такие слова могут участвовать в построении фразы (тезиса, аргумента, вывода) или связывать между собой эти части аргументативной конструкции, выражая различные каузальные отношения (аргументативные коннекторы); они помогают усиливать часть фразы либо всю фразу целиком (аргументативные операторы). Для этого важно учитывать лингвистический и экстралингвистический контекст и намерение Убеждающего, которое «активизирует языковое сознание и направляет его на решение определенной прагматической задачи» [11, с. 86].

Вслед за О. Дюкро и Ж.-К. Анскомбром мы также выделяем две большие группы лексических маркеров аргументации – аргументативные коннекторы и аргументативные операторы. Рассмотрим эти две группы подробнее.

Аргументативные коннекторы участвуют в создании отношений между «состояниями дел», выявляя логику высказывания [12]. Такое аргументативное значение приписывают сочинительным и подчинительным союзам, союзным словам и союзным словосочетаниям, а также частицам, выражающим различные типы логических отношений: логическое сложение (например, *and, besides*), противопоставление (например, *but, yet*), причинность (каузацию) (например, *so, because, then, because of*) и обстоятельство (например, *still, though*) [13].

Проиллюстрируем вышесказанное на примере. Участниками следующего ЭУО являются 11-летние одноклассницы Кармель (из семьи низшего среднего класса) и Карина (из менее богатой семьи эмигрантов). По дороге домой они обсуждают события школьного дня.

Karina trudged on, her jaw set. "What composition did you pick?"

"I did "My Hobbies", " I said. <...>

Karina sneered at me. "You haven't got any hobbies."

"I put, reading books."

"That's not hobbies. Hobbies is stamp collecting."

"I put that."

"You did not."

“I did (тезис/утверждение) *because my father collects stamps* (причина), *so it's the same as me doing it* (следствие). *I put jigsaw puzzles.*”

“You lied,” she said. “They’ll know.”

“I didn’t lie, and I put knitting a jumper.”

“What, that green thing you’ve been mangling? It looks more like a fishing-net.”

I was angry. How dare she malign my knitting? [14, с. 109].

В представленном ЭУО 11-летняя Кармель использует союзы *because* и *so*, рассуждая: мой отец коллекционирует марки; я его дочь; следовательно, я тоже коллекционирую марки. То, что ее одноклассница Карина не согласилась с этими доводами, свидетельствует о том, в этом возрасте дети уже обладают некоторым опытом нахождения логических ошибок в аргументации, несмотря на прагматически правильное использование оппонентом аргументативных коннекторов.

Аргументативные операторы помогают адресату убеждения прийти к определенному умозаключению, часто имплицитному. Благодаря операторам аргументативное значение входит в семантическую структуру высказывания, направляя слушающего или читающего к нужному заключению [12]. В группу аргументативных операторов О. Дюкро [15] включает слова, обладающие благодаря своей семантике различной степенью градуальности. Такими свойствами, на наш взгляд, в полной мере обладают аддитивные наречия (*additive adverbs*) и ограничительные наречия (*restrictive adverbs*), фокусирующие внимание на определенном элементе высказывания.

Аддитивные наречия призваны подчеркнуть, что информация данной части высказывания дополняет сказанное ранее или подразумеваемое [16].

Рассмотрим следующий пример. Участниками этого ЭУО являются 11-летние друзья и одноклассники Рон Уизли, Гермиона и Гарри. Рон и Гермиона пытаются убедить Гарри в том, что из него получится отличный игрок в квиддич¹.

RON WEASELY Oh go on, Harry! Quidditch is great (аргумент 1). *Best game there is* (аргумент 1.1), *and you’ll be great too!* (аргумент 2).

HARRY But I’ve never even played quidditch! What if I make a fool of myself?

HERMIONE You won’t make a fool of yourself. It’s in your blood.

RON WEASELY Woah! Harry, you’ve never told me your father was a seeker too!

HARRY I didn’t know.

RON WEASELY I’m telling you, it’s spooky! She knows more about you than you do!

HARRY Who doesn’t? [17].

Аргумент Рона *you’ll be great too* («ты тоже будешь классным игроком») имеет, помимо основного, явного смысла «Ты будешь тоже классным, как и все те, кто играет в классную игру квиддич», еще один – скрытый, дополнительный смысл: «Ты будешь классным, в добавление к другим твоим качествам», т. е. Рон утверждает, что Гарри не хватает «классности», апеллируя, таким образом, к его тщеславию.

Ограничительные наречия служат для того, чтобы подчеркнуть важность одной части высказывания, ограничивая истинность сказанного ранее или подразумеваемого [16]. Согласно корпусу текстов Longman Spoken and Written English Corpus наиболее распространенными аддитивными и ограничительными наречиями в разговорном британском варианте английского языка являются *just, only, even, too, else*² [16]. Это обусловило выбор их нами для анализа в речи детей и подростков.

¹Квиддич – командная игра, популярная в школе волшебства Хоггвардс, считается довольно опасной, поэтому игроками могут стать только подготовленные ученики. Команда состоит из ловцов, загонщиков, охотников и вратаря.

²В нашей выборке наречие аддитивное наречие *else* не встречается, поэтому анализу подверглись наречия *just, only, even* и *too*.

Участниками следующего ЭУО являются 13-летние подростки из уличной банды – Сэлом, лидер, и Док, его правая рука. Док пытается убедить Сэлома в том, что столкнуться с пирса в холодную воду не умеющего плавать человека – слишком жестоко, даже если тот из соперничающей банды.

Suddenly, it was Doc who sprang forward, “That’s enough. Let him go!” (тезис).

Salom didn’t even turn his head. “He’s our enemy!”

“He’s not my enemy (аргумент 1). *He’s **just** a boy* (аргумент 1.1), *and he can’t swim* (аргумент 1.2). *Let him go!”* (тезис).

Then Salom turned. “You going to make me?” Gone was the smile that Salom always wore. Here was a face that was vicious. Scary.

Doc said slowly, “If I have to”. With a movement he pulled MacAfee back from the edge [18, с. 105].

Тезисом Дока является мысль о том, что Макафи надо отпустить. Поэтому, чтобы убедить Сэлома, он использует аргумент *He’s not my enemy* («Он не мой враг»), выражая несогласие с общим решением, и подкрепляет его аргументами второго порядка. Используя *just* (*He’s **just** a boy*), он делает акцент на том, что Макафи – только мальчик и до врага их банды не дорос, апеллируя таким образом к тщеславию Сэлома: не велика была бы честь победить малыша.

Наш анализ ЭУО позволил свести все лексические маркеры аргументации (аргументативные коннекторы *but, and, because, besides, so, because of, that’s why, then* и аргументативные операторы *just, only, even, too* общим числом употреблений 584) в таблицу.

Согласно полученным данным, аргументативные коннекторы использовались почти в два раза чаще аргументативных операторов, что объясняется самой природой аргументативных коннекторов: они дают Адресату возможность проследить логику аргументации Убеждающего, облегчая таким образом принятие Адресатом тезиса Убеждающего. При этом наблюдается зависимость частотности употребления от гендерно-возрастных характеристик Адресата. В частности, дети больше используют коннекторы для убеждения детей старше себя и иной гендерной принадлежности, в то время как подростки используют коннекторы обычно для убеждения ровесников своего гендера.

Следует отметить, что наиболее частотным аргументативным коннектором в нашей выборке оказался союз *but* – дискурсивный маркер несогласия, открывающий в ЭУО антитезис и контраргументы. В наших примерах союзы *and* и *besides* соединяют между собой аргументы одного порядка, в то время как *because* и *because of* являются маркерами причинных отношений, а *so, that’s why* и *then* – следственных.

В свою очередь, операторы делают высказывания более категоричными и эмоциональными [11], усиливая таким образом аргумент, поэтому они часто встречаются в речи подростков в силу свойственным им в этом возрасте вспыльчивости и нонконформизму [19].

Согласно нашей статистике, использование в речи аргументативных операторов оказалось отличительной чертой подросткового возраста, особенно мальчиков-подростков. При этом объективно часто используемые *just* и *only* вообще не наблюдались в нашей выборке в речи девочек 5–11 лет, а в речи девушек встречались довольно редко. Причина этому лежит, видимо, в их нежелании звучать категорично, чтобы соответствовать социальным ожиданиям мягкости и некатегоричности [20].

Проведенный нами анализ ЭУО выявил обусловленность употребления лексических маркеров аргументации гендерно-возрастными характеристиками участников убеждающего общения. При этом исследование доказало, что их выбор зависит от возраста и гендерной принадлежности как Убеждающего, так и Адресата.

Таблица. – Возрастные и гендерные предпочтения в выборе лексических маркеров в речи детей и подростков

Тип лексического маркера аргументации	Употребительность маркера в речи девочек, %															
	Дети							Подростки								
	убеждающие				девочек			убеждающие				девочек				
	Младших	Ровесниц	Старших	Всего	Младших	Ровесниц	Старших	Всего	Младших	Ровесниц	Старших	Всего	Младших	Ровесниц	Старших	Всего
коннекторы	2,1	2,1	4,2	2,0	0,7	3,4	6,1	10,3	12,3	12,3	12,3	12,3	4,2	2,1	6,3	28,9
but	0,7	0,7	1,4	1,3	0,7	2,0	3,4	3,4	6,1	6,1	6,1	6,1	1,4	0,7	2,1	8,2
and						2,7	2,7	2,7	2,1	2,1	2,1	2,1	1,4	0,7	2,1	4,2
because	0,7	0,7	1,4					1,4	1,4	1,4	1,4	1,4				2,8
besides	0,7		0,7	0,7	0,7	1,4	2,1	2,1					1,4	0,7	1,4	3,5
so		0,7	0,7					0,7								1,4
because of									1,3	1,3	1,3	1,3				1,4
that's why									0,7	0,7	0,7	0,7				1,3
then									0,7	0,7	0,7	0,7				0,7
операторы			0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	1,2	4,7	4,7	6,1	6,1	0,7	2,1	2,8	10,1
just									2,6	2,6	2,6	2,6				4,7
only									1,4	1,4	2,1	2,1	0,7		0,7	2,8
even					0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	1,4	1,4				2,0
too			0,6	0,6				0,6								0,6
Итого от исследованных примеров	2,1	2,1	4,8	2,0	1,3	3,4	6,7	11,5	17,0	17,0	18,4	18,4	4,9	4,2	9,1	39,0

Продолжение таблицы

Тип лексического маркера аргументации	Употребительность маркера в речи мальчиков, %																	
	Дети						Подростки											
	девочек			мальчиков			девочек			мальчиков								
	Младших	Ровесниц	Старших	Всего	Младших	Ровесниц	Старших	Всего	Младших	Ровесников	Старших	Всего						
коннекторы	4,0	0,7	2,1	6,8	0,7	2,1	2,8	9,6	2,0	1,4	3,4	2,8	15,8	2,1	20,7	24,1	33,7	62,6
but	2,7	0,7	1,4	4,8		1,4	1,4	6,2				1,4	4,1	1,4	6,9	6,9	13,1	24,7
and	0,7		0,7	1,4	0,7	0,7	1,4	2,8		1,4	1,4		3,4	0,7	4,8	6,2	9,0	15,9
because													4,1		4,1	4,1	4,1	6,9
besides	0,6			0,6				0,6					0,7		0,7	0,7	1,3	4,8
so									0,7				1,4		1,4	2,1	2,1	3,5
because of													1,4		1,4	2,1	2,1	3,4
that's why									0,7				0,7		0,7	1,4	1,4	2,1
then									0,6				0,6			0,6	0,6	1,3
операторы	1,3		1,4	2,7	2,1	2,8	0,7	8,3	0,7			0,7	11,5	5,4	18,3	19,0	27,3	37,4
just			0,7	0,7				0,7	0,7			0,7	6,7	1,4	8,1	8,8	9,5	14,2
only			0,7	0,7	2,1		2,1	2,8					2,7	3,3	6,7	6,7	9,5	12,3
even	1,3			1,3		0,7	1,4	2,7					2,1		2,8	2,8	5,5	7,5
too						2,1	2,1	2,1					0,7	0,7	0,7	0,7	2,8	3,4
Итого от исследованных примеров	5,3	0,7	3,5	9,5	2,8	4,9	0,7	17,9	2,7	1,4	4,1	4,2	27,3	7,5	39,0	43,1	61,0	100

Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Фактор возраста и гендера Убеждающего. Ученые доказали, что дети начинают овладевать коммуникативной компетенцией в очень раннем возрасте и по мере взросления их репертуар коммуникативных стратегий и тактик расширяется как количественно, так и качественно. Наше исследование также подтверждает этот факт. Наш анализ показал, что в подростковом возрасте оба гендера расширяют набор лексических маркеров аргументации, а частота их употребления повышается. При этом речь мальчиков-подростков более насыщена этими маркерами, чем речь девочек-подростков, поскольку представители мужского гендера имеют больше опыта в убеждении: им чаще в процессе совместной деятельности приходится отстаивать свою точку зрения [21].

Фактор возраста и гендера Адресата. Согласно М. Оуэнс, категория возраста является для детей важнейшей категорией, определяющей выбор ими коммуникативной стратегии (Цит. по: [3]). Наша выборка также подтвердила эту теорию, показав при этом, что возраст и гендер убеждаемого также определяют выбор тактики убеждения. Так, все исследуемые группы чаще и шире используют лингвистические маркеры для убеждения сверстников своего гендера. Причина этому, мы считаем, кроется в равных статусных (возраст) и одинаковых позиционных (гендер) ролях коммуникантов: им приходится прилагать максимальные усилия, чтобы убедить оппонента, равного себе по «силе» – опыту, знаниям. Однако при убеждении Адресата старше такая тенденция не наблюдается, т. к., на наш взгляд, у такого Убеждающего еще недостаточно развита коммуникативная компетенция, чтобы «сражаться» с Адресатом на равных.

Заключение

Аргументативные коннекторы популярны среди всех исследуемых гендерно-возрастных групп; чаще всего используется *but* как маркер контраргументации. Аргументативные операторы более популярны у подростков обоих гендеров и мальчиков 5–11 лет; чаще всего используются ограничительные наречия *just* и *only*.

Возраст и гендер как Убеждающего, так и Адресата оказывают влияние на выбор Убеждающим тактики реализации стратегии убеждения. Эти характеристики обуславливают выбор аргументативных коннекторов и операторов. Наиболее широкий, как количественно, так и качественно, репертуар использования таких лексических маркеров демонстрируют мальчики-подростки в ситуации убеждения своих сверстников. Минимальный репертуар характерен для девочек 5–11 лет независимо от возраста и гендера Адресата.

Проведенное исследование использования лексических маркеров аргументации британскими мальчиками и девочками детского (5–11 лет) и подросткового (12–14 лет) возраста позволило впервые определить гендерные и возрастные особенности реализации стратегии убеждения на уровне употребления лексических маркеров аргументации, существующие в современном британском языковом коллективе. Полученные результаты могут помочь в дальнейшем изучении гендерных и возрастных стереотипов речевого поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Raccah, P.-Y. Argumentation and Natural Language: Presentation and Discussion of Four Foundational Hypotheses / P.-Y. Raccah // *Journal of Pragmatics*. – 1995. – Vol. 24. – P. 1–15.
2. Bruxelles, S. Argumentation and the Lexical Topical Fields / S. Bruxelles, O. Ducrot, P.-Y. Raccah // *Journal of Pragmatics*. – 1995. – Vol. 24. – P. 99–114.
3. Seville-Troike, M. *The Ethnography of Communication : An Introduction* / M. Seville-Troike. – Southampton : The Camelot Press, 1986. – 290 p.

4. Богушевич, Д. Г. Функциональные основания построения таксономии единиц языка (на материале английского языка) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Д. Г. Богушевич. – Минск, 1993. – 307 л.
5. Богушевич, Д. Г. Эпизоды общения, коммуникативные роли и дискурс / Д. Г. Богушевич, И. В. Иванова-Мицевич // Языковой дискурс в социальной практике : сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т ; отв. ред. Н. А. Комина. – Тверь, 2017. – С. 32–37.
6. Богушевич, Д. Г. Опыт классификации эпизодов вербального общения / Д. Г. Богушевич // Языковое общение. Процессы и единицы : межвуз. сб. науч. ст. / Калинин. гос. ун-т ; редкол.: И. П. Сусов (отв. ред.) [и др.]. – Калинин, 1988. – С. 13–21.
7. Ransome, A. Swallows and Amazons / A. Ransome. – London : Random House Children's Books, 2001. – 416 p.
8. Богушевич, Д. Г. Речевая роль и иллокутивная семантика высказывания / Д. Г. Богушевич, М. К. Ветошкина // Семантика единиц языка. – Уфа, 1990. – С. 80–81.
9. Фёдорова, А. Л. Речевая стратегия упрека: лингвокогнитивный подход (на материале немецкого, английского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 ; 10.02.04 / А. Л. Фёдорова. – Уфа, 2004. – 187 л.
10. Демьянков, В. З. Эффективность аргументации как речевого воздействия / В. З. Демьянков // Проблемы эффективной речевой коммуникации. – М., 1989. – С. 12–40.
11. Ситосанова, О. В. Семантика и прагматика слов-аргументаторов в бытовом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / О. В. Ситосанова. – Иркутск, 2007. – 158 л.
12. Handbook of Argumentation Theory / F. H. Eemeren [et al.]. – Dordrecht : Springer, 2014. – 998 p.
13. Peters, P. The Cambridge Guide to English usage / P. Peters. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 608 p.
14. Mantel, H. An Experiment in Love / H. Mantel. – London : Harper Perennial, 2004. – 250 p.
15. Ducrot, O. Les Modificateurs Déréalisant / O. Ducrot // Journal of Pragmatics. – 1995. – № 5. – P. 145–165.
16. Longman Grammar of Spoken and Written English / D. Biber [et al.]. – Harlow : Longman, 2000. – 1204 p.
17. Kloves, S. Harry Potter and the Sorcerer's Stone [Electronic resource] / S. Kloves, J. R. Rowling. – Mode of access: <http://www.imsdb.com/scripts/Harry-Potter-and-the-Sorcerer's-Stone.html>. – Date of access: 10.04.2007.
18. Macphail, C. Tribes / C. Macphail. – London : PUFFIN BOOKS, Penguin Books Ltd., 2001. – 138 p.
19. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2003. – 456 с.
20. Бендас, Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
23. Gilligan, C. In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development / C. Gilligan. – Cambridge ; London : Harvard University Press, 1982. – 184 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.10.2018

Yanushkevich L. M. Lexical Markers of Argumentation in British Children's and Teenagers' Speech

The article analyzes how gender and age of British children and teenagers effects their choice of lexical markers of communication, such as argumentative connectors (and, but, because, besides, so, of, that's why, then) and argumentative operators (just, only, even, too). Having studied events of communication taken from contemporary fiction works and film scripts, the author comes to the conclusion that the widest repertoire of their usage is typical of male teenagers to persuade their male peers, while the narrowest one is typical of female children despite the addressee's age and gender.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.178

М. С. Ковалевич

канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: maria_brest@tut.by

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Рассматриваются профессиональные ценностные ориентации как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе как специалисту. Представлены результаты эмпирического исследования системы ценностей студентов социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина – будущих специалистов в области дошкольного образования. Исследованы планы будущих специалистов в долгосрочной перспективе. Выявлена проблема в понимании сущности карьерного процесса.

Введение

Ценностные ориентации как избирательные отношения личности к различным сторонам действительности являются важнейшими компонентами структуры личности, становятся доминирующим фактором в мотивации поведения и деятельности, тем самым формируя и развивая человека в личностном и профессиональном плане. Наиболее ярко роль ценностных ориентаций как важного механизма регуляции деятельности личности проявляется в профессиональной деятельности. По мнению Е. А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей [1]. В деятельности людей, относящихся к профессиям типа «человек – человек», система ценностных ориентаций приобретает характер центрального элемента в структуре их профессионального образа мира (О. М. Краснорядцева, А. В. Серый, Т. Д. Шевеленкова, Н. Б. Шмелева и др.).

Сегодня наметилась тенденция соотносить развитие профессионализма с духовным ростом, степенью осознания жизненных целей, уровнем осмысления жизненного пути, ценностными ориентациями личности. В настоящее время накоплен значительный объем научных знаний, необходимый для изучения проблемы формирования ценностных ориентаций как фактора развития профессионализма будущих специалистов. В трудах А. М. Булынина, Э. Ф. Зеер, И. Ф. Исаева, И. А. Зимней, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Ю. П. Поваренкова, Н. С. Пряжникова, В. А. Слостенина и др. отражена ведущая роль профессиональных ценностей в становлении личности как профессионала.

Профессиональные ценностные ориентации выступают как система устойчивых отношений личности к профессии, к себе как специалисту, служащих смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности и фактором развития субъектности личности. Профессиональные ценностные ориентации включают следующие компоненты: когнитивный (ценности – профессиональные знания), эмоциональный (ценности – отношение к профессии), поведенческий (ценности – профессиональные умения).

Профессиональное становление личности рассматривается как длительный целостный процесс. Понятие «профессионал» представлено как комплексное и междисциплинарное, используется в различных науках, включая социологию, психологию, юриспруденцию, физиологию, педагогику и др. Систематизированы основные подходы к исследованию процесса профессионализации, а также представлены результаты эмпирического исследования системы ценностей студентов социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина – будущих

специалистов в области помогающих профессий. Исследованы планы нынешних первокурсников в долгосрочной перспективе [2]. В процессе исследования экспериментально апробированы технологии организации процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи, которой предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации белорусского общества [3].

Задача исследования – определить систему ценностей будущих специалистов в сфере образования как основу их профессионализма.

Анализ системы ценностей студенческой молодежи был произведен на основе данных, полученных при анкетировании будущих специалистов по дошкольному образованию, обучающихся на социально-педагогическом факультете Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина в 2019/20 учебном году. В исследовании приняли участие 102 респондента.

Смысложизненные ценности студентов

Спонтанные ответы респондентов на открытый вопрос, касающийся жизненных ценностей, свидетельствуют о том, что ценности чаще всего связаны с семьей, семейным благополучием, хорошими друзьями, любовью, интересной профессией, реализацией творческих способностей, духовностью, сохранением и укреплением здоровья, интеллектом, материальной стабильностью, хорошим образованием.

Вместе с тем исследованием установлено, что смысложизненные ценности студентов факультета в целом не носят ярко выраженного и сформировавшегося характера и показатель их выраженности колеблется от 0 до 79 % (в 2018 г. – 83 %). Например, позиции таких базовых ценностей, как «семья» (79 и 83 %), «хорошие друзья» (58 и 33 %), «любовь» (50 и 61 %), «интересная профессия» (46 и 22 %), «реализация творческих способностей» (46 и 22 %), «духовные ценности» (33 и 17 %), «сохранение и укрепление здоровья» (29 и 44 %), «интеллект» (29 и 50 %), «материальная стабильность» (26 и 25 %), «хорошее образование» (25 и 33 %), заняли высокие ранговые места и вошли в десятку предпочитаемых.

Повысился ранг таких ценностей, как «хорошие друзья», «интересная профессия», «реализация творческих способностей» и «духовность», незначительно – «материальная стабильность». В число одобряемых попали также ценности «общение с людьми» (25 %), «достаток» (21 %), «карьера, деловой успех» (17 %), «культура» (17 %), «трудолюбие» (13 %).

Но только ценности «семьи», «хороших друзей» и «любви» относятся к ценностям высшего статуса и располагаются в «ядре» аксиологической системы современного студента. Остальные ценности расположились на периферии аксиологической системы будущего специалиста.

В числе отрицаемых или почти отрицаемых располагаются ценности типа «власть над людьми», «частная собственность», «популярность, общественное признание», «развлечения и получение удовольствий» (все – 0 %); «религиозная вера» (4 %); «свобода», «индивидуализм как стремление жить только для себя», «патриотизм, национальное достоинство» (все – 8 %). К сожалению, такая важнейшая человеческая ценность, как «общение с природой», также оказалась на периферии аксиологической системы; показатель ее выраженности – 0 %.

Жизненные цели

В качестве *жизненной цели* значительная часть современной молодежи уверенно выбирает «воспитать хороших детей» (87 %), «быть полезным людям» (79 %), «стать профессионалом по избранной специальности» (50 %), «оставить свой след на земле» (50 %), «полюбить достойного человека» (42 %), «сохранить и укрепить здоровье» (38 %).

«Сделать все от меня зависящее, чтобы улучшить жизнь в нашей стране, открыть свое дело» ставит в качестве жизненной цели только каждый восьмой из опрошенных респондентов (13 %). Достичь делового успеха, сделать карьеру планируют только 8 %, вместе с тем стать профессионалом по избранной специальности планирует каждый второй из опрошенных (50 %). По-видимому, в общественном сознании еще сохраняется негативное отношение к карьере. Карьера пока не рассматривается как процесс развития и самореализации личности, успешной профессиональной самореализации. Вместе с тем сегодня основной сущностной характеристикой карьеры признается процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности. Выявленная проблема в понимании сущности карьерного процесса привела нас к необходимости включения в учебные планы будущих специалистов в сфере образования учебной дисциплины «Технология развития профессиональной карьеры», а также разработки соответствующего учебно-методического комплекса. В учебно-методический комплекс включены материалы, которые способствуют формированию у будущих педагогов профессиональных компетенций в области проектирования и развития профессиональной карьеры.

Вызывает оптимизм то, что, высоко оценивая любовь и семейное тепло, молодые люди мечтают полюбить достойного человека, создать с ним семью. Белорусская молодежь по-прежнему связывает жизнь с детьми и планирует воспитать хороших детей. Более половины из опрошенных респондентов хотят быть полезными людям, каждый второй – стать профессионалом по избранной специальности и оставить свой след на земле. Никто не планирует уехать за границу на постоянное место жительства, но каждый восьмой планирует сделать все от него зависящее, чтобы лучше жилось в нашей стране. Вовсе не привлекает опрошенных респондентов организация такой жизни, чтобы меньше работать и больше развлекаться.

Размышляя о жизни, оценивая ее, молодежь убеждена, что жизненному успеху способствуют трудолюбие (92 %), собственный интеллект и способности (62 %), последовательность в достижении целей (54 %), хорошее образование (50 %), деловая хватка, предприимчивость (42 %), вера в то, что задуманное осуществится (38 %), высокий профессионализм (29 %). Более трети (38 %) убеждены, что жизненному успеху способствует честность и порядочность, и при этом каждый третий надеется только на себя, а не на других (33 %). Никто не намерен использовать любые средства для достижения целей, ловкачество и обман. Не осталось надежды на наличие связей (0 %) и почти не осталось – на счастливый случай (4 %). Почти никакого значения не придается привлекательной внешности (4 %), социальному происхождению (0 %), месту жительства (0 %). Не волнует белорусское студенчество и гендерный аспект проблемы. Будущие специалисты-женщины уверены, что гендерный фактор не повлияет на процесс их профессиональной и личностной самореализации. Семья и общество поддержат их профессиональную и личностную самореализацию.

Образовательные возможности молодого поколения

В социальном самоопределении молодежи, ее самореализации важнейшее, фактически определяющее значение приобретает профессиональное самоопределение, обоснованность и верность которому оказывает значительное влияние на весь дальнейший жизненный путь личности. По данным нашего исследования, более половины респондентов (54 %) объясняют свой выбор университета и факультета интересом к приобретаемой специальности. В глазах современного студенчества повышается престиж педагогической профессии: каждый четвертый высоко ценит будущую профессию и планирует таким образом повысить свой социальный статус, занять более престижное положение в обществе. К сожалению, есть еще студенты, которые пришли в универ-

ситет, чтобы получить диплом о высшем образовании (13 %,) причем независимо от специальности.

Почти каждый пятый из опрошенных в процессе профессиональной подготовки планирует стать человеком высокой культуры. Вызывает тревогу, что только 8 % будущих специалистов по дошкольному образованию уверены, что после окончания университета смогут обеспечить себе и своей семье достойный уровень жизни. Поэтому в ближайшие годы зарплаты педагогов по требованию президента должны вырасти в два раза, а также должны быть «потихоньку подтянуты выше» зарплаты работников детских садов, младшего медперсонала [3].

Почти все респонденты (92 %) профессиональный выбор осуществили самостоятельно. Вызывает опасения тот факт, что профориентация в школе, учителя, по признанию студентов, никакого влияния на их профессиональный выбор не оказали. Не помогли и СМИ. А это значит, что выбор профессии осуществлен в условиях отсутствия психологической и профессиографической информации, диагностики и профконсультации.

Интерес представляют и *планы нынешних студентов в долгосрочной перспективе*. К сожалению, работать по специальности, полученной в университете, планируют лишь 75 % нынешних выпускников. Вместе с тем после окончания университета хотят получить новую специальность 13 % опрошенных выпускников. Никто из опрошенных не намерен создать собственный бизнес. Как уже было сказано выше, никто не планирует уехать за рубеж на постоянное место жительства, но работать по специальности за границей планируют 4 % опрошенных. Только 8 % после окончания вуза планируют заниматься наукой, поступить в магистратуру и аспирантуру. Еще более тревожно то, что столько же молодых людей не имеют никаких планов на дальнюю перспективу и не решили, чем будут заниматься после окончания университета.

Большая часть студентов (87 %) верят в то, полученная ими в университете специальность будет востребована на рынке труда. Остальные сомневаются или уверены в невостребованности приобретаемой специальности. Для таких студентов выбор превращается в мало обоснованные гадания, при которых лишь ограниченные возможности и собственная интуиция оказываются ведущими факторами самоопределения. Востребованность в будущем специальности на рынке труда ими не может быть просчитана, а значит, и не является регулятором профессиональной самореализации. Причина, приводящая к перемене профессии, вполне ожидаема: это невостребованность, проявляющаяся в отсутствии адекватной работы или адекватной зарплаты.

Заключение

Анализируя полученные в ходе исследования результаты, следует отметить, что наиболее важными для будущих специалистов являются ценности семьи. Исследование зафиксировало большое внимание будущих специалистов к параметру «хорошие друзья». Это ценность, на которую не влияет ни расстояние, ни время. Дружба – это самый верный способ получить одобрение, оценку и внимание к своим действиям. Дружба расценивается как наивысшая нравственная ценность. Интересная профессия прочно занимает высокий ранг в системе ценностей современного студента.

Изменения в жизни страны привели студенчество к мысли о том, что жизненному успеху способствует трудолюбие. Приходит понимание ценности интеллекта для построения собственной карьеры. Просматривается положительная тенденция в реализации творческих способностей, получении интересной профессии. Студенты желают получения не просто профессии, а интересной, творческой профессии. Высоко ценится хорошее образование, деловая хватка и предприимчивость, высокий профессионализм, честность и порядочность. Студенты начинают надеяться только на себя, а не на других и не намерены использовать для достижения целей ловкачество и обман. Не волнует

белорусское студенчество и гендерный аспект проблемы. Будущие специалисты-женщины уверены, что гендерный фактор не повлияет на процесс их профессиональной и личной самореализации. Семья и общество поддержат их профессиональную и личностную самореализацию.

Не обнаружено студентов с эгоистической направленностью личности, готовых допустить любые действия по принципу «цель оправдывает средства». Значит, не только экономические ценности сегодня оказывают влияние на состояние ума будущих специалистов и их жизненные стратегии.

В условиях жестких реалий современности молодежь стремится обеспечить себе приемлемые условия жизни и, к сожалению, отодвигает на второй план вопросы культуры, духовности, патриотизма, национального достоинства. Эти ценности не способны оказать сколько-нибудь существенного влияния на жизненные ориентиры современного студенчества.

В целом установлено, что большинство будущих молодых специалистов являются целеустремленными молодыми людьми, ориентированными на успех в жизни. Но при этом они ждут от своей будущей работы не только высоких доходов, но и морального удовлетворения. Большинство будущих специалистов считает необходимым заботиться о чистоте своей совести, сохранили уважение к моральным ценностям и понимание того, что выживание в человеческом обществе невозможно без честного и порядочного отношения к другим участникам человеческого взаимодействия. Данная система ценностей студенческой молодежи лежит в основе формирования карьерных ценностных ориентаций. Ценностные ориентации как избирательные отношения личности к различным сторонам действительности являются важнейшими компонентами структуры личности, становятся доминирующим фактором в мотивации поведения и деятельности, тем самым формируя и развивая человека в личностном и профессиональном плане.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
2. Ковалевич, М. С. Воспитание смысложизненных ценностей студенческой молодежи: принципы и технологии осуществления / М. С. Ковалевич // Выш. шк. – 2017. – № 2. – С. 52–56.
3. Ковалевич, М. С. Профессионализация личности будущего специалиста: теоретико-эмпирический подход / М. С. Ковалевич, В. А. Ковалевич // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. Сер.: Соц.-экон. и обществ. науки. – 2017. – № 2 (101). – С. 19–24.
4. Какие зарплаты обещают бюджетникам в 2019 году и сколько они зарабатывают сейчас [Электронный ресурс] // FINANCE.TUT.BY. – Режим доступа: <https://finance.tut.by/news619611.html>. – Дата доступа: 18.12.2018.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.04.2020

Kovalevich M. S. Value Orientations of Future Teachers of Preschool Education as a Basis of Professional Formation of a Personality

The article considers professional value orientations as a system of stable relations of an individual to a profession, to himself as a specialist. The results of an empirical study of the value system of students of social and pedagogical faculty of Brest State A. S. Pushkin – of future specialists in the field of preschool education. The plans of future specialists in the long term are investigated. A problem in understanding the essence of the career process was identified.

УДК 37.017.92

В. З. Дробышевская

*магистр пед. наук,
аспирант 3-го года обучения каф. педагогики и менеджмента образования
Академии последипломного образования,
воспитатель дошкольного образования ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска»,
преподаватель Пинского колледжа
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: angel-w@tut.by*

МОДЕЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Рассматривается модель детско-родительских отношений в контексте идей народной педагогики. Модель базируется на главенствующей позиции родителей, авторитет которых в глазах детей устанавливается личным примером. Дети признают авторитет родителей и проявляют послушание. Связующими компонентами в системе «родители – дети» являются любовь родителей к детям, уважение детей к родителям и взаимная забота и ответственность. Регламент детско-родительских отношений поддерживается традициями. Контроль и регулирование осуществляется со стороны как общества, так и самих субъектов взаимоотношений. В качестве внешнего регулятора выступает общественное мнение, в качестве внутреннего – совесть. Модель детско-родительских отношений в контексте идей народной педагогики имеет глубоко гуманистична и основана на восприятии ребенка как дара свыше.

Введение

Проблема детско-родительских отношений на протяжении многих столетий привлекает внимание педагогов, психологов, служителей церкви и др. Ее актуальность не вызывает сомнений. Огромная часть пословиц, поговорок, которые являются выражением педагогических идей народа, посвящена взаимоотношениям родителей и детей. Воспитание с первого дня появления ребенка на свет – лейтмотив народной педагогики. Особую важность имеют взаимоотношения родителей и детей от рождения до 6–8 лет.

Взаимоотношения родителей и детей от рождения до 6–8 лет в традиционной народной семье

Народная педагогика в современной трактовке – это совокупность знаний и навыков воспитания, которые составляют целостную воспитательную систему, представленную в этнокультурных традициях, в народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Заклучая в себе бытовую культуру воспитания, народная педагогика сохраняет общие черты, имеющиеся в воспитательных традициях разных народов [1].

В литературе наряду с понятием «народная педагогика» в качестве синонимов также используются понятия «традиционное воспитание», «народные традиции воспитания», «воспитательные традиции», «педагогические традиции народа», «педагогическая культура народа». Народные традиции воспитания – это прежде всего традиции воспитания в семье, поскольку, по убеждениям народа, семья – это первооснова всех взаимоотношений человека, фундамент, с которого начинается становление нового члена общества: «*Без корня и полынь не растет*» (рус.), «*Дерево держится корнями, а человек семьей*» (рус.) [2, с. 116], «*I ў вераб'я свая сям'я*» (бел.) [3, с. 42].

Научный руководитель – И. И. Казимирская, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента образования Академии последипломного образования

Воспитание детей – это прямой долг родителей. Кроме того, от успешности воспитания зависит и счастливая старость самих родителей: «*Не научила сына, когда кормила, а тебя кормить станет, так не научишь*» (рус.), «*Детки хороши – отцу, матери венец, худы – отцу, матери конец*» (рус.) [6, с. 300], «*Што ў дзяцінстве выхаваеш, на тое ў старасці абапрэшыся*» (бел.) [7, с. 140], «*Дзе ўнукі і ўнучкі хараша гадуюцца, там бабулі не старэюць*» (бел.) [7, с. 117], «*Ухаживай за деревом в молодости – в старости дерево окажет тебе поддержку*» (вьетнам.) [5, с. 179].

Взаимоотношения родителей и детей в традиционной народной семье строятся на принципах гуманизма, природосообразности, преемственности, воспитания в труде.

Принцип гуманизма реализуется прежде всего через отношение к ребенку как к «благодати Божьей»: «*У кого детей много, тот не забыт от Бога*» [4, с. 15], «*Без ребенка в семье нет счастья*» (адыг.) [5, с. 29], «*Дети – крылья человека*» (араб.) [5, с. 58], поэтому и ценят и любят каждого ребенка независимо от его особенностей: «*Который палец не укуси – все больно*», «*Дитятко – криво, а отцу с матерью – мило*» [4, с. 16]. Любовь к детям является отражением способности человека любить вообще: «*Кто не любит детей, тот никого не любит*» (осетин.) [5, с. 409].

Охрана и забота о ребенке начинались уже с чрева матери через систему запретов и предписаний женщине до родов и после родов.

Гуманное, бережное отношение к детям закреплено и принципом природосообразности. В понимании народа каждый ребенок – индивидуальность, которая характеризуется свойственными ему особенностями и возможностями. Данный принцип подразумевает в первую очередь учет возрастных и индивидуальных особенностей детей: «*Детки – деткам рознь*» (рус.) [4, с. 16], «*Якія гады, такі і розум*» (бел.) [3, с. 45].

В народе есть и вполне конкретные рекомендации по построению взаимоотношений с детьми в зависимости от их возраста: «*Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, з сямі – пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка*» [3, с. 45]. Разумная требовательность и строгость к детям создает рамки задаваемого образца поведения, усвоив которое ребенок, с одной стороны, чувствует себя уверенным в социуме, а с другой – не представляет опасности для других членов общества: «из посуды без трещин содержимое не расплескается».

Призывая к строгости в воспитании детей, народная мудрость не исключает использования радикальных мер. Среди них физическое наказание: «*Палка нема, а даст ума*» (рус.), «*Бьют не ради мучения, а ради учения*» (рус.) [6, с. 164], «*Корми сытным куском, учи крепким дубком*» (рус.) [2, с. 18], «*Матка калі б'е, то вучыць*» (бел.) [7, с. 124], «*Расці хлапца, ды не шкадуй дубца*» (бел.) [7, с. 131], «*Баловать сына все равно, что убить его; только из-под огненной палки выходят почтительные дети*» (кит.) [5, с. 270]. Но, с другой стороны, народная педагогика тут же указывает на ценность и пользу влияния слова на душу ребенка, его личность, предостерегает от излишней жестокости и утверждает приоритет словесного способа воздействия над физическим: «*Детей наказывают стыдом, а не кнутом*» (рус.), «*Побои мучат, а не учат*» (рус.) [2, с. 19], «*Замахнись, да не ударь*» (рус.) [3, с. 93], «*Не все по затылку, ино и по головке*» (рус.) [6, с. 94], «*Бить – добро; а не бить – лучше того*» (рус.) [6, с. 163], «*Ласковое слово пуце дубины*» (рус.) [6, с. 164], «*Ад дубцою дурнеюць, ад слаўцоў умнеюць*» (бел.) [7, с. 112], «*Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі*» (бел.), «*Не біце дубцамі, навучайце слаўцамі*» (бел.) [7, с. 125]. Как говорят в узбекской семье, когда бьешь ребенка, его тело привыкает к ударам, а душа злится.

Ведущим принципом воспитания в народной педагогике считается принцип преемственности, подразумевающий передачу из поколения в поколение, из рода в род традиций, обычаев, обрядов, заповедей, знаний и т. д.: «*Отцы передают сыновьям, сыновья – внукам*» (кит.) [5, с. 306]. Духовное обогащение и прогресс народа возможны

при условии, что молодежь, идя по стопам старших, наследует лучшее, совершенствует его: «Для родины нужно, чтобы дети были лучше отцов» (грузин.) [5, с. 190]. Примечательно, что межпоколенная преемственность, передача духовного наследия в народном воспитании осуществляется без особых усилий родителей, т. к. знания, опыт, мудрость, умения, навыки и мастерство передаются в процессе конкретной деятельности от отца к сыну, от матери к дочери [8; 9].

Воспитание в труде – это философия народа. Культ труда, наряду с культом человека и высокой нравственностью, являются фундаментальными характеристиками традиционного воспитания у разных народов. Единство слова и дела – одна из самых сильных сторон народной педагогики [8; 10–12].

В основе отношения родителей к детям в традиционной народной семье лежит ответственность родителей и их забота о воспитании достойного члена общества: «*Не устанешь детей рожаячи, устанешь на место сажаячи*» (рус.), «*Детушек воспитать – не курочек пересчитать*» (рус.), «*Умел дитя родить, умей и научить*» (рус.) [6, с. 298], «*Родить трудно, а научить добру еще труднее*» (рус.) [2, с. 118], «*Человек не грибочек – не вырастет под дождичек*» (рус.) [2, с. 75], «*Дзетак узгадаваць – не грыбкоў назбіраць*» (бел.) [7, с. 117], «*Твае дзеці – табе і глядзеці*» (бел.) [7, с. 134], «*Много сыновей, много дочерей – много хлопот*» (кит.) [5, с. 298], «*Пока вырасти то, что родил*» (монгол.) [5, с. 428].

Отношение детей к родителям в традиционной крестьянской семье строится на признании безусловного авторитета родителей, который выступает как природный и социальный закон [10–13]. Народная мудрость учит быть учтивыми с родителями, любить их, прислушиваться к их советам, заботиться о них в старости. Тем, кто выполняет этот нравственный закон, народ пророчит всяческие «благости», а тех, кто отступает от него, осуждает в достаточно жесткой форме, предрекая им всякие несчастья, и даже прокликает их: «*Не проживут дней своих, иже прогневят отца и мать*» (рус.), «*Не оставляй отца и матери на старости лет, и Бог тебя не оставит*» (рус.) [6, с. 300], «*Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает*» (рус.), [6, с. 302], «*Родителей слушать – горя не знать*» (рус.) [4, с. 17], «*Адсохне хай тая рука, што на бацьку падымецца*» (бел.) [7, с. 113], «*Бацька і маці ад Бога ў хаце, хто іх зневажае, дабра не знае*» (бел.) [7, с. 114], «*Хай таму дзіцятку язык адвалицца, калі на людзях бацьку няславіць*» (бел.) [7, с. 136]. Такая форма наставлений выявляет высокую степень значимости данной проблемы в понимании народа.

Вместе с тем следует обратить внимание на то, что авторитет родителей, уважение к старшим – это отношение, которое достигается не требованиями и угрозами. Нравственный облик родителей, их труд, общественная деятельность, взаимоотношения в семье, отношение к окружающим людям, к предметному миру, природе и т. д. оказывают постоянное воздействие на детей. Неспроста в Библии одна из заповедей звучит: «Почитай отца твоего и мать твою...» (Исх. 20:12) [14]. Не «люби», а «почитай», потому что почитание родителей основывается на том, что дети видят каждодневный, жизненно необходимый, тяжелый труд родителей, понимают их вклад в жизнь всего дома, семьи.

В данном контексте выявляется значимость личного примера родителей в воспитании у детей каких-либо качеств, формировании отношений к окружающему миру. И, как подчеркивает народная мудрость, этот пример должен быть «добрым»: «*Что говорит большой, слышит и малый*» (рус.) [2, с. 118], «*У хороших отцов и дети хорошие*» (рус.) [2, с. 139], «*Балмошная матка, балмошнае і дзіцятка*» (бел.) [7, с. 112], «*Калі матка ведзьма, то і дачка зелле знае*» (бел.) [7, с. 243], «*Што робіць воўк, тое і ваўчаныя*» (бел.) [7, с. 242], «*Злы прыклад и добрага псуе*» (бел.) [7, с. 243], «*Где нет хороших стариков, там нет и хорошей молодежи*» (абхаз.) [5, с. 29], «*Бязь славится*

матой, девушка славится именем отца» (киргиз.) [5, с. 262], «Отец жив – смотри на его поступки, отец умер – помни о его воле» (кит.) [5, с. 304].

Родители – это первые учителя своих детей, поэтому воспитание родителей также входит в круг забот народной педагогики. Уроки морали, советы и наставления по дозору и воспитанию ребенка дают бабушка-повитуха, прародители, кумовья, ближайшие родственники – люди, обладающие богатым жизненным опытом. Это находит отражение в родинных песнях: «Буду цябе вучыць, як падвор’е вадзіць. / Буду цябе вучыць, як дзяцей гадуваць. / Буду цябе вучыць, як цялятак дзяржаць. / Буду цябе вучыць, як замужку насіць. / Падвор’е вадзіць – не разіня рот хадзіць, / Дзяцей гадуваць – не санлівай быць, / цялятак дзяржаць – не лянївай быць, / Замужку насіць, а ўсе строгай быць» (бел.) [15, с. 19].

Несмотря на то что кодекс семейной морали требовал полного подчинения детей родителям, для традиционного воспитания характерно отрицательное отношение к чрезмерной, мелочной опеке: «Апека – вока выпека» (бел.) [7, с. 205], «Дзе многа нянек, там дзіця бязногае (без носа)» (бел.) [7, с. 247], «Лети даглядзі, а за руку не вадзі» (бел.) [7, с. 298]. Предоставление детям самостоятельности в познании мира, в овладении деятельностью, а также в становлении облика самого себя выступает как своего рода требование народной педагогики: «Ребенку, у которого прорезались зубы, не нужна разжеванная пища» (киргиз.) [5, с. 274], «Отец и мать не сделают того, что сделает своя рука» (курд.) [5, с. 333], «Родители дали тебе жизнь – волю воспитывай сам» (кит.) [5, с. 304], «Не будь сыном своего отца, будь сыном человека» (узбек.) [5, с. 579].

Семейные взаимоотношения, в частности детско-родительские, строго регламентируются и контролируются, во-первых, со стороны общества традициями и общественным мнением («что люди скажут»): «Глас народа – глас Божий» (рус.) [2, с. 53], «Як жывеш, так і праслывееш» (бел.) [7, с. 132], во-вторых, совестью, которая наряду с общественным мнением является основой морали: «Добрая совесть – глаз божий. Добрая совесть любит обличение» (рус.), «С совестью не разминуться. Душа не сосед, не обойдешь» (рус.), «Совесть без зубов, а загрызет» (рус.), «Есть совесть, есть и стыд, а стыда нет, и совести нет» (рус.) [6, с. 240], «Совесть – тысяча свидетелей» (рус.) [2, с. 117], «Ад людзей схавается, ад совесці – не» (бел.), «У люстэрку бачыш свой твар, у сумленні – учынкi» (бел.) [7, с. 184], «Будь слугой совести и хозяином воли» (азерб.) [5, с. 39], «Угрызения совести сильнее кнута» (грузин.) [5, с. 190].

Совесть – это общение повседневного «Я» личности с ее внутренним судьей. Общественное мнение и совесть корректируют сущее и должное и являются специфическими способами регулирования поведения личности [10].

Взаимоотношения родителей и детей от рождения до 6–8 лет в контексте идей народной педагогики можно описать следующим образом:

1) взаимоотношения родителей и детей, как и вся система семейных взаимоотношений, четко регламентируется со стороны общества традициями и общественным мнением, но вместе с тем каждый участник взаимоотношений несет за них личную ответственность в соответствии со своей совестью;

2) отношение родителей к детям обусловлено идеалом воспитания и основывается на принципах воспитания и реализуется с помощью средств и методов воспитания детей в семье;

3) родительское отношение всецело детерминировано любовью к детям, которая проявляется в заботе и стремлении родителей воспитать достойного члена общества, физически здорового и нравственно зрелого;

4) в родительском отношении большое значение имеет критерий возраста: бережное, трепетное отношение к детям в младенческом и раннем возрасте (от рождения до 3 лет) сменяется строгим и требовательным уже в дошкольном детстве (от трех до 6–8 лет);

5) физическое воздействие на ребенка осуждается народной педагогикой; личный пример родителей, реальная совместная деятельность (труд, общение, участие в культурных мероприятиях и др.) и слово, по мнению народа, наиболее эффективные средства становления личности;

6) раннее приобщение к труду способствует воспитанию у детей дисциплины, самостоятельности и ответственности с малых лет; поощряется проявление инициативы, сообразительности, творчества;

7) стержнем *отношения детей к родителям* является почтительное отношение к взрослым, полное признание их авторитета; важно, что это не авторитет силы или страха, это в первую очередь авторитет личного примера, авторитет жизненного опыта; в народном воспитании примером служит все каждодневное поведение родителей, их взаимоотношения, деятельность, вся их жизнь;

8) от детей, по слову народной мудрости, требуется проявлять заботу о родителях, трепетно относиться к матери и уважать отца и строго следовать правилам поведения, принятым в семье и обществе.

В упрощенном виде модель детско-родительских отношений родителей и детей представлена на рисунке.

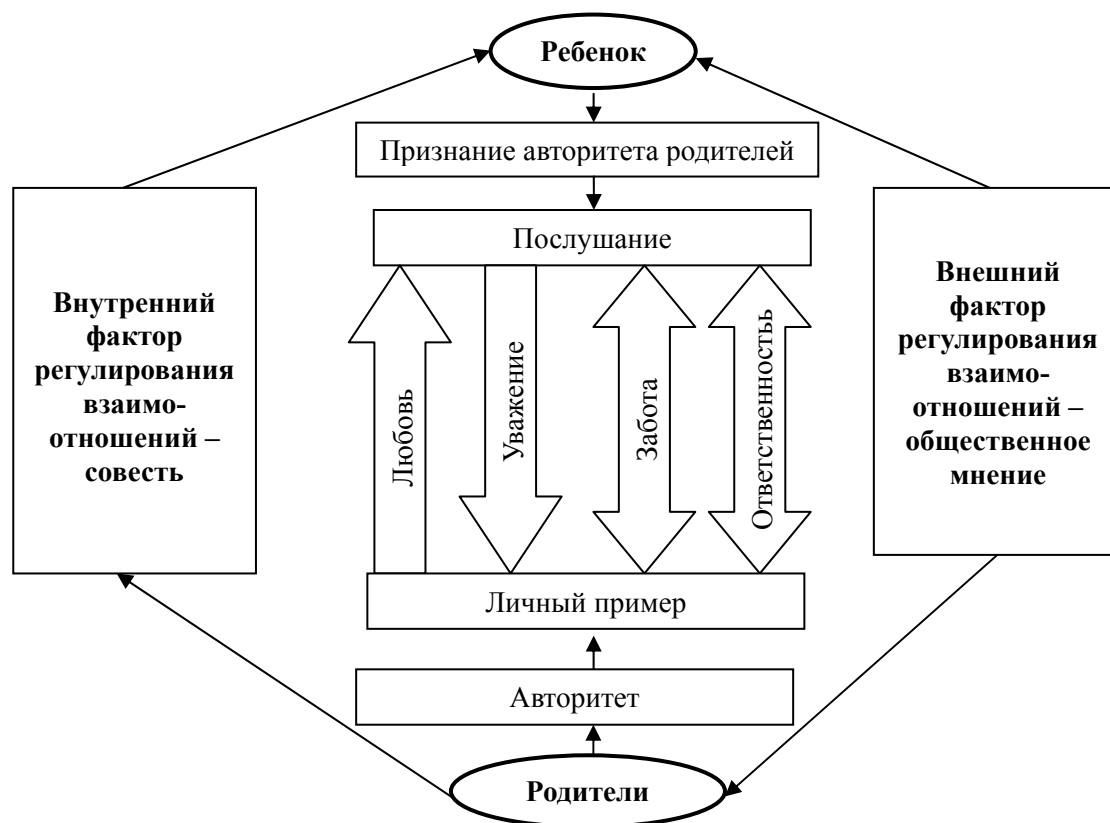


Рисунок. – Модель детско-родительских отношений в контексте идей народной педагогики

Заключение

Взаимоотношения родителей и детей от рождения до 6–8 лет занимают одну из центральных позиций в ряду актуальных проблем народной педагогики.

Детско-родительские отношения в контексте идей народной педагогики, как и традиционное народное воспитание в целом, имеют гуманистическую направленность и характеризуется такими категориями, как любовь, уважение, взаимная забота

и ответственность. С одной стороны, это достаточно стабильная система, т. к. взаимоотношения в ней строго регулируются со стороны общества; с другой стороны, каждый из участников взаимоотношений имеет возможность для самовоспитания, саморазвития и самосовершенствования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – С. 219.
2. Мудрое слово. Русские пословицы и поговорки / сост. А. А. Разумов. – М. : Дет. лит., 1958. – 240 с.
3. Мудрасць жыцця : прыказкі, прымаўкі / уклад. А. І. Гурскі. – Мінск : Маст. літ., 2007. – 94 с.
4. Коринфский, А. Детские годы / А. Коринфский // Опыты православной педагогики / сост. А. Стрижев, С. Фомин. – М. : Молодая гвардия, 1993. – С. 15–32.
5. Пословицы и поговорки народов Востока / сост. Ю. Э. Брегель ; отв. ред. Н. С. Брагинский. – М. : Изд-во восточ. лит., 1961. – 736 с.
6. Даль, В. И. Пословицы русского народа : сборник : в 2 т. / В. И. Даль. – М. : Худож. лит., 1984. – Т. 1. – 383 с.
7. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склад. Ф. Янкоўскі. – 3-е выд., дапрац., дап. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 491 с.
8. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебник / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
9. Грымаць, А. А. Беларуская народная педагогіка: тэорыя і практыка / А. А. Грымаць, Л. М. Варанецкая. – Мінск : БДПУ, 1996. – 192 с.
10. Арлова, Г. П. Народная педагогіка ў выхаваўчай рабоце школы / Г. П. Арлова. – Мінск : Маладняк, 1995. – 160 с.
11. Болбас, В. С. Народная педагогіка Мазырскага Палесся / В. С. Болбас, І. С. Сычова. – Мазыр : Белы Вецер, 2012. – 246 с.
12. Кукушин, В. С. Этнопедагогика : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 304 с.
13. Ракава, Л. В. Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы / Л. В. Ракава. – Мінск : Ураджай, 2000. – 111 с.
14. Библия. Синодальный перевод [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.planeta.one/bible/v.htm>. – Дата доступа: 21.01.2019.
15. Радзінная паэзія / рэд. Г. І. Цітовіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 784 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.08.2019

Drobyshevskaya V. Z. The Model of Parent-Child Relations in Folk Pedagogical Ideas

The model of parent-child relations in folk pedagogy is analysed. This model is based on parental authority. Parents establish their authority by their personal example. Children accept parental authority and become obedient. Parental love, respect, mutual care and responsibility are the elements of parent-child model. Traditions maintain parent-child relations. Society as well as parents and children control and govern this type of relations. Public opinion is an external regulator; conscience is an internal one. The model of parent-child relations in folk pedagogical ideas has profoundly humanistic basis which is based on the theory that a child is a gift from above.

УДК 796.332

Т. Л. Угляница

*аспирант каф. теории и методики физического воспитания и спорта
Белорусского государственного университета физической культуры
e-mail: tatianauglianica@gmail.com*

ВОСПИТАНИЕ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У ФУТБОЛИСТОК 9–11 ЛЕТ

Исследуются проблемы формирования общей и специальной выносливости футболисток 9–11 лет, анализируются методы и конструктивные подходы тренировок на начальном этапе подготовки, комплексный подход в организации тренировок на основе контроля за аэробно-анаэробной нагрузкой спортсменов.

Введение

Футбол является сложным, многофакторным видом спорта, эффективность которого зависит от взаимосвязи технической, тактической, физической и психологической подготовки. Чемпионат мира по футболу 2018 г. показал, что на современном уровне развития футбола технически и тактически подготовленные команды в большинстве случаев проигрывают командам физически хорошо подготовленным. Практика современной подготовки юных футболисток нуждается в перенесении акцентов на формирование основных физических качеств (быстроты, координации, выносливости, силы, гибкости), которые могут привести к качественному улучшению учебно-тренировочного процесса. В работе с футболистками 9–11 лет замечено, что недостаток физической активности отрицательно сказывается как на общем самочувствии спортсменок, так и на их работоспособности, успеваемости, способности противостоять различного рода психологическим стрессам.

Выносливость – способность организма к продолжительному выполнению какой-либо работы без заметного снижения работоспособности [1]. Возможность ее развития в той или иной мере заложена в каждом организме. Исследуя уровень выносливости организма, обычно фиксируют время, в течение которого спортсмен способен выполнять заданное упражнение.

Формирование общей выносливости

Общая выносливость – это способность организма выполнять длительное время циклическую физическую деятельность (бегать, прыгать, плавать, ходить на лыжах, кататься на велосипеде и т. д.) без признаков заметного утомления при нагрузках средней сложности и тяжести. Недостаточный уровень развития общей выносливости отчетливо заметен, например, в неспособности полноценно участвовать в продолжительных спортивных играх, в беге на средние и длинные дистанции. Уровень общей выносливости обусловлен таким показателем, как максимальное потребление кислорода (МПК), который организм спортсмена использует за единицу времени, поэтому данную выносливость также называют аэробной.

Ряд исследователей (Ю. В. Верхошанский, Л. П. Матвеев, В. С. Фарфель и др.) признают выносливость одним из ведущих физических качеств в подготовке спортсмена. При этом уровень выносливости мало зависит от его технического мастерства. В основе

Научный руководитель – П. М. Прилуцкий, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Белорусского государственного университета физической культуры

выносливости лежат сложные физиологические, морфологические, биохимические свойства организма. Так, на выносливость влияет состояние центральной нервной системы, органов дыхания, системы энергообеспечения, способности организма поглощать, транспортировать и утилизировать кислород.

Существуют диаметрально противоположные мнения насчет развития выносливости в подростковом возрасте. Одни ученые считают (Д. В. Белов, С. В. Коледин), что преждевременное развитие выносливости негативно сказывается на организме, приводит к окостенению и прекращению роста трубчатых костей. Другие ученые (Ю. Г. Травина, В. П. Филина, И. Н. Шмелькова) считают, что возраст 9–11 лет является благоприятным периодом для развития и стабилизации специальной и особенно общей выносливости. В частности, по данным Л. Коверсун, выносливость резко увеличивается в период 8–9 лет [2, с. 1]; по мнению В. И. Ляха [3, с. 7], для воспитания выносливости наиболее благоприятным является возраст 7–11 лет.

У большинства ученых (Л. П. Матвеев, В. С. Фарфель, Е. Н. Захаров, А. В. Коробков), исследовавших специфику формирования выносливости, прослеживается мысль о том, что на подготовительном этапе важно совершенствовать аэробные возможности, которые зависят от состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также укреплять опорно-двигательный аппарат с дальнейшим увеличением объема нагрузки в смешанном аэробно-анаэробном режиме энергообеспечения. Таким образом, происходит улучшение выносливости под влиянием постепенного увеличения нагрузок в циклической подготовке.

В среде специалистов в области любительского спорта нет единого мнения относительно эффективных методов воспитания выносливости. Одни ученые (М. Я. Виленский, Т. Ю. Круцевич, В. П. Кравцов, Е. А. Шуняева) склонны считать наиболее приемлемым равномерный метод, другие (В. С. Мартыненко, И. С. Козлов) отдают предпочтение интервальному методу. Вместе с тем общепринятым является мнение о том, что основной метод тренировки общей выносливости организма спортсмена – метод длительных, непрерывных, равномерных нагрузок. Он позволяет спортсмену выработать экономичный способ передвижения, умение расслаблять мышцы, распределять усилия и возможности организма. В связи с этим А. М. Якимов справедливо отмечает: «Для приобретения общей выносливости бег в непрерывном, равномерном, длительном темпе незаменим, чтобы приучить организм к экономному обмену веществ. Поэтому важно выработать условный рефлекс экономического усилия (путем тренировки) и развить функциональные способности организма, приспособленные к деятельности в течение продолжительного отрезка времени» [4, с. 1]. Учитывая, что потребление кислорода у разных спортсменов при одинаковой нагрузке различается, следует установить такую скорость передвижения и такую продолжительность тренировки, при которых будет сохраняться устойчивое состояние организма всех футболистов.

Ряд современных ученых (М. Я. Виленский, Ю. И. Евсеев, М. Ю. Коротаева, А. Е. Макаева и др.) придерживаются мнения, что определяющим импульсом для развития общей выносливости является использование циклических упражнений аэробного характера. В частности, российский исследователь Л. Ю. Гущина подчеркивает: «Равномерная работа при пульсе 130–150 уд/мин., обеспечиваемая аэробными процессами в организме, в наибольшей мере способствует повышению функциональных возможностей вегетативной, сердечнососудистой, дыхательной и других систем по закону супервосстановления работоспособности после отдыха от проделанной работы. Таким образом, тренировочная работа по развитию общей выносливости сводится к повышению тренированности вегетативных систем организма при активном кислородном обмене, совершенствованию его биохимических процессов посредством длительной работы невысокой интенсивности» [5, с. 2].

Продуктивные средства совершенствования общей выносливости – плавание, езда на велосипеде, упражнения без утяжеления, подвижные игры, эстафеты, аэробика, а также спокойный бег в сочетании с ходьбой в условиях постепенного увеличения продолжительности тренировки, повторяющийся бег на средние и длинные дистанции, чередование бега с дыхательными и общеразвивающими упражнениями, фартлек. При использовании фартлека прибегают к бегу на природе с чередованием скорости, однако без выхода на максимальную скорость и бега наперегонки. Беговые упражнения футболистами выполняются обычно 30–50 мин. при частоте сердечных сокращений не более 150–165 уд/мин. Положительный эффект дает использование комплексов упражнений повторяющегося характера.

В совершенствовании общей выносливости у футболисток в юном возрасте на общеподготовительном этапе подготовительного периода широко используется кроссовая подготовка. Эта нагрузка не существенно влияет на мышечное напряжение и происходит на фоне удовлетворения кислородного долга. Например, в качестве нагрузки малого объема используется бег на 5 000 м за 30 мин. Бег на 10 000 м в течение 60 мин. считается средней нагрузкой, а бег на 15 000 м за 90 мин. – нагрузкой большого объема. Кроссовый бег, как правило, выполняется за счет использования аэробных источников энергии. При этом целесообразно, чтобы пульс у спортсменок находился в пределах 60–80 % от максимально допустимых показателей частоты сердечных сокращений.

Ряд ученых (В. П. Филин, Н. А. Фомин и др.) считает основополагающим в развитии общей выносливости у футболистов использование переменного, прерывистого бега без выхода на максимальную скорость. А. А. Гужаловский считает целесообразным использование метода строго регламентированных упражнений со стандартной интервальной и непрерывной нагрузкой. Метод интервальной тренировки не всегда оправдан в подготовке атлетов, специализирующихся на длинных дистанциях, однако специфика футбола, где интенсивный бег сменяется трусцой, позволяет эффективно его использовать в том числе в процессе формирования общей выносливости у футболисток 9–11 лет.

Распространенным в среде ученых (В. В. Кузовенков, А. А. Тимофеев) является мнение о целесообразности комплексного использования различных средств (бег, кроссы, ходьба на лыжах, подвижные и спортивные игры) формирования общей выносливости спортсменов. Предпочтительными являются циклические упражнения анаэробного характера (В. В. Волков, М. Я. Виленский). В частности, М. Ю. Коротаева и А. Е. Макаева отмечают: «Выполнение однообразных двигательных заданий, одинаковых по нагрузке, оказывает положительное воздействие на тренировку общей выносливости. Упражнения, четко дозируя по числу повторений и интервалам отдыха, следует применять в единстве с легкоатлетическими заданиями, спортивными и подвижными играми, значительно повышающими не только выносливость, но и общий эмоциональный фон занятий. Важной особенностью является и то, что повышение эффективности, достигнутое при комплексном применении различных средств, сохраняется дольше, чем при раздельном их использовании» [6, с. 2].

Формирование специальной выносливости

Специальная выносливость – это способность проявлять мышечные усилия в соответствии со спецификой определенного вида спорта, конкретных упражнений. Специальная выносливость проявляется во взаимодействии с другими физическими качествами, поэтому выделяют силовую, скоростную, координационную специальную выносливость. Ученые отмечают возрастные различия в формировании каждого из видов выносливости. Спецификой специальной выносливости футболистов является необходимость совершенствования всех ее видов, т. к. они практически не зависят друг от друга.

Например, наличие скоростной выносливости не гарантирует достаточный уровень координационной или силовой выносливости. Следует отметить, что рекомендации по позднему развитию скоростной и силовой выносливости (с 16–17 лет), предложенные, в частности, В. М. Волковым и В. П. Филином, относительно футбола являются не вполне оправданными. Признавая, что выносливость достигает своего пика к 23–26 годам, следует отметить, что к этому возрасту многие уже завершают свою спортивную карьеру и, как показывает практика, достойные результаты белорусские футболистки способны показывать и на начальных этапах подготовки. Мы считаем, что воспитание специальной выносливости у футболисток следует начинать в возрасте 9–11 лет.

Распространенным является мнение о нецелесообразности выделения тренировок для совершенствования специальной выносливости. Так, Д. И. Калинин отмечает, что совершенствование общей и специальной выносливости в футболе осуществляется одновременно: «Каждодневные долговременные занятия бегом развивают как общую, сердечно-сосудистую выносливость, так и специальную – беговую и прыжковую» [7, с. 2].

Ряд исследователей (В. С. Аграненко, Н. Г. Озолин и др.) для формирования специальной выносливости рекомендуют игровой метод и круговую тренировку. В качестве средств развития специальной выносливости футболистов широко применяются игровые упражнения, разработанные А. М. Зеленцовым.

Для развития специальной выносливости широко используется интервальный метод, сущность которого заключается в многократном повторении кратковременных упражнений. Для воспитания специальной выносливости юных футболисток может использоваться один из его вариантов: чередование бега на короткие дистанции на предельной скорости с бегом на длинные дистанции с минимальной скоростью в сочетании с продолжительными интервалами отдыха.

Специфика игры в футбол заключается в ускорениях и рывках протяженностью от 15 до 60 м. Высокому уровню скоростной и скоростно-силовой выносливости способствует поддержка темпа беговых упражнений на 30, 40, 60 м с короткими интервалами отдыха между сериями за счет совершенствования анаэробно-алактатных механизмов энергообеспечения (В. М. Волков, Н. В. Зайцева, Н. Н. Яковлев). В данном случае мы рекомендуем применение 5–7 серий, в каждой из которых выполняется до восьми повторений упражнений при общем метраже скоростной работы 240–300 м. После 1–1,5 мин. повторений делается пауза от 30 до 60 с.

Ряд исследователей (А. В. Лотоненко, И. С. Козлов и др.) предложили авторские методики построения тренировок, в основе которых, как правило, выделяют 2–3 этапа годового цикла с опорой на равномерный, переменный, повторный и интервальный методы. В данном случае предполагается постепенное увеличение объема и интенсивности нагрузки, волнообразное ее изменение, вариативность используемых методов, что в целом призвано обеспечить преемственность в совершенствовании специальной выносливости при исчерпывании резервов адаптации к одному виду нагрузки и замене ее другим. При этом следует учитывать фактор предпочтения минимальных нагрузок, установленный в исследованиях В. А. Заварзина, В. В. Козина, Г. С. Лалакова, которые экспериментально доказали, что значительные физические нагрузки, развивающие выносливость, ухудшают состояние координационных способностей, скоростных, скоростно-силовых качеств и только нагрузки малых объемов не вызывают отрицательных сдвигов физического состояния спортсменов. Упреждению отрицательного воздействия нагрузок, используемых в процессе совершенствования выносливости, может служить грамотное построение тренировочных микроциклов в структуре базового мезоцикла.

Анализ работы тренеров Брестского областного центра олимпийского резерва по футболу показал, что большинство из тренеров в процессе воспитания общей и специальной выносливости футболисток 9–11 лет предпочитают метод круговой трени-

ровки и игровой метод, при этом, как правило, игнорируя переменный и непрерывный методы. Опираясь на данные, полученные в ходе работы с воспитанниками Брестского областного центра олимпийского резерва по футболу, мы рекомендуем равномерный метод воспитания общей и специальной выносливости, состоящий из следующих компонентов:

1. Разминка.

2. Развивающие физические упражнения на общую физическую подготовку.

3. Специально-подготовительные упражнения (не более 2 мин.):

а) с интенсивностью 85–90 % от максимально возможной: бег от 400 м до 800 м по 3–5 повторений, «отжимания», приседания, выпрыгивания (отдых между упражнениями составляет 5–7 мин.);

б) упражнения, максимальная интенсивность которых не превышает 8–10 с (отдых между упражнениями составляет 35–40 с);

в) максимальная серия включает 8–12 упражнений (отдых между сериями длится 5–8 мин.; не более 3–4 серий).

При этом интервалы отдыха между первой и второй сериями, как показала практика, целесообразно делать не менее 6 мин., между второй и третьей – 4 мин., а между третьей и четвертой – 2 мин. Мы считаем, что в раннем возрастном периоде подготовки девочек-футболисток время, отводимое на воспитание общей выносливости, должно примерно соответствовать времени формирования специальной выносливости, и только с 9 лет и в последующие возрастные периоды акцент следует постепенно сдвигать в сторону специальной выносливости.

В основной части тренировки специальной выносливости девочек 9–11 лет эффективность показало использование интенсивного челночного бега 7×50 м, переменного бега на дистанции 50–300 м с ведением мяча, повторного бега на дистанции 100–500 м, интервального бега на дистанции 40–500 м с интервалом отдыха, в 3–4 раза превышающим время, затраченное на бег с ЧСС до 160 уд/мин.

Заключение

Успех в игровой деятельности футболисток 9–11 лет определяется формированием устойчивой мотивации к тренировкам, высокого уровня основных физических качеств, среди которых важнейшим является общая и специальная выносливость. Равномерные физические нагрузки способствуют совершенствованию общей подготовленности футболисток, предохраняют от перенапряжения и переутомления, перетренированности, легче поддаются тренерскому контролю. Воспитание выносливости предполагает постепенное увеличение доли специальной выносливости с учетом индивидуальных особенностей и определившегося игрового амплуа. Основополагающая роль в достижении высоких спортивных результатов на начальном этапе подготовки футболисток принадлежит построению и содержанию учебно-тренировочного процесса.

На основе обобщения опыта работы тренеров Брестского областного центра олимпийского резерва по футболу мы считаем целесообразным в процессе подготовки футболисток 9–11 лет придерживаться принципа чередования комплексной и избирательной направленности, обеспечивающего быстрый адаптационный эффект. Эффективным является отведение на общеподготовительном этапе тренировки 70 % времени на воспитание выносливости и 30 % на формирование скоростно-силовых качеств, на специально-подготовительном этапе 50 % времени на оптимизацию выносливости и 50 % на развитие скоростно-силовых качеств, на соревновательном периоде до 20 % времени на улучшение выносливости и 80 % на совершенствование скоростно-силовых качеств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выносливость [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%>.
2. Коверсун, Л. Исследование показателей развития выносливости у юных легкоатлетов 13–14 лет [Электронный ресурс] / Л. Коверсун. – Режим доступа: https://knowledge.allbest.ru/sport/3c0a65625b2bd78a4d43a89421306c26_0.html.
3. Лях, В. И. Выносливость: основы измерения и методики развития / В. И. Лях // Физ. культура в шк., 1998. – № 1.
4. Якимов, А. М. Инновационная тренировка выносливости в циклических видах спорта [Электронный ресурс] / А. М. Якимов, А. С. Ревзон. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/a-m-yakimov/innovacionnaya-trenirovka-vynoslivosti-v-ciklicheskih-vidah-sporta/chitat-onlayn/>. – Дата доступа: 29.10.2018.
5. Гущина, Л. Ю. Развитие общей выносливости студентов вузов [Электронный ресурс] / Л. Ю. Гущина. – Режим доступа: <https://rep.polessu.by/bitstream/>. – Дата доступа: 29.10.2018.
6. Коротаева, М. Ю. Формирование общей выносливости у студентов на занятиях физической культурой [Электронный ресурс] / М. Ю. Коротаева, А. Е. Макаева // Молодой ученый. – 2017. – № 48. – С. 315–318. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/182/46781/>. – Дата доступа: 29.10.2018.
7. Калинин, Д. И. Развитие основных физических качеств футболистов [Электронный ресурс] / Д. И. Калинин // Молодой ученый. – 2016. – № 19. – С. 426–428. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/123/33700/>. – Дата доступа: 29.10.2018.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.02.2019

Uglyanitsa T. L. Formation of General and Special Endurance for Players 9–11 Years Old

The article examines the problems of formation of General and special endurance of the players 9–11 years, analyses of continuous, repeated, game, loop and other methods and constructive approaches of training at the initial stage of training, an integrated approach to training based on the monitoring of aerobic-anaerobic loads.

УДК 37.014.3:376:008(091)

А. С. Секержицкая

*магистр пед. наук, специалист по сопровождению учебного процесса
каф. английской филологии*

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: alina_1908@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Конкретизировано семантическое поле понятия «инклюзивное образования» в широком социальном контексте и в узком педагогическом смысле на основе анализа зарубежных и белорусских исследований в сравнительном аспекте. Рассматриваются предпосылки формирования инклюзивного образования, этапы его становления и развития. Определена позиция Республики Беларусь в выделенной периодизации.

Введение

Традиционное понимание преподавания становится неактуальным перед лицом растущего числа учащихся из разных культурных и языковых традиций, с различными способностями и образовательными потребностями в современных учреждениях образования. Перед педагогом XXI в. стоит задача расти и приспосабливаться к новым требованиям образования. Движение к инклюзии – это не просто технические или организационные изменения, но также и явная философия. Общие принципы инклюзии, изложенные в международных нормативно-правовых документах, могут быть использованы в качестве основы практической реализации инклюзивного образования, которые затем могут быть интерпретированы и адаптированы к контексту образовательной системы Республики Беларусь.

Чтобы должным образом реагировать на проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в системе инклюзивного образования, важно понимать исторические корни, эволюцию и сущность инклюзивного образования как на международном, так и на национальном уровне.

Сущность понятия «инклюзивное образование» в контексте зарубежных и белорусских исследований

Дискуссия по инклюзивному образованию началась с предложения социальной модели инвалидности, которая рассматривает системные барьеры, негативное отношение и исключение со стороны общества (преднамеренное или нет) в качестве конечных факторов, определяющих инвалидность. Существует общественное мнение, что учащиеся в специализированных учреждениях рассматриваются как географически и социально отделенные от своих сверстников и неспособные осмысленно интегрироваться в обычные учреждения образования. Важно понимать, что инклюзивное образование не ограничивается только интегрированием в социум учащихся с особыми образовательными потребностями, но также связано с выявлением и преодолением всех препятствий на пути получения ими эффективного, непрерывного и качественного образования.

Научный руководитель – Т. А. Ковальчук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

В основе инклюзивного образования лежит право человека на образование, провозглашенное во Всеобщей декларации прав человека 1948 г., в которой говорится: «Каждый имеет право на образование...» [1].

Кроме того, Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (1960) и Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979) являются другими ключевыми международными актами по правам человека, в которых подчеркивается не только запрет, но и активная борьба со всеми формами и видами дискриминации.

В «Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» утверждается, что «обычные школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования» [2].

Логическим следствием этих прав является то, что все люди имеют право на получение качественного образования, которое не допускает дискриминации по каким-либо признакам, таким как каста, этническая принадлежность, религия, экономическое положение, статус беженца, язык, пол, инвалидность и т. д., и что любым государством должны быть приняты конкретные меры для реализации этих прав во всех средах обучения. Сегодня инклюзивное образование не ограничивается только интегрированием в социум учащихся с особыми образовательными потребностями, но также напрямую связано с выявлением и преодолением всех препятствий на пути получения ими эффективного, непрерывного и качественного образования [3].

Понятие «инклюзивное образование» не имеет однозначного определения в педагогике. В зарубежных исследованиях существует множество подходов к его интерпретации: от широкого понимания инклюзии в контексте философии, признания ценности и уникальности каждого ребенка без исключения до узкого смысла в рамках единой образовательной среды, в условиях которой осуществляется интеракция между учащимися с ограниченными возможностями здоровья, их здоровыми сверстниками, педагогами и их родителями.

Профессор образования Манчестерского университета Мел Айнскау различает два типа определений инклюзии – узкое и широкое [3]. Узкое определение основано на использовании концепции инклюзии на практике и делает акцент на отдельных лицах или группах людей. Одно из первых определений инклюзии рассматривает ее как проблему для учащихся с ограниченными возможностями здоровья и других людей, относящихся к категории «имеющих особые образовательные потребности» в получении качественного образования. На этот подход исторически влияли различные движения за образовательные права лиц с инвалидностью. Он фокусируется на расширении участия в образовании учащихся с особыми образовательными потребностями и не уделяет должного внимания другим категориям учащимся. Вторым узким определением является инклюзия как ответ на дисциплинарную эксклюзию. С этой точки зрения инклюзия развивает способы обучения «трудных» учащихся с точки зрения поведения и находит решения, чтобы не исключать их из образовательного процесса. Третье восприятие инклюзии является более широким, хотя оно все еще определяет ее как сосредоточение на разрозненных группах учащихся. Эта концепция рассматривает категорию учащихся, которая является наиболее уязвимой со стороны общества или учреждений образования, и разрабатывает пути и способы полного включения учащихся во все сферы образования.

Концепция полной инклюзии еще не определена. Но существуют довольно абстрактные определения помогают видению инклюзивного образования. Например,

М. Айнскау описывает инклюзию как принципиально новый подход к образованию и обществу в целом. Для создания инклюзивного общества необходимо умение учитывать ценности, лежащие в основе человеческих действий. Эти ценности постоянно развиваются. Следовательно, инклюзия – это постоянная реформа общества в направлении социальной справедливости и социальной устойчивости.

На основании анализа зарубежных литературных источников нами было выявлено, что в широком социальном контексте инклюзивное образование – это:

1) не только способ привлечения учащихся в существующие учебные заведения, но и реформирование учреждений образования, в результате которого они отвечали бы реальным потребностям образовательных сообществ (инклюзивное образование предлагает стратегию охвата детей и взрослых с инвалидностью и других социально отчужденных групп людей; в широком смысле это подход, который позволяет и педагогам, и учащимся чувствовать себя комфортно и освобождает людей от тисков маргинализации и изоляции);

2) средство борьбы с дискриминационными воззрениями в обществе, построения инклюзивного общества (принимающего, уважающего и относящегося с уважением ко всем слоям населения) и обеспечения равного образования для всех (образование должно рассматриваться как способствующее развитию и функционированию каждого человека, независимо от каких-либо барьеров (внутренних или внешних), следовательно, инвалидность любого вида (физическая, социальная и/или эмоциональная) не может быть дисквалифицирующим фактором);

3) средство, обеспечивающее как качество образования, так и его доступность.

В узком педагогическом смысле инклюзия рассматривается как:

1) подход, предполагающий учет всех индивидуальных различий учащихся (физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и др.); одним из важных параметров качественного образования является поощрение разнообразия и обеспечение гибкости в обучении;

2) средство повышения качества обучения путем создания условий для индивидуального образовательного маршрута, оптимальных возможностей для личностного роста всех учащихся с учетом их образовательных потребностей; кроме того, качество обучения может быть улучшено путем введения разнообразных форм участия в нем учащихся;

3) процесс удовлетворения разнообразных потребностей всех учащихся путем расширения их участия в обучении, культурах и сообществах, а также сокращение их исключения из образования и общественной жизни, создание равных возможностей в обучении для всех категорий обучающихся.

В настоящее время вопросами инклюзивного образования в Республике Беларусь занимаются Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь и Институт инклюзивного образования, созданный на базе Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» во главе с доктором педагогических наук, доцентом В. В. Хитрюк. В своих научных работах по вопросам инклюзивного образования В. В. Хитрюк рассматривает его как возможность для «особых», «иных» людей и детей получения качественного образования среди своих сверстников и принятие разнообразия как ресурса взаимообогащения и уважительного отношения к нему. Важное место в становлении и развитии идей инклюзивного образования в Республике Беларусь занимает сформированная система специального образования. По мнению В. В. Хитрюк, важной характеристикой инклюзивного образования является множественность субъектов (полисубъектность): дети (обучающиеся), включая детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и «обычных» детей, родители обеих групп детей, педагоги, специалисты (учителя-дефектологи, психологи, социальные педагоги, узкие

специалисты: логопеды, сурдо- и тифлопедагоги, инструкторы ЛФК, эрготерапевты и др.), администрация учреждений образования [4].

Таким образом, в белорусской педагогике инклюзивное образование рассматривается как возможность для «особых», «иных» людей и детей, но прежде всего с ОПФР, получения качественного образования среди своих сверстников и принятие разнообразия как ресурса взаимообогащения и уважительного отношения к нему, т. е. в более узком и конкретном контексте.

В отличие от белорусской педагогической мысли идеи инклюзивного образования в зарубежной образовательной практике рассматриваются в более широком социальном значении и не только заключаются в том, чтобы обучать учащихся с особыми образовательными потребностями в обычных условиях, обращая внимание на их индивидуальные особенности, но и касаются реформирования системы образования в целом. Инклюзивное образование рассматривается как способ привлечения учащихся в существующие учебные заведения и как реформирование учреждений образования для полного соответствия потребностям образовательных сообществ. Инклюзивное образование связано с борьбой против всех форм барьеров, которые мешают учащимся учиться и принимать активное участие во всех сферах образования.

Этапы становления и развития инклюзивного образования за рубежом и в Республике Беларусь

Предпосылками становления и развития инклюзивного образования являются радикальные перемены в социокультурной, политической и экономической сферах жизнедеятельности общества, обусловившие постепенную смену в идеологии общества по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (от полного отрицания их права на жизнь в обществе, изоляции и сегрегации до инклюзии).

Как в зарубежной, так и в белорусской педагогике выделяется три основных этапа трансформации концепции обучения лиц с ОПФР.

Первый этап (начало XX в. – середина 60-х гг. XX в.) – *сегрегация*: рассмотрение учащихся с ОПФР как больных людей, которым необходим постоянный медицинский уход, что лучше всего может осуществляться только в специальных учреждениях.

Второй этап (середина 60-х – середина 80-х гг. XX в.) – *интеграция*: процесс ассимиляции, требующий от человека принимать нормы доминирующей культуры и следовать им в своем поведении. В системе образования интеграция означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение учащихся с ОПФР в условиях, максимально приближенных к обычной среде с наименьшими ограничениями. Распространению интеграционных процессов в середине XX в. способствовала выдвинутая скандинавскими учеными концепция «нормализации» (Н. Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье), являющаяся законодательно закрепленной позицией социальной политики в отношении к лицам с ОПФР. Основным положением этой концепции является идея нормализации условий социальной жизни для лиц с инвалидностью, идея о том, что жизнь и быт лиц с ОПФР должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Вопросами интегрированного образования в Республике Беларусь в 90-е гг. XX в. активно занимались А. Н. Коноплева и Т. Л. Лещинская. В исследованиях по вопросам интеграции они указывают, что адаптация детей с отклонениями в развитии к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития привели к поиску новых путей обучения и воспитания, развитию новых педагогических идей и подходов. Образование в специализированных учреждениях образования перестало рассматриваться как единственный приемлемый путь для обучения учащихся с ОПФР. С принятием в 1995 г. «Временного положения об интегрированном

обучении детей с особенностями психофизического развития» создавались предпосылки для создания единого образовательного пространства, преодоления изоляции учащихся с особенностями развития и их совместного обучения в интегрированных классах и группах. В 1999 г. была утверждена «Концепция реформирования специального образования». Приоритетными задачами интегрированного образования в соответствии с Концепцией стали: создание равных возможностей для получения образования учащимися с ОПФР в интегрированных образовательных структурах, т. е. в условиях учреждений образования общего типа; повышение роли семьи в воспитании учащихся; создание оптимальных условий для личностного роста и развития и подготовки к самостоятельной жизни [5].

Третий этап (середина 80-х гг. XX в. – настоящее время) – *инклюзия*: адаптация среды к потребностям учащегося и его возможностям [6]. Инклюзия понимается как благо для всех, как «шанс для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека» [7].

Выделенные этапы характерны как для стран Западной Европы, так и для Республики Беларусь. Однако поскольку в Республике Беларусь к особым образовательным потребностям относятся в первую очередь особенности психофизического развития, можно сделать вывод, что система образования Беларуси находится на этапе неполной инклюзии (переходный период). Реформирование образования под задачи и цели инклюзии сопровождалось соответствующими законодательными актами (таблица).

Таблица. – Этапы трансформации концепций обучения

Этап	Международная нормативная правовая база	Нормативная правовая база Республики Беларусь
1	2	3
Сегрегация (нач. XX в. – сер. 60-х гг. XX в.)	1962 г. – Закон «Об организации школ» (Австрия)	1957 г. – Положение о школе-интернате 1990 г. – Положение о специальном доме-интернате для престарелых и инвалидов
Интеграция (сер. 60-х – сер. 80-х гг. XX в.)	1971 г. – Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц 1975 г. – Декларация ООН о правах инвалидов 1982 г. – Всемирная программа действий в защиту инвалидов	1995 г. – Временное положение об интегрированном обучении детей с ОПФР 1999 г. – Концепция реформирования специального образования
Инклюзия (сер. 80-х гг. XX в. – наст. время)	1990 г. – Всемирная декларация «Об обеспечении выживания, защиты и развития детей» 1991 г. – Закон о социальной интеграции людей с ограниченными возможностями (Литва) 1993 г. – Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов 1994 г. – Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями 2001 г. – Программа «Образование для всех» 2006 г. – Конвенция ООН «О правах инвалидов» 2007 г. – Стратегия специального образования (Финляндия)	2011 г. – Кодекс Республики Беларусь об образовании 2015 г. – Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь 2016 г. – Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг. 2016 г. – План мероприятий по реализации в 2016–2020 гг. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь 2016 г. – Концепция универсального дизайна в области создания безбарьерной среды

Окончание таблицы

1	2	3
	2011 г. – Свод правил предоставления специальной педагогической помощи (Литва) 2012 г. – Национальный план действий на 2012–2020 гг. (Австрия) 2015 г. – Закон об образовании (Польша)	2017 г. – Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 гг.

При рассмотрении нормативной правовой базы по вопросам инклюзивного образования становится очевидным, что в международной практике вопросы трансформации концепций обучения начали рассматриваться в 70-е гг. XX в., в то время как Республика Беларусь обратилась к проблеме инклюзии в системе образования только 2010-е гг. Это связано с тем, что в Беларуси долгое время действовала образовательная политика, начатая в годы СССР, когда процесс образования учащихся с ОПФР рассматривался как медицинская модель образования, которая базировалась на теории индивидуального дефицита, а основным направлением в образовании был процесс интеграции. Медицинская модель классифицирует и определяет недостатки (проблемы) учащегося и предписывает лечебные вмешательства, такие как терапия, медицина, хирургия и специальное лечение. Она следует типичной последовательности «пациент – диагностика – лечение», чтобы учащийся функционировал «нормально». В настоящее время в мировой практике действует социальная модель образования, в рамках которой учащийся с особыми образовательными потребностями не является «носителем проблемы», а барьеры в обучении такого ребенка создает само общество и несовершенство образовательной системы. При данной модели образования обществу необходимо выявлять и устранять барьеры и преодолевать негативные установки в отношении лиц с особыми образовательными потребностями, предоставляя им равные возможности на полноценное участие во всех сферах образования.

Наиболее богатый опыт инклюзивного образования как социальной модели накоплен в Австрии, Финляндии, Литве, Польше. Именно для них характерен третий этап трансформации образования обучающихся не только с ОПФР, но и с другими различиями или другими образовательными потребностями.

Заклучение

В зарубежной педагогике инклюзивное образование рассматривается как в широком социальном контексте, так и в узком педагогическом. В широком контексте это способ реформирования учреждений образования под потребности образовательных сообществ, средство борьбы с дискриминационными воззрениями в обществе и обеспечения качества и доступности образования. В узком педагогическом смысле – подход, предполагающий учет всех особых образовательных потребностей, средство создания условий для индивидуального образовательного маршрута, процесс удовлетворения разнообразных потребностей всех категорий учащихся. В белорусской педагогике инклюзивное образование рассматривается, практически, в узком и конкретном контексте как возможность для учащихся с ОПФР получать качественное образование среди своих сверстников и принятие разнообразия как ресурса взаимообогащения и уважительного отношения к нему.

Как в зарубежной, так и в белорусской педагогике выделяется три основных этапа трансформации процесса обучения учащихся с ОПФР: сегрегация, интеграция и инклюзия. Система образования в Республике Беларусь находится на этапе неполной инклюзии (переходный период), т. к. в нашей стране к лицам с особыми образова-

тельными потребностями относят в первую очередь обучающихся с ОПФР, а также потому, что идеи инклюзивного образования в Беларуси стали развиваться позже, чем в странах Западной Европы (в международной практике вопросы инклюзивного образования начали рассматриваться в 70-е гг. XX в., в то время как Республика Беларусь обратилась к проблеме инклюзии только 2010-е гг., что связано с существованием в течение длительного времени принципов интеграции в системе образования).

Инклюзивные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, ставят первоочередной задачей перед системой образования создание условий для реализации равных прав и возможностей всех категорий граждан. Включение лиц с особыми образовательными потребностями в социокультурную деятельность требует обеспечения как доступности образования для всех категорий граждан, так и его качества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml. – Дата доступа: 20.01.2019.

2. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями принята Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=870. – Дата доступа: 25.09.2018.

3. Ainscow, M. Improving Schools, Developing Education / M. Ainscow, T. Booth, D. Dyson. – London : Routledge, 2006. – 38 p.

4. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк ; Балтийс. федер. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2015. – 54 с.

5. Концепция реформирования специального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic47/text243.htm>. – Дата доступа: 12.12.2019.

6. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э. И. Леонград [и др.] // Инклюзивное образование : сб. науч. ст. / отв. ред. Т. Н. Гусева ; сост.: С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина. – М. : Шк. кн., 2010. – С. 139–149.

7. Овчинникова, Т. С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т. С. Овчинникова. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/prilozhenie>. – Дата доступа: 12.03.2019.

Рукапіс пастапіў у рэдакцыю 03.04.2020

Sekerzhitskaya A. S. Theoretical Aspects and Cultural-Historical Background of the Formation of Inclusive Education

The article specifies the semantic field of the concept of «inclusive education» in a wide social context and in a narrow pedagogical sense in the context of foreign and domestic studies in a comparative aspect. The prerequisites for the formation of inclusive education, the stages of its formation and development are considered. The position of the Republic of Belarus in the allocated periodization.

УДК 37.013:159.955.4

М. П. Михальчук

канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогікі начальнага адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: maria.kniga@mail.ru

**РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*Раскрыт історыі аспект паняцця «рэфлексія» з пазіцыі філасофскага веда, дано савре-
меннае яго талкованне как псіхолога-педагагіскага феномена. Рассматривается сущность и содер-
жание педагогической рефлексии, определены ее типы, виды, формы и функции. Приведены точки зрения
исследователей на понимание педагогической рефлексии как средства профессионального развития
педагога. Дано описание структуры рефлексивной компетентности педагога как интегрирующего
механизма, обеспечивающего развитие творческого мышления и саморазвития личности.*

Введение

Целью современного образования является развитие творческой личности, способной к рефлексии и самореализации (Е. Бондаревская, С. Кульневич). Рефлексивная деятельность, выступая побудителем к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути образования и развития, определяется как составляющая человека (его культуры, гуманности, духовности), готового к профессиональной самоорганизации и саморазвитию, критерием которого является компетентность и личностный рост. В современных психолого-педагогических исследованиях рефлексия рассматривается как: качество личности, которое обеспечивает самодвижение и самопознание (А. Леонтьев); механизм саморазвития и творческого самовыражения личности (Л. Выготский); практика сознания обнаруживать себя на разной степени и глубине осознания самости (В. Слободчиков); способность направлять свою деятельность на самопознание (Ю. Романенко). Большинство педагогических исследований посвящено формированию у будущих учителей рефлексивных умений, что, бесспорно, важно. Однако новому обществу нужен педагог, способный оперативно реагировать на происходящие изменения, анализировать собственную деятельность в направлении ее соответствия потребности настоящего времени. Поэтому при всей широте исследований профессионализма учителя, особенностей его деятельности недостаточно изученным, по нашему мнению, является один из ключевых элементов роста педагогического профессионализма – рефлексия учителем собственной деятельности и себя в ней как ее субъекта.

Подходы ученых к определению сущности феномена «рефлексия»

С целью более глубокого овладения сущностью и содержанием педагогической рефлексии следует обратиться к истокам возникновения этого феномена. Проблема рефлексии являлась предметом обсуждения уже в античной философии: Сократ и Платон акцентировали внимание на самопознании; Аристотель трактовал рефлексивность и мышление как атрибуты божественного разума; Декарт отождествлял рефлексивность со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от лишнего, телесного. Еще со времен Дж. Локка понятие «рефлексия» открывает способность человека познавать свою умственную деятельность так же, как мы познаем внешние нам предметы [1]. Интерес представляют также взгляды П. Тейяра де Шардена, который считал, что рефлексия есть приспособленная сознанием отличительная способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим специфической устойчивостью, способность не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь [2].

В русский язык слово «рефлексия» пришло из латинского (*reflexio* ‘обращение назад’). «Рефлексия – размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания». Словарь иностранных слов уточняет: «Рефлексия (лат. *reflexio* ‘отражение’) – размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния». Общеупотребительное значение слова и философское понятие рефлексии раскрывается в энциклопедическом словаре: 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов.

Философское определение рефлексии связано с размышлением индивида о самом себе; самонаблюдением; анализом собственных действий, мыслей, эмоций; обращением сознания на себя. Рефлектировать, по мнению философов, значит размышлять о самом себе, о происходящем в собственном сознании, о своем внутреннем состоянии. Рефлексирующий становится автором, творцом своей жизни, он способен сделать самого себя, свой внутренний мир предметом осознания. Таким образом, с точки зрения философского знания рефлексия – это данное природой и развиваемое человеком средство жизнедеятельности вообще и профессиональной деятельности в частности (М. Мамардашвили, Г. Щедровицкий, И. Ладенко, В. Лекторский). Иными словами, в контексте современной философской проблематики рефлексия трактуется как: способность разума и мышления обращаться на себя; размышление индивида о происходящем в его собственном сознании; самонаблюдение за состоянием ума и души; анализ знания с целью получения нового знания.

В современных исследованиях рефлексия рассматривается как: *принцип* человеческого мышления, направленного на осмысление и осознание форм и предпосылок деятельности; *предметное* рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; *деятельность* самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека, при изучении мышления и самосознания личности. Неоднозначность в толковании данного феномена подтверждается также тем, что рефлексия как проявление высокого уровня развития мыслительных процессов:

1) позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать свое мышление с точки зрения его содержания и его средств;

2) гарантирует позитивные межличностные контакты, определяя такие личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, объективное принятие и понимание другого человека;

3) обеспечивает согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, являясь механизмом выхода в позицию «над» и «вне» данной ситуации; стимулирует процессы самосознания;

4) обогащает «Я-концепцию» человека, является важнейшим фактором личностного и профессионального самосовершенствования;

5) способствует целостности и динамизму внутренней, духовной жизни человека, помогает гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал и управлять им [3].

Приведенная многозначность трактовок феномена «рефлексия» свидетельствует о его сложности, универсальности механизма ее действия, в основе которого лежит принцип обратной связи, который проявляется на разных уровнях саморегуляции человека: от нейрофизиологического до личностного, где он представлен рефлексивными процессами самосознания, выполняющими регулятивную и конструктивную функции и обеспечивающими целостность и развитие духовного мира человека.

В начале XX в. немецкий психолог А. Бузман впервые выделил рефлексивную психологию как самостоятельную дисциплину. В русской и советской психологии развитие научного интереса к рефлексии было подготовлено проработкой данного понятия на теоретическом уровне психологического знания И. Сеченовым, Б. Ананьевым,

П. Блонским, Л. Выготским, С. Рубинштейном в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы – самосознания. «Рефлексия, – отмечал С. Рубинштейн, – это направленность мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты, это “мышление в мышлении”, способность овладевать собственным познанием» [4, с. 117]. Важнейшей функцией рефлексии, по словам ученого, является обеспечение осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности.

Сущность педагогической рефлексии: структура, функции, формы, типы

Доктор педагогических наук В. Беспалько [5] рассматривает рефлексию через профессиональное самосознание, являющееся неотъемлемой частью педагогического мастерства и мерилем развития учителя. Ученый называет четыре компонента профессионального самосознания: «ретроспективное Я» (воспоминание о себе на начальных этапах своей работы); «актуальное Я» (каким учитель себя видит и оценивает в данный момент); «идеальное Я» (каким хотел бы стать учитель); «рефлексивное Я» (как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают руководители школы, коллеги, ученики и родители). При этом «актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя и основывается на трех других. По отношению к «ретроспективному Я» дается система критериев оценки собственного профессионального опыта и достижений. «Идеальное Я» дает перспективу личности и обуславливает развитие в профессиональной сфере. «Рефлексивное Я» является шкалой среды в профессиональной деятельности учителя и обеспечивает объективность самооценки. Самоосознание педагогом своего «Я», успехов и недочетов в профессиональной деятельности позволяет ему определить ближайшие цели и задачи, осуществить подбор оптимальных методов и средств, позволяющих ему самореализоваться как личности и профессионалу.

Исследователь С. Кашлев рассматривает педагогическую рефлексию как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса своего сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний, собственного опыта, состояния своего развития, саморазвития и причин этого [6]. Учитывая, что педагогический процесс предполагает обмен деятельностью педагога и учащихся, рефлексия включает следующие компоненты: рефлексию педагогом деятельности обучающихся; рефлексию педагогом своей профессиональной деятельности; рефлексию педагогом педагогического взаимодействия; рефлексию воспитанниками своей деятельности; рефлексию обучающимися деятельности педагога; рефлексию обучающимися педагогического взаимодействия. Иными словами, рефлексия педагогическая – это способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают обучающиеся; размышление, полное сомнений, противоречий, особый источник знаний, опирающийся на внутренний опыт субъекта в отличие от внешнего опыта его ощущений; осознание того, как человек оценивается и воспринимается коллегами [7]. Педагогическую рефлексию рассматривают также как сложный феномен, проявляющийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности учащегося (А. Бизяева). Иначе говоря, в процессе педагогической рефлексии, а именно составляющих ее процессов самовыражения и самоутверждения происходят определенные изменения в самом учителе, его профессиональном развитии и деятельности. Происходит так называемая саморегуляция как основа самоанализа и самокоррекции.

Изучение соответствующей литературы показало, что в структуре профессионально-педагогической деятельности рефлексия выступает как: системообразующий механизм научного познания (М. Мириманова, С. Рубинштейн, А. Анисимов); профес-

сиональное качество педагога-исследователя (В. Загвязинский, В. Краевский, Г. Щедровицкий); компонент профессиональной подготовки педагога (И. Ильясов); компонент педагогического творчества (Н. Никандров, В. Кан-Калик, И. Лернер); необходимый компонент инновационной деятельности педагога, определяющий успешность выбора и реализации новых педагогических идей и технологий (В. Сластенин).

Интегральным показателем качества подготовки педагога (как и любого специалиста) принято рассматривать его профессиональную компетентность, одним из важных компонентов которой является его рефлексивная компетентность как сложный психолого-педагогический, системообразующий и профессионально значимый компонент педагогической деятельности или усвоенная совокупность личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять рефлексию. Являясь метакомпетентностью (И. Сидоров), рефлексивная компетентность выступает в качестве ключевого фактора личностного и профессионального развития и саморазвития преподавателя. Она обусловлена имеющимся у педагога опытом рефлексивной деятельности, который включает интериоризированные знания не только о том, «что делать», но и о том, «как делать», т. е. знания, имеющие ценностную основу, личностный смысл (М. Мириманова).

Как показал анализ литературы, несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся во мнении, что в структуре рефлексивной компетентности целесообразно выделить: личностный, интеллектуальный, кооперативный и коммуникативный компоненты [8]. Кратко остановимся на содержании каждого из них применительно к нашему контексту. *Личностный компонент* рефлексивной компетентности педагога предусматривает наличие следующих компетенций: способности анализировать себя, свои чувства, интересы, настроение; способности анализировать причинно-следственную связь своего поведения и поступков, определять ошибки и успехи. *Интеллектуальный компонент* включает компетенции, которые обеспечивают саморазвитие познавательных процессов: способности к осмыслению целей и задач своей деятельности, ее ценностно-смысловых приоритетов; способности давать оценку степени своей активности, заинтересованности, своего отношения к обучающимся; способности анализировать и давать оценку результатам деятельности. *Кооперативный компонент* рефлексивной компетентности позволяет педагогу эффективно участвовать в коллективной деятельности и включает способность принимать ответственность за происходящее в коллективе, классе, группе и способность соотносить результаты с целью деятельности. *Коммуникативный компонент* представляет совокупность таких компетенций, как: способность педагога «стать на место другого», почувствовать его эмоциональное состояние, понять причины поведения другого субъекта взаимодействия; способность учитывать действия воспитанников и коллег в своем поведении; способность прогнозировать перспективы своего развития и развития воспитанников. Известно, что чем более развиты рефлексивные способности, тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Кроме того, каждый из вышеуказанных компонентов в структуре рефлексивной компетентности педагога обуславливает наличие соответствующих рефлексивных умений, представляющих собой результат овладения учителем действиями по осознанию себя как субъекта педагогической деятельности, обнаружению ее смысловых особенностей, фиксации и оценке своих профессиональных приращений [9].

Таким образом, рефлексия в жизнедеятельности педагога – это сложный полифункциональный процесс, связанный с внутренними преобразованиями сознания. Как средство профессионального саморазвития учителя педагогическая рефлексия выполняет ряд функций: *смыслотворческую* (обоснование осмысленности взаимодействия); *мотивационную* (определение мотивов совместной деятельности и ее результата); *проектировочную* (проектирование и моделирование деятельности субъектов педагогического процесса); *организаторскую* (организация оптимальных способов педагогического

взаимодействия); *коммуникативную* (продуктивное общение субъектов в процессе образования); *коррекционную* (побуждение к изменению во взаимодействии) и др.

Рассматривая функции рефлексии, С. Кашлев [6] отмечает, что в педагогическом процессе нет сферы, где не могла бы эффективно использоваться рефлексивная практика, ставшая достаточно практичным и надежным инструментом мониторинга всех сфер развития личности студента: гностической, мотивационной, эмоционально-чувственной, поведенческой и др. Реализуя названные функции рефлексии, преподаватель раскрывается как думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог – «вечный ученик своей профессии», с неутомимой потребностью в саморазвитии и самосовершенствовании (Д. Дьюи).

Анализ феномена педагогической рефлексии позволяет выявить последовательность и содержание ее основных этапов, отображающих структуру рефлексивной деятельности учителя: *транспозиционного, репродуктивного, аналитико-оценочного, результативного и прогностического* [10]. Особенность первого этапа состоит в смене педагогом своей ролевой позиции – из позиции субъекта, непосредственно осуществляющего профессиональную деятельность, в позицию субъекта, который анализирует ее. На репродуктивном этапе рефлексии педагог воспроизводит последовательность и способы выполнения педагогических действий, вспоминает эмоциональные реакции обучающихся и свои чувства и переживания. В ходе аналитико-оценочного этапа педагог осуществляет разноаспектный анализ всех компонентов выполненной профессиональной деятельности, оценивает ее объективные и субъективные факторы, которые обусловили ее успешность и недостатки. Четвертый этап педагогической рефлексии связан с подведением ее результатов путем фиксирования полученной педагогической продукции (новые идеи, образовательные приращения учеников, свой профессиональный рост и развитие), использование способов взаимодействия (традиционных и впервые предложенных) и эмоциональных состояний субъектов педагогического процесса. На последнем прогностическом этапе рефлексии деятельность педагога направлена на получение опережающей информации о перспективах своего развития, изученных процессов и явлений, а также развития учащихся.

Рефлексия преподавателем своей педагогической деятельности осуществляется в трех основных формах в зависимости от функций, которые она выполняет во времени: *ситуативной*, выступающей в виде самооценок и обеспечивающей непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего «здесь» и «сейчас». Изучается способность педагога соотносить свои предметные действия с предметной ситуацией, координировать, контролировать деятельность в соответствии с меняющимися условиями. *Ретроспективная* рефлексия служит для анализа и оценки выполненной ранее деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа при этом направлена на более глубокое осознание, понимание и переосмысление полученного ранее опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности в целом или ее отдельных этапов. *Перспективная* рефлексия включает размышление педагога о предстоящей деятельности, планирование и выбор наиболее эффективных способов ее осуществления.

Рефлексия в совместной педагогической деятельности называется иначе – *социальной* рефлексией (В. Лефевр), проявляющейся в стремлении и умении учителя посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны [11]. Социальная рефлексия учителя, т. е. его стремление к отражению себя «глазами учеников», к анализу и осмыслению своих действий, поступков, своих личностных качеств, учет представлений учащихся о том, как его воспринимают, становится действенным фактором личностного и профессионального становления, саморазвития. Педагог, стремящийся выстраивать свои отношения с учащимся как равноправное сотрудничество, находится по отношению к процессу взаимодействия с воспитанником в рефлексивной позиции,

дающей возможность анализировать поступки и действия учащихся и свои собственные. Такая личностно ориентированная позиция является источником саморазвития педагога и позволяет ему понимать внутренний мир другого человека, мыслить с позиции учащегося. Иными словами, рефлексия в педагогическом процессе включает соотнесение своего сознания, ценностей с мнениями, ценностями и отношениями других людей, коллег, общества, наконец – с общечеловеческими. Отрефлексировать что-то – значит это «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить». Педагогу, как никому другому, надлежит это делать в связи с его функциональными обязанностями.

Специфика рефлексивных процессов обусловлена духовным миром человека, его способностью к осмыслению или переосмыслению собственного опыта, знаний о себе, чувств, оценок, мнений, отношений и т. д. Такую рефлексию, связанную с исследованием субъектом самого себя, называют часто *личностной*, которая рассматривается как процесс переосмысления, как механизм интеграции «Я» («я» – биологический организм, «я» – физическое, «я» – социальное существо) в неповторимую целостность. Личностная рефлексия занимает важное место в развитии нравственного самосознания индивида. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящее в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. Не являясь буквально «обратной связью», рефлексия выступает способом или механизмом, с помощью которого эту обратную связь можно получить.

Важной составляющей развитого общения и межличностного восприятия, специфическим качеством познания человека человеком является коммуникативная рефлексия (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев и др.). Кооперативная рефлексия (Е. Н. Емельянов, Г. П. Щедровицкий и др.) имеет место при анализе субъект-субъектных видов деятельности, а также при проектировании коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, кооперации их совместных действий. Интеллектуальная, или когнитивная, рефлексия (А. В. Брушлинский, Ю. Н. Кулюткин, И. Н. Семенов и др.) рассматривается как умение педагога и учащегося выделять, анализировать и соотносить собственные действия с конкретной предметной ситуацией [10].

Таким образом, педагогическая рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают рефлексирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. В этом сложном процессе возможны позиции, которые характеризуют взаимное отображение субъектов: сам субъект (педагог), каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя и каким он видится другому, и такие же позиции, но со стороны другого участника образовательного процесса (обучающегося). Иными словами, педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, состоявшегося взаимодействия, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития обучающихся, или процесс удвоенного, «зеркального» взаимоотображения субъектами друг друга.

Заключение

Вполне очевидно, что мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексивной деятельности дает ему возможность формировать образы и смыслы жизни, действий, выбирать более эффективные и отказываться от непродуктивных. Важнейшей особенностью рефлексии любого вида или типа является способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с постоянно изменяющимися условиями, целями, задачами деятельности, что обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Учитывая, что доминантой образовательного процесса является развитие личности его субъектов, их самореализация, а развитие – процесс внутренний, то давать оценку его результатов надлежит прежде всего самим субъектам через самонаблюдение, самоанализ, т. е. через механизм рефлексии. В этом состоит одна из особенностей педагогической рефлексии, открывающей путь к преодолению противоречия между сложными педагогическими задачами современности, которые требуют глубокого теоретического осознания, и прикладными способами их решения, преобладающими в массовой образовательной практике. Современное гуманистическое образование призвано создавать пространство для самоосознания личностью самооценности, неповторимости и стремления к самореализации, выступающей как проявление внутренней свободы, как адекватное управление собой в изменяющихся социальных условиях. Отдельного изучения требуют вопросы, касающиеся акмеологических основ рефлексивной компетентности преподавателя вуза, важности педагогической рефлексии в его инновационной профессиональной деятельности, выявления условий функционирования рефлексивных процессов в системе «преподаватель – студент» и другие, не изученные аспекты многозначного феномена рефлексии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Локк, Дж. Избранные философские произведения : в 2 т. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1960. – Т. 1. – 160 с.
2. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден ; предисл. и коммент., пер. с фр. Н. А. Садовского. – М. : Наука, 1987. – 240 с.
3. Мириманова, М. С. Рефлексия как системный механизм развития [Электронный ресурс] / М. В. Мириманова. – Режим доступа: <http://www.researcher.ru/>.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
5. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
6. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : Университетское, 2001. – 95 с.
7. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
8. Семенов, И. Н. От гуманитарной рефлексологии к технологической рефлексике: типология рефлексии и структура рефлексивности в организации творчества / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы в творчестве. – Новосибирск : НГУ, – 1990. – С. 20–22.
9. Попкова, Е. В. Педагогическая рефлексия: сущность и содержание / Е. В. Попкова // Вестн. Витеб. гос. ун-та. – 2006. – № 1. – С. 47–51.
10. Семенов, И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, Ю. Н. Степанов // Исследование проблемы психологии творчества. – М. : МГУ, 1983. – С. 154–182.
11. Лефевр, В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.02.2020

Mikhailchuk M. P. Reflection as a Means of Professional Development of a Teacher: Theoretical Aspect

The article reveals the historical aspect of the concept of reflection from the perspective of philosophical knowledge and gives its modern interpretation as a psycho-pedagogical phenomenon. The essence of pedagogical reflection, its types, kinds, forms and functions are considered in the article. Other researchers' points of view on understanding pedagogical reflection as a means of teacher professional development are also given. The structure of reflective competency of a teacher is described as an integrating mechanism that ensures creative thinking development and self-development of the individual.

УДК 376.37(075.8)

Г. Н. Казаручик

*канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: kazaruchyk@tut.by*

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Раскрывается специфика овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием. Описаны особенности словоизменения, словообразования и согласования слов у данных категорий воспитанников. Проанализированы причины грамматических ошибок у детей. Показана зависимость грамматического строя речи у дошкольников от лексической семантики, степени знакомства слова и его звукобуквенной структуры. Представлены методические рекомендации по формированию грамматического строя речи у воспитанников пятого года жизни с общим недоразвитием речи. Описаны этапы логопедической работы по формированию словообразования и словоизменения различных частей речи.

Введение

Высокий уровень развития речи детей дошкольного возраста является основой благополучной адаптации их в социуме. Уже на ранних стадиях онтогенеза речь становится основным средством общения, мышления, планирования деятельности, произвольного управления поведением. Родную речь ребенок принимает от близких людей, от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью общения, а позже и самовыражения.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. «Взаимосвязь всех сторон речевого развития является важной предпосылкой развития связности и цельности высказывания (текста), а вычленение узлового образования, программного ядра каждой стороны речи позволяет соотнести формирование умения построения связного высказывания с использованием разнообразных языковых средств» [1, с. 10]. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (овладение ребенком языковыми навыками – фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в сфере общения детей друг с другом и со взрослыми (овладение коммуникативными умениями). Отсюда важным становится формирование не только культуры речи, но и культуры общения. Основная задача речевого развития детей дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного периода, и развитие их коммуникативных способностей. Вместе с тем, как отмечает О. С. Ушакова, индивидуальные различия уровня развития речи у детей одного возраста могут быть исключительно велики [2]. Прежде всего это касается дошкольников с нормативным речевым развитием и различными речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

В логопедии понятие ОНР применяется к такой форме речевого недоразвития, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом [3]. При ОНР наблюдается позднее появление речи, ограниченный словарный запас, несформированность грамматического строя речи, искажение звуковой стороны речи.

Особенно трудно детям с ОНР овладеть грамматическим строем речи. Грамматика является результатом абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, но отражает действительности и основывается на конкретных фактах. Грамматическая абстракция, по характеристике А. А. Реформатского, качественно отличается от лексической: «Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т. е. отношения грамматические, лишённые всякой конкретики» [4, с. 154]. Связь грамматики с действительностью, по его мнению, осуществляется через лексику, т. к. грамматика лишена всякой конкретности.

Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР характерен второй уровень речевого развития (по Р. Е. Левиной [5]). Дети второго уровня ОНР различают некоторые грамматические формы, но только слов с ударным окончанием. В речи ребенок отражает то, с чем непосредственно взаимодействует (ярко выражена ситуативность речи и привязанность к наглядной ситуации, что характерно для нормально развивающихся детей в раннем возрасте).

Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР флексийная структура языка является непонятной: формы числа, рода и падежа не несут функции различения смысла, изменение формы слова происходит случайно, поэтому в речи допускается много ошибок (в норме ребенок впервые понимает флексийную структуру языка в раннем возрасте).

В настоящем исследовании проведен сравнительный анализ овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

Состояние грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В исследовании приняло участие 48 детей среднего дошкольного возраста с ОНР и 48 – с нормативным речевым развитием учреждений дошкольного образования г. Бреста. Для изучения грамматического строя речи детей нами использовалась тестовая методика диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой (3-я серия «Исследование сформированности грамматического строя речи»), адаптированная нами для выбранной возрастной категории воспитанников [6]. Наглядный материал предлагался испытуемым из альбома для логопедов О. Б. Иншаковой [7]. Изучались навыки словообразования, формообразования, согласования слов. Каждое задание сопровождалось подробной речевой инструкцией с опорой на наглядный материал.

Исследование позволило установить, что только 17 % воспитанников с ОНР смогли правильно без стимулирующей помощи образовать существительные множественного числа в именительном падеже. С помощью педагога задание выполнили 51 % дошкольников. 25 % детей форму образовали неверно (*окнав, окны* – окна; *платьи* – платья; *стульи, стулав* – стулья; *яйцав, яйцо, яйцы* – яйца). 17 % воспитанников не выполнили задания. Некоторые дошкольники с нормативным речевым развитием также испытывали затруднения в образовании данной формы. Но все же 67 % детей ответили правильно, 25 % ответили правильно после стимулирующей помощи. И только у 8 % дошкольников были зафиксированы аграмматизмы (*окны, стулы, яйцо*). Воспитанников с нормативным речевым развитием, которые не выполнили задание, нет.

Дети среднего дошкольного возраста с ОНР не смогли после предъявления задания образовать существительные множественного числа в родительном падеже. Только после стимулирующей помощи правильно ответили 17 % воспитанников. 66 % детей форму образовали неверно (*стула, стулав, стулев, ту* – стульев; *воробьи, воробей, веробьи* – воробьев; *окно, окнов, кушки* – окон; *ух, ухав, у, уша* – ушей). 17 % дошкольников вообще не дали ответов. В группе воспитанников с нормативным речевым разви-

тием 50 % детей сразу ответили правильно, 33 % – после стимулирующей помощи, 17 % форму образовали неверно (*стулы, окна, окнов, ух, уши*). Также в данной группе не оказалось дошкольников, которые не дали ответов.

Большие трудности испытывают воспитанники с ОНР в овладении падежными конструкциями (таблица 1).

Таблица 1. – Употребление падежных конструкций

Результаты выполнения задания	Дети с ОНР	Дети с нормативным речевым развитием
Правильно без помощи	25 %	84 %
Правильно с помощью	25 %	8 %
Неправильно	33 % (<i>без гребешок – без гребешка; петут, петухе, петушка – петуху; курицу, курочка – курице; гусь, утку – гусю; медведь – медведя; собатька – обаку; пилам – пилой; топор, парам – топором; молотокам, мовоток, молот – молотком; кукла, кука – о кукле; мишкам, медведь – о мишке</i>) Многозначность слов, однообразные лексические замены (<i>без волосов, без перышки – без гребешка; халат – о платье</i>)	8 % (<i>волосы – без волос, без ноги – без ножки</i>)
Не выполнили	17 %	0 %

Примеры ошибок, представленные в таблице, свидетельствуют как о трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом, свойственных дошкольникам с ОНР, так и о том, что формообразование зависит от звукобуквенного состава слова. Чем сложнее слоговой и звуковой состав слова, тем труднее ребенку образовывать новую форму. В ответах этих детей отмечена также многозначность слов, однообразные лексические замены. Это может свидетельствовать о том, что некоторые слова не очень хорошо знакомы дошкольникам. Например, халат как предмет одежды, как правило, отсутствует в детском гардеробе.

Ни один ребенок с ОНР не смог правильно согласовать существительные с числительными после предъявления инструкции. Только 17 % дошкольников выполнили задание правильно после стимулирующей помощи. Неправильно согласовали существительные 66 % воспитанников (*одно платья, три платье, пять платей, пять платий, пять уха, одно яйца, два ицо, пять яйцо, пять яйцав, пять яйца, коко* (одно окно), *один окно, три окно, четыре окнов, четыре окно, пять окно*). 17 % детей задания не выполнили.

В процессе исследования также было установлено, что никто из дошкольников с ОНР не справился с заданием по употреблению предлогов после первого предъявления инструкции. После стимулирующей помощи правильно смогли употребить предлоги половина детей. Четверть воспитанников допустили различные ошибки (*возле, на полу – перед домом; на тише, кише – на крыше; там, кирпичами, на полу – под домом; дома, под стеклом – в доме*). Четверть дошкольников не выполнили данное задание.

Исследование показало, что воспитанники с ОНР допускают большое количество ошибок при образовании названий детенышей животных (таблица 2).

Таблица 2. – Образование названий детенышей животных

Результаты выполнения задания	Дети с ОНР	Дети с нормативным речевым развитием
Правильно без помощи	17 %	58 %
Правильно с помощью	25 %	25 %
Неправильно	25 % (<i>ягненок, детеныш колова – теленок; котик – котенок; лосенок, паба, лошадка – жеребенок; куку, ребяташки козлята, козлик малыш, коза малыш – козленок; овчички, ослик малыш, овечка папа, овечка малыш – ягненок</i>)	17 % (<i>ягненок – теленок; лосеночек, лошадка – жеребенок; госодик, ослик – козленок; овченок, овечка, жеребенок – ягненок</i>)
Не выполнили	33 %	0 %

Приведенные в таблице примеры говорят о том, что в активном словаре дошкольников с нормативным речевым развитием есть слова, обозначающие названия детенышей животных. А допущенные ошибки могут свидетельствовать лишь о неточности образов представлений в данном случае о домашних животных.

Еще большие трудности вызывает у дошкольников с ОНР образование относительных прилагательных от имен существительных. Так, ни один ребенок с речевыми нарушениями не справился с этим заданием (таблица 3).

Таблица 3. – Образование относительных имен прилагательных от имен существительных

Результаты выполнения задания	Дети с ОНР	Дети с нормативным речевым развитием
Правильно без помощи	0 %	67 %
Правильно с помощью	17 %	33 % (<i>деревный – деревянный; мехная, меховная – меховая</i>)
Неправильно	50 % (<i>деревая – деревянный; из стекла – стеклянный; мехая, из меха – меховая; пластмассия, пластмасса – пластмассовая</i>)	0 %
Не выполнили	33 %	0 %

Как видно из таблицы, незначительная часть (17 %) воспитанников правильно образовали прилагательные после стимулирующей помощи. Половина детей форму образовали неверно. Достаточно много дошкольников с ОНР (33 %) не выполнили задания. Среди воспитанников с нормативным речевым развитием 67 % сразу справились с заданием по образованию относительных прилагательных, а 33 % первоначально сделали ошибки, но после оказанной помощи образовали правильную форму. Не выполнивших задания среди данной категории детей нет.

Трудности, хотя и в меньшей степени, вызвало у дошкольников с ОНР задание по образованию существительных в уменьшительной форме. Только четверть воспитанников правильно образовали форму после первичного предъявления задания, 8 % – после оказания помощи. Половина воспитанников форму образовала неверно (*ключёк – ключик; купивица – пуговичка; звезда маленький – звездочка; мячёнок, мячёр – мячик;*

кака, маленькая кукла – куколка). Вообще не смогли образовать существительные в уменьшительной форме 17 % детей с ОНР.

Меньше всего трудностей возникло у воспитанников с ОНР при согласовании существительных с прилагательными в именительном падеже. 41 % испытуемых выполнили задание после предъявления инструкции, еще 17 % смогли это сделать после стимулирующей помощи, 25 % – формы образовали неверно, 17 % не выполнили задания.

Обобщение результатов проведенного исследования позволило выделить следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей среднего дошкольного возраста с ОНР:

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (*красный роза, голубое сумка, синяя автобус, синяя полотенце, одно платья, три платье, пять платей, пять платий, пять уха, одно яйца, два шцо, пять яйцо, пять яйцав, пять яйца, один окно, три окно, четыре окнов, четыре окно, пять окно*);

2) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (*без гребешок*), замена предлогов и употребление в конструкциях слов, ситуативно близких тем, которыми обозначаются предметы на предъявляемых воспитанникам картинках (*на полу – под домом*);

3) использование окказиональных флексий при формообразовании:

а) устранение беглости гласных звуков (*молотокам*);

б) игнорирование чередований конечных согласных звуков (*окны, стулы, яйцы*).

Таким образом, у детей среднего дошкольного возраста с ОНР обнаружилось грубое недоразвитие грамматического строя речи. Воспитанники испытывают большие сложности в изменении слов по числам и падежам, в согласовании существительных с прилагательными и числительными. У дошкольников 5-го года жизни с нормальным речевым развитием также отмечены некоторые аграмматизмы, которые связаны с возрастными особенностями овладения грамматикой. Дошкольники обеих групп нуждаются в обучении по овладению грамматическим строем речи. Однако если дети с нормальным речевым развитием, как правило, используют один раз воспроизведенную форму для образования большого количества форм слов по аналогии, то при ОНР воспитанники не могут использовать образец слов в качестве помощи, что обуславливает необходимость коррекции грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста в процессе специальных занятий с учителем-логопедом.

Методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР в средней группе является составной частью работы по развитию речи. В работе следует опираться на следующие принципы:

1. Системность. Развитие грамматического строя речи должно осуществляться, во-первых, с развитием всех сторон речи (звуковой культуры, лексического запаса, связной речи), во-вторых, постоянно, ежедневно, с помощью самых разных ситуаций, в которых оказываются воспитанники.

2. Комплексный подход. Развитие грамматического строя следует включать в работу с детьми по таким образовательным областям, как «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Физическая культура», «Искусство».

3. Наглядность. Общеизвестно, что ребенку трудно образовывать новые формы и изменять слова, смысл которых ему не понятен. Дети сначала усваивают слова, обозначающие конкретные предметы. Поэтому в учреждении дошкольного образования

должна быть создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда, которая бы при соответствующей поддержке педагога стимулировала речевую активность детей, содействовала обогащению и активизации словаря и на этой основе овладению грамматическим строем речи.

4. Доступность. Лексический материал, который предлагается детям среднего дошкольного возраста для словообразования и словоизменения, должен быть им понятен, т. е. опираться на жизненный опыт детей.

5. Индивидуальный подход. Как показало эмпирическое исследование, в одной группе воспитываются дети с разным уровнем речевого развития. Следовательно, приоритет в работе по формированию грамматического строя речи должен быть отдан индивидуальной работе.

Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у воспитанников с ОНР в средней группе ведется по двум направлениям – формирование словообразования и формирование словоизменения.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова выделяют три этапа логопедической работы по формированию словообразования:

- 1) закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей:
 - а) образование существительных с суффиксами: *-к-, -ик-, -чик-*;
 - б) дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов;
 - в) образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-*;
- 2) работа над словообразованием менее продуктивных моделей:
 - а) образование существительных с суффиксами: *-оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-, -ниц-, -инк-, -ин-*;
 - б) образование глаголов с приставками: *в-, вы-, на-, вы-, при-*;
 - в) образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-и-* без чередования; относительных прилагательных с суффиксами *-н-, -ан-, -ян-, -енн-*; качественных прилагательных с суффиксами *-н-, -ив-, -чив-, -лив-*;
- 3) уточнение звучания непродуктивных словообразовательных моделей:
 - а) образование существительных – названий профессий;
 - б) образование глаголов с приставками: *с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-*;
 - в) образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-и-* с чередованием; относительных прилагательных с суффиксами *-ан-, -ян-, -енн-*; качественных прилагательных с суффиксами *-оват-, -еньк-*.

В формировании словоизменения исследователями также выделены три этапа:

1. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм:
 - 1) дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа, отработка беспредложных конструкций единственного числа;
 - 2) согласование существительного и глагола в форме 3-го лица настоящего времени в числе.
2. Проведение работы над следующими формами словоизменения:
 - 1) понимание и употребление предложно-падежных конструкций существительных единственного числа, закрепление беспредложных форм множественного числа;
 - 2) дифференциация форм глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени, согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;
 - 3) согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.
3. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения:

1) употребление предложно-падежных конструкций существительных в косвенных падежах множественного числа;

2) согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах [8].

Работу по формированию грамматического строя речи можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Например, на прогулке в процессе наблюдения за растениями дети могут образовывать уменьшительно-ласкательные существительные (*куст – кустик, лист – листочек, цветок – цветочек* и т. п.). Во время выполнения детьми трудовых поручений можно попросить их дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида (*сеять – посеять, наливает – выливает, насыпает – высыпает*).

Работа, которую проводит логопед с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР по формированию грамматического строя речи, должна продолжаться и поддерживаться воспитателями дошкольного образования. Работая с детьми в течение всего дня, воспитатель в отличие от логопеда имеет возможность закреплять полученные детьми на логопедических занятиях умения словообразования и словоизменения, без чего не может происходить введение новых форм слов в самостоятельную речь. Преемственность в работе логопеда и воспитателя предполагает не только совместное планирование, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей.

Эффективность работы, проводимой логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями. Задача логопеда и воспитателей учреждения дошкольного образования – раскрыть перед родителями важные стороны речевого развития ребенка и порекомендовать соответствующие приемы обучения. Педагоги должны находиться в постоянном взаимодействии с родителями, понимая, что домашняя среда имеет основное воспитательное и формирующее значение. В условиях сотрудничества с родителями достигаются желаемые результаты в процессе развития речи, в том числе формирование у детей грамматического строя речи. Безусловно, родителям в доступной форме необходимо объяснить, во-первых, значимость работы по формированию у детей с ОНР умений словообразования и словоизменения, а во-вторых, где, в каких ситуациях в быту, на прогулке они могут это делать.

Хотелось бы подчеркнуть, что перечисленные выше методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться и воспитателями дошкольного образования, работающими с дошкольниками пятого года жизни с нормативным речевым развитием, т. к. результаты эмпирического исследования показали, что и эти воспитанники допускают ошибки при словообразовании и словоизменении.

Заключение

1. Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основной механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

2. Задача по формированию грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста должна решаться с учетом принципов системности, комплексного подхода, наглядности, доступности, индивидуального подхода, взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей. Работу по формированию грамматического строя речи можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.
2. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – М. : Сфера, 2001. – 56 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2016. – 288 с.
4. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский ; под ред. В. А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
5. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / ред. Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 368 с.
6. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : Аркти, 2000. – 56 с.
7. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда : иллюстратив. материал / О. Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 280 с.
8. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.10.2019

Kazaruchik G. N. Development of Grammatical Structure of Speech in Preschool Children with General Underdevelopment of Speech

The article reveals the specifics of mastering the grammatical structure of speech by children of middle pre-school age with General underdevelopment of speech and normative speech development. The peculiarities of inflection, word formation and coordination of words in these categories of pupils are described. The causes of grammatical errors in children are analyzed. The dependence of the grammatical structure of speech in pre-school children on lexical semantics, the degree of familiarity of the word and its sound structure is shown. The methodical recommendations on the formation of the grammatical structure of speech in the fifth year of life with General underdevelopment of speech are presented. The stages of logopedic work on the formation of word formation and inflection of different parts of speech are described.

УДК 372.8:57

И. А. Мартысюк

*канд. пед. наук, доц., доц. каф. зоологии и генетики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: zoology@brsu.brest.by*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИЗУЧЕНИЮ СИНТЕЗА БЕЛКА В КУРСЕ «БИОЛОГИЯ. 10 КЛАСС»

Анализ методической литературы и интернет-материалов выявил отсутствие цельных методических рекомендаций по проведению уроков на тему «Синтез белка». Разработаны методические рекомендации по преподаванию темы «Синтез белка» для десятых классов учреждений общего среднего образования. Методические рекомендации апробированы на занятиях по методике преподавания биологии в университете и затем в школе. Проведен педагогический эксперимент на базе средней школы № 15 г. Бреста. Обработка результатов контрольных срезов в экспериментальных и контрольных классах подтвердила эффективность предложенной нами методики.

Введение

Вопрос «Синтез белка» является одновременно одним из самых трудных для изучения и одним из самых значимых в курсе «Биология. 10 класс». В связи со сложностью изложения данного вопроса учителем и восприятия учащимися важно разработать оптимальную методику проведения уроков по теме «Синтез белка».

Анализ методической литературы и интернет-материалов показал, что цельных методических рекомендаций по проведению уроков на тему «Синтез белка» практически нет. Имеются лишь отдельные методические фрагменты: характеристики свойств генетического кода, описание процесса транскрипции, презентации по вопросу трансляции без пояснительных текстов. Это определило выбор темы нашего исследования.

Цель исследования – разработка методического обеспечения преподавания темы «Синтез белка». Объект исследования – образовательный процесс по биологии в учреждениях общего среднего образования. Предмет исследования – проектирование образовательного процесса по теме «Синтез белка».

Задачи исследования:

1. Анкетирование и интервьюирование учителей и учащихся школ г. Бреста с целью выявления наиболее сложных для преподавания и изучения разделов курса «Биология. 10 класс».

2. Разработка методических рекомендаций по проведению уроков на тему «Синтез белка».

3. Апробация и выявление эффективности разработанных методических рекомендаций.

Практическая значимость: разработанное методическое обеспечение преподавания темы «Синтез белка» может быть использовано в практике учреждений общего среднего образования и на занятиях по курсу «Методика преподавания биологии».

Результаты исследования

На первом этапе исследования нами было проведено анкетирование учащихся школ г. Бреста для выявления наиболее сложных для восприятия тем по курсу «Биология. 10 класс». В анкетировании приняли участие учащиеся шести школ г. Бреста. Анализ анкет показал, что у учащихся в десятом классе наибольшие затруднения вызывает изучение таких вопросов, как фотосинтез, синтез АТФ, синтез белка, брожение, сцепленное наследование.

Одна из причин затруднения при изучении этих вопросов заключается, на наш взгляд, в отсутствии опубликованных методических рекомендаций по их преподаванию. Опытные учителя сами определяют методические аспекты преподавания данных тем. Начинающие учителя излагают материал в полном соответствии с параграфами учебника. Кроме того, нами были проинтервьюированы учителя семи школ г. Бреста. Учителям был задан вопрос: «Какие темы курса “Биология. 10 класс” являются наиболее сложными для восприятия учащимися?» Анализ результатов интервьюирования учителей биологии показал, что тема «Синтез белка» входит в число наиболее сложных для понимания учащимися десятых классов. Учителя высказали пожелание о необходимости методических разработок по наиболее сложным темам для учреждений общего среднего образования.

Второй этап исследования заключался в анализе учебной программы для учреждений общего среднего образования «Биология. X–XI классы» [1], учебного пособия «Биология. 10 класс» [2] и разработке на их основе методики преподавания темы «Синтез белка». Анализ учебной программы показал, что на изучение темы «Синтез белка» отводится два часа (урока), в рамках которых необходимо изучить следующие вопросы: понятие о генетическом коде и его свойствах; реализация наследственной информации – биосинтез белка; этапы синтеза белка: транскрипция, трансляция; роль и-РНК, т-РНК, р-РНК в синтезе белка.

Анализ ныне действующего в Республике Беларусь учебного пособия «Биология. 10 класс» показал, что материал по теме «Синтез белка» изложен очень детально, соблюдаются дидактические принципы научности, системности и наглядности в изложении материала. Вопросы и задания в конце параграфов имеют разные уровни сложности, причем преобладают репродуктивные и частично-поисковые. Однако принцип доступности, на наш взгляд, соблюден недостаточно. Некоторые термины (промотор, терминатор и др.) могут быть исключены или заменены более простыми понятиями.

Руководствуясь требованиями учебной программы по биологии и учитывая содержание учебного материала пособия «Биология. 10 класс», мы разработали методику преподавания темы «Синтез белка» (два детальных плана-конспекта урока) несколько отличающуюся от традиционной. Эти отличия заключаются в следующем:

1) перераспределение материала в рамках первого и второго уроков по теме «Синтез белка», например, изучение самого процесса синтеза белка мы выносим на первый урок, а характеристику свойств генетического кода даем во втором уроке;

2) изучение такого свойства генетического кода, как триплетность, интегрируем в объяснение процесса трансляции;

3) объяснение таблицы генетического кода предлагаем проводить не на первом уроке, а в процессе объяснения сборки первичной структуры белка;

4) предлагаем оригинальный динамический рисунок на доске, выполняемый учителем на первом уроке, значительно улучшающий восприятие учебного материала;

5) на втором уроке при закреплении материала по теме «Синтез белка» используем оригинальные творческие задания, а также учебный фильм «Синтез белка на рибосомах»;

6) вводим систему повторения учебного материала к данным урокам (к первому уроку по теме задаем повторить общий план строения клетки, нуклеиновые кислоты, рибосомы, строение ядра и т. д.).

Приведем фрагменты методических рекомендаций к первому уроку, а именно: вступительное слово учителя к вопросу «Синтез белка»; динамический рисунок учителя на доске (рисунок) и комментирующий текст к нему; вопросы для закрепления учебного материала, характеристику некоторых свойств генетического кода.

Вступительное слово учителя к вопросу «Синтез белка».

Сегодня мы начинаем изучать сложную, но очень важную и интересную тему – синтез белка. Мы с вами узнаем, из каких основных этапов состоит процесс синтеза белка, какую роль в нем играют нуклеиновые кислоты, а также какие органоиды и вещества клетки принимают в этом процессе непосредственное участие. Вы наверняка сразу задумываетесь, для чего в природе существует синтез белка, каким образом он может влиять на жизнь человека. Так давайте порассуждаем над этими вопросами. Каждый живой организм состоит из белков, однако эти белки специфичны именно для него, и он строит их самостоятельно из «кирпичиков» – аминокислот. Растения фиксируют азот и используют его для построения белков. Человек строит белки из аминокислот, большая часть которых синтезируется в самом организме, однако десять незаменимых аминокислот должны поступать с пищей. Ученые, проводя опыт, смогли пометить аминокислоты и проследить, как быстро они будут обнаружены в органах человека. Оказалось, что уже через пять дней половина аминокислот была использована организмом для строительства белков. Последующие опыты показали, что полная смена аминокислот происходит каждые полгода, настолько интенсивно и непрерывно идет белковый обмен. О том, как все-таки происходит синтез белка в организмах, мы узнаем сегодня на уроке.

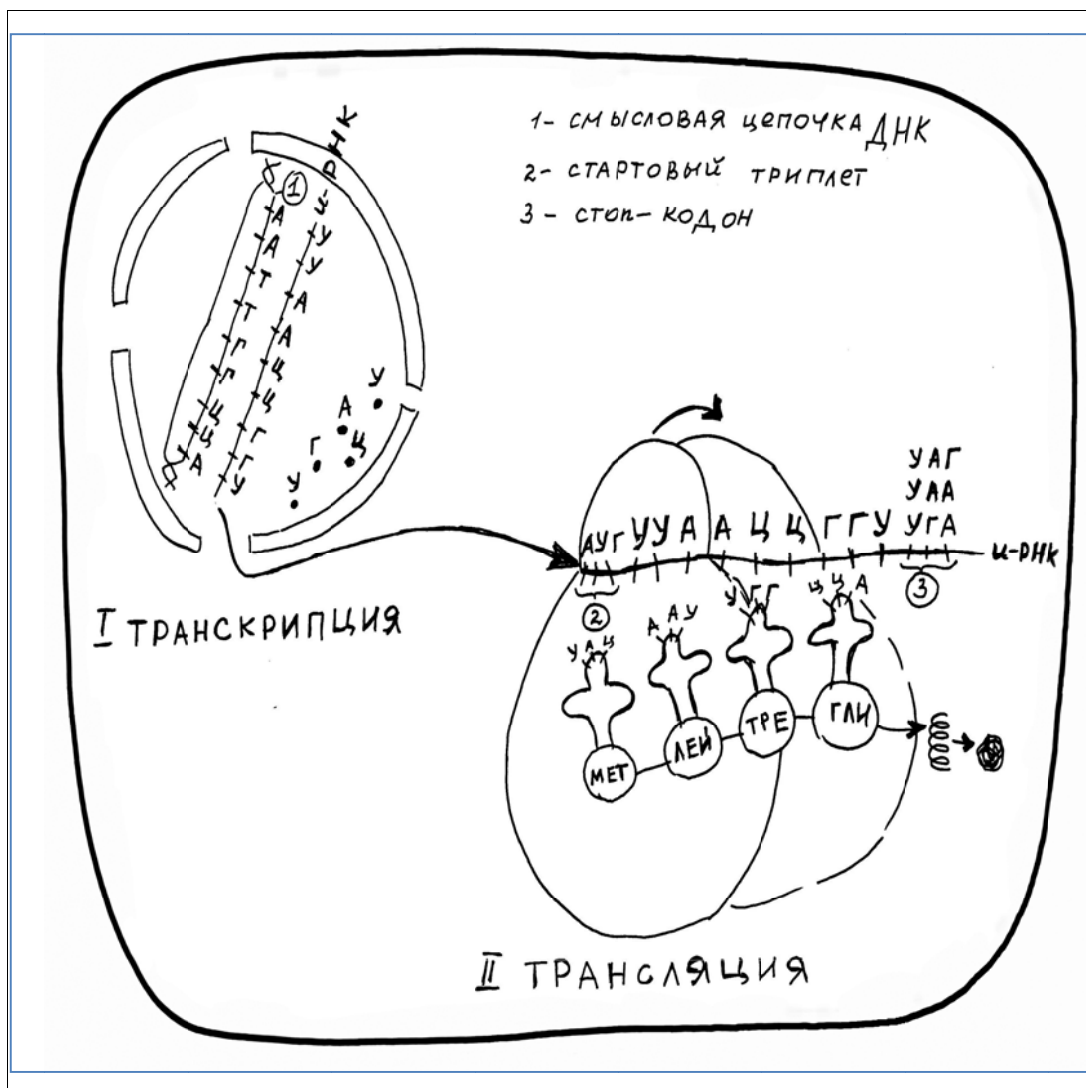


Рисунок. – Рисунок учителя на доске

Комментирующий текст к рисунку.

Синтез белка начинается в ядре, заканчивается в цитоплазме. Молекула ДНК на одном из участков раскручивается. Этот участок называется ген. Нарисуем небольшой фрагмент раскрутившейся молекулы ДНК. На самом деле раскручивается большой фрагмент ДНК, но нам достаточно фрагмента из девяти нуклеотидов, чтобы понять суть процесса синтеза белка. ДНК – это полимер, мономером которого являются нуклеотиды. Поскольку нуклеотиды отличаются друг от друга только азотистыми основаниями, мы обозначим нуклеотиды черточками и назовем именами азотистых оснований (А, А, Т, Т, Г, Г и т. д.). *Напоминаем учащимся, что А, Т, Г, Ц – сокращенные названия азотистых оснований (учебный материал, изученный ранее).*

В ядре в большом количестве находятся нуклеотиды. Из них начинает строиться информационная РНК. Она строится по принципу комплементарности по отношению к смысловой цепочке ДНК. По сути дела информация с ДНК переписывается на и-РНК (информационную РНК). Давайте вместе построим и-РНК с учетом того, что в РНК не бывает азотистого основания тимин, а бывает урацил. Этот процесс считывания информации со смысловой цепочки ДНК получил название транскрипция.

Далее и-РНК выходит через поры ядра в цитоплазму на шероховатую ЭПС. Перерисуем еще раз построенную нами и-РНК, над большими девятью черточками напишем название нуклеотидов. На рисунке также отметим, что любая и-РНК начинается нуклеотидами АУГ (стартовый триплет), а заканчивается одним из трех вариантов нуклеотидов УАГ, УГА, УАА (стоп-кодона, или триплеты окончания синтеза).

На и-РНК нанизывается рибосома, которая и будет скреплять между собой аминокислоты в первичную структуру белка. Аминокислоты к месту синтеза белка приносят т-РНК (транспортные РНК). У т-РНК есть два активных центра: антикодон и акцепторный конец (место прикрепления аминокислоты). Если антикодон т-РНК по принципу комплементарности подходит к триплету нуклеотидов на и-РНК, то на этом участке т-РНК оставляет принесенную ей аминокислоту. По таблице генетического кода можно определить, какая именно это аминокислота (*учим учащихся пользоваться таблицей генетического кода*). Поскольку любая и-РНК начинается триплетом АУГ, любой белок (на первом этапе) будет начинаться с аминокислоты метионин. Далее продвигаемся по и-РНК, определяем антикодоны т-РНК и аминокислоты с помощью таблицы генетического кода.

Рибосома продвигается по и-РНК, пока не дойдет до стоп-кодона. Одновременно на и-РНК может находиться несколько рибосом, которые синтезируют одинаковый белок. Процесс перевода последовательности нуклеотидов и-РНК в последовательность аминокислот в первичной структуре белка получил название трансляция.

Первичная структура белка быстро преобразуется во вторичную и третичную для компактности расположения белковой молекулы. Белковые молекулы будут использованы в клетке для различных целей, в частности как строительный материал. Процесс синтеза белка в клетке идет очень быстро, этому способствуют ферменты.

В ходе рассмотрения вопроса «Синтез белка» мы уже увидели важнейшее свойство генетического кода – триплетность. Вы все уже поняли, что оно обозначает. Три последовательно расположенных нуклеотида отвечают за присоединение одной аминокислоты. Остальные свойства генетического кода мы разберем на следующем уроке.

Вопросы для закрепления материала:

1. Где начинается процесс синтеза белка?
2. Что происходит с молекулой ДНК?
3. Из чего строится и-РНК?
4. По какому принципу (правилу) строится и-РНК?
5. На основе чего строится и-РНК?

6. Как называется процесс сборки и-РНК?
7. Куда далее направляется и-РНК?
8. Какими триплетами начинается и заканчивается и-РНК?
9. Что является той структурой, которая скрепляет аминокислоты между собой?
10. Кто приносит аминокислоты к месту синтеза белка?
11. Как выглядит т-РНК и какие у нее есть активные центры?
12. В каком случае т-РНК сможет оставить свою аминокислоту возле определенного триплета и-РНК?
13. Как называется процесс перевода последовательности нуклеотидов и-РНК в последовательность аминокислот в первичной структуре белка?
14. Что способствует ускорению всех процессов, связанных с синтезом белка?

Если на уроке остается время, предлагаем дополнительное задание:

15. Фрагмент смысловой цепочки ДНК имеет следующую нуклеотидную последовательность АААТТТГГГЦЦЦ. На основе этого фрагмента синтезируйте фрагмент белка.

Характеристика свойств генетического кода.

На наш взгляд, наиболее значимыми свойствами генетического кода являются триплетность, универсальность и видоспецифичность. Именно их необходимо характеризовать в первую очередь на втором уроке по теме «Синтез белка». Перечисленные свойства генетического кода можно комментировать следующим образом. Триплетность – три последовательно расположенных нуклеотида в и-РНК кодируют одну аминокислоту в первичной структуре белка. Универсальность – одни и те же триплеты нуклеотидов кодируют одни и те же аминокислоты у всех живых организмов. Видоспецифичность – разная последовательность нуклеотидов в ДНК приводит к разной последовательности нуклеотидов в и-РНК, соответственно, возникает другая последовательность чередования аминокислот и в связи с этим синтезируются белки, специфические для данного организма. Остальные свойства генетического кода можно назвать обзорно (не для запоминания), т. к. это уже биологический материал университетского уровня.

На третьем этапе исследования нами проведены апробация и выявление эффективности разработанного методического обеспечения преподавания темы «Синтез белка». Разработанные нами методические рекомендации были апробированы дважды. Сначала этапе мы апробировали их на занятиях по дисциплине «Методика преподавания биологии и экологии с основами воспитательной работы». Была проведена учебная игра, в которой учениками являлись студенты группы специальности «Биоэкология» (два урока по 45 минут). После проведения игровых учебных уроков состоялось их обсуждение. Студенты высказали свое мнение по поводу увиденного подхода к изложению материала. Многие отметили, что предложенный алгоритм изучения темы «Синтез белка» является эффективным, позволяет полностью понять эту сложную и очень значимую тему.

Затем мы апробировали нашу методику в десятых классах ГУО «СШ № 15 г. Бреста». Нами были подобраны экспериментальные и контрольные классы. В контрольных классах было проведено объяснение темы «Синтез белка» традиционным путем, в экспериментальных классах – по предложенной нами методике. После окончания педагогического эксперимента была проведена проверочная работа (15 вопросов), которая подтвердила эффективность предложенной нами методики. В экспериментальных классах учащиеся по ряду вопросов демонстрировали более полные ответы, четкое понимание сути процессов транскрипции и трансляции. Кроме того, в экспериментальных классах замечена высокая познавательная активность учащихся при изучении процесса синтеза белка.

Нами проводилось обсуждение разработанных методик уроков с учителями ряда школ г. Бреста (№ 3, 5, 15, 16, 19, 31). Все учителя биологии этих школ высказали

пожелание использовать данную методику преподавания темы «Синтез белка» в практике массовой школы.

Заключение

Существует проблема недостаточного методического обеспечения учебного процесса по биологии в учреждениях общего среднего образования. Особенно остро она ощущается тогда, когда речь идет о преподавании сложных тем разделов «Биология. 10 класс» и «Биология. 11 класс». Одной из таких тем является тема «Синтез белка». Нами разработаны методические рекомендации к проведению уроков по теме «Синтез белка», в которых нашли отражение авторские идеи, апробированные на протяжении многих лет.

Результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе ГУО «СШ № 15 г. Бреста» подтвердили эффективность разработанных методических рекомендаций. Методические рекомендации к проведению уроков по теме «Синтез белка» могут быть широко использованы в практике учреждений общего среднего образования и в преподавании курса методики биологии в университете.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биология. X–XI классы : учеб. программа для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения и воспитания. – Минск : Аверсэв, 2017. – 32 с.

2. Биология : учеб. пособие для 10 класса общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / Н. Д. Лисов [и др.] ; под ред. Н. Д. Лисова. – Минск : Нар. асвета, 2014. – 270 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.04.2020

Martysuk I. A. Designing the Educational Process for the Study of Protein Synthesis in the Course «Biology. Grade 10»

An analysis of the methodological literature and materials of the Internet resource revealed the lack of comprehensive methodological recommendations for conducting lessons on the topic «Protein Synthesis». We have developed guidelines for teaching the topic «Protein Synthesis» for the tenth grades of institutions of general secondary education. Guidelines were tested in the classroom on the methodology of teaching biology at the university and then at school. A pedagogical experiment was conducted on the basis of secondary school No. 15 of the city of Brest. Processing the results of control sections in the experimental and control classes confirmed the effectiveness of our proposed methodology.

УДК 378.147:005.336.5

Т. А. Ковальчук¹, Р. В. Вишняков²

¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²аспирант 2-го года обучения каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: polina.artem@mail.ru

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОЦЕНКА, ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ*

Представлен анализ результатов анкетирования выпускников и преподавателей Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, проведенного в рамках реализации международного проекта ФОСТЕРК (программа ЭРАЗМУС+), делаются выводы относительно идентифицированных проблем, предлагаются некоторые способы их решения.

Введение

Создание условий для обеспечения высокого качества профессиональной подготовки специалистов является ценностно-целевым ориентиром высшего образования в Республике Беларусь. Педагогическая наука и образовательная практика находятся в постоянном поиске решения проблемы в условиях динамично развивающейся социокультурной и экономической ситуации. При этом, естественно, важно учитывать не только социальный заказ общества и государства, но также актуальное состояние образовательной практики. В условиях реализации компетентностной модели содержания образования, как известно, на первый план выдвигаются такие стратегические особенности, как самостоятельное конструирование обучающимися знаний на основе активной мыслительной деятельности (аналитическое, критическое, логическое, дивергентное, абстрактное, образное мышление) с использованием разнообразной и разноплановой информации; применение полученных знаний, умений, навыков для решения стандартных и нестандартных учебных и практических задач, в ситуации неопределенности (включая такие задачи, которые требуют умения распознавать и формулировать проблемы, переводить проблемы в разряд задач, находить адекватные и оптимальные способы их решения, осуществлять гуманитарную рефлексию и оценку социальных и культурных последствий полученных результатов, предлагаемых способов, средств решения профессиональных проблем). Можно утверждать, что овладение универсальными компетенциями будущими специалистами сегодня определяют качество их профессиональной подготовки; соответственно, одним из показателей качества образования может служить уровень развития ключевых или универсальных компетенций.

Анализ результатов анкетирования

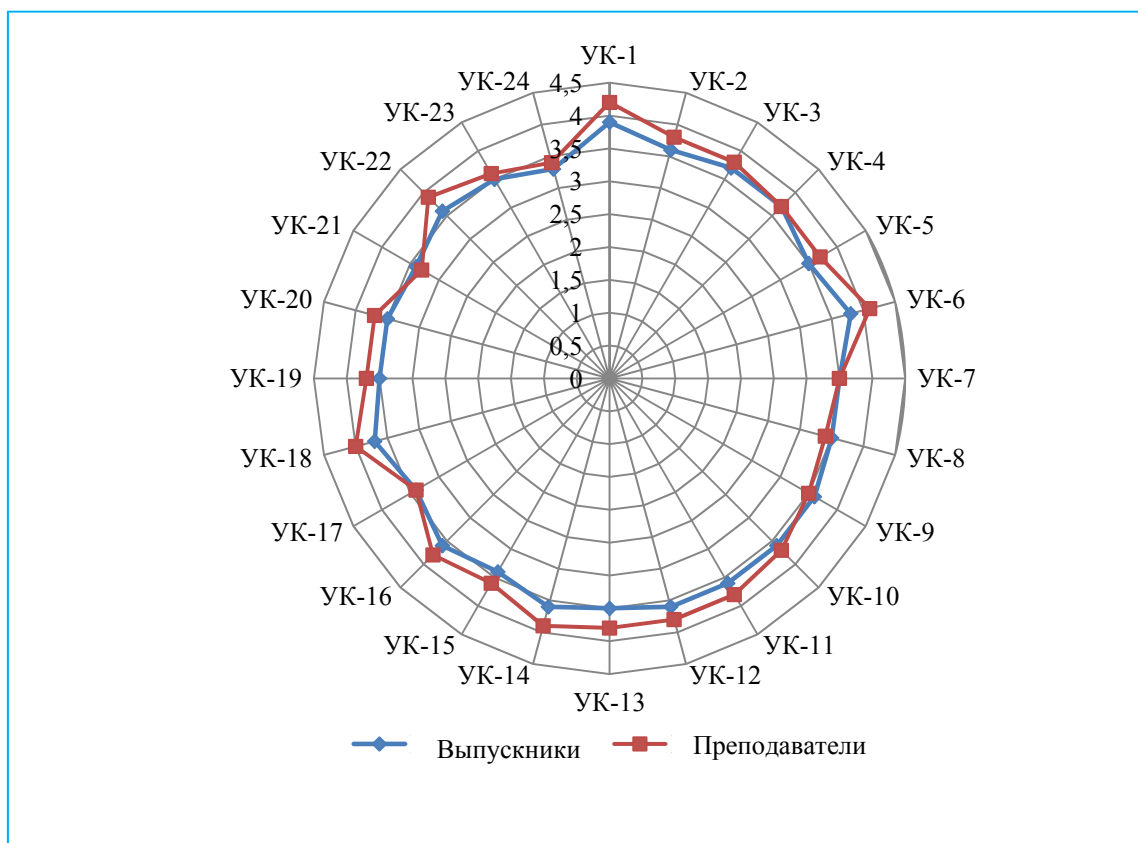
В рамках реализации международного проекта ФОСТЕРК (программа ЭРАЗМУС+) с целью оценки качества высшего образования проводилось анкетирование выпускников, преподавателей вузов и работодателей на основе разработанной зарубежными партнерами анкеты (онлайн-анкетирование). В анкете предлагалось оценить по пятибалльной системе 24 универсальные компетенции – по степени развития и по степени значимо-

**Исследование было проведено в рамках исследовательского проекта «Содействие развитию компетенций в белорусском высшем образовании» (FOSTERC) исх. 574087-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-SVHE-SP (2016-3219), финансируемого Европейской комиссией.*

сти их для успешной профессиональной деятельности. Рассмотрим полученные результаты на основе выборки данных для Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Отметим, что они абсолютно сопоставимы с данными, полученными для всех университетов Республики Беларусь, участвующих в реализации проекта.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы.

В целом уровень развития всех компетенций более оптимистично оценивают преподаватели (средний балл 3,7), чем выпускники (средний балл 3,5). Вывод подтверждает и диаграмма (рисунок 1). Расшифровка содержания (декомпозиция) компетенций представлена под рисунком.



УК-1: Совершенствование в собственной области знаний и профессиональной деятельности; УК-2: Знания по другим областям; УК-3: Аналитическое мышление; УК-4: Способность понимать сложные проблемы в целом; УК-5: Способность предвидеть новые проблемы; УК-6: Способность приобретать новые знания; УК-7: Способность эффективно вести переговоры; УК-8: Способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности; УК-9: Способность работать под давлением, стресс-соустойчивость; УК-10: Способность приспосабливаться к изменениям, гибкость; УК-11: Открытость новым возможностям; УК-12: Способность планировать, организовывать и координировать деятельность; УК-13: Способность эффективно распределять время, тайм-менеджмент; УК-14: Способность продуктивно работать в команде; УК-15: Способность вдохновлять других; УК-16: Способность доступно доносить идеи; УК-17: Способность выполнять обязанности руководителя; УК-18: Способность использовать информационно-коммуникационные технологии; УК-19: Способность отыскивать новые пути и направления для применения существующих знаний; УК-20: Способность придумывать новые идеи и решения; УК-21: Готовность подвергать сомнению существующие идеи; УК-22: Способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике; УК-23: Способность составлять отчеты и информационные справки; УК-24: Способность общаться на иностранном языке.

Рисунок 1. – Диаграмма «Оценка выпускниками и преподавателями уровня развития универсальных компетенций» (шкала 1-5)

Как показывает анализ диаграммы на рисунке 1, преподаватели считают, что у наших выпускников лучше всего развиты такие компетенции, как совершенствование в собственной области, профессиональной деятельности (4,2); использование ИКТ (4,0); способность презентовать продукт (3,9); способность работать в команде (3,9). По мнению выпускников, наиболее высоко у них развиты такие компетенции: совершенствование в собственной области, профессиональной деятельности (3,8); способность приобретать новые знания (3,8); использование ИКТ (3,7). Совпадение наблюдаем по двум позициям, но оценки выпускников ниже.

Обращает на себя внимание тот факт, что выпускники не считают достаточно высоким уровень развития у них такой важной в настоящее время компетенции, как способность работать в команде. Отсюда следует важный вывод: необходимо более широко использовать различные варианты групповой работы; причем важно учить продуктивно работать как в составе микрогрупп, так и в составе больших групп. В условиях организации совместной работы студентов необходимо обращать внимание на два аспекта – на развитие у студентов умений продуктивного общения и способности к сотрудничеству, что и составляет в комплексе способность работать в команде.

В таблице 1 представлены данные опроса преподавателей университета и наших выпускников по оценке значимости универсальных компетенций для профессиональной деятельности.

Таблица 1. – Оценка значимости компетенций для профессиональной деятельности

Выпускники	Преподаватели
<i>Компетенции, которые имеют самый высокий рейтинг</i>	
4,0–4,2	4,5–4,8
Совершенствование в собственной области знаний, профессиональной деятельности	Совершенствование в собственной области знаний, профессиональной деятельности
Работать под давлением, стрессоустойчивость	Приобретать новые знания
Планировать, организовывать и координировать деятельность	Аналитическое мышление
Предвидеть новые проблемы	Понимать сложные проблемы
Эффективно вести переговоры	Открытость новым возможностям
Принимать решительные действия в ситуации неопределенности	Планировать, организовывать и координировать деятельность
Приспосабливаться к изменениям, гибкость	Тайм-менеджмент
<i>Компетенции, которые имеют самый низкий рейтинг</i>	
3,2–3,6	3,6–3,9
Общаться на иностранном языке	Готовность подвергать сомнению существующие идеи
Готовность подвергать сомнению существующие идеи	Составлять отчеты, информационные справки
Презентовать продукт	Вдохновлять других
Вдохновлять других	Знания по другим областям
Способность приобретать новые знания	

Сравнение полученных данных показывает, что совпадение оценок преподавателей и выпускников происходит только по некоторым позициям. Обращает на себя внимание факт, что оба стейкхолдера очень низко ценят такую способность, как вдохновлять других. Этот факт требует осмысления, т. к. большинство опрошенных выпускников составляли педагоги, в профессиональной деятельности которых эта способность имеет особую значимость. В условиях развития интеграционных процессов, усиления международного сотрудничества, в том числе и в сфере образования, очень удивляет

тот факт, что наши выпускники низко оценивают у себя не только уровень развития способности общаться на иностранном языке, но и значимость ее для своей профессиональной деятельности.

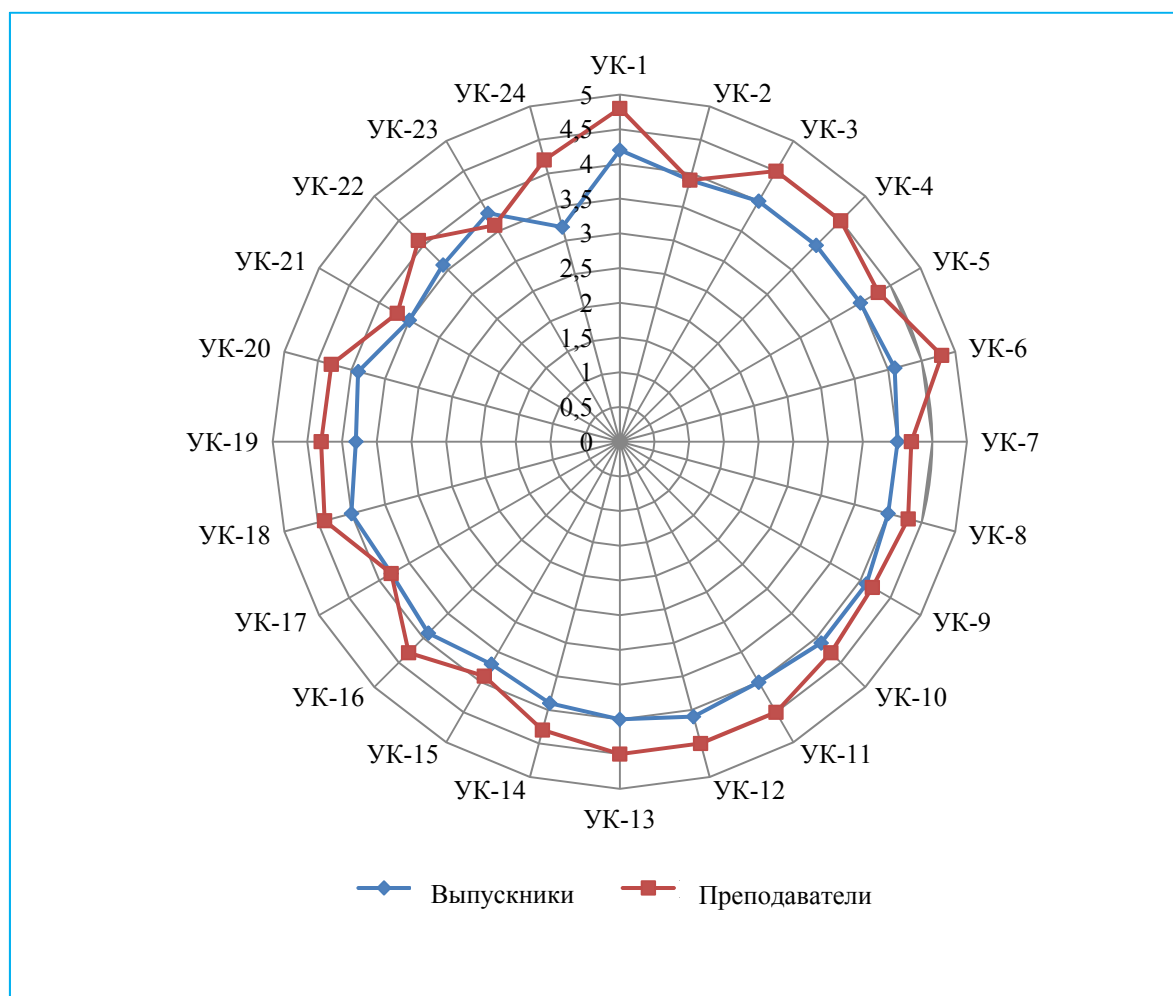


Рисунок 2. – Дыяграма «Ацэнка выпускнікамі і прафесараў значымасці ўніверсальных кампетэнцый для прафесійнай дзейнасці» (шкала 1-5)

Аналіз дыяграмы на рысунке 2 паказвае, што прафесараў ацэньваюць больш адекватна ступень значымасці ўніверсальных кампетэнцый. Аднак следваць звярнуць увагу на наступныя праблемы. Во-першых, наяўнасць дэфіцыта развіцця ўніверсальных кампетэнцый, што прадставлена ў тabelle 2.

Тabelle 2. – Дэфіцыт развіцця кампетэнцый

Условны код кампетэнцыі	Кампетэнцыя	Разніца паміж ацэнкамі ўзрўня развіцця і значымасці	
		выпускнікі	прафесараў
УК-1	Савершэнстваванне ў сабственай абласці знаній і прафесійнай дзейнасці	0,3	0,6
УК-2	Знанія па другіх абласцях	0,3	0,1
УК-3	Аналітычнае мышленне	0,3	0,7
УК-4	Спабсцьнасць разумець складаныя праблемы ў цэлым	0,3	0,8
УК-5	Спабсцьнасць прадбудаваць новыя праблемы	0,5	0,6

Окончание таблицы 2

УК-6	Способность приобретать новые знания	0,3	0,7
УК-7	Способность эффективно вести переговоры	0,5	0,7
УК-8	Способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности	0,5	0,9
УК-9	Способность работать под давлением, стрессоустойчивость	0,5	0,7
УК-10	Способность приспосабливаться к изменениям, гибкость	0,5	0,6
УК-11	Открытость новым возможностям	0,4	0,7
УК-12	Способность планировать, организовывать и координировать деятельность	0,5	0,7
УК-13	Способность эффективно распределять время, тайм-менеджмент	0,5	0,7
УК-14	Способность продуктивно работать в команде	0,3	0,4
УК-15	Способность вдохновлять других	0,3	0,3
УК-16	Способность доступно доносить идеи	0,3	0,5
УК-17	Способность выполнять обязанности руководителя	0,4	0,4
УК-18	Способность использовать информационно-коммуникационные технологии	0,3	0,4
УК-19	Способность отыскивать новые пути и направления для применения существующих знаний	0,1	0,6
УК-20	Способность придумывать новые идеи и решения	0,4	0,6
УК-21	Готовность подвергать сомнению существующие идеи	0,1	0,4
УК-22	Способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике	0	0,2
УК-23	Способность составлять отчеты и информационные справки	0,3	0
УК-24	Способность общаться на иностранном языке	0,1	0,8

По мнению выпускников, самый большой дефицит развития (0,5) имеют такие компетенции, как способность предвидеть новые проблемы; эффективно вести переговоры; принимать решительные действия в ситуации неопределенности; работать под давлением, стрессоустойчивость; приспосабливаться к изменениям, гибкость; способность планировать, организовывать и координировать деятельность; эффективно распределять время, тайм-менеджмент.

Преподаватели считают, что наибольший дефицит существует в подготовке по таким компетенциям, как способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности (0,9); общаться на иностранном языке (0,8); понимать сложные проблемы в целом (0,8); аналитическое мышление (0,7), способность эффективно вести переговоры; работать под давлением, стрессоустойчивость; открытость новым возможностям; способность планировать, организовывать и координировать деятельность; эффективно распределять время, тайм-менеджмент (все по 0,7). Частично список совпадает, но есть много несовпадений в оценках, что заставляет нас задуматься над полученными данными и принимать соответствующие меры с целью ликвидации установленных дефицитов.

Во-вторых, требуется больше внимания уделять развитию у студентов способности к самоуправлению посредством использования субъектно ориентированных технологий (личностного целеполагания, проектирования индивидуальной образовательной траектории, рефлексии, критериального оценивания, проектной технологии, решения проектных задач, кейс-технологии), предоставления в образовательном процессе ситуаций осознанного выбора. Достаточно продуктивным средством развития универсальных компетенций будущих специалистов является профессионально ориентированная технология на основе педагогических кейсов, позволяющая научно обоснованно и комплексно сочетать различные методы обучения, формы организации деятельности и ее виды, осуществлять многовекторное педагогическое взаимодействие и деловую коммуникацию. Образовательный потенциал кейсов обусловлен их акцентированно практической направленностью, активной стимуляцией развития умений и способностей в сфере «человек – человек», когда решение познавательных задач происходит совместно с другими студентами и требует умений согласовывать с «партнерами» роль и меру участия каждого, порядок выполнения заданий, зоны ответственности, умения подготавливать отчеты или презентации полученных результатов, выступать публично перед аудиторией, отстаивать свою позицию или убеждения [1; 2]. Не менее значимым является и комплексный характер овладения компетенциями в ходе работы с кейсами – при продуктивном использовании времени, пространства, человеческих и других ресурсов.

Необходима коррекция образовательного процесса с позиции формирования способности принимать решительные действия в ситуации неопределенности, работать под давлением, проявлять стрессоустойчивость, приспосабливаться к изменениям. Речь идет о необходимости создания условий для получения студентами соответствующего опыта. Эту задачу призваны решать не только такие учебные дисциплины, как психология, педагогика, но и другие учебные предметы учебного плана. Такой опыт позволяют получить специально созданные ситуации (например, ограничение времени для выполнения задания, усложнение задания дополнительными условиями, использование экспертной оценки и самооценки и др.), а также использование вышеназванных субъектно ориентированных технологий, где студенты должны сами идентифицировать проблемы, принимать решения, планировать и осуществлять механизмы их реализации.

Интерес для образовательной практики и внесения необходимых корректив в содержательно-процессуальный компонент профессиональной подготовки представляет мнение выпускников о причинах дефицита в развитии компетенций. Рейтинг причин представлен в таблице 3.

Таблица 3. – Рейтинг причин дефицита компетенций, балл

№ п/п	Компетенция	Оценка
1	Преобладают лекции в обучении	4,4
2	Недостаточно практики	3,8
3	Недостаточно дебатов, дискуссий	3,2
4	Недостаточно внимания проектному и проблемному обучению	3,0
5	Недостаточно внимания применению знаний	3,4
6	Очень мало стажировок	1,9

Следует отметить, что в университете уже предприняты и продолжают предприниматься определенные шаги для изменения ситуации – усиливается практический компонент подготовки за счет включения соответствующих учебных дисциплин компонента УВО, а также более широкого внедрения продуктивных образовательных технологий,

предоставления студентам возможности проходить стажировку в зарубежных вузах. Однако необходимо отметить наличие определенного противоречия. Так, с одной стороны, студенты признают, что стажировки нужны, но в то же время не считают такой необходимой компетенцией способность общаться на иностранном языке.

Заключение

Анализ результатов анкетирования позволяет утверждать, что требуется изменение отношения как преподавателей, так и студентов к формированию универсальных компетенций, обеспечивающих осознание их значимости в профессионально-личностном развитии будущих специалистов, достижении личностно-профессиональных целей.

Необходимо включение в образовательный процесс по каждой учебной дисциплине системы заданий, направленных на формирование универсальных компетенций в сочетании со специальными профессиональными, использование знаний разных дисциплин.

Требуется более активное внедрение в образовательный процесс профессиональной подготовки будущих специалистов методов, форм, технологий, которые направлены на активизацию субъектной позиции студентов, проблематизацию содержания, включение студентов в самостоятельную учебно-познавательную деятельность с увеличением доли творческой составляющей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишняков, Р. В. Кейс как процессуально-деятельностная форма проектирования содержания педагогических дисциплин / Р. В. Вишняков // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2019. – № 1. – С. 130–139.

2. Ковальчук, Т. Теоретические и методические аспекты использования кейс-технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов / Т. Ковальчук, Р. Вишняков // Людинознавчі студії. Сер. «Педагогіка». – 2019. – № 8 (40). – С. 27–42.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.04.2020

Kovalchuk T. A., Vishniakov R. V. Developing Universal Competencies in the Process of Future Specialist Preparation: Assessment, Problems and Solutions

The article presents an analysis of the results of a survey of graduates and teachers at the Brest State University named after A. S. Pushkin, carried out in the framework of the FOSTERC (ERAZMUS+ Program) international project. Conclusions are made as regards the identified problems, some methods for solving them are proposed.

УДК 373.2

Т. С. Будько

канд. физ.-мат. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: met-preschool@brsu.brest.by

ЗАКРЕПЛЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ В РАЗНООБРАЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И СООТВЕТСТВУЮЩИХ УМЕНИЙ

Показаны возможности закрепления в разнообразной деятельности детей дошкольного возраста математических представлений и соответствующих умений. Приведены примеры содержания междисциплинарной интеграции образовательной области «Элементарные математические представления» с другими образовательными областями. Рассмотрена необходимость и возможность интегрированного подхода к развитию математических представлений в нерегламентированных видах деятельности детей дошкольного возраста (конструирование, изобразительная, музыкальная деятельность, слушание и пересказ произведений художественной литературы и фольклора, физкультурно-оздоровительная, познавательно-практическая, трудовая и игровая деятельность).

Введение

Закрепление математических представлений у детей дошкольного возраста следует осуществлять во взаимной деятельности педагога и детей путем сочетания различных видов деятельности детей и в ходе режимных моментов на протяжении всего дня. Преимущество такого обучения основывается на том факте, что глубина осмысления явления (факта) и эффективность запоминания информации прямо пропорционально зависят от количества органов чувств ребенка, участвующих в восприятии этого явления. Дети дошкольного возраста плохо воспринимают задачу на усвоение общего способа действий, если она дается им непосредственно. Дошкольники принимают задачи лучше в проблемно-игровой или проблемно-практической ситуации и запоминают то, на что было обращено внимание в деятельности, что произвело на них впечатление, что было интересно.

Согласно учебной программе дошкольного образования, образовательные задачи распределены по основным видам деятельности: познавательная практическая, общение, игровая, художественная, трудовая, элементарная учебная. Практика показала, что все эти виды деятельности пересекаются друг с другом, элементы одной деятельности можно интегрировать в другую, что позволяет жизнь детей сделать интересной, разнообразной, расширить интерес к изучаемому материалу, создать ситуацию успеха каждому ребенку, реализовать потенциал исследовательской деятельности детей, способности делать собственные открытия. Интеграция образовательного процесса обеспечивает в полной мере индивидуализацию и дифференциацию, стимулирует социальную активность детей. Строгие рамки специально организованной деятельности, насыщенность образовательного процесса не всегда позволяют создать оптимальные условия формирования у ребенка опыта применения полученных знаний, умений и навыков для самостоятельного решения практических конструктивных задач в различных жизненных ситуациях.

Процесс развития математического словаря дошкольников может осуществляться с помощью междисциплинарной интеграции со всеми образовательными областями, также интеграция может планироваться и реализовываться в разных видах нерегламентированной деятельности [1].

Целью исследования стало выявление возможностей закрепления и применения в разнообразной деятельности детей дошкольного возраста математических представлений и соответствующих умений.

Изобразительная деятельность

Изобразительная деятельность – одна из любимых многими детьми дошкольного возраста. *Интерес к этой деятельности важно перенести и на процесс познания математической стороны окружающего мира.* Для этого следует показывать детям необходимость применения знаний о количестве, величине, форме предметов, их расположении в пространстве и отношении во времени в различных ситуациях в изобразительной деятельности детей, когда дети рисуют, лепят или создают аппликацию, во время процесса восприятия детьми произведений изобразительного искусства. На это следует обращать внимание детей при формулировке заданий и проведении анализа детских работ, во время беседы с одним ребенком или подгруппой детей. В ходе анализа предложенных образцов перед изображением, а также при проведении анализа детских работ следует не только обсуждать детали и технику изображения, но и обязательно обратить внимание детей на те *факты, которые помогут им правильно изобразить объект.* С этой целью в разных ситуациях следует задать детям вопросы, направленные на определение количества объектов (деталей в объекте), пространственное изображение объектов (деталей в объекте) относительно друг друга, на листе бумаги, на форму и величину объектов (деталей в объекте), на характерные признаки изображенной единицы измерения времени.

Приведем примеры *разнообразных видов вопросов* для всех программных задач образовательной области «Элементарные математические представления»:

- 1) Какой предмет изображен только один, а каких много?
- 2) Из какого количества деталей состоит изображение?
- 3) Что изображено на первом месте, если считать снизу вверх?
- 4) Чем отличается от него предмет, расположенный на третьем месте?
- 5) Каким по счету изображен названный элемент узора, если считать слева направо (например, зеленый ромб в украшении закладки для книги)?
- 6) Где изображено деталей больше? Как это проверить?
- 7) Какой предмет изображен вверху на листе? Какой – в правой части листа?
- 8) Чем похожи и чем отличаются названные детали?
- 9) Какую форму имеют эти детали (например, голова и туловище)?
- 10) Какая деталь изображена в форме круга? А какая – в форме овала?
- 11) Как узнать, что это квадрат, а не ромб?
- 12) Как из прямоугольника получить трапецию (для изображения, например, корпуса лодки)?
- 13) Каким способом следует раскатывать шар, чтобы получить овал?
- 14) Что можно сказать о высоте изображенных предметов?
- 15) Какая деталь самая маленькая, а какая самая большая?
- 16) Изменилась ли величина названного предмета после изменения его формы? Почему? Как проверить?
- 17) Какая пора года изображена? Почему ты так думаешь?

В формулировке заданий и вопросов воспитателя, а также ответов детей важно обращать внимание на использование общепринятых математических терминов, пополняя и активизируя математический словарь детей. Обратим внимание, например, на неправомерность употребления воспитателем слова «колбаска» для обозначения *формы* деталей объекта в процессе лепки. Общепринято такую форму обозначать термином *цилиндр*.

Конструирование

Конструирование – очень полезная деятельность для детей не только с целью эстетического их развития, но для развития их математических способностей. Несложно провести аналогию между изобразительной деятельностью и конструированием в плане дополнения вопросами «математического» содержания анализа предложенных образцов и схем конструкций перед их созданием, а также при проведении анализа детских работ.

Конструирование из бумаги часто предполагает деление листа бумаги на определенное количество частей. Здесь будет уместно поупражнять детей в делении на две (четыре, восемь) равные части путем сгибания пополам (соответственно, два раза или три раза пополам), обсудить, сколько получилось частей, равны ли они, как можно назвать каждую из равных частей.

Также в конструировании детям легче осознать характерные свойства формы и величины деталей конструктора, которые напрямую влияют на возможность создать конструкцию, на устойчивость постройки. Например, на цилиндр можно поставить еще один цилиндр или другую деталь конструктора, а на конус нельзя ничего поставить.

Заметим, что у воспитателей в речевой работе в процессе конструирования очень часто происходит подмена общепринятых геометрических терминов бытовыми словами для обозначения *формы* деталей конструктора. Неграмотно будет использовать слово «кирпичик» или «брусочек» вместо общепринятого термина *призма* для обозначения *формы* деталей конструкции.

Музыкальная деятельность

Количество объектов, их форма, величина, расположение в пространстве воспринимаются детьми посредством различных анализаторов. Поэтому так важно, чтобы в качестве объектов для восприятия детям были предоставлены не только предметы, которые можно увидеть, но и звуки. В ходе слушания музыки можно обсудить с детьми: движется мелодия вверх или вниз, сколько можно выделить частей в произведении, как звучит музыка в первой части произведения, сколько всего звуков прозвучало, какой по счету самый длинный звук, какой из двух звуков выше. При необходимости следует использовать соответствующие специальные модели. Интересным для детей будет задание измерить продолжительность мелодии в шагах.

При разучивании танцевально-ритмичных движений можно предложить детям следующие задания:

- 1) выполнить определенное движение названное количество раз (например, хлопнуть в ладоши три раза);
- 2) выделить сильную долю такта, определить ее порядковый номер (например, на третий звук хлопнуть в ладоши);
- 3) выполнять движения, ориентируясь в пространстве по инструкции педагога (например, выставить правую ногу вперед).

В процессе ознакомления детей с музыкальными инструментами (симфонического или белорусского народного оркестра) возникает ситуация для проведения группировки инструментов по разным признакам, в том числе по величине или форме. Можно предложить сосчитать отдельные элементы в каждом инструменте. Интересными для детей будут задания, направленные на поиск геометрических форм в деталях музыкальных инструментов, на выявление сходства и отличия между инструментами. Обучая детей играть в оркестре, целесообразно обсудить с ними их расположение в пространстве (кто сидит слева, а кто сзади), количество исполнителей, сколько всего инструментов, сколько разных по названию. В процессе исполнения мелодии, а также при закреплении названия нот и их расположения на нотном стане создаются благоприятные ситуации для закрепления навыков количественного или порядкового счета.

Физкультурно-оздоровительная деятельность

Интеграция процессов развития математических представлений и физического воспитания детей необходима для увеличения двигательной активности дошкольников, повышения интенсивности их интеллектуального развития, активизации процесса познания и осознания необходимости развития у них математических представлений. Поэтому, предлагая детям различные физические упражнения, следует не только давать им двигательную нагрузку, но и обращать их внимание на количественные и пространственные отношения между объектами, на сходство и отличие их по величине и форме. Для этого в формулировке упражнений следует делать акцент на специальные слова, обеспечивающие математическое развитие детей, побуждать их использовать эти слова в речи.

Посредством движения детьми легче осознаются величины конкретных протяженностей. Например, понятие «ширина» более естественно познается ребенком не с помощью специально вырезанных абстрактных бумажных полосок, а путем перешагивания (или перепрыгивания) «ручейка» (выложенного скакалками). Детям предлагается сравнить ширину «ручейка» в разных местах и определить, в каком месте «ручеек» труднее перешагнуть, почему.

В физическом воспитании используется различное спортивное оборудование для разных целей. В связи с этим важно организовать ситуации по сравнению его по ширине, высоте, длине, толщине, глубине, массе. Дополнительно к предметам, которые обычно применяются в физических упражнениях, целесообразно использовать плоские и объемные геометрические фигуры, цифры, числовые фигуры, карточки с изображением характерных признаков времен года (или частей суток). Эти объекты можно использовать не только для выполнения общеразвивающих упражнений, но и при освоении детьми основных движений и одновременном закреплении математических представлений. Например, взяв такие объекты в качестве цели для метания, можно обсудить с ребенком, чем отличаются две цели, дать задание попасть в мишень, на которой изображена осень.

Естественным для детей будет задание сосчитать, сколько движений содержится в данном упражнении. Можно задать ребенку выполнить упражнение определенное количество раз или предложить сосчитать, сколько раз выполнил упражнение другой ребенок. Кроме этого, полезно обсудить с детьми, какое упражнение было выполнено первым или каким по счету прибежал тот или иной ребенок и т. д.

При выполнении упражнения следует побуждать детей учитывать левую и правую стороны тела не по образцу, а по устной инструкции.

Приведем примеры комплексных заданий для упражнений в прыжках и закреплении математических представлений:

- 1) прыгать на правой ноге вдоль названного количества предметов;
- 2) прыгая из обруча в обруч, назвать, каким по счету находится обруч определенного цвета.

Интересными для детей будут такие задания в эстафетах, в ходе которых ребенку предлагается как можно быстрее определить количество предметов, либо провести группировку по форме, либо сравнить предметы по величине. Например, каждому члену команды по очереди надо допрыгать на правой ножке до обруча, положить в него пять четырехугольников, бегом вернуться назад, встать в конце колонны.

Развитие речи, подготовка к обучению грамоте

Успешное математическое развитие ребенка не может обойтись без развития речи, в том числе и математической, т. к. непосредственно образовательная математическая деятельность сопровождается речью педагога и воспитанника. В образовательном процессе немаловажную роль играет речь самого педагога, верное и уместное исполь-

зование математических понятий, при необходимости акцентирование внимания детей на них. Становлению грамотной математической речи детей дошкольного возраста способствует развитие логического мышления и математического словаря детей.

Под развитием математического словаря детей понимается пополнение лексического запаса слов, необходимых для развития у детей элементарных математических представлений, освоение детьми значений этих слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

Математический словарь детей дошкольного возраста состоит из математических терминов и слов, обслуживающих развитие у детей математических представлений. По содержанию их можно разделить на следующие группы:

- 1) названия чисел и словесных обозначений понятий, связанных с числом и отношениями между числами;
- 2) слова, отражающие величину объекта и сравнение величин;
- 3) слова, обозначающие названия и свойства геометрических фигур;
- 4) слова, связанные с пространственными отношениями между объектами;
- 5) слова, обозначающие временные отношения между действиями и явлениями.

Развивая навыки использования обобщающих слов, можно закреплять умения группировки предметов, навыки количественного и порядкового счета. Обучая детей сочинению рассказа-описания (о предмете или по картине), следует побуждать детей обращать внимание на количество деталей или предметов, их размер, форму, расположение в пространстве, отношения во времени. В процессе подготовки к обучению грамоте можно обратить внимание детей на количество слов в предложении, слогов в слове; определить, какое слово (какой звук) стоит первым (вторым, третьим) по порядку, какое место занимает определенное слово, каким по счету слог в слове является ударным.

В упражнениях по подготовке руки детей к письму следует закреплять умения ориентироваться в двухмерном пространстве, навыки количественного и порядкового счета. Например, полезно включить в формулировку заданий информацию о том, сколько клеточек надо отступить от верхнего края листа, с какой по порядку клеточки, считая слева направо, надо начинать записывать определенный знак и т. д. В последующем важно, чтобы ребенок мог в своей речи отразить эти пространственные и количественные отношения.

Слушание и пересказ произведений художественной литературы и фольклора

Слушая интересные художественные произведения, сказки, дошкольники переносят этот интерес и на познание математической стороны окружающего мира. Дети замечают количественные отношения между объектами («Цветик-семицветик»), значимость формы и величины для персонажей произведений («Три медведя»), алгоритм повторения определенных сюжетов («Колобок»). В процессе этой эмоционально окрашенной деятельности и сразу после нее дети способны включаться вместе с персонажами в решение целого ряда проблемных задач, учиться рассуждать, выявлять причинно-следственные связи, логически мыслить, аргументировать ход своих рассуждений.

Многие произведения художественной литературы и фольклора содержат потенциал для развития математических представлений у детей дошкольного возраста. Например, в сказке «Теремок» можно обсудить с детьми, сколько всего зверей пришло в теремок, кто пришел первым, кто третьим, какой по счету прискакала лягушка, а каким по порядку прибежал волк. Кроме этого, можно предложить детям сравнить зверят по величине. А сказка «Два жадных медвежонка» может послужить основой для ознакомления детей со способом деления целого на части и сравнения частей между собой.

Особенно следует отметить необходимость чтения детям произведений (с последующим обсуждением и обыгрыванием), в которые непосредственно включено математическое содержание (например, в стихах С. Маршака «Веселый счет» дается представление о том, как выглядят цифры).

Деятельность, способствующая развитию представлений о природных объектах (познавательная-практическая)

Для познания и описания объектов и явлений природы детям дошкольного возраста необходимы математические представления и соответствующие умения. Дети могут познавать взаимосвязи между объектами природы, осваивать характерные свойства растений, животных, объектов неживой природы, сравнивая их отдельные части по форме, величине, количеству, расположению в пространстве, изменению во времени.

Организуя *наблюдение* за животными, растениями, объектами и явлениями неживой природы, педагог формирует у детей представление о существенных общих и отличительных свойствах объектов природы. Для этого следует обращать внимание детей на следующие факты:

- 1) Сколько птиц прилетело в кормушку?
- 2) Какой по счету прилетел воробей?
- 3) Одинаковы ли птицы по величине?
- 4) У кого из животных больше ног?
- 5) Сколько ног у рыб?
- 6) Какой цифрой обозначить количество ног у рыбы?
- 7) Сколько стволов у дерева?
- 8) Сколько стволов у куста?
- 9) Чем отличаются между собой береза и дуб? Какое дерево толще? Как узнать?
- 10) Что можно сказать о толщине ствола вверху и внизу дерева?
- 11) Чем отличаются названные овощи между собой?
- 12) Какие плоды имеют форму шара?
- 13) Сколько у цветка лепестков?
- 14) Сколько у цветка стеблей?
- 15) Какой формы лепестки у названного цветка?
- 16) Какие изменения происходят в жизни животных осенью? Почему?

В процессе игр с песком и снегом, ознакомления со свойствами объектов неживой природы можно обсудить с детьми, например, следующее:

- 1) Чем отличаются друг от друга «кулички» из песка?
- 2) Какие по форме детали вы слепили для конструкции из снега?
- 3) Почему сегодня снег лучше лепится, чем вчера?
- 4) Сравните постройки из снега по высоте. Как проверить, у кого постройка самая высокая?

Организуя *опыты* с объектами живой и неживой природы, можно обращать внимание детей на разные свойства и отношения математической стороны окружающего мира. Например:

- 1) Через сколько дней после помещения луковицы в сосуд с водой у нее появились белые корешки?
- 2) Как увеличивается высота зеленого пера лука каждый день (если отмечать ее на мерке-посреднике)?

Трудовая деятельность

Организуя сервировку стола перед приемом пищи или подготовку оборудования к занятию, игре, можно обсудить с детьми, например:

- 1) Сколько салфеток в салфетнице?
- 2) Сколько салфетниц на столе?
- 3) Чего на столе больше: тарелок или чашек? Как узнать?
- 4) Как можно проверить, всем ли хватит приборов?
- 5) Отсчитай столько ложек, сколько не хватило.
- 6) Что расположено слева от тарелки?
- 7) Чем похожи и чем отличаются эти две тарелки?
- 8) Какая ложка длиннее? Для чего она предназначена?
- 9) Какую форму имеют предметы посуды на столе?

При уборке игрушек после игры, материалов после занятий, посуды после еды следует предлагать детям группировать предметы по различным признакам (количеству, форме, величине, назначению, названию, материалу изготовления); например, после упражнений с ленточками предложить детям повесить ту ленточку, которая шире, на левый крючок, а ту, которая уже, – на правый.

Организуя труд на участке во время прогулки в зимний период, воспитатель может предложить детям расчистить дорожки от снега. Затем можно обсудить, какая дорожка шире, а какая уже, как это проверить; по какой дорожке ходить удобнее, может пройти сразу двое детей.

Организуя труд в природе по уходу за растениями и животными, можно обращать внимание детей, например, на следующие факты:

- 1) Сколько всего горшков с цветами у нас в уголке природы?
- 2) Почему для полива разных растений потребуется разное число мерок воды?
- 3) Чтобы расставить садовые цветы (сезонные обитатели уголка природы) в группе, следует сравнить цветы по высоте и подобрать для них разные по высоте вазы.
- 4) Организуя полив растений цветника, воспитатель показывает, что объем жидкости не зависит от формы объекта (в лейке и ведерке оказывается одинаковое количество воды).
- 5) Выращивая салат, педагог ставит перед детьми задачу сделать четыре рядочка на одинаковом расстоянии друг от друга (с помощью мерки-посредника).
- 6) Можно уточнить, в какой день недели мы сеем салат, какой день недели был вчера, какой будет завтра.
- 7) Организуя кормление хомячка, воспитатель с детьми подготавливает кусочки яблока, моркови, капусты, свеклы, картофеля, затем предлагает обсудить, сколько всего овощей нарезали для хомячка, сколько кусочков яблока и т. п.

При подготовке грядки для посадки растений целесообразно выяснить с детьми, как сделать грядки ровными (одинаковой ширины в начале и в конце грядки); что можно взять в качестве условной мерки, как правильно провести измерение.

В процессе трудовой деятельности воспитатель может обратить внимание детей на размер оборудования. Например, надо выбрать такие по величине грабли, которыми удобнее пользоваться в зависимости от роста человека (каким способом можно узнать, черенок каких граблей длиннее); для подклеивания книг нужно взять полоски соответствующей длины и ширины (как подобрать или вырезать такие полоски).

Игровая деятельность

Традиционно развитие математических представлений происходит посредством *дидактических игр*. Для решения каждой программной задачи из образовательной области «Элементарные математические представления» можно подобрать в информационных источниках или придумать самому серию дидактических игр, варьирующихся в зависимости от выбора игрового материала, игровых действий и игрового результата. Для развития математической речи обучающихся будут эффективны различные игры

с предметами, а также словесные игры, особенно если ребенок будет проговаривать все выполняемые действия вслух, объяснять свой выбор и свои решения.

В литературе также можно найти [2] *подвижные и спортивные игры*, в которых показана возможность развивать у детей математические представления, одновременно осваивая основные движения, а также соревнуясь в скорости, ловкости, меткости.

При обучении детей элементам спортивных упражнений и спортивных игр педагог может задавать детям также вопросы и игровые задания по развитию математических представлений. Например, разучивая с детьми упражнения для игры в футбол, можно предложить им ответить на вопросы и выполнить определенные задания:

- 1) Сколько человек принимает участие в игре?
- 2) Сколько мячей используют в игре?
- 3) Сколько раз ты бросал мяч в ворота? Сколько раз попал в ворота?
- 4) В какие по ширине ворота легче попасть?
- 5) С какого расстояния легче попасть?
- 6) Сколько раз отбил мяч о стенку (названный) ребенок?
- 7) Прокати мяч правой (левой) ногой.
- 8) Передай мяч влево (вправо).
- 9) Обведи мяч вокруг предмета слева (справа).

Организуя *игры-драматизации*, воспитателю следует побуждать детей в подходящих ситуациях активизировать математический словарь, применять умения определять количество героев, их порядковый номер или порядок следования событий в сказке, положение объектов относительно себя и относительно других.

В *сюжетно-ролевых играх* дети отражают окружающую их жизнь, которая содержит множество ситуаций, в которых требуются умения детей применять имеющиеся математические представления. Поэтому в ходе разыгрывания сюжета воспитатель должен найти возможность стимулировать детей формулировкой вопроса использовать слова и выражения, обеспечивающие развитие математического словаря детей.

Разновидностью сюжетно-ролевых игр являются *сюжетно-дидактические игры* (предложила А. Смоленцева). В таких играх, как «Магазин», «Почта» и др., вводятся игровые правила для каждой роли, выполнение которых обеспечивает осознанное применение имеющихся знаний и умений из области математических представлений.

Рассмотрим в качестве примера возможность развития математического словаря в ходе *сюжетно-ролевой игры «Поликлиника»*:

1) *Главный врач*. Сколько врачей сегодня работает в больнице? Сколько пациентов приходило сегодня? Сколько инструментов надо закупить врачам? Сколько еще не хватает медсестре карточек для больных?

2) *Медсестра*. Возьмите первый рецепт, придете такого-то числа. Сколько пациентов еще ждет в очереди? Сколько уже приняли? Сколько всего пришло на прием?

3) *Врач-специалист*. Кто первый в очереди? Сколько кашляет раз в день ребенок? Надо купить десять таблеток, и пейте их два раза в день.

4) *Регистратор*. Сегодня на прием придете первым в кабинет № 2. Сколько человек записано на прием? Сколько еще должны прийти? Сколько карточек на первой полке? Где карточек больше и на сколько?

5) *Пациент*. Кто последний в очереди? Сколько людей впереди меня? Сколько раз в день пить таблетки? Через сколько дней прийти еще раз?

Особое место среди игр занимают *развивающие игры* и *логико-математические (обучающие) игры*. Такие игры способствуют развитию у детей дошкольного возраста психических процессов и логического мышления, что позволяет сформировать у них осознанные математические представления. Проведение этих игр способствует логико-

математическому развитию каждого ребенка в индивидуальном темпе и зарождению у детей интереса к математике.

Развивающие игры могут быть представлены также в форме *компьютерных игр*.

Заключение

Таким образом, в дошкольном возрасте формирование математических представлений целесообразно осуществлять в сочетании с музыкальным и физическим воспитанием, изобразительной деятельностью, ознакомлением детей с природой и рукотворными объектами окружающего мира, с развитием речи, обучением грамоте, чтением художественных произведений. Взаимосвязь содержания различных образовательных областей позволяет углубить и расширить представления детей об окружающем мире, сделать процесс развития математических представлений более эффективным. Описание свойств объектов окружающего мира средствами математики позволяет детям осознать их существенные свойства и получить более точные представления о них. Приобретаемые в этих условиях знания, умения и навыки становятся более прочными и могут применяться в различных условиях.

Развитие математических представлений в разнообразной деятельности детей делает процесс усвоения детьми новой информации интересным и продуктивным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будзько, Т. С. Развіцце матэматычных уяўленняў у дашкольнікаў : метады дапам. для выхавальнікаў дзіцячых садоў / Т. С. Будзько. – Мінск : НМЦэнтр, 1998. – 136 с.
2. Будзько, Т. С. Математика + Движение / Т. С. Будзько. – Мозырь : Содействие, 2008. – 44 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 31.03.2020

Budko T. S. Consolidation Mathematical Representations and Related Skills in Various Activities of Preschool Children

This paper illustrates the possibilities of consolidating mathematical representations and related skills in the diverse activities of preschool children. Examples of the content of the interdisciplinary integration of the educational field «Elementary Mathematical Representations» with other educational areas are given. The paper considers necessity and possibility of an integrated approach to the development of mathematical representations in unregulated activities of preschool children (construction, painting, musical, listening and retelling of works of fiction and folklore, physical education, cognitive and practical, labor and play activities).

УДК 378:316.614.4-054.6(476.7)

А. Н. Сендер¹, Т. В. Соколова²

¹д-р пед. наук, проф.,

проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания,
ректор Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной работы,

проректор по воспитательной работе

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²sokolovtv7@gmail.com

**АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ
К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ
БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА**

Раскрываются определения понятий «адаптация иностранных обучающихся», «образовательное пространство». Обоснована значимость системной, целенаправленной идеологической и воспитательной работы с иностранными обучающимися. Представлено содержание идеологической и воспитательной работы со студентами – иностранными гражданами в контексте их адаптации к образовательному пространству университета.

Введение

В современной социокультурной ситуации в связи с развитием международных связей и расширением образовательного пространства, увеличением экспорта услуг образования в Республике Беларусь ежегодно расширяется и приток обучающихся иностранных граждан в учреждения высшего образования.

Глава нашего государства А. Г. Лукашенко говорит о том, что «Беларусь заинтересована в большем привлечении иностранных студентов в свои вузы... Это большое дело, когда человек уезжает от нас, получив образование, а мы с ним можем поддерживать контакты, которые могут быть нам на пользу... Иностранные студенты, получившие образование у нас, – это наши люди за рубежом». Обращаясь к студентам – иностранным гражданам, А. Г. Лукашенко заверяет: «Мы вас считаем своими и будем на вас рассчитывать» [1].

Чтобы обеспечить успешную адаптацию иностранных обучающихся к образовательному пространству в учреждения высшего образования страны, необходимо учитывать, что каждый иностранный гражданин в той или иной мере испытывает некоторые трудности, возникающие при вхождении человека в иную, отличную от родной, культурную среду: языковой барьер, адаптация к иной форме обучения, особенностям проживания в общежитии, к новой культуре, традициям, существующей общепринятой системе норм и ценностей [2, с. 75]. Поэтому помощь в адаптации обучающимся иностранным гражданам к новой образовательной и культурной среде – важная задача специалистов, отвечающих за организацию воспитательной работы в учреждениях высшего образования.

Решению этой задачи в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина способствуют созданные на уровне руководства университета, факультетов, общежитий условия для участия иностранных студентов не только в изучении учебных дисциплин, участии в научных мероприятиях, но и в общественной, культурно-массовой, спортивной жизни университета во внеучебное время.

На сегодняшний момент в БрГУ имени А. С. Пушкина обучается 691 иностранный студент. С каждым годом количество иностранных студентов увеличивается

(в 2018 г. – 381, 2019 г. – 550). Молодые люди выбирают нашу страну для получения образования, говоря о том, что Республика Беларусь – это спокойная, мирная страна с высоким качеством жизни, где живут добрые, гостеприимные люди. Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина иностранные студенты выбирают потому, что здесь благодаря усердию высококвалифицированных специалистов они имеют возможность получить качественное образование. Они видят внимательное отношение к себе со стороны руководства университета, факультетов, организацию интересного и разнообразного досуга, комфортных условий проживания и быта, доброжелательность белорусских студентов. Иностранные студенты поступают в университет и по рекомендации наших выпускников-иностранцев – своих родственников и друзей.

Сущность понятия «адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству университета»

Образовательное пространство университета как объективно необходимое условие профессиональной подготовки будущего специалиста, функционирующего в исторически сложившейся ситуации развития информационных и познавательных структур, культуры современного и будущего общества, обеспечивает укрепление культурных связей, расширение информационных полей и создание мощной площадки для объединения всех субъектов образовательного процесса в творческом решении глобально значимых проблем; способствует приобщению всех субъектов образования к общечеловеческим достижениям и развитию цивилизации [3, с. 34].

По нашему мнению, одной из значимых характеристик образовательного пространства университета является реализация поликультурного контекста, основанного на идее диалога культур, т. к. в университете учатся студенты из разных стран, а значит, культурологическая составляющая должна решаться на основе синтеза интернационализации и патриотизма в университете [4, с. 3–5]. Быстрому включению иностранных обучающихся в учебный процесс, повышению качества подготовки молодых людей способствует успешная адаптация студентов – иностранных граждан к образовательному пространству университета.

В Большом психологическом словаре понятие «адаптация» (от лат. *adaptare* ‘приспособление’) в широком смысле определяется как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта – биологический (включает приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды, а также к изменениям в организме) и психологический. Психологический аспект адаптации (частично перекрывается понятием адаптации социальной) – это приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, интересами и другими мотивами. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией, которая осуществляется путем усвоения представлений о нормах и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу, семье). Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации являются обучение и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка [5, с. 19–20].

В современной науке подходы к определению видов, направлений адаптации различны. Так, по мнению С. Л. Сергеюк, различают несколько видов адаптации:

1) социокультурная (активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, усвоение новых норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности);

2) социально-психологическая (процесс усвоения социально-психологических ролевых функций, приобретения людьми социально-психологического статуса, вступления в систему межличностных отношений и проявления собственного стиля поведения);

3) педагогическая (совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления личности к незнакомой новой системе обучения, усвоению большого объема знаний, анализу научного материала) [2, с. 63].

О. В. Нестерова отмечает, что в отличие от простого приспособления адаптация понимается сегодня как активное взаимодействие человека с социальной средой с целью достижения его оптимальных уровней по принципу гомеостаза (относительное постоянство внутренней среды организма, его психического состояния и деятельности, независимо от изменяющихся условий внешней среды), отличающееся относительной стабильностью. Любой человек, находясь в новой для него ситуации, испытывает стресс. Автор выделяет три основных уровня адаптации в зависимости от характера стресса:

- 1) филогенетический – адаптация к изменениям среды (стресс вида);
- 2) социокультурный – социальная адаптация к экономическим, культурным переменам (социальный, или культурный стресс);
- 3) онтогенетический:
 - а) адаптация к задачам развития эндогенно или социально обусловленным (стресс развития);
 - б) адаптация к нормативным или ненормативным критическим жизненным событиям (жизненный стресс);
 - в) адаптация к хроническим стрессорам (хронический стресс);
 - г) адаптация к нарушениям гомеостаза повседневной жизни (повседневные сложности).

Таким образом, оптимальная адаптация, по мнению О. В. Нестеровой, предполагает адекватное восприятие и когнитивную репрезентацию, которые соответствуют психологическим характеристикам ситуации [6, с. 51–53].

Л. Ф. Мирзаянова утверждает, что адаптация представляет собой активный характер приспособления субъекта, который проявляется в овладении новым видом деятельности через изменения, происходящие в структуре личности в процессе собственной активности. Она отмечает, что можно рассматривать три вида адаптации, которые отражают направления деятельности студентов:

- 1) дидактическая (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний);
- 2) социально-психологическая (включение в студенческий коллектив, усвоение его правил, традиций, норм, установление взаимоотношений с преподавателями, администрацией, членами группы);
- 3) профессиональная (формирование профессиональных качеств, освоение знаний, навыков, умений, требований к профессии).

Л. Ф. Мирзаянова в содержании адаптации выделяет приспособление обучающихся к студенческому и преподавательскому коллективу, к образовательному процессу (обучение и воспитание), внеаудиторной деятельности, методам и формам учебной, научно-исследовательской деятельности. Содержание адаптации студентов к образовательному процессу и внеучебной деятельности должно быть разработано по формуле «творческий педагог – творческий ученик», адаптация к образовательному пространству учреждения высшего образования – через формирование творческой личности обучающегося [7, с. 20–23].

Л. С. Кожуховская для успешного осуществления процесса адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству учреждения высшего образования выделяет следующие направления адаптации:

1) языковые аспекты (освоение языка страны пребывания является ключевым фактором в обеспечении успешной адаптации, опосредующим влияние всех остальных факторов и определяющим как психологическое благополучие, так и академическую и социальную успешность);

2) психологические аспекты (связь уровня адаптации с психологическим состоянием студента);

3) социальные аспекты (расширение социальных связей, наличие социальной поддержки);

4) культурные аспекты (влияют на развитие культурной чувствительности и толерантности, готовности замечать сходства и различия культур, способствуют снижению тревоги);

5) образовательные и организационные аспекты (учебная деятельность является ведущей для иностранных студентов сферой, оказывающей значительное влияние на их самооценку, чувство собственной эффективности, целеполагание) [8, с. 4–5].

В целевой программе «Адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина» адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству университета выступает как целостное явление, характеризующее и отражающее приспособление личности к социокультурной и природной среде, интеграцию с общностью и самоопределение в ней на основе наиболее существенных особенностей индивидуальности.

Адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству университета имеет сложный и противоречивый характер, обусловленный влиянием индивидуальных и групповых факторов. К индивидуальным факторам можно отнести индивидуальные характеристики и обстоятельства жизненного опыта индивида. К числу групповых факторов относятся степень сходства или различия между культурами, особенностями страны пребывания, а также психологические факторы адаптации к учебной группе.

Доминирующие факторы дезадаптации иностранных обучающихся, возникающие в первый год пребывания в новой стране, могут быть сгруппированы следующим образом:

1) лично-психологические трудности, связанные с приспособлением личности, сменой природно-географических и климатических условий, психоэмоциональным напряжением, приводящим к ухудшению самочувствия, повышению тревожности и трудностям адаптации;

2) учебно-познавательные трудности, связанные в первую очередь с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования, адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний, организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, формирования навыков самостоятельной работы;

3) социокультурные трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства университета, преодолением языкового барьера в решении коммуникативных проблем как по вертикали (с администрацией факультета, преподавателями и сотрудниками), так и по горизонтали (в процессе межличностного общения внутри межнациональной малой учебной группы, где трудности проявляются в форме выраженной отчужденности от коллектива учебной группы, внутриличностными и межличностными конфликтами и, как следствие, снижения успеваемости, потери интереса и смысла учебно-профессиональной деятельности) [9, с. 3–4].

Успешность процесса адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству БрГУ имени А. С. Пушкина обеспечивается организацией продуктивной

работы всех структурных подразделений университета для преодоления ряда проблем студентов – иностранных граждан, связанных с учебной деятельностью, общением со сверстниками и преподавателями, освоением норм и правил, культуры и традиций белорусского народа.

Целенаправленная системная работа структурных подразделений и общественных организаций университета по адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству университета отражена в ответах студентов – иностранных граждан при проведении мониторинга организации идеологической и воспитательной работы с обучающимися. Так, на вопрос «Почему Вы выбрали БрГУ имени А. С. Пушкина?» 41 % респондентов ответили «по рекомендации знакомых», треть опрошенных (32 %) – «интерес к профессии», 21 % – «получить диплом», 3 % – «перспектива хорошей работы», 3 % – «небольшая плата за обучение». Обращает на себя внимание тот факт, что большинство иностранных обучающихся (78 %) удовлетворены качеством преподавания и содержанием учебных дисциплин. Взаимоотношения с преподавателями в университете большинство опрошенных (96 %) называют «доброжелательными», и лишь 4 % иностранных обучающихся не находят должного взаимопонимания с преподавателями университета.

О сложности процесса адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству университета говорят следующие ответы студентов – иностранных граждан. Наибольшие проблемы в студенческой жизни половины (52 %) иностранных обучающихся называют «трудности в понимании языка», трети респондентов (30 %) «сложно привыкнуть к новой обстановке, новым людям», 9 % обучающихся «не умеют правильно организовать себя в новой обстановке», 5 % опрошенных отмечают «перегруженность учебными дисциплинами, много занятий», а 4 % обучающихся испытывают трудности из-за «разности культур». Адаптироваться к новым условиям иностранным обучающимся, по мнению подавляющего большинства (91 %), помогают кураторы, преподаватели, старшекурсники, одногруппники, воспитатели общежитий. Процесс адаптации к образовательному пространству университета проходит более успешно у большинства респондентов (69 %) благодаря «участию иностранных обучающихся в творческих кружках, спортивных секциях, дополнительному обучению»; треть опрошенных (31 %) в свободное время предпочитают «смотреть телевизор, общаться с друзьями, посещать дискотеки».

Таким образом, работа по оказанию помощи иностранным обучающимся в успешной адаптации к образовательному пространству университета ориентируется на построение межкультурного диалога, усвоение студентами – иностранными гражданами норм и ценностей новой окружающей действительности и будущей профессиональной среды, приспособление к условиям организации образовательного процесса, формирование у иностранных студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы, а также организацию продуктивного досуга иностранных обучающихся во внеучебное время, активизацию их участия в общественной жизни университета.

Содержание идеологической и воспитательной работы с иностранными обучающимися в контексте их адаптации к образовательному пространству университета

Успешной адаптации иностранных обучающихся в образовательное пространство БрГУ имени А. С. Пушкина способствует целостная система идеологической и воспитательной работы всех структурных подразделений на всех уровнях (университетском, факультетских, кафедральных, учебных групп, студенческого самоуправления, общественных организаций).

Руководство университета.

1. Регулярно на каждом факультете в течение года организуются встречи ректора с обучающимися в формате обмена мнениями. Открытый диалог с обучающимися, возможность напрямую задать руководителю университета интересующие вопросы позволяют обучающимся получить компетентные ответы «из первых уст». На этих встречах обсуждаются основные направления государственной молодежной политики, значимость формирования у молодых людей духовно-нравственных гражданских и патриотических качеств, перспективы развития высшего образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций, рассматриваются вопросы профессионального становления будущих специалистов, их трудоустройства и др. [10].

2. Традиционными (на протяжении 6 лет) являются поздравления ректора университета с новогодними праздниками всех проживающих иностранных обучающихся в общежитиях (вечером 31 декабря ректор приезжает во все общежития и общается с иностранными и белорусскими студентами, делает совместные фото со студентами, которые студенты-иностранцы высылают своим родителям).

3. Ректор встречается и беседует со всеми родителями иностранных абитуриентов и студентов, которые сопровождают их при поступлении или навещают в течение учебного года.

4. Ежегодно на концерте, посвященном Дню университета, на торжественной линейке выпускников, посвященной окончанию университета, ректор вручает благодарности иностранным обучающимся за активное участие в научной, творческой, спортивной жизни университета, а их родителям – за достойное воспитание сына/дочери.

5. С целью популяризации белорусского образования, развития экспорта образовательных услуг, установления сотрудничества между университетами ректором организуется прием делегаций из зарубежных стран, обеспечивается активное участие специалистов БрГУ имени А. С. Пушкина в выставочных мероприятиях за рубежом (прием Членов Совета полномочных представителей государств Содружества при уставных и других органах СНГ, сотрудников посольств государств, руководства Исполнительного комитета СНГ; прием делегации Министерства образования Китайской Народной Республики во главе с заместителем министра; прием заместителя министра молодежи и спорта Азербайджана; участие в Первой Китайской международной выставке импортных товаров и услуг China International Import Expo (г. Шанхай); участие в выставке белорусских услуг в области образования «Ярмарка знаний» (г. Ашхабад, Туркменистан); деловой визит в Сирийскую Арабскую Республику (г. Дамаск), Ливанскую Республику (г. Бейрут), Государство Израиль и др.).

Ректорат, факультеты, Институт повышения квалификации и переподготовки.

1. В тесном сотрудничестве с органами по гражданству и миграции проводятся мероприятия для иностранных студентов (встречи, консультации, рейды проверки в общежитиях); для специалистов университета ежегодно проводится семинар «Соблюдение миграционного законодательства Республики Беларусь; условия пребывания иностранных граждан на территории Республики Беларусь по окончании обучения».

2. Формируются учебные группы, в которые входят и белорусские, и иностранные студенты, что способствует эффективной адаптации и социализации студентов – иностранных граждан и белорусских студентов в учебном процессе.

3. Для более эффективного включения иностранных обучающихся в образовательное пространство университета и комфортного их взаимодействия с преподавателями, студентами-белорусами иностранные студенты I–II курсов дополнительно изучают русский язык на курсах «Русский язык как иностранный» как в течение учебного года, так и в летний период. Для студентов, которые остаются в университете на летние

каникулы, также организуются различные обучающие курсы, например: «Английский язык», «Программирование», «Экономическая теория», «Общее землеведение», на которых в 2019 г. прошло обучение 120 иностранных студентов.

Максимальное взаимодействие студентов – иностранных граждан и белорусских студентов осуществляется на всех уровнях в учебное и во внеучебное время. На уровне факультетов, отдела воспитательной работы с молодежью, отдела международных связей, студенческого и спортивного клубов, студенческого городка в рамках поликультурного воспитания широко используются возможности воспитательных мероприятий в контексте формирования у студенческой молодежи равного положительного отношения к родной и иноязычной культуре, уважения к национальным традициям и истории студентов зарубежья; межкультурной толерантности.

Решение этих задач осуществляется согласно Плану деятельности университета по идеологической и воспитательной работе, Программе и Концепции идеологической и воспитательной работы с обучающимися в БрГУ имени А. С. Пушкина, а также в контексте реализации университетских целевых программ: «Адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству университета»; «Социальная защита обучающихся», «Волонтерская деятельность студентов», «Студенческий городок», «Формирование культуры здорового образа жизни субъектов образовательного процесса университета» и др.

С целью вовлечения иностранных студентов в общественную и культурную жизнь университета, города, республики организуются совместные с белорусскими обучающимися мероприятия: праздничное шествие и митинг в Мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой» ко Дню Победы советского народа в Великой Отечественной войне; фестиваль творчества студентов I курса «Арт-сессия»; фестиваль студенческого творчества «Студенческая весна», в рамках которого проводится флешмоб «Танцующий университет»; парад студенческой молодежи «Наш ориентир: ВЕСНА, СТУДЕНЧЕСТВО, УСПЕХ!» и др. [10].

В университете проводятся массовые мероприятия, отражающие национальные традиции, историю и культуру студентов зарубежья. Наиболее значимое для них – ежегодный Фестиваль иностранных обучающихся (февраль – март), в рамках которого проводится более 30 мероприятий, различных и по форме, и по содержанию.

В университете с 2016 г. ведет свою работу клуб «Диалог культур», цель которого – формирование у студенческой молодежи толерантности как важнейшего нравственного качества личности, гражданской культуры через отношение к культуре других народов. В рамках работы клуба проходят такие, как вечер в общештении студенческого городка «Карагод культурных традицій: паміж усходам і захадам», вечер творчества «Зямля бацькоў – зямля натхнення» и др.

В сентябре 2019 г. ко Дню 1000-летия г. Бреста силами иностранных и белорусских студентов БрГУ имени А. С. Пушкина на концертной площадке города организован Фестиваль Дружбы, в котором приняли участие талантливые студенты из Беларуси, России, Туркменистана, Узбекистана, Таджикистана, Украины. Во время Фестиваля Дружбы студенты разных стран имели возможность не только продемонстрировать свои творческие способности, но и, общаясь в неформальной обстановке, посещая памятные места Бреста, узнать больше о культуре нашего народа, рассказать о традициях своих стран и поделиться впечатлениями.

Созданием благоприятных условий для занятий физкультурой и спортом иностранных обучающихся в университете занимается спортивный клуб, при котором создано объединение по интересам «Футбол для туркменских студентов»; организуются турниры по шахматам, дартсу, армреслингу, силовому троеборью, настольному теннису,

фитнесу. Около 69 % иностранных обучающихся активно реализуют свой творческий и спортивный потенциал в кружках, клубах, спортивных секциях университета.

Показателем успешной адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству университета является стабильно комфортное позитивное психологическое состояние студентов-иностранцев. Работа по психологической диагностике, психологической помощи, коррекции, профилактике вредных привычек, социально-педагогическому сопровождению иностранных студентов осуществляется в рамках спланированной деятельности педагогов-психологов и педагогов социальных университета.

Работа с иностранными обучающимися в интернет-пространстве осуществляется посредством социальных сетей (ВКонтакте, Инстаграм, Фейсбук) и мессенджеров. Действует официальная группа «Для студентов-иностранцев БрГУ имени А. С. Пушкина», где размещается актуальная информация по вопросам проведения различного рода официальных встреч, собраний, анонсы и программы общественно значимых, культурно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий; поздравления с праздниками.

С целью контроля и координации работы по профилактике правонарушений, обеспечения учебной дисциплины, правопорядка, правового просвещения обучающихся, формирования у них здорового образа жизни и проведения воспитательно-профилактической работы с нарушителями правопорядка в университете действует Совет профилактики правонарушений среди обучающихся. Все случаи административных правонарушений, нарушений Правил внутреннего распорядка в общежитии и Правил внутреннего распорядка для обучающихся рассматриваются на заседании Совета профилактики правонарушений среди обучающихся. Принимаются конкретные решения: дисциплинарные взыскания, предупреждения, звонки или письма родителям, направление в коррекционные группы и др. На заседания Совета приглашаются заместители декана по воспитательной работе, старостат иностранных обучающихся, сотрудники правоохранительных органов (ОГиМ, УГиМ).

Большое значение в адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству университета имеет и студенческое самоуправление. С целью оптимизации образовательного процесса, создания условий для проявления успешной учебной, научно-исследовательской, творческой, спортивной и общественной активности иностранных обучающихся в университете с 2011 г. организована работа старостата иностранных обучающихся, который является органом студенческого самоуправления. Иностранные обучающиеся входят в составы советов студенческого самоуправления факультетов, студенческих советов общежитий, входят в состав студенческих научных обществ и групп, профбюро, назначаются старостами учебных групп.

Активно привлекаются иностранные обучающиеся к участию и проведению мероприятий по устранению, предупреждению причин, условий и факторов, вызывающих отклонения в их поведении и влияющих на формирование нравственно-правовой устойчивости обучающихся и установок на здоровый образ жизни. За создание благоприятной среды для проживания в общежитиях студенческого городка, соблюдение студентами-иностранцами правил проживания, профилактику противоправных явлений в их среде отвечает Молодежный отряд охраны правопорядка из числа иностранных граждан. Члены старостата входят в состав Совета профилактики правонарушений среди обучающихся.

Студенты-иностранцы входят в инициативные группы по подготовке и проведению различных мероприятий на факультетах, в общежитиях и университете. Так, визитной карточкой университета является добровольческая деятельность, в которой наряду с белорусскими активно участвуют и иностранные студенты: «С добрым сердцем», «Цветы добрых пожеланий», «Бумеранг добра» по оказанию шефской помощи представителям разных социальных групп (воспитанникам школ-интернатов и социаль-

ных приютов, детских домов, детям-сиротам, пожилым людям, детям с особенностями психофизического развития и др.).

Деятельность общественных организаций университета также положительно влияет на адаптацию, интеграцию иностранных обучающихся в образовательное пространство университета. Охват профсоюзным членством среди обучающихся – иностранных граждан составляет 92,4 %. Продуман механизм обеспечения местами в общежитиях (обеспеченность – 100 %). Разделяя уставные требования отраслевого профсоюза, студенты-иностранцы в БрГУ имени А. С. Пушкина практически ежемесячно из профбюджета получают средства на материальную помощь, организацию и проведение мероприятий в общежитиях (только в 2019 г. на эти цели выделено около 3 500 руб.), 25 %-е скидки на занятия в физкультурно-оздоровительных группах (в соответствии с Соглашением между университетом и профсоюзной организацией на 2019–2022 гг.). Материальное поощрение иностранных студентов за высокие показатели в учебе и общественной жизни университета также позволяет им чувствовать себя неотъемлемой частью студенческого сообщества, имеющего одинаковые права наравне с белорусскими студентами.

Таким образом, процесс адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина является организованным, целенаправленным, комплексным. Успешность этого процесса обеспечивает адекватное взаимодействие студентов – иностранных граждан с социокультурной и интеллектуальной средой университета, психоэмоциональную стабильность, формирование новых качеств личности и социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, осмысление значимости будущей профессии. Эффективное решение обозначенных проблем способствует повышению престижа университета и формированию положительного имиджа нашей страны в мировом сообществе.

Заключение

1. Важнейшей задачей в адаптации иностранных обучающихся к образовательному пространству университета, которое является значимым условием профессиональной подготовки будущего специалиста, становится организация системной, целостной идеологической и воспитательной работы всех структурных подразделений университета по приобщению иностранных обучающихся к белорусским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности; формированию у них навыков эффективной коммуникации и установления дружеских связей.

2. Успешная адаптация повышает качество обучения студентов – иностранных граждан, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями, навыками, приобретения опыта будущей профессиональной деятельности и, таким образом, является основополагающим фактором, определяющим эффективность образовательного процесса в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукашенко, А. Беларусь заинтересована в большем привлечении иностранных студентов в вузы [Электронный ресурс] / А. Лукашенко // 21.by. Новости Беларуси. – Режим доступа: <https://news.21.by/politics/2010/01/19/443936.html>. – Дата доступа: 27.03.2020.

2. Сергеюк, С. Л. Методические материалы по организации идеологической и воспитательной работы в высшей школе Республики Беларусь / С. Л. Сергеюк,

Н. В. Клишевич, О. М. Тынкович ; под общ. ред. С. Л. Сергеюк. – Минск : РИВШ, 2018. – 114 с.

3. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства : избр. тр. / С. К. Бондырева. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 352 с.

4. Сендер, А. Н. Культурное образовательное пространство вуза как основа подготовки квалифицированного педагога / А. Н. Сендер // Начальная школа: проблемы, приоритеты и перспективы развития : сб. материалов VI регион. науч.-практ. конф., Брест, 10 нояб. 2016 г. / редкол.: И. Г. Матыцина, И. А. Мельничук. – Брест : БрГУ, 2017. – С. 3–5.

5. Адаптация // Большой психологический словарь : более 1 600 ст. / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 19–20.

6. Нестерова, О. В. Управление стрессами : учеб. пособие / О. В. Нестерова. – М. : Моск. финансово-промышл. ун-т «Синергия», 2012. – 320 с.

7. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова ; науч. ред. Т. М. Савельева. – Минск : Беларус. навука, 2003. – 271 с.

8. Кожуховская, Л. С. Культурная и социально-психологическая адаптация иностранных студентов / Л. С. Кожуховская, А. Н. Акуленко, И. М. Якжик. – Минск : РИВШ, 2009. – 73 с.

9. Целевая программа «Адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству университета» (на 2016–2020 годы) / А. П. Шивилько [и др.]. – № 457 от 29.11.2016. – 19 с.

10. Сендер, А. Н. Идеологическая и воспитательная работа со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2018. – № 1. – С. 87–96.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.04.2020

Sender A. N., Sokolova T. V. Adaptation of Foreign Students to the Educational Space of Brest State University Named after A. S. Pushkin

The definitions of the concepts «adaptation of foreign students», «educational space» are revealed. The importance of systematic, focused ideological and educational work with foreign students is substantiated. The content of ideological and educational work with students – foreign citizens in the context of their adaptation to the educational space of the university is presented.

УДК 37.02

Л. М. Тарантей

канд. пед наук, доц., декан факультета профессиональной самореализации
Гродненского областного института развития образования
e-mail: larisa.tarantej@yandex.by

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Рассматриваются современные подходы к определению организационно-педагогических условий развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся: наличие мотивированной субъектной позиции педагога в самообразовательной деятельности; создание единого непрерывного образовательного пространства в триаде субъектов взаимодействия «институт развития образования – учреждение образования – педагог», ориентированного на развитие национальной идентичности педагогов и обеспечивающего самореализацию педагогов в профессиональной деятельности; оптимизация управления процессом определения и реализации индивидуальных образовательных траекторий педагогов в аспекте развития их готовности к формированию национальной идентичности с учетом индивидуально-типологических особенностей каждого из них; придание определенной межкультурной направленности процессам повышения квалификации, самообразовательной и профессиональной деятельности с усилением региональной составляющей в непрерывном образовательном пространстве. Эти условия определены автором на основе анализа основных подходов к выявлению профессиональной готовности с опорой на идею, что готовность педагога к формированию национальной идентичности включена в структуру его национальной идентичности.

Введение

В настоящее время в образовании большое значение придается формированию национальной идентичности обучающихся как главного компонента их национального самосознания. Эффективность данного процесса напрямую связана с личностью педагога как референтного взрослого, уровнем сформированности его национальной идентичности. В структуру национальной идентичности педагогов включена их готовность к формированию национальной идентичности обучающихся в межкультурной образовательной среде, которая проявляется в единстве эмоционально-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов [1].

После окончания вуза актуализация национальной идентичности педагога осуществляется путем самообразования и в социально значимой деятельности, а его готовность к формированию национальной идентичности обучающихся развивается в профессиональной среде. Специфика национальной идентичности педагогов требует осмысления высокой значимости процесса повышения квалификации и профессионального саморазвития. Это позволяет сформулировать актуальную цель в дополнительном образовании взрослых в аспекте развития национальной идентичности педагогов, в том числе их готовности к формированию национальной идентичности обучающихся. Достижение этой цели возможно в ходе взаимодействия субъектов образовательного процесса в триаде «институт развития образования – учреждение образования – педагог» при реализации определенных организационно-педагогических условий.

Сущность понятия «готовность педагога к профессиональной деятельности»: теоретический анализ

Необходимость определения путей развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся требует рассмотрения сущности используемого нами базового понятия – «готовность педагога к профессиональной деятельности».

В широком смысле «готовность» трактуется как форма установки, направленная на выполнение того или иного действия с опорой на определенные знания, умения и навыки, возможность противодействовать проблемам в реальной социокультурной ситуации, наполнение субъективным смыслом выполняемых действий. Готовность проявляется в отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов готовности [2, с. 15].

Природа профессиональной готовности рассматривается в нескольких аспектах.

1. Проявление в целостности всех сторон личности как максимальная возможность эффективного выполнения своих функций (Б. Г. Ананьев [3, с. 10–26]; А. А. Деркач [4]; М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [5]). Идея представления готовности как личностного образования нашла отражение в определении этого понятия, предложенном С. П. Дорониным, С. Ю. Грузковой, Л. А. Шибанковой, где готовность рассматривается как «определенный уровень социальной зрелости личности, которая характеризуется степенью осознания социальной значимости решаемых задач, значения знаний, которыми он владеет, интеллектуальных умений и навыков и потребности к их постоянному совершенствованию» [6, с. 62].

2. Определенное психическое состояние, активизирующее позицию человека еще до начала деятельности, включающее осознание своих целей, оценку базовых условий, определение возможных способов действий, концентрацию мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, прогнозирование результата. Здесь готовность определяется как психическое состояние человека, умеющего мобилизовать себя психически и физически (Д. Н. Узнадзе) [7]. Такая же позиция очерчена в исследованиях О. М. Красноярцевой, где психологическая природа профессиональной готовности включает установки, предшествующие любым психическим явлениям и проявлениям, мотивационную готовность, в основе которой лежит система ценностных ориентаций, профессионально-личностную готовность к самореализации [8, с. 75].

3. Совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники (Н. В. Кузьмина) [9, с. 34]. Готовность формируется в процессе профессиональной подготовки и развивается в системе непрерывного профессионального образования и деятельности, а также в ходе повышения квалификации.

Современная педагогика для определения профессиональной готовности вводит понятие «профессиональная компетентность педагога» как личностное новообразование, выражающее единство его «теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризующее его профессионализм» [10, с. 66].

В нашем исследовании используется определение профессиональной готовности, когда под *готовностью педагога* к профессиональной деятельности понимается интегральное, профессионально значимое качество личности, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные (профессиональные мотивы) и профессиональные (профессиональные знания и умения) компоненты [11, с. 40–45].

Как уже отмечалось, анализ основных подходов к определению профессиональной готовности осуществляется в статье с опорой на идею, что национальная идентичность педагога включает готовность к формированию национальной идентичности обучающихся. Это позволяет рассматривать готовность как сложное целостное образование, ядром которого выступает понимание педагогами значимости педагогической поддержки идентификационных процессов у обучающихся, сформированность у них профессиональных личностных качеств и ценностных отношений, а также наличие совокупности специальных педагогических знаний и умений, опыт их применения в профессиональной деятельности.

Отсутствие единого подхода к определению сущности понятия готовности затрудняет понимание его психолого-педагогической природы и определение организационно-педагогических условий ее развития.

Организационно-педагогические условия развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся

При определении организационно-педагогических условий оптимальности процесса профессиональной готовности мы опирались на выделенную выше сущность понятия «профессиональная готовность к деятельности» и на идею включения готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся в структуру национальной идентичности самого педагога.

Под организационно-педагогическими условиями понимается смоделированная совокупность организационно-методических и психолого-педагогических процедур, обеспечивающих оптимальное протекание процесса повышения квалификации, методической работы и самообразовательной деятельности педагогов в соответствии с поставленными целями. Выделенные нами условия являются концептуальными метаусловиями, обеспечивающими эффективность в развитии готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся. Организационно-педагогические условия рассматриваются нами как необходимое основание реализации данного взаимодействия, результатом которого должна стать мотивированная активная позиция педагога как результат его личностного и профессионального самоопределения в процессе повышения квалификации и самообразовательной деятельности. Это основание отражает уровень развития национальной идентичности педагогов и осознание ими деятельностной ответственности за формирование национальной идентичности обучающихся.

К организационно-педагогическим условиям развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся отнесем следующие:

- 1) наличие мотивированной субъектной позиции педагога в самообразовательной деятельности;
- 2) создание единого непрерывного образовательного пространства в триаде субъектов взаимодействия «институт развития образования – учреждение образования – педагог», ориентированного на развитие национальной идентичности педагогов и обеспечивающего самореализацию педагогов в профессиональной деятельности;
- 3) оптимизация управления процессом определения и реализации индивидуальных образовательных траекторий педагогов в аспекте развития их готовности к формированию национальной идентичности с учетом индивидуально-типологических особенностей каждого из них;
- 4) придание определенной межкультурной направленности процессам повышения квалификации, самообразовательной и профессиональной деятельности с усилением региональной составляющей в непрерывном образовательном пространстве.

Раскроем подробнее специфику реализации выделенных организационно-педагогических условий.

Условие 1. Наличие мотивированной субъектной позиции педагога в самообразовательной деятельности. Главной составляющей самообразования и профессионального самосовершенствования выступает мотивированная субъектная позиция педагога, которая представляет собой результат поиска смысловых оснований и построения способов реализации найденных смыслов в профессиональной и личностной сферах. Эффективность и результативность самообразовательной деятельности находятся в зависимости от сформированности у педагога внутренней субъектной позиции по отношению к себе, потребности в саморазвитии, наличия личностных и профессиональных целей.

Управление самообразовательной деятельностью базируется на упорядочении внешней и внутренней мотивации. Внутренняя мотивация в самообразовательной деятельности нивелирует влияние внешней, как бы принудительной мотивации и стимулирует профессиональное саморазвитие педагога, гармонизирует его внутренний мир, ориентирует на самосовершенствование и самоактуализацию. В процессе развития готовности педагога к формированию национальной идентичности обучающихся в рамках самообразовательной деятельности внутренняя мотивация стимулирует познавательную потребность педагога в освоении культурно-исторического наследия народа Беларуси, усиливает ценностные смыслы, расширяет багаж педагогического инструментария в аспекте межкультурной трансляции и межпоколенного взаимодействия, стимулирует самоидентификационные процессы.

Мотивированная субъектная позиция педагога, включающая внутренние профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации, является движущей силой в самообразовательной деятельности педагога. Именно она обеспечивает поиск инновационных идей, методов и способов самосовершенствования. В рамках заявленной нами проблемы внутренний тип мотивации педагога связан с утверждением себя как профессионала, он активизирует личностное и профессиональное саморазвитие в аспекте формирования национальной идентичности обучающихся.

Управление самообразовательной деятельностью педагога с опорой на его мотивированную субъектную позицию заключается в организационно-методическом и психолого-педагогическом сопровождении процесса определения педагогом целей самообразования, координации этого процесса, оценки его эффективности. Именно сопровождение как «мягкая» форма управления формирует у педагога потребности в самообразовательной деятельности, преобразовывает их в мотивы, обеспечивает создание различных уровней мотивации совершенствования профессионально важных качеств личности специалиста в процессе самообразования.

Условие 2. Создание единого непрерывного образовательного пространства в триаде субъектов взаимодействия «институт развития образования – учреждение образования – педагог», ориентированного на развитие национальной идентичности педагогов и обеспечивающего самореализацию педагогов в профессиональной деятельности. В широком смысле единое образовательное пространство представлено как «целостный, многопрофильный и многофункциональный комплекс, характеризующийся наличием в нем системообразующих составляющих, системосвязующих и системоопределяющих элементов» [12, с. 29]. Под единым образовательным пространством применительно к теме нашего исследования будем понимать образовательное пространство Гродненского региона включающее всю совокупность деятельности учреждений образования разного типа при ведущей роли института развития образования, а также взаимодействующих с ними иных учреждений и организаций. Вместе они создают предметно-пространственное, поведенческое, событийное, информационное и культурное окружение [13, с. 10], т. е. пространство личностного и профессионального развития педагога, обеспечивающие определенный уровень национальной идентичности.

Процесс реализации данного условия предполагает организацию единого образовательного пространства на уровне института развития образования и на уровне учреждения образования. На уровне института создаются условия для самоактуализации и мотивации развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности учащихся посредством разработки и реализации научно-методического и организационно-педагогического обеспечения данного процесса. На уровне учреждения образования реализуются механизмы развития готовности педагога к формированию национальной идентичности учащихся в рамках непрерывного педагогического

образования. На уровне педагога данный процесс представлен как реализация индивидуальных образовательных траекторий в профессиональной и самообразовательной деятельности.

Условие 3. Оптимизация управления процессом определения и реализации индивидуальных образовательных траекторий педагогов в аспекте развития их готовности к формированию национальной идентичности с учетом индивидуально-типологических особенностей каждого из них. Реализация данного условия базируется на идее индивидуально-типологического подхода в управлении процессом самообразовательной деятельности педагогов, который предполагает организационно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение индивидуально-типологических групп педагогов на основании результатов диагностики [14]. При разработке типологии отнесения педагогов к определенной индивидуально-типологической группе учитываются уровень сформированности готовности педагогов к развитию национальной идентичности (когнитивные, эмоционально-ценностные, деятельностные компоненты), уровень сформированности готовности педагогов к самообразовательной деятельности, индивидуальный стиль педагогической деятельности, имеющийся потенциал для профессионального и личностного самосовершенствования.

Результатом организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения индивидуально-типологических групп педагогов должно стать проектирование и реализация индивидуальных самообразовательных траекторий.

Реализация индивидуальной самообразовательной траектории актуализирует самоидентификационные процессы в структуре национальной идентичности педагога и создает условия для обогащения потенциала взаимодействия педагога с учащимися в межкультурном образовательном процессе с опорой на национальные и межкультурные ценности.

Условие 4. Придание определенной межкультурной направленности процессам повышения квалификации, самообразовательной и профессиональной деятельности с усилением региональной составляющей в непрерывном образовательном пространстве. В основу данного условия положена идея межкультурной педагогики, исследующей проблемы взаимодействия культур различных социальных общностей: наций, народов, этносов, регионов, поколений и т. п. Педагог как носитель определенной культуры принимает активное участие в упорядочении влияний этих культур на формирующуюся личность обучающихся. Это способствует развитию обучающегося, который в процессе взаимодействия с педагогом становится сознательным и творческим членом локальной, региональной, этнокультурной, национальной, культурной и иных общностей, готовым к активной самореализации и самоидентификации в социокультурной деятельности. Межкультурная направленность повышения квалификации ориентирована на расширяющийся потенциал многокультурности современного мира с учетом динамических изменений в системе ценностных ориентаций отдельных личностей и групп.

Одной из тенденций современного образования является его регионализация, понимаемая как использование этнокультурного, историко-культурного, социокультурного, духовного и иного опыта конкретной территории. Усиление региональной составляющей в процессе непрерывного педагогического образования предполагает широкое включение в содержание повышения квалификации идей самореализации развивающейся личности в условиях проживания в данном регионе, исторической обусловленности явлений и процессов, происходящих в природе и обществе родного края, интеграции в различные компоненты содержания образования краеведческого материала по разным предметным областям. В идеальном рассмотрении должно произойти упорядочение идентификационных процессов прежде всего у самого педагога, ориентация его на культурную идентичность в аспекте идентичности национальной, снижение амбивалент-

ности в оценке современной социокультурной ситуации и ориентацию на межкультурную коммуникацию в образовательном процессе.

Заклучение

Значимость личности педагога в формировании национальной идентичности обучающихся актуализирует проблему развития готовности педагогов к управлению данным процессом в межкультурном образовании. В системе повышения квалификации эта проблема нашла отражение в отдельно поставленной цели, основу которой составляет специфика национальной идентичности педагога. В едином образовательном пространстве Гродненского региона осуществляется попытка внедрения модели развития готовности педагогов к формированию национальной идентичности обучающихся при использовании совокупного потенциала взаимодействия в триаде «институт развития образования – учреждение образования – педагог» при учете организационно-педагогических условий. Эффективность модели обеспечивается вышеназванными концептуальными метаусловиями как необходимым основанием реализации данного взаимодействия. Прогнозируемым эффектом становится мотивированная активная позиция педагога как результат его личностного и профессионального самоопределения в процессе повышения квалификации и самообразовательной деятельности, отражающая уровень развития позитивной национальной идентичности педагога, осознания им деятельностной ответственности за формирование национальной идентичности обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарантей, Л. М. Развитие готовности педагогов к формированию национальной идентичности учащихся в системе повышения квалификации / Л. М. Тарантей // *Вісн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія.* – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 105–110.
2. Кондаков, И. М. Психологический словарь / И. М. Кондаков. – М. : Фаир-Пресс, 2000. – 488 с.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
4. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузнецов. – М., 1993. – 168 с.
5. Дьяченко, М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – С. 49–52.
6. Доронин, С. П. Проблема готовности педагога к обеспечению безопасности поликультурной образовательной среды / С. П. Доронин, Л. А. Шибанкова, С. Ю. Грузкова // *Казан. пед. журн.* – 2016. – № 6. – С. 61–65.
7. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
8. Красноярдцева, О. М. Чувствительность к проблемам: от исследовательских процедур к диагностике потенциала самореализации личности / О. М. Красноярдцева // *Методология и история психологии.* – 2009. – Т. 4, вып. 4. – С. 73–81.
9. Кузьмина, Н. В. Педагогическая психология : учеб. пособие / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2008. – 209 с.
10. Сергеева, С. В. Формирование готовности педагога высшей школы к педагогическому сопровождению адаптации обучающихся / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко // *Пед. образование и наука.* – 2012. – № 1. – С. 65–70.

11. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
12. Данюшенков, В. С. Современные представления о социальном пространстве / В. С. Данюшенков, Н. В. Иванова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–33.
13. Голикова, С. Н. Региональный компонент дополнительного профессионального образования в развитии гражданской идентичности педагогов / С. Н. Голикова // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 8–12.
14. Индивидуально-типологический подход в образовательном и воспитательном пространстве учреждения образования : монография / В. П. Тарантей [и др.] ; под общ. ред. В. П. Тарантея. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 157 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.07.2019

Tarantej L. M. Development of Readiness of Teachers for the Formation of National Identity of Students: Organizational-Pedagogical Conditions

The article discusses modern approaches to the definition of organizational and pedagogical conditions for the development of teachers' readiness to form a national identity of students. The author highlighted the following conditions: the presence of a motivated subject position of a teacher in self-education activities; creation of a unified continuous educational space in the triad of subjects of interaction – «the institute of education development – educational institution – teacher», focused on the development of the national identity of teachers and ensuring self-realization of teachers in their professional activities optimization of the management of the process of determining and implementing individual educational trajectories of teachers in the aspect of developing their readiness to form a national identity, taking into account the individual-typological features of each of them; giving a certain intercultural orientation to the processes of advanced training, self-education and professional activity with the strengthening of the regional component in the continuous educational space. These conditions are determined by the author based on the analysis of the main approaches to the definition of professional readiness, based on the idea that the teacher's readiness to form national identity is included in the structure of his national identity.

УДК 37.09:51-054.62

Е. А. Крагель

*ст. преподаватель каф. высшей математики
Брестского государственного технического университета
e-mail: kragelea@rambler.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СЛУШАТЕЛЕЙ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПОДГОТОВКУ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Описаны различные подходы к определению понятия «педагогические условия». Сформулировано понятие «логическая инверсия». Проанализированы условия обучения иностранных граждан, представленные в ряде диссертационных исследований. Выделены педагогические условия организации обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения в учреждениях высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям. Основанием представленных педагогических условий, направленных на повышение эффективности процесса обучения, является логическая инверсия.

Введение

Актуальность проводимого нами исследования, посвященного проблеме обучению слушателей-иностранцев подготовительного отделения (ПО), продиктована существующими противоречиями между:

- 1) интернационализацией в сфере образования и отсутствием методических систем обучения, учитывающих специфику обучения иностранных граждан в учреждениях высшего образования Республике Беларусь;
- 2) потребностями в личностном развитии и реальными процессами адаптации, аккультурации иностранных слушателей ПО;
- 3) требованием преемственности всех ступеней системы образования и традиционными условиями обучения на подготовительном отделении.

Условия организации обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения

В настоящее время в научно-методической литературе отсутствует единый подход к определению понятия «педагогические условия». Рассматривая данное понятие, можно выделить несколько подходов:

- 1) педагогические условия рассматривают как совокупность (комплекс) мер (возможностей) педагогического процесса (содержания, форм, методов, средств, материально-пространственной среды), направленных на решение поставленных задач (В. И. Андреев, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева и др.);
- 2) педагогические условия выступают как компонент системы обучения и влияют на ее конструирование (Н. В. Ипполитова, М. Н. Зверева и др.);
- 3) педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей (устойчивых связей) образовательного процесса (Б. В. Куприянов, С. А. Дынина и др.).

Мы придерживаемся сочетания первого и второго подходов, рассматривая «педагогические условия» как компонент системы, представленный совокупностью (комплексом) мер (возможностей) педагогического процесса, направленных на решение поставленных задач и влияющих на ее конструирование.

В работах Э. Р. Бердниковой, С. Б. Калашниковой, А. В. Козыревой, С. В. Колпаковой, Е. А. Бурлаковой [1–3] предложен ряд условий обучения иностранных студентов (педагогические, психолого-организационные). В работе Э. Р. Бердниковой [1] выделены психолого-дидактические условия эффективности обучения («формировать

коммуникативную потребность», «руководствоваться принципом профессиональной направленности», «учет психолого-педагогических закономерностей обучения»). Данные условия, согласно А. И. Сурыгину [4], частично являются специфическими принципами обучения. Отметим, что вышеперечисленные психолого-дидактические условия направлены на организацию эффективного процесса обучения русскому языку в медицинском вузе. В работе С. Б. Калашниковой [2] предложены педагогические условия, влияющие на эффективность предвузовской подготовки, которые пересекаются как со специфическими принципами обучения А. И. Сурыгина [4], так и с психолого-дидактическими условиями, предложенными Э. Р. Бердниковой. В данной работе некоторые условия пересекаются с условиями, которые предложены в рамках нашего исследования, существенные различия далее будут рассмотрены подробно.

В работе А. В. Козыревой, С. В. Колпаковой, Е. А. Бурлаковой [3] предложены следующие условия: «мотивация к усвоению содержания», «реализация технологического подхода», «целенаправленное управление познавательной деятельностью», «создание в вузе специальной инфраструктуры». Вышеперечисленные условия обучения иностранных студентов не отображают специфику и особенности обучаемого контингента.

С учетом специфики обучаемого контингента, а также принципов обучения, сформулированных А. И. Сурыгиным [4], нами были определены педагогические условия организации обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям на основе логической инверсии (рисунок).

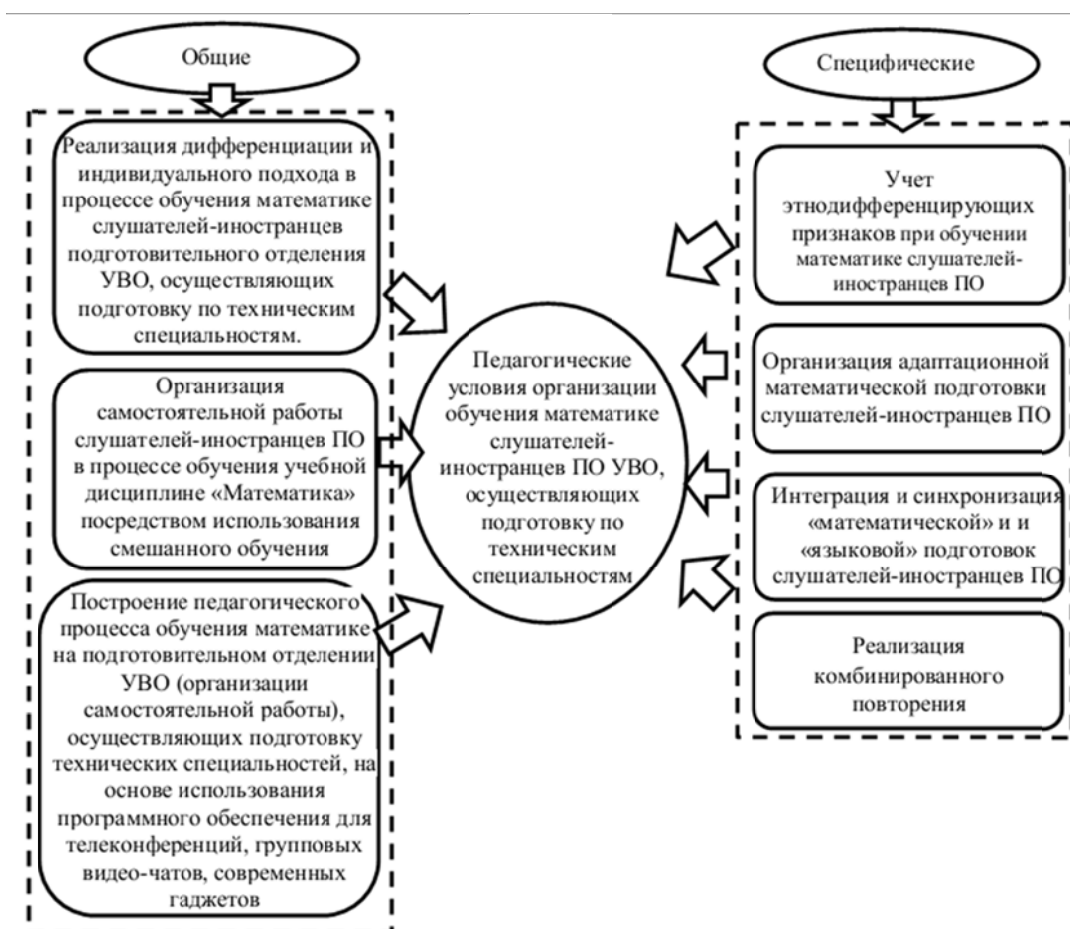


Рисунок. – Педагогические условия организации обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям

Под логической инверсией в рамках нашего исследования понимаем «результат перестановки акцентов (приоритетов) в понимании педагогических условий, а также их дополнение, уточнение».

Остановимся подробно на характеристиках выделенных условий в рамках логической инверсии.

Реализация дифференциации и индивидуального подхода в процессе обучения математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям. При организации процесса обучения необходимо учитывать индивидуальные способности, возможности, уровень как математической, так и языковой подготовки, уровень адаптации. Это предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей в процессе обучения через индивидуализацию и дифференциацию.

Логическая инверсия при реализации дифференциации и индивидуального подхода в обучении математике: осуществляется с учетом этнодифференцирующих признаков; выражена в направлении языковой и математической подготовки, которая способствует раскрытию индивидуальности, выявлению языковых, математических способностей и склонностей личности. Дифференциация и реализация индивидуального подхода осуществляется при организации как аудиторной, так и внеаудиторной работы (разноуровневые задания, направленные как на «математическую», так и на «языковую» подготовку и др.).

Организация самостоятельной работы слушателей-иностранцев в процессе обучения учебной дисциплине «Математика» в учреждениях высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям, посредством использования смешанного обучения. Учитывая трудности («языковой барьер»; уровень адаптации; отсутствие адаптированных пособий по учебным дисциплинам и др.) и специфику обучаемого контингента, а также дефицит учебного времени, краткосрочность курсов подготовительного отделения, повысить эффективность процесса обучения математике иностранных граждан на подготовительном отделении возможно, делая акцент на большую самостоятельную внеаудиторную работу, при этом не пренебрегая достоинствами очной формы обучения. В рамках нашего диссертационного исследования организация самостоятельной работы слушателей-иностранцев в процессе обучения учебной дисциплине «Математика» осуществлялась посредством использования смешанного обучения.

В работе С. Б. Калашниковой [2] одним из педагогических условий является условие «увеличение объема для самостоятельной работы», при этом не уточнен способ, средства для реализации этого условия.

Логическая инверсия при организации самостоятельной работы реализуется через следующее акцентирование: самостоятельная работа организуется перед непосредственным изучением темы на аудиторном занятии (изучение словаря математических терминов, ознакомление с лекцией на русском языке, образцами оформления, обучающих тестов), а также посредством смешанного обучения.

Самостоятельная работа направлена не только на получение (расширение, совершенствование) математических знаний, умений и навыков, но и на изучение математической терминологии, определений, чтение (понимание) математических текстов на русском языке, т. е. «русского математического» языка.

Построение педагогического процесса обучения математике на подготовительном отделении учреждений высшего образования (организации самостоятельной работы), осуществляющих подготовку технических специальностей, на основе использования программного обеспечения для телеконференций, групповых видеочатов, современных гаджетов. В процессе обучения (повышения каче-

ства образования) необходимо использовать стремительно развивающиеся информационные технологии (компьютерные технологии, мобильная связь, гаджеты и др.). Отметим, что уровень владения информационными технологиями большинства иностранцев, обучающихся в учреждениях высшего образования Республики Беларусь, достаточно высок, что необходимо учитывать при обучении слушателей-иностранцев.

В работе С. Б. Калашниковой [2] рассматривается условие «компьютерная поддержка учебного процесса». Мы усилили данное условие и сформулировали его как «построение педагогического процесса обучения математике на подготовительном отделении учреждения высшего образования (организации самостоятельной работы), осуществляющих подготовку технических специальностей, на основе использования программного обеспечения для телеконференций, групповых видеочатов, современных гаджетов».

Традиционно при обучении математике слушателей-иностранцев на подготовительных отделениях вузов Республики Беларусь используют презентации PowerPoint (с целью наглядности), учебные пособия, которые не учитывают в полной мере специфику обучаемого контингента.

Логическая инверсия проявляется в использовании гаджетов (мобильных телефонов, планшетов) и программного обеспечения для телеконференций, групповых видеочатов (интерактивные платформы для проведения онлайн-занятий (Google Classroom, Zoom и др.), модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда (Moodle), онлайн-доски (IDroo, Miro и др.) и т. д.) при проведении аудиторных занятий. Использование мобильных телефонов с наушниками в образовательных целях, программного обеспечения позволяет организовать языковую дифференциацию процесса обучения «русского математического» языка (словари на русском языке, математические подкасты).

Учет этнодифференцирующих признаков при обучении математике слушателей-иностранцев подготовительного отделения учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям. Этнодифференцирующие признаки – это признаки, отличающие данный этнос от всех других. В качестве этнодифференцирующих признаков «могут выступать самые разные характеристики: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство» [5, с. 15]. В научно-методической литературе [5–8] отсутствуют единые подходы к этнодифференцирующим признакам («этническим константам», «маркерам», этноопределителям). В рамках нашего исследования в качестве существенных этнодифференцирующих признаков будем рассматривать следующие: культура, язык, религия, черты характера, психология (этнопсихология), специфические манеры поведения, невербальные средства общения, присущие данному народу (этносу), историческая судьба. Их учет позволит успешно организовать процесс обучения.

Логическая инверсия при учете этнодифференцирующих признаков проявляется в следующем: при организации процесса обучения слушателей-иностранцев ПО нами учитывались не только требования, предъявляемые к выпускнику средней школы Республики Беларусь, но и различия по общеобразовательным программам нашей страны и страны, откуда прибыл слушатель-иностранец, особенности процесса обучения, где обучался слушатель-иностранец (этнопедагогические особенности), религиозные воззрения, культуру, психологические особенности (этнопсихологические особенности).

Культурные различия. Организуя процесс обучения, необходимо учитывать тип культуры, к которому относится слушатель-иностранец. В научно-методической литературе представлены различные типологии культур: индивидуалистическая, коллективистская; культуры с высоким (низким) уровнем избегания неопределенности; культура с высокой степенью маскулинности (феминности). При формировании групповой (пар-

ной работы) может возникнуть культурная дистанция (определенная несовместимость культур): представители индивидуалистических культур легче устанавливают связи с иностранными группами, чем представители коллективистских культур. Это обусловлено тем, что представители коллективистских культур требуют от своих членов такого слияния с группой, чтобы та могла в случае необходимости выступать единым целым.

Психологические особенности. Определенная степень адаптивности формируется практически у всех иностранных слушателей во время обучения на подготовительном отделении. Однако адаптивность будет тем выше, чем более успешно осуществляется процесс межкультурной коммуникации между слушателями-иностранцами учебной группы на подготовительном отделении, слушателями и преподавателями. При организации процесса обучения (выборе форм работ, формировании групп, манере общения со слушателями-иностранцами ПО) необходимо учитывать этнопсихологические особенности слушателей-иностранцев. На основании классификации К. Г. Юнга [9], исследований в области этнопсихологии, кросс-культурных исследований [10; 11] каждую народность, этнос можно охарактеризовать. Это позволяет преподавателю на начальном этапе обучения, заочно ознакомившись с обучаемым контингентом, эффективно выстроить процесс обучения.

Религиозные особенности. Религиозная принадлежность (религиозная совместимость) играет особую роль при организации процесса обучения. Как показывает практика, работа в парах, группах комфортна для слушателей, исповедующих индуизм и буддизм, буддизм и христианство (Китай, Вьетнам, Африканские слушатели), конфуцианство и христианство, конфуцианство и буддизм, конфуцианство и индуизм. Представители ислама не всегда совместимы со слушателями, представляющими другие вероисповедания.

В рамках нашего исследования наряду с религиозной совместимостью необходимо рассматривать политическую, военную совместимость. Нельзя организовывать групповую (парную работу) представителей государств, находящихся или относительно недавно находившихся в состоянии конфликта (Индия и Пакистан, Япония и Корея, Китай и Монголия и т. д.).

Логическая инверсия учета этнодифференцирующих признаков проявляется в акцентировании внимания на создании комфортных условий обучения. При формировании групповой (парной) работы необходимо учитывать вероисповедание, культуру, психологию, традиции. При общении со слушателями-иностранцами необходимо **учитывать специфическую невербальную символику.**

Организация адаптационной математической подготовки слушателей-иностранцев подготовительного отделения учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям. Адаптация личности в педагогическом процессе направлена на снятие травмирующих воздействий внешней среды и включение личности в изменившуюся социальную среду. Успешная адаптация способствует эффективному обучению, т. е. быстрому включению студентов в учебный процесс, а также повышению качества подготовки как слушателей подготовительного отделения, так и студентов.

В рамках нашего исследования с учетом трактовки понятия академической адаптации А. И. Сурыгиным логическая инверсия адаптационной математической подготовки проявляется в акцентировании внимания на двух аспектах:

1) математическая подготовка слушателей-иностранцев ПО, способствующая успешному обучению вышеуказанной категории слушателей в дальнейшем, на первом курсе УВО (восстановление забытых математических знаний, умений; приобретение новых знаний, умений по математике, составляющих разницу между школьной программой Республики Беларусь и программой обучения в родной стране);

2) математическая подготовка, учитывающая национально-культурные традиции (отображающая различия в записях, обозначениях, способах предъявления информации, объяснения тем по учебной дисциплине «Математика» и др.).

Интеграция и синхронизация «математической» и «языковой» подготовки слушателей-иностранцев подготовительного отделения. Подготовка иностранных граждан на ПО принципиально отличается целью обучения [12, с. 123] – обеспечить иностранных граждан возможностью обучаться на русском языке в УВО совместно с белорусскими гражданами по специальности, соответствующей профилю довузовской подготовки.

Главным условием успешной учебы иностранных слушателей (студентов) в белорусских вузах является быстрое и эффективное овладение русским языком. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее студент перестает стесняться обращаться со своими просьбами и вопросами по-русски, т. е. процесс коммуникации становится легче, а значит, и проще становится познание нового, что очень важно.

Логическая инверсия изменяет акценты уровня интеграции «математической» и «языковой» подготовки. Интеграция предполагает многоаспектность, всесторонность, непрерывность, систематичность, т. е. реализуется постоянно при выполнении любого математического задания (формулировка и прочтение условия задания на русском языке, комментированное решение, произнесение ответа и т. д.).

Под синхронизацией «математической» и «языковой» подготовки при обучении математике иностранных граждан на русском языке мы понимаем одновременную, неразрывную, непрерывную подготовку как по математике (приобретение математических ЗУНов), так и по русскому языку («русскому математическому» языку), которая обеспечивается в процессе всего обучения (на каждом этапе обучения) и реализуется посредством целесообразного выбора методов, форм, средств, приемов обучения.

Реализация комбинированного повторения. Как отмечалось ранее, целью обучения математике слушателей-иностранцев ПО является не только актуализация математических знаний (изучение нового материала), но и изучение «русского математического» языка, включающее изучение математической терминологии на русском языке.

Американский ученый-психолог Джордж Миллер установил, что кратковременная человеческая память не может усвоить более 7 ± 2 элементов, в том числе математических терминов. Режим постоянных информационных перегрузок уменьшает это число до 5 ± 2 .

Традиционно повторение математической терминологии, математических знаний на аудиторных занятиях осуществляется с целью *подготовки обучаемых к включению имеющихся знаний в систему новых формируемых знаний*. Однако логическая инверсия комбинированного повторения проявляется в следующем: на аудиторных занятиях должны быть включены задания, не имеющие прямого отношения к изучаемой теме, с целью усвоения информации на длительный срок с учетом кривой Эббингауза.

Отметим, что каждое занятие обязательно должно включать задания по устному счету, чтению и вычислению (упрощению) математических выражений, чтению и решению линейных уравнений и т. д. Особое значение при повторении играет частота и интенсивность процесса.

Заключение

Учет вышеперечисленных педагогических условий позволяет повысить эффективность обучения слушателей-иностранцев учебной дисциплине «Математика», основными задачами которой являются:

- 1) овладение «русским математическим» языком;
- 2) получение слушателями-иностранцами математических знаний, умений, необходимых для успешного обучения в УВО, осуществляющих подготовку по техни-

ческим специальностям (восстановление забытых и приобретение новых знаний и умений по математике, ликвидирующих разницу между школьной программой Республики Беларусь и программой обучения в родной стране);

3) создание условий для быстрой и успешной академической и социальной адаптации иностранных слушателей к реалиям образовательного процесса в УВО Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердникова, Э. Р. Психолого-дидактические условия эффективности обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском вузе как средстве овладения специальностью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Э. Р. Бердникова. – Казань, 1999. – 160 л.
2. Калашникова, С. Б. Интенсификация предвузовской подготовки иностранных студентов на основе личностной ориентации обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Б. Калашникова. – Ростов н/Д, 2002. – 211 л.
3. Козырева, А. В. Особенности обучения иностранных студентов математике / А. В. Козырева, С. В. Колпакова, Е. А. Бурлакова // *Соврем. исслед. соц. проблем.* – 2017. – Т. 8, № 4-2. – С. 128–133.
4. Сурыгин, А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. И. Сурыгин. – СПб., 2000. – 311 л.
5. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Ин-т психологии РАН : Акад. проект, 1999. – 320 с.
6. Котанджян, Г. С. Грани согласия-конфликта: цивилизационные проблемы теоретической и прикладной политологии / Г. С. Котанджян. – М. : Луч, 1992. – 183 с.
7. Лурье, С. В. Историческая этнология : учеб. пособие / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
8. Кабо, В. Р. Круг и крест: размышления этнолога о первобытной духовности / В. Р. Кабо. – М. : Восточ. лит., 2007. – 326 с.
9. Колосова, Т. Г. Формирование коммуникативных умений иностранных студентов в процессе профессионально направленной довузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Г. Колосова. – М., 2004. – 190 л.
10. Пугачев, И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного / И. А. Пугачев. – М. : РУДН, 2011. – 284 с.
11. Резников, Е. Н. Психологические особенности студентов из стран Африки / Е. Н. Резников // *Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика.* – 2009. – № 2. – С. 22–28.
12. Кременецкая, Л. С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. С. Кременецкая. – М., 2013. – 172 л.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.05.2020

Kragel E. A. Pedagogical Terms of Teaching Maths (Technical Specialties) to Foreign Enrollees of Preliminary Department in Higher Educational Establishments

The article is devoted to an urgent matter of teaching Mathematics to foreign enrollees of preliminary courses of higher educational establishments of the Republic of Belarus. Different approaches to the definition of the term «pedagogical terms» have been analysed. The definition of «logical inversion» has been formulated. The terms of teaching foreign students have been scrutinized in scientific theses. The pedagogical terms of teaching Mathematics (technical specialties) to foreign enrollees of preliminary courses in higher educational establishments have been outlined. They are based on logical inversion and enhance the effectiveness of teaching. Two groups of pedagogical terms have been defined: common and specific.

УДК 378.2

Л. Н. Марченко¹, И. В. Парукевич², А. Н. Певнева³¹канд. техн. наук, доц., зав. каф. фундаментальной и прикладной математики

Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

²ст. преподаватель каф. математического анализа и дифференциальных уравнений

Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

³канд. психол. наук, доц. каф. социальной и педагогической психологии

Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

e-mail: ¹lmarchenko@gsu.by

БИЗНЕС-МЫШЛЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА

Анализируются компетенции студентов выпускного курса ИТ-специальностей в университете, которые способствуют формированию и развитию бизнес-мышления молодого специалиста. Современный мир постоянно требует от работников во всех сферах деятельности личностного самосовершенствования, что делает актуальным развитие системы бизнес-образования. Результаты исследования мнений студентов о приобретаемых компетенциях в университете, об использовании возможностей профессионального роста во время обучения и удовлетворенности выбором будущей профессии продемонстрировали, что большинство обучающихся стремятся к приобретению профессиональных и личностных компетенций, условно обозначенных на Всемирном экономическом форуме. Впервые проведена типологизация опрошенных студентов по формированию мотивационной основы профессиональной деятельности: во-первых, выпускники, которые готовы реализовать свои умения и навыки в собственном бизнесе; во-вторых, которые умеют использовать профессионализм других людей для достижения своих целей; в-третьих, будущие высококвалифицированные работники «по найму». Результаты исследований должны учитываться в процессе реализации вариативных, гибких и динамичных, традиционных и инновационных интегративных технологий с целью формирования профессиональной компетенции будущего специалиста.

Современная экономическая ситуация в Республике Беларусь характеризуется быстрыми темпами модернизации технологий, при которых развитие у молодых специалистов профессиональных компетенций является необходимым атрибутом бизнес-мышления. Оптимальное сочетание профессиональных компетенций и бизнес-мышления обеспечит выпускнику высшего учебного заведения конкурентоспособность на рынке труда. Бизнес-мышление является сложным мыслительным процессом, который начинается с получения студентами вуза профессиональных компетенций и заканчивается формированием умений, навыков целеполагания и планирования, координации и взаимодействия в команде, ведения переговоров, управления людьми, а также финансовой грамотности, критического мышления.

Анализ дефиниций «компетенция» позволил условно объединить их в две группы и понимать как способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения; способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, приобретаемых во всех типах образовательной практики – формальной и неформальной (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. А. Холодная, Б. Д. Эльконин и др.). Согласно И. А. Зимней, под компетенциями понимается мера образовательного успеха и роста личности, проявляющуюся в ее действиях в определенных профессиональных ситуациях [1].

Система высшего образования в соответствии с Образовательным стандартом Республики Беларусь, который нацеливает систему высшего образования на формирование ключевых академических социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей

общества и государства и умение следовать им; *профессиональных* компетенций, охватывающих способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

В следующем десятилетии, по мнению экспертов Всемирного экономического форума (ВЭФ) [2], наряду с профессиональными компетенциями на рынке труда востребованными будут компетенции *личностного самосовершенствования*, среди которых особое место занимают критическое и креативное мышление, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость. Вместе с тем востребованными являются не сами знания, а способность специалиста применять их в практической деятельности и уметь оперировать разнородными и даже противоречивыми идеями [2]. Эксперты ВЭФ акцентируют внимание на необходимости *информационных* компетенций, которые предполагают владение информационными технологиями не только в профессиональной области, но постоянное обновление знаний, заключающееся в поиске, анализе, отборе, преобразовании, сохранении и передаче необходимой информации. Как отмечают эксперты, специалист должен обладать важными *коммуникативными* компетенциями, включающими навыки координации и взаимодействия в команде; ведения переговоров, т. е. владение приемами действий в ситуациях общения; управления людьми, умения искать и находить компромиссы, регулировать конфликтные ситуации.

Наличие у человека компетенций, отмеченных в прогнозах аналитиков ВЭФ, обеспечит сформированность бизнес-мышления [3], которое, в свою очередь, является неотъемлемой частью бизнес-образования. Бизнес-образование относится к дополнительному образованию и в настоящее время занимает одну из лидирующих позиций в модели непрерывного образования «школа – вуз – бизнес». В рамках основных образовательных программ в процессе приобретения обучающимися установленного государством стандарта знаний, умений и навыков не в полной мере удается реализовать те потребности в профессиональном обучении, которые являются инструментом успешной карьеры и предпринимательской деятельности выпускника. Именно поэтому вопросам развития бизнес-образования, его роли в современной экономике, анализу зарубежного и белорусского опыта реализации интеграционных процессов взаимодействия науки, образования и бизнес-структур посвящено большое количество исследований.

В работах Е. В. Неборского рассматриваются, например, достоинства и недостатки трех основных типов интеграции образования, науки и бизнеса. Достоинством американского образования, считает ученый, является отведение ключевой роли исследовательскому университету; в японском университете доминирующее положение занимает государство, а в смешанном – технопарковые структуры [4–6].

Исследуя зарубежный и белорусский опыт, Г. В. Петрук [7] выделяет и описывает различные формы получения бизнес-образования: исследовательские университеты, бизнес-инкубаторы, кластеры, бизнес-парки, технопарки и технополисы, – которые доказали свою перспективность и жизнеспособность в решении задач формирования бизнес-мышления.

Концепция формирования и развития системы бизнес-образования в Республике Беларусь, принятая в 2015 г., свидетельствует о заинтересованности государства в развитии бизнес-образования. Результатом реализации концепции является организация и проведение в школах факультативов по таким направлениям, как «Основы предпринимательской деятельности», «Основы финансовой грамотности», а также проведение олимпиад, конкурсов, создание проектов. В настоящее время в Беларуси функционируют около 90 компаний, предлагающих услуги в сфере бизнес-образования (коучинги, тренинг-центры, стартап-школы и др.) (большинство таких компаний (около 79 %) созданы в г. Минске, 19 – в областных центрах).

Особое место в бизнес-образовании населения Республики Беларусь занимают бизнес-школы «Бизнес-инкубатор ПВТ», «Бизнес-школа ИПМ». Начиная с 2002 г. ежегодно проводится международная специализированная выставка «Образование и карьера» для школьников, абитуриентов, студентов, выпускников, родителей. Все это способствует развитию потенциала молодежного предпринимательства в стране.

В целом развитие экономики и общества создает ситуацию, в которой наличие у молодых специалистов бизнес-мышления является необходимым атрибутом его успешной карьеры. Очевидно, что приобретение компетенций, отвечающих за его формирование, выходит за рамки задач классического высшего образования, что и вызывает противоречие между объективными требованиями рынка труда к специалисту и традиционной подготовкой в университете. Однако и сами студенты должны осознавать необходимость получения дополнительного образования, позволяющего им в сочетании с фундаментальной подготовкой быстрее адаптироваться на рынке труда и «найти себя». В данной статье приводятся результаты исследования, направленного на выявление потребности студентов-выпускников приобрести компетенции, отвечающие за формирование бизнес-мышления.

Как правило, различные контрольные мероприятия по проверке качества образования во внутривузовских рамках или внешнего аудита предполагают проверку только качества знаний студентов по дисциплинам, однако работодатель рассматривает как наличие профессиональных компетенций, так и непосредственно личность соискателя, заданную в конкретной системе координат – знаний и компетенций. Студент как будущий специалист должен иметь совокупность теоретических знаний в академической области и понимать их содержание, применять в конкретной ситуации, обладать критическим и креативным мышлением, эмоциональным интеллектом, когнитивной флексибельностью, знаниями и навыками межличностного взаимодействия и коммуникации в социальном и культурном контексте.

С целью исследования возможностей получения студентами в рамках традиционного обучения в вузе компетенций, обозначенных на ВЭФ, способствующих формированию бизнес-мышления, среди студентов последнего года обучения на факультете математики и технологий программирования Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины нами был проведен опрос. Студентам IV курса специальностей «Программное обеспечение информационных технологий», «Прикладная математика (научно-производственная деятельность)» и «Экономическая кибернетика» было предложено ответить на вопросы, выбрав наиболее подходящий вариант ответа. Анализ результатов ответов студентов-выпускников на вопрос «Что, по Вашему мнению, Вы приобрели, обучаясь в университете?» отражен на рисунке 1.



Рисунок 1. – Мнения студентов о приобретенных компетенциях

По мнению респондентов, за время обучения они приобрели достаточные теоретические знания и умения (54,79 %), овладели навыками работы с новой информацией (46,58 %), навыками самоорганизации, т. е. научились организовывать свою работу для достижения поставленной цели (39,73 %). Треть опрошенных отмечают овладение практическими знаниями и умениями (28,77 %) в полной мере. Таким образом, качество фундаментальных знаний студентов подтверждает образовательную функцию университета.

Компетенции, связанные с формированием бизнес-мышления, наблюдаются у опрошенных в меньшей степени. Так, количество студентов, которые научились работать в команде, такое же, как и тех, кто овладел практическими знаниями и умениями (28,77 %). Небольшая часть студентов-выпускников (8,22 %) выделяет развитие творческого потенциала и лидерских качеств (5,48 %). Отсюда следует, что традиционные методы обучения мало способствуют формированию элементов бизнес-мышления.

Для профессиональной готовности и конкурентоспособности на рынке труда студенту в настоящее время необходимо дополнительное обучение на всевозможных тренингах как в рамках университета, так и вне его, что стало достаточно проблематичным, поскольку с переходом на четырехлетний срок обучения интенсивность труда студентов увеличилась. При этом сами студенты чувствуют необходимость в дополнительном образовании. Целесообразно было выяснить, какие шаги они предпринимают в данном направлении, поэтому студентов попросили ответить на вопрос «Какие из возможностей Вы используете для профессионального развития?». Результаты представлены на рисунке 2.

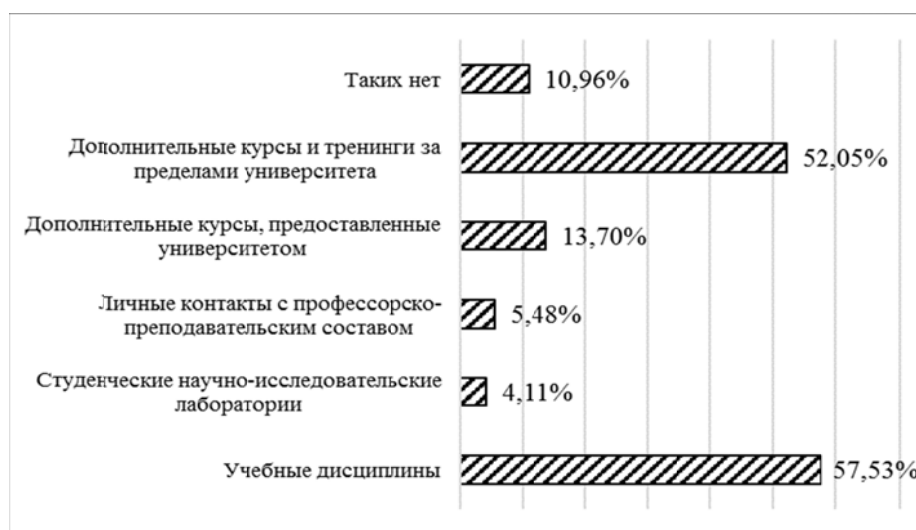


Рисунок 2. – Использование студентами возможностей для профессионального развития

По результатам исследования 57,53 % студентов уделяют большое внимание изучению учебных дисциплин, а 52,05 % посещают дополнительные курсы и тренинги за пределами университета. Тренинги и курсы в университете посещают 13,70 % опрошенных; 5,48 % студентов прислушиваются к рекомендациям преподавателей, а участие в работе студенческих научных лабораторий отметили только 4,11 %. Особенно настораживает, что 10,96 % студентов ничего не предпринимают для самообразования. За данной цифрой скрывается либо пассивность студентов к профессиональному самоопределению, либо неудовлетворенность выбранной специальностью в университете.

Отношение к выбранной специальности отражают ответы на вопрос «Удовлетворены ли Вы выбором будущей профессии?» (рисунок 3).



Рисунок 3. – Удовлетворенность студентов выбором специальности

Согласно анализу результатов исследования, 57,53 % студентов удовлетворены выбором своей специальности и, соответственно, выбором будущей профессии. При этом более трети студентов к окончанию обучения в университете не уверены в своем выборе (36,99 %). Разочарованность в выборе и неприятие будущей профессии выразили 5,48 % опрошенных студентов.

Таким образом, как показали результаты исследования мнений студентов о приобретаемых компетенциях в университете, об использовании возможностей профессионального развития во время обучения и удовлетворенности выбором будущей профессии, большинство обучающихся стремятся к развитию профессиональных и личностных компетенций, условно обозначенных на ВЭФ.

С целью дальнейшего анализа результатов был проведен анализ типологизации опрошенных студентов по формированию мотивационной основы профессиональной деятельности. В результате классификации ответов на предложенные вопросы было выявлено три группы студентов.

В первую группу (кластер) вошли студенты (27,40 %) со сформированной установкой к преодолению трудностей в предстоящей профессиональной деятельности, активному профессиональному и личностному росту, а также с критической оценкой своих возможностей и пониманием собственных целей, потребностей и интересов. 55 % опрошенных приобрели навыки работы с новой информацией за время обучения; 40 % наладили личные и деловые контакты; 40 % научились организовывать работу для достижения поставленной цели; 30 % научились работать в команде. Наряду с этим 60 % респондентов использовали дополнительные курсы и тренинги за пределами университета в качестве возможности для профессионального развития. Выбором профессии удовлетворены 45 % испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о наличии у них профессиональных, креативных и коммуникативных компетенций, о готовности самостоятельно решать поставленные задачи, реализовывать свои умения и навыки в собственном бизнесе.

Наиболее многочисленная группа студентов (второй кластер) среди опрошенных представляет условно называемых управленцев (46,58 %). Удовлетворены выбором

профессии 91,18 % студентов группы. Основной возможностью повысить свой профессиональный уровень 73,53 % студентов называют учебные дисциплины, а также дополнительные курсы и тренинги за пределами университета (61,77 %), а в рамках университета – 11,76 % опрошенных. Большинство студентов считают, что за время обучения приобрели теоретические знания и навыки (67,65 %), что положительно характеризует их с точки зрения профессионализма и отношения к работе. Половина студентов второго кластера уверены, что за время обучения в университете они овладели практическими навыками работы с новой информацией, сформировали информационные и креативные способности. Третья часть студентов способны организовывать профессиональную деятельность для достижения поставленной цели и работать в команде, вести деловые переговоры.

Центральной характеристикой третьей группы студентов (26,03 %) является наличие профессиональных и коммуникативных навыков, критического мышления. Респонденты отмечают, что за время обучения приобрели теоретические знания и навыки (63,16 %), научились организовывать работу для достижения поставленной цели (52,63 %), приобрели личные и деловые контакты (21,05 %). При этом 31,58 % испытуемых в меньшей мере овладели навыками работы с новой информацией, 94,74 % студентов не уверены в своем выборе профессии. Описанные особенности потенциально свидетельствуют о роли исполнителя, т. е. работника «по найму».

В целом большинство выпускников вузов осознают значимость компетенций личностного самосовершенствования, информационных и коммуникативных компетенций наряду с важностью профессиональных. Участие в конкурсах в вузы, приобретение дополнительного образования, развитие бизнес-образования убедительно это демонстрируют. Очевидно, что современный студент не удовлетворен ролью пассивного участника образовательного процесса. Он стремится к активной познавательной деятельности и четкому осознанию, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены на практике. Это задача не столько содержания образования, сколько использования технологий в процессе обучения.

Среди направлений новых педагогических технологий, наиболее точно отвечающим поставленным целям учебного процесса, целесообразны те, которые могут быть органично интегрированы с традиционным обучением в вузе: кейс-метод, метод проектов, разноуровневое обучение, решение проблемных ситуационных задач и производственных ситуаций (case study), обучение в сотрудничестве (cooperative learning), проблемно-ситуационные, ролевые и деловые игры.

Эти технологии обучения предполагают совместную работу в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения, информационные навыки с целью формирования собственного независимого, аргументированного мнения по той или иной проблеме. Тем самым студенты-выпускники будут мотивированы на получение бизнес-образования и в дальнейшем смогут легко адаптироваться в новой для них образовательной среде, основой которой являются инновационные технологии обучения.

Таким образом, образование на современном этапе становится непрерывно инновационным континуумом, в котором студенты-выпускники приобретают компетенции необходимые для формирования бизнес-мышления, что делает их конкурентоспособной личностью на рынке труда. Резюмируя полученные результаты, подчеркнем необходимость их принятия во внимание профессорско-преподавательским составом учреждений высшего образования в процессе реализации вариативных, гибких и динамичных, традиционных и инновационных интегративных технологий с целью формирования профессиональной компетенции будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 22–27.
2. 10 самых востребованных компетенций будущего [Электронный ресурс] // Центр тестирования и развития. Гуманитарные технологии. – Режим доступа: <https://proforientator.ru/publications/articles/10-samykh-vostrebovannykh-kompetentsiy-budushchego.html>. – Дата доступа: 10.07.2019.
3. Станченко, А. Прогноз бизнес-компетенции-2020 от АТД [Электронный ресурс] / А. Станченко, Л. Богданов // NewRealGoal. – Режим доступа: <https://newrealgoal.com.ua/prognoz-ot-atd.html>. – Дата доступа: 10.07.2019.
4. Неборский, Е. В. Университеты США: образовательный и научный центр : монография // Е. В. Неборский. – Саарбрюккен : Lap Lambert Academic Publishing GmbH, 2011. – 180 с.
5. Неборский, Е. В. Университеты США как образовательные и научные центры // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. – 2011. – Вып. 4. – С. 154–160.
6. Неборский, Е. В. Экономика образования США: университеты и капитализация : монография / Е. В. Неборский. – Саарбрюккен : Lap Lambert Academic Publishing GmbH, 2012. – 76 с.
7. Минмин, В. Наука, образование и бизнес: зарубежный и отечественный опыт интеграционного взаимодействия / В. Минмин, Г. В. Петрук // Азимут науч. исслед.: экономика и управление. – 2017. – Т. 6, № 2 (19). – С. 216–219.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.09.2019

Marchenko L. N., Parukevich I. V., Pevneva A. N. Business Thinking of Graduate Competitive Personality

The article is devoted to the analysis of competencies of graduate students of IT specialties at the university, which contribute to the formation and development of business thinking of a young specialist. The modern world constantly requires employees in all areas of personal self-improvement, which makes the development of a business education system relevant. The results of the study of students' opinions on acquired competencies at the university, on the use of professional growth opportunities during training and satisfaction with the choice of a future profession have shown that most students seek to acquire professional and personal competencies, conditionally designated at the World Economic Forum. For the first time, a typology of the students surveyed was carried out to form the motivational basis of professional activity. Firstly, graduates who are ready to realize their skills in their own business; secondly, who can use the professionalism of other people to achieve their goals; thirdly, future highly skilled employees. The research results should be taken into account in the process of implementation of variable, flexible and dynamic, traditional and innovative integrative technologies in order to form the professional competence of a future specialist.

УДК 796.015.

Д. И. Вольский¹, В. А. Овсянкин², И. Ю. Михута³¹аспирант каф. физического воспитания и спорта

Белорусского государственного университета

²канд. пед. наук., доц., доц. каф. физического воспитания и спорта

Белорусского государственного университета

³канд. пед. наук, доц., доц. каф. спортивных дисциплин и методик их преподавания

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: ¹dmitriy.wols@mail.ru; ²632386654@qq.com; ³igor_michuta@mail.ru

ИНТЕГРАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ ЗАНЯТИЙ БАДМИНТОНОМ

На основании проведенного теоретического и эмпирического анализа представлен современный подход к интегральной оценке двигательно-координационной одаренности детей к занятиям бадминтоном. Применение надежной и информативной методики диагностики сенсомоторных процессов, психически-познавательных процессов и двигательно-координационных способностей дает основания на научной основе осуществлять интегральную оценку степени перспективности и одаренности детей младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программно-методического обеспечения и рекомендаций по подбору средств и методов вариативной двигательно-координационной направленности, которые позволят существенно развить возможности детей младшего школьного возраста и, соответственно, выявить перспективных и талантливых бадминтонистов к многолетней спортивной деятельности.

Введение

Современной тенденцией развития бадминтона является научно обоснованный поиск перспективных и одаренных детей, которые смогут стать в дальнейшем высококвалифицированными бадминтонистами. Высокий уровень результативности в игровой деятельности, в нашем случае в бадминтоне, во многом зависит от генетических задатков детей и эффективности методики в спортивной тренировке [1–3].

По мнению ряда специалистов [4–6], в системе отбора одаренных детей в бадминтоне необходимо акцентировать внимание на генетически детерминированные ведущие качества. Выявление лимитирующих двигательных способностей в бадминтоне и выявление их на ранней стадии развития детей, а также динамика их развития является наиболее эффективным путем решения проблемы перспективности и одаренности в спортивном отборе. Выявление одаренных детей для занятий бадминтоном следует считать одним из актуальных вопросов и требует решения на основе интегральной оценки двигательно-координационного потенциала ребенка [7].

Эффективность системы отбора в большей степени связана с комплексным подходом в оценке перспективных возможностей и одаренности детей к занятию бадминтоном. Кроме этого, следует акцентировать внимание не только на абсолютных показателях тренированности и спортивных достижений, но и на темпах их прироста от одного этапа подготовки к другому [8; 9].

Ряд авторов [5; 10–12] отмечают, что спортивный отбор в игровых видах спорта должен осуществляться в процессе многолетней подготовки систематически, поскольку надежность прогнозов, сделанных в младшем школьном возрасте, по отношению к спортивным достижениям этих же спортсменов в старшем возрасте невысока.

Однако решить проблему прогнозирования в бадминтоне возможно и целесообразно, поскольку в условиях многолетней подготовки ряд двигательных кондиций, недостаточно развитых в детском возрасте, могут компенсироваться преимущественным

развитием других качеств в ходе многолетнего процесса [1; 2; 13; 14]. Прогноз двигательной одаренности следует рассматривать с позиции лимитирующего фактора темпов роста и уровня спортивного мастерства на этапах спортивного совершенствования.

В настоящее время двигательные задачи, возникающие перед бадминтонистами в ходе игровой деятельности, выполняются в вариативных ситуациях, обусловленных скоростью, направлением и траекторией движения волана, расположением на площадке самого спортсмена и его соперника, положениями тела, в которых спортсмен выполняет удары ракеткой, посылая волан в заданном направлении [1–3; 15; 16]. Эффективное решение данных задач предполагает высокий уровень развития комплекса двигательного-координационного потенциала бадминтониста, соотносимых с содержанием соревновательной деятельности в данном виде спорта. В этой связи в процессе отбора бадминтонистов значительно больше внимания уделяют оценке двигательного-координационного потенциала – комплексных психофизиологических параметров, психологических характеристик и координационных способностей.

Поэтому на начальной стадии следует определить двигательную активность детей, их общий уровень психофизического развития, спортивность с использованием следующих тестов: преодоление отрезков на время, различные прыжки (через гимнастическую скамейку), передвижения в трехметровой зоне, метание мячей на дальность и в цель, подтягивания, отжимания, ведение мяча одной рукой, меняя руки, по прямой, зигзагом, вперед и назад, а также игры и эстафеты [5; 17–19]. Однако данный метод «отбракования» детей может дать и нежелательные последствия, поэтому при начальном отборе нужно вести поиск не талантов для бадминтона, а поиск и отбор моторно одаренных детей [1–3; 5; 20].

Противоречивость и нерешенность многих вопросов спортивного отбора потенциально одаренных детей для занятий бадминтоном на разных этапах спортивной деятельности обуславливают актуальность темы данной работы и требуют дальнейших научных исследований. Актуальность избранной темы исследования определяется значительной важностью разработки современной интегральной системы оценки двигательного-координационной одаренности детей младшего школьного возраста для занятий бадминтоном.

Материал исследований

В бадминтоне при высоком уровне психоэмоционального напряжения и концентрации внимания большую роль в организации адаптивного ответа играет психофизический статус спортсмена. К психофизическим параметрам, от которых зависит степень мастерства бадминтониста, относят сложные двигательные реакции, реакция на движущийся объект, реакции выбора, ритм, перекрестная координация, согласование, дифференцирование временных и пространственных параметров движений. В современном бадминтоне скорость полета волана за последние десятилетия возросла на несколько десятков километров в час. Следовательно, реакция как ответное координированное действие на стимул зависит как от приобретенного опыта, так и от эволюционно закрепленных механизмов, обеспечивающих нервные, гуморальные, энергетические и другие составляющие двигательного-координационного потенциала, которые образуют единую функциональную систему.

Ряд специалистов [3; 21–23] указывают на необходимость высокого уровня двигательного-координационной одаренности бадминтониста для высокого темпа игры и атакующего стиля. Двигательного-координационная одаренность зависит от скорости нервных процессов и от соотношения времени возбуждения и торможения. Т. е. можно выделить еще один важнейший критерий отбора – т. н. генетические факторы, которые состоят из скорости нервных процессов и соотношения возбуждения и торможения.

В результате констатирующего эксперимента нами была апробирована интегральная система оценки двигательной-координационной одаренности детей младшего школьного возраста для занятий бадминтоном. Апробация разработки проводилась на базе учреждения среднего образования № 7 г. Бреста со школьниками 3 класса (48 мальчиков и 52 девочки в возрасте 8–9 лет).

В программу *оценки сенсорных и психических познавательных процессов* детей младшего школьного возраста включены 15 показателей.

I. Сенсорный компонент:

- 1) простая аудиомоторная реакция;
- 2) простая зрительно-моторная реакция;
- 3) сложная зрительно-моторная реакция выбора;
- 4) реакция на движущийся объект;
- 5) количество опережающих реакций;
- 6) количество запаздывающих реакций;
- 7) теппинг-тест;
- 8) показатель динамической работоспособности;
- 9) лабильность двигательного аппарата;
- 10) тип нервной системы.

II. Психически-познавательный компонент:

- 1) переключаемость внимания;
- 2) распределение внимания;
- 3) объем внимания;
- 4) устойчивость внимания при дефиците времени;
- 5) точность восприятия времени и размеров).

Оценка представленных выше показателей проводилась с помощью комплексной компьютерной психодиагностической программы Effecton Studio 2008.

Для *оценки координационных способностей* детей младшего школьного возраста были выбраны и модифицированы 14 тестовых заданий:

- 1) челночный бег 4 × 9 м с удержанием волана на ракетке, с (способность к приспособлению и перестроению двигательных действий);
- 2) ловля волана у измерительного стенда, см (способность к реагированию);
- 3) проба Ромберга на подвижной опоре на гимнастической полусфере, с (способность к статическому равновесию);
- 4) 10 поворотов на перевернутой гимнастической скамейке, с (способность к динамическому равновесию);
- 5) перекладывание 16 фишек красного, желтого, зеленого и белого на гимнастической скамейке (способность к согласованию);
- 6) веерный бег к пронумерованным пяти меткам, с (способность к ориентированию в пространстве с оперативным мышлением);
- 7) метание теннисного мяча на дальность из исходного положения сед ноги врозь, м (способность к баллистическим двигательным действиям на силу и дальность);
- 8) метание теннисного мяча в цель, у. е. (способность к метательным действиям на точность);
- 9) повороты в прыжке на координационном В. Старосты с открытыми и закрытыми глазами, градус (способность к вестибулярной устойчивости);
- 10) бег на координационной лестнице лицом вперед – спиной назад – правым боком – левым боком, с (способность к ритму);
- 11) прыжки по заданным 8 меткам, % (способность к дифференцированию пространственных параметров движений нижних конечностей);

12) удары ракеткой по воланам в 8 заданных меток, % (способность к дифференцированию пространственных параметров движений верхних конечностей);

13) кистевая динамометрия 50 % от максимального выжимания, % (способность к дифференцированию силовых параметров движений верхних конечностей);

14) измерение точности воспроизведения амплитуд движений на кинематографе Жуковского с электронным датчиком (оценка кинезиологической чувствительности в амплитуде движений).

В ходе исследования применялись контрольные испытания, соответствующие требованиям спортивной метрологии (надежность и валидность) и широко распространенные в практике [2; 8; 21; 24; 25]. Математическая обработка статистических параметров проводилась при помощи компьютерной программы STATISTIKA 9.0.

Для решения задач спортивного отбора одаренных детей младшего школьного возраста для занятий бадминтоном нами была разработана интегральная система оценки уровня двигательного-координационного потенциала к предстоящей спортивной деятельности. Интегральная система оценки уровня двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном характеризуется следующими стадиями (рисунок 1):

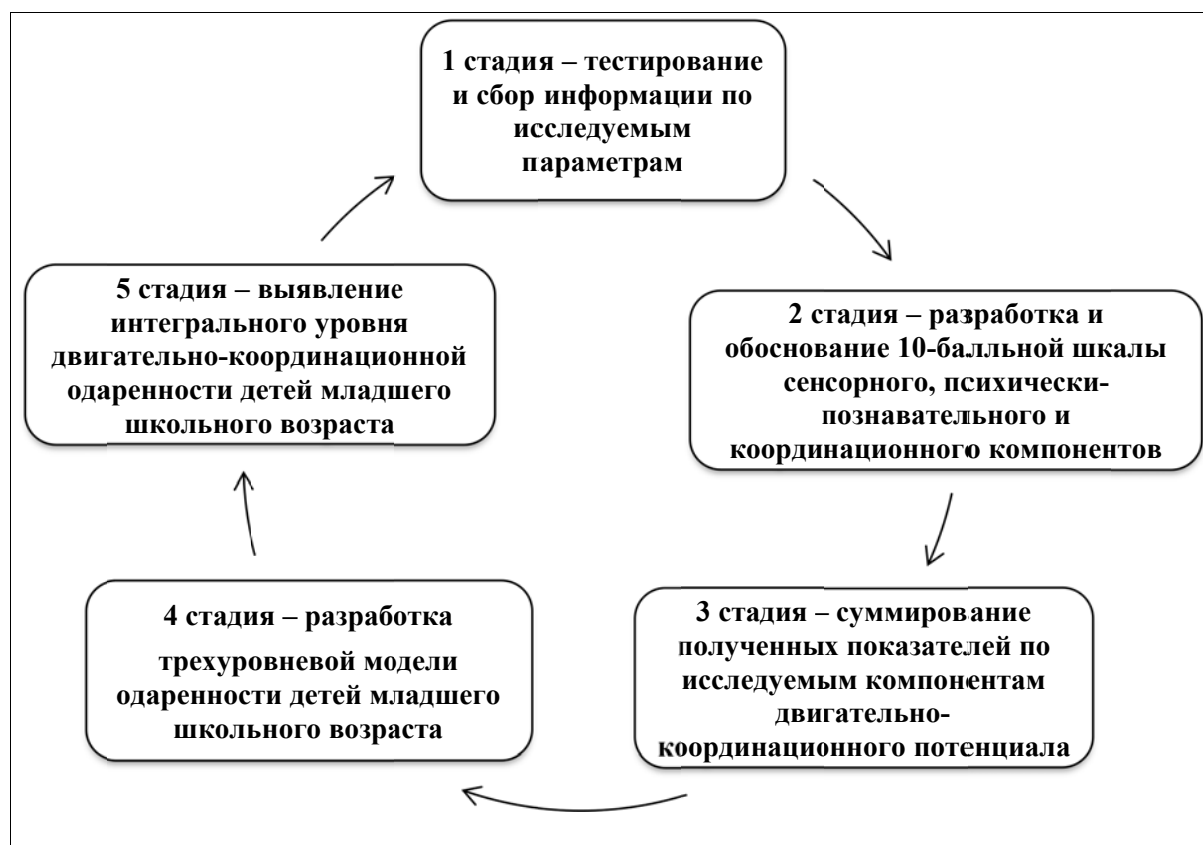


Рисунок 1. – Интегральная система оценки двигательного-координационной одаренности детей младшего школьного возраста к занятию бадминтоном

1 стадия – тестирование и сбор информации по исследуемым параметрам. На этой стадии проходит тестирование сенсомоторного, психически-познавательного и координационного компонентов (56 показателей) и получение первичной информации в количественном и качественном выражении.

2 стадия – разработка и обоснование 10-балльной шкалы. Результаты в тестовых заданиях переводятся в абсолютные величины в 10-балльную шкалу путем расчета

средних арифметических значений согласно закону «нормальной кривой» применительно к шкалам такого типа.

3 стадия – суммирование полученных показателей по исследуемым компонентам двигательного-координационного потенциала. На основании полученных абсолютных показателей осуществляется суммирование и расчет интегрального уровня сенсорного, психически-познавательного и координационного компонентов.

4 стадия – разработка трехуровневой модели одаренности детей младшего школьного возраста. На основании полученных сумм баллов каждого компонента определяются пять степеней одаренности по исследуемым компонентам. Например, у ребенка выявлена следующая степень одаренности по каждому компоненту: сенсорный компонент – 1-я степень НУ (низкий уровень), психически-познавательный компонент – 3-я степень СУ (средний уровень), координационный компонент – 5-я степень ВУ (высокий уровень).

5 стадия – выявление интегрального уровня двигательного-координационной одаренности детей младшего школьного возраста. Производится интегрирование исследуемых компонентов и распределение юных бадминтонистов на соответствующие группы одаренности с учетом уровня развития сенсорного, психически-познавательного и координационного компонентов. Например, по результатам обследований у ребенка выявлена интегральная сумма баллов (8), что свидетельствует о среднем уровне двигательного-координационной одаренности к занятиям бадминтоном.

Представленную выше интегральную систему оценки двигательного-координационной одаренности детей младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном можно рассматривать в качестве современной основы для решения конкретных задач определения спортивной перспективности детей к будущей многолетней спортивной деятельности. В результате применения обоснованных методик диагностики и критериев оценки сенсомоторного, психически-познавательного и координационного компонентов появляется возможность определить одаренность детей младшего школьного возраста к занятию бадминтоном.

В результате проведенного констатирующего эксперимента нами была выявлена разноуровневая степень двигательного-координационной одаренности мальчиков (n = 48) и девочек (n = 52) 8–9 лет к занятиям бадминтоном (рисунок 2).

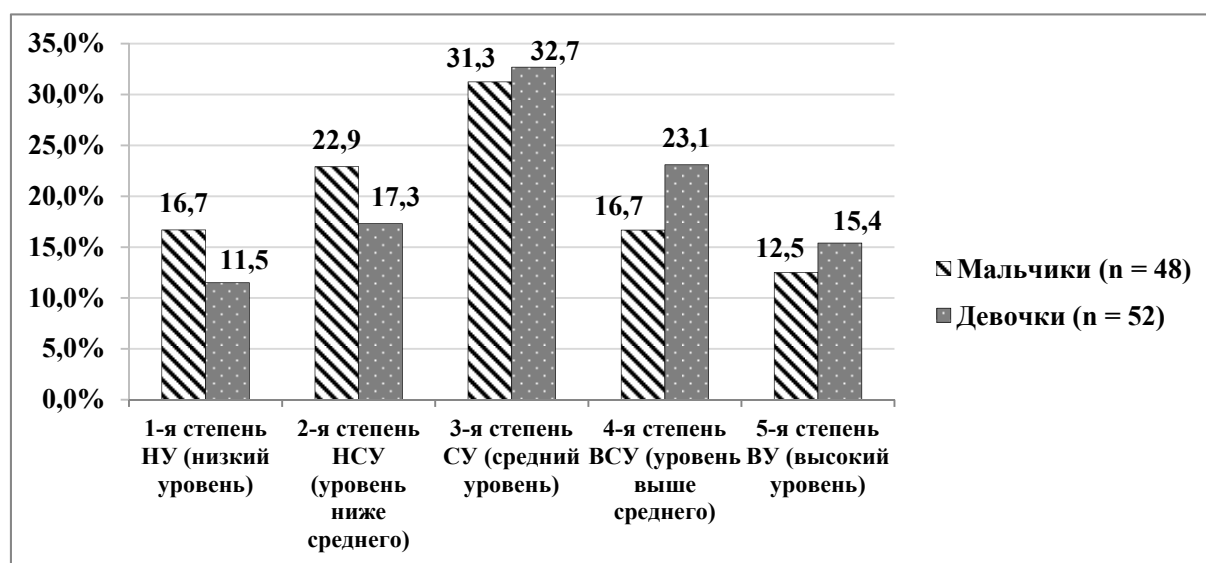


Рисунок 2. – Сравнительный анализ степени двигательного-координационной одаренности мальчиков и девочек младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном, %

Представим механизм работы предлагаемой системы.

1. В результате действия разработанной системы оценки двигательного-координационного одаренности с 1-й по 3-ю стадию нами выполнено суммирование переведенных в 10-балльную шкалу показателей ($n = 56$) исследуемых трех компонентов (сенсорного, психически-познавательного и координационного) и расчет интегрального уровня подготовленности детей младшего школьного возраста.

2. В соответствии с 4-й и 5-й стадиями разработанной системы в ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены количественные и качественные параметры степени одаренности мальчиков и девочек 8–9 лет ($n = 100$) (рисунок 2).

У мальчиков 8–9 лет ($n = 48$) выявлены следующие степени двигательного-координационного одаренности: 1-я степень НУ (низкий уровень – 8 мальчиков, 16,7 %); 2-я степень НСУ (уровень ниже среднего – 11 мальчиков, 22,9 %); 3-я степень СУ (средний уровень – 15 мальчиков, 31,2 %); 4-я степень (уровень выше среднего – 8 мальчиков, 16,7 %); 5-я степень ВУ (высокий уровень – 6 мальчиков, 12,5 %).

У девочек 8–9 лет ($n = 52$) выявлены следующие степени двигательного-координационного одаренности: 1-я степень НУ (низкий уровень – 6 девочек, 11,5 %); 2-я степень НСУ (уровень ниже среднего – 9 девочек, 17,3 %); 3-я степень СУ (средний уровень – 17 девочек, 32,7 %); 4-я степень (уровень выше среднего – 12 девочек, 23,1 %); 5-я степень ВУ (высокий уровень – 8 девочек, 15,4 %).

После проведенного констатирующего эксперимента было выявлено, что девочки по степени двигательного-координационного одаренности превосходят мальчиков от 1,5 до 6,4 % (от 3-й до 5-й степени).

Данный факт обусловлен опережающим индиви-дуальным развитием и существенным раскрытием резервных возможностей отдельных исследуемых компонентов у девочек в отличие от мальчиков (сенсорный компонент $t = 2,01–2,36$ ($P < 0,05$); психически-познавательный компонент $t = 2,03–2,93$ ($P < 0,05–0,01$); координационный компонент $t = 2,06–3,15$ ($P < 0,05–0,01$)).

Заключение

В ходе проведенных исследований разработана и обоснована система оценки уровня двигательного-координационного потенциала детей младшего школьного возраста к занятиям бадминтоном, которая характеризуется следующими стадиями: 1-я стадия – тестирование и сбор информации по исследуемым параметрам; 2-я стадия – разработка и обоснование 10-балльной шкалы; 3-я стадия – суммирование полученных показателей по исследуемым компонентам двигательного-координационного потенциала; 4-я стадия – разработка трехуровневой модели одаренности детей младшего школьного возраста; 5-я стадия – выявление интегрального уровня двигательного-координационного одаренности детей младшего школьного возраста. Достоверное выявление одаренности у детей младшего школьного возраста позволит индивидуально дифференцировать процесс физического воспитания в учреждениях образования разного типа.

Одноэтапное тестирование не позволяет объективно оценить одаренность ребенка, поэтому постоянная диагностика уровня подготовленности и динамики прироста позволяет объективно выявить предрасположенность к занятиям бадминтоном. Полученные данные по каждому лимитирующему компоненту позволяют объективно оценить уровень резервных возможностей юных бадминтонистов и тем самым получить достоверную информацию о потенциале ребенка и целесообразности его дальнейшей спортивной деятельности в бадминтоне.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что девочки по степени двигательного-координационного одаренности превосходят мальчиков от 1,5 до 6,4 % (от 3-й до 5-й степени), что обусловлено индивидуальным развитием сенсорно-когнитивного, моторно-

функціональнага і моторна-координацыйнага кампанента псіхфізічнага падрыхтоўленасці дзяцей маладшага школьнага ўзроста.

Результаты даследавання могуць быць прыменены пры разробцы метадычных рэкамендацый па падбору варыятыўных упражненняў у працэсе занятый бадмінтонам, якія дазваляюць сутэсвенна павысіць ступень дзвільгательна-координацыйнага адареннасці дзяцей маладшага школьнага ўзроста і, саответсвенна, выявіць найбалеа прадраспааааненных дзяцей к мнагалетняй спартывнаа дзятельнасці у бадмінтоне.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валеева, Г. В. Бадминтон : учеб. пособие / Г. В. Валеева : Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т. – Уфа : [б. и.], 2002. – 86 с.
2. Смирнов, Ю. Н. Бадминтон : учеб. для вузов / Ю. Н. Смирнов. – М. : Совет. спорт, 2011. – 248 с.
3. Phomsoupha, M. The science of badminton: game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics / M. Phomsoupha, G. Laffaye // *Sports Med.* – 2015. – № 45 (4). – P. 473–495.
4. Щербаков, Л. В. Игра в бадминтон : учеб.-метод. пособие / Л. В. Щербаков, Н. И. Щербаков. – М. : Гражд. альянс, 2009. – 121 с.
5. Волков, В. М. Спортивный отбор / В. М. Волков, В. П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
6. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – Киев : Олимп. лит., 2004. – 808 с.
7. Dube, S. P. Simple visual reaction time in badminton players: a comparative study / S. P. Dube, S. U. Mungal, M. B. Kulkarni // *National Journal of Psysiology, Pharmacy and Pharmacology.* – 2015. – № 5 (1). – P. 18–20.
8. Годик, М. А. Комплексный контроль в спортивных играх / М. А. Годик, А. П. Скородумова. – М. : Совет. спорт, 2010. – 336 с.
9. Запорожанов, В. А. Комплексная система оценки перспективных возможностей юных спортсменов / В. А. Запорожанов, А. И. Кузьмин, Х. Созаньски // *Наука в олимп. спорте.* – 1994. – № 1. – С. 30–35.
10. Матвеев, Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – Киев : Олимп. лит., 1999. – 318 с.
11. Помыкин, В. П. Книга тренера по бадминтону : теория и практика / В. П. Помыкин. – Ульяновск : Первая образцовая тип., 2012. – 344 с.
12. Озеров, В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс, 2002. – 320 с.
13. Научно-методическая концепция управления подготовкой высококвалифицированных спортсменов / А. А. Новиков [и др.] // *Вестн. спортив. науки.* – М., 2013. – № 5. – С. 36–39.
14. Михута, И. Ю. Современный подход к интегральной оценке степени готовности и подготовленности спортсменов к соревновательной деятельности / И. Ю. Михута, Пэн Сун, Ичжэ Лю // *Вес. БГПУ.* – 2019. – № 2. – С. 45–50.
15. Wang, S. A research on evaluation target reaction ability correctly for badminton players in the process of appraising perceptual-motor skill / S. Wang, C. Yan, J. Zhang. – *Journal of Beijing Sport University.* – 2008. – № 31 (6). – S. 779–781.
16. Jeyaraman, R. Prediction of playing ability in badminton from selected anthropometrical physical and physiological characteristics among inter collegiate players / R. Jeyara-

man, R. Kalidasan // International Journal of Advanced and Innovative Research. – 2012. – № 2 (3). – S. 47–58.

17. Лях, В. И. Координационные способности школьников: основы тестирования и методики развития / В. И. Лях // Физ. культура в шк. – 2000. – № 5. – С. 3–10.

18. Туревский, И. М. Структура психофизической подготовленности человека : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / И. М. Туревский. – М., 1998. – 353 с.

19. Чайников, С. А. Примерная программа секционных занятий по бадминтону для детей младшего школьного возраста / С. А. Чайников, А. Л. Белова. – Мурманск : Буква, 2005. – 94 с.

20. Raczek, J. Kształtowanie i diagnozowania koordynacyjnych zdolności motorycznych / J. Raczek, W. Mynarski, W. Ljach. – Katowice : Wydaw. Akad. Wychowania Fiz., 2002. – 237 s.

21. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.

22. Самсонова, А. В. Моторная и сенсорная функция мышц в биомеханических локомоциях : монография / А. В. Самсонова. – СПб. : Изд-во СПбГУФК им. П. Ф. Лесгафта. 2007. – 152 с.

23. Jaworski, J. The structure of morpho-functional conditions determining the level of sports performance of young badminton players / J. Jaworski, M. Żak // Journal of Human Kinetics. – 2015. – № 47 (1). – P. 215–223.

24. Lees, A. Science and the major racket sports : a review / A. Lees // Journal of Sports Sciences. – 2003. – № 21 (9). – S. 707–732.

25. Subramanian, A. Investigation of the factors predominant to badminton playing ability / A. Subramanian // Academic Sports Scholar, – 2013. – № 2 (8). – P. 1–6.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.01.2020

Volsky D. I., Ovsyankin V. A., Mikhuta I. Yu. Integral Motor-Coordination Gift Assessment System for Children of Younger School for Badminton

Based on the theoretical and empirical analysis, the article presents a modern approach to the integrated assessment of motor coordination of children's giftedness in badminton. The use of a reliable and informative method for the diagnosis of sensorimotor processes, psychologically cognitive processes and motor-coordination abilities gives a basis on a scientific basis to carry out an integrated assessment of the degree of prospectivity and giftedness of primary school children to badminton classes. The results can be used in the development of software and methodological support and recommendations on the selection of means and methods of a variable motor-coordination orientation, which will significantly develop the potential capabilities of children of primary school age, and, accordingly, identify promising and talented badminton players for many years of sports activities.

УДК 373.2

Т. В. Александрович

*канд. пед. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: pedchild@brsu.brest.by*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается феномен креативности, специфика креативности детей дошкольного возраста, раскрывается структурно-функциональная модель развития креативности детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования. Модель включает целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты, а также педагогические условия ее эффективной реализации. Особенность разработанной модели развития креативности у детей дошкольного возраста состоит в ее универсальном характере, т. е. возможности использования в разных группах с учетом возрастных особенностей детей и содержания учебной программы дошкольного образования.

Введение

Закономерным развитием социального идеала человека является идеал творческой личности, т. е. личности, способной к деятельности по совершенствованию окружающей действительности и самого себя. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее, сложнее и требует от человека не шаблонных, привычных действий, а гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Творческие способности человека являются его важнейшей личностной характеристикой, существенной частью его интеллекта, а воспитание творческой личности – одной из важнейших задач современного образования.

Творческий путь начинается с детства. С точки зрения психологии дошкольное детство является как раз тем периодом, когда происходит развитие творческих способностей. В этом возрасте дети очень любопытны, у них имеется огромное желание узнавать мир вокруг себя. Именно этот возраст сензитивен для развития образного мышления и воображения – психических процессов, которые составляют основу для развития способности к творчеству.

Б. П. Никитин, изучавший развитие способностей в дошкольном возрасте, считал, что если возможности возраста не используются, т. е. соответствующие способности не развиваются, не функционируют, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать. Это угасание возможностей к развитию – необратимый процесс. И незначительное количество в обществе людей с высокой креативностью объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей [1].

Таким образом, запросы общества, государства на творческую личность с одной стороны и недостаточная проработанность методических основ развития данного качества с другой стороны определили цель данного исследования – теоретически обосновать и разработать структурно-функциональную модель развития креативности у детей дошкольного возраста в условиях образовательной среды учреждения дошкольного образования.

Сущностные характеристики и особенности развития креативности у детей старшего дошкольного возраста

Понятие «креативность» (от лат. *creation* ‘творить, созидать’) буквально обозначает способность к творчеству. Интерес психологов к изучению феномена креативности начинается во второй половине 50-х гг. XX в. и приводит к появлению большого количества определений креативности.

Так, Дж. Гилфорд рассматривает креативность как личностную категорию, а именно как дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: *быстрота* – способность высказывать максимальное количество идей; *гибкость* – способность высказывать широкое многообразие идей; *оригинальность* – способность порождать новые нестандартные идеи; *законченность* – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

Дивергентное мышление, как полагал Дж. Гилфорд, определяет творческие достижения, т. к. допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам, а интеллект обеспечивает успешность понимания и усвоения нового (конвергентное мышление) – и в этом заключается их основное различие.

Совершенно другое понимание креативности можно найти в работе В. Н. Козленко, который определяет креативность «как набор особенностей психики, обеспечивающих продуктивные преобразования в деятельности, как потребность в исследовательской деятельности, которая присуща каждому человеку от рождения и проявляется в форме рефлекса: «что с этим можно сделать?» [2, с. 145]. Авторская дефиниция отражает соотношение различных форм взаимодействия приспособительного и преобразующего.

М. А. Холодная рассматривает креативность в узком и широком значении. Креативность в узком понимании – это дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности по Дж. Гилфорду). Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт; способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем; способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации; способность отказываться от стереотипных способов мышления [3].

Анализируя спектр определений понятия «креативность», К. В. Тейлор группирует их следующим образом. В первой группе акцент делается на возникновении «новой целостности». Вторая группа определений сосредоточивается на «продуцировании нового». Определения, делающие акцент на самовыражении творца, составляют третью группу. Характеристика креативности через отношения «Оно», «Я», «Сверх-Я» – психоаналитические определения – составляют четвертую группу. «Проблема» стоит во главе угла в определениях, включенных в пятую группу. И последняя, шестая группа – это те определения, которые невозможно отнести к какой-либо выше названной группе [4].

Множественность интерпретаций понятия «креативность» обусловила вариативность подходов к построению структуры креативности. Операции дивергенции, преобразования, импликации, считает Дж. Гилфорд, есть основа креативности. Ученый выделял четыре структурных параметра креативности: оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость [4]. Предложенная Ф. Вильямсом модель креативности характеризуется следующими факторами, объединенными в две группы:

1) когнитивно-интеллектуальные: беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления;

2) личностно-индивидуальные: способность пойти на риск, сложность (комплексность), любознательность, воображение [3].

Л. Б. Ермолаева-Томина, обобщая опыт зарубежных исследователей креативности, выделяет следующие ее компоненты: открытость опыту – чувствительность к новым проблемам; широта категоризации – отдаленность ассоциаций, широта ассоциативного ряда; беглость мышления – способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решений [5].

Существуют и другие варианты структуры креативности (Д. Б. Богоявленская, А. Н. Лук, А. М. Матюшкин и др.). Так, к структурным компонентам креативности А. Н. Лук относит такие качества, как «интерес к парадоксам, склонность к сомнению, чувство новизны, острота мысли, творческое воображение, интуиция, эстетическое чувство красоты, остроумие, способность открывать аналогии, смелость и независимость суждений, самокритичность, логическая строгость, способность пользоваться различными формами доказательств, любознательность, легкость владения языком (как средством формулирования мыслей) и др.» [Цит. по: 4, с. 167–168].

Вслед за А. Н. Луком современный исследователь Т. А. Барышева рассматривает креативность как системное психологическое образование, имеющее многомерное и многоуровневое строение, состоящее из следующих элементов:

- 1) мотивационный: интересы, мотивация, творческая позиция, потребность в творчестве;
- 2) аффективный: эмпатия, эмоциональность, лабильность и т. д.;
- 3) интеллектуальный: интуиция, способность к преобразованию, дивергентность, прогнозирование;
- 3) эстетический: чувство юмора, стиля, перфекционизм, ассоциативность;
- 4) экзистенциальный: креативная модель мира, уникальность, нонконформизм;
- 5) коммуникативный: сотрудничество, мотивирование других, аккумуляция творческого опыта; компетентность (актуальный уровень владения какой-либо областью знаний) [6].

На разной возрастной ступени креативность имеет свою специфику. В работах В. Н. Дружинина подчеркивается, что развитие творческой способности, не специализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности, наиболее успешно протекает в 3–5 лет [7]. Однако, как отмечает Е. И. Николаева, для социализации ребенку нужно «пожертвовать» собственной уникальностью. Процент оригинальных ответов в 4 года отмечается у 50 % детей, число их снижается в два раза в начале посещения школы [8].

Д. Б. Богоявленская рассматривает креативность через категорию «интеллектуальная активность» и выделяет два уровня креативности – эвристический и креативный. Эвристический уровень исследователь характеризует как проявление активности человека, который имеет способ решения, но продолжает анализ, что приводит его к открытию новых способов решения. Креативный уровень – самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. По ее мнению, нижняя возрастная граница первого, эвристического уровня приходится на дошкольный возраст [9].

В исследованиях В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой обнаружено, что повышение креативности не является поступенчатым и однонаправленным, вслед за существенным повышением креативности можно видеть ее снижение [7]. К такому же выводу приходит и Д. Б. Богоявленская, утверждая, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее ярко они проявляются к 3-му классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст [9].

Исследователи проблем творческого развития личности на этапах дошкольного онтогенеза (С. Т. Кудрявцев, Н. Н. Поддьяков и др.) отмечают, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка-дошкольника является познавательная мотивация, составляющая психологическую основу высокой исследовательской мотивации. Доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности и проявляется в более низких порогах чувствительности к новизне ситуации, любознательности, высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому. По мере творческого развития ребенка (к 5–6 годам) основным структурным компонентом творческой личности ребенка становится проблематичность – «постановка субъектом системы вопросов, системы проблемно-творческих задач, которые направляют мышление на наиболее важные стороны исследуемого объекта и обеспечивают постоянную открытость ребенка новому». Проявлением проблематичности является поиск несоответствий и противоречий, собственная постановка новых вопросов и проблем, а также настойчивость, склонность к рискованным действиям, преобразованиям [10; 11].

В качестве критериев креативности ребенка-дошкольника В. Кудрявцев, В. Синельников выделяют следующие параметры:

1) реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий;

2) умение видеть целое раньше частей;

3) надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу;

4) экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою структуру в необычных ситуациях, сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [10, с. 62–66].

И. Я. Лернер специфику креативности детей дошкольного возраста раскрывает через творческое мышление, которое характеризуется способностью переноса знаний и умений в новую ситуацию, видением новой проблемы в знакомой и нестандартной ситуациях, способностью к альтернативному решению и т. д. [12].

Таким образом, несмотря на многообразие подходов к определению сущности креативности, ее структуры, разделяя взгляды большинства исследователей, мы будем рассматривать креативность как интегративную качественную характеристику личности, как индивидуальные психологические особенности, как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Особая ценность креативности – это возможность предъявить себя миру, проявить свою индивидуальность, открыть свои способности, а значит познать самого себя. В структуру креативности входит целый комплекс различных способностей, включающий эмоциональные, мотивационные, коммуникативные, интеллектуальные. Основными направлениями в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста является, во-первых, развитие продуктивного творческого воображения, которое характеризуется такими качествами как богатство продуцируемых образов и направленность, во-вторых, развитие качеств мышления, которые формируют креативность (быстрота, гибкость, оригинальность, законченность).

Структурно-функциональная модель развития креативности детей старшего дошкольного возраста

Наиболее распространенным методом исследования объектов различной природы является моделирование. Разрабатывая модель развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования, следует руководствоваться тем, что она должна отражать логику и организацию целостного образовательного процесса, содержание, структуру креативности детей дошкольного возраста. Модель развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования включает *целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты*. Рассмотрим структуру и содержание каждого компонента модели.

Целевой компонент включает определение конечных и промежуточных целей и задач, решение которых необходимо для достижения цели. Целевой компонент характеризуемой модели обусловлен социальным заказом общества на воспитание творческой личности и заключается в ориентации образовательной работы педагога на развитие креативности личности дошкольников. Емкость поставленной цели делает возможным выделение системы подцелей, сформулированных исходя из структуры креативности: развивать креативное мышление, его беглость, гибкость, оригинальность; развивать творческое воображение, восприятие; стимулировать развитие речи как основу творческого мышления; воспитывать качества творческой личности (активность, инициативность, самостоятельность, любознательность, восприимчивость к новому, мотивацию на создание нового, оригинального).

Методологический компонент модели развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования представлен личностно ориентированным, деятельностным, средовым и синергетическим подходами.

Теоретические и методические основы личностно ориентированного подхода в педагогике разработали Е. В. Бондаревская, Л. М. Митина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская. Отличительной чертой личностно ориентированного подхода является признание личности ребенка главной действующей фигурой всего образовательного процесса, ориентация на личность ребенка как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности образовательного процесса. В центре внимания педагога – целостная уникальность личности ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на сознательный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Основным ориентиром в развитии креативности ребенка с позиции личностно ориентированного подхода является развитие его индивидуальности, его способностей и творческого потенциала.

Основоположниками деятельностного подхода в образовании являются Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. К активным их сторонникам и продолжателям следует отнести Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызину и др. Обобщая их взгляды, деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности. Целью деятельностного подхода является воспитание личности как субъекта жизнедеятельности.

Деятельностный подход сегодня востребован и в дошкольном образовании. Деятельность рассматривается как средство развития субъектности ребенка: в процессе и результате образовательной работы формируется личность, способная выбирать, оце-

нивать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны ее природе, удовлетворяют ее потребности в саморазвитии, самореализации.

Развитие детской креативности с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых в реализации вместе выработанных целей и задач. Деятельностный подход в рамках развития творческих способностей базируется на принципе субъектности воспитания: ребенок не объект образовательного процесса, не просто исполнитель, он субъект деятельности, посредством которой осуществляется его самореализация. Педагог не дает готовые образцы, а создает, вырабатывает их вместе с детьми. Таким образом, совместный поиск способов решения задачи в процессе деятельности и составляет содержание образовательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода [13].

Реализация деятельностного подхода в развитии креативности детей позволяет развивать у дошкольников способность и готовность к эффективной познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях, актуализировать реализацию потребностей ребенка в осознании себя субъектом творческой деятельности.

Средовой подход исходит из признания среды как важнейшего фактора развития личности. При этом основная задача педагога – превратить окружающую среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника. Исследования Г. Ю. Беляева, Ю. С. Мануйлова, Н. А. Масюковой, С. В. Сергеева, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др. обеспечили оформление данной идеи в достаточно стройную теорию, которая включает в себя следующие основные положения.

1. Образовательная среда – это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом влияния – это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); условия – гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); возможности – символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические.

3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Продуманная, организованная образовательная среда в большинстве случаев обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.

4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования – «средовые комплексы». В комплексе разнообразные группы ресурсов тесно переплетаются и взаимодействуют, т. е. в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

5. Взрослые (педагоги и родители), управляющие образовательным процессом, выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.

6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой. Образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу [14].

Таким образом, средовой подход – это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Реализация средового подхода в развитии креативности личности дошкольника позволяет обеспечить его творческое развитие, т. к. креативность – это свойство, как утверждает В. Н. Дружинин, актуализирующееся только тогда, когда этому способствует окружающая среда, и становление креативности происходит в специально созданной среде [7].

Синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий и методов синергетики в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами.

Синергетический подход позволяет говорить о переходе человека из организуемой в самоорганизующуюся личность. В синергетике креативность рассматривается как свойство неравновесной среды (сложной, нелинейной системы) самоорганизовываться, балансируя на границе порядка и хаоса. Характеристиками креативности выступают флуктуационность, безграничность, ацентрированность и процессуальность. Использование синергетического подхода в педагогике креативного развития личности способствует обогащению образовательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия, что интенсифицирует не только процесс развития детей, но и личностно-профессиональный рост педагогов.

Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная творческая деятельность, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий в общей для них творческой деятельности, т. е. «обмен действиями», что позволяет планировать и общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного ребенка «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно совместной. В связи с этим для развития креативности в дошкольном детстве необходимо развивать сначала коллективную творческую деятельность, которая постепенно будет переходить в индивидуальную на последующих этапах развития личности. В коллективной творческой деятельности взаимодействие воспитателя и ребенка, детей друг с другом объединено диалогом, действием в нечто одно целое. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок детей и взрослых содействует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы в коллективе, развитию и раскрытию неповторимых индивидуальностей его членов [15, с. 142–147].

Содержательный компонент конструируемой модели представлен системой заданий (игр, упражнений), направленных на развитие креативности как качественной характеристики личности и универсальной творческой способности. Исходя из цели, задач данной модели и структуры креативности, рассматриваемый компонент модели включает следующие задания.

Задания на дивергентное мышление (альтернативное, отступающее от логики). Дивергентная задача предполагает, что на один поставленный в ней вопрос может быть несколько или даже множество верных ответов. Примеры таких заданий:

1) *эвристические задачи*: «Мышь съела волшебную таблетку и стала невидимой. Как сделать так, чтобы кот увидел мышь?», «Как выгнать лису из избушки зайчика?», «Как спасти колобка от лисьего языка?», «Как измерить длину кобры?», «Что может быть одновременно и острым, и тупым?»;

2) *игры «Данетки», или «Угадай, что я загадала», «Угадай, кто я»* (чтобы отгадать, ребенок задает вопросы, на которые можно отвечать только «Да» или «Нет»);

3) *игры со словами*: вспомните слова, которые начинаются со слогов (по-, пи-, пе-), заканчиваются слогами (-оп, -он, -ор), содержат заданный звук;

4) *игры-ассоциации*: дети определяют, с чем ассоциируется слово по предложенной схеме; например, слово «батон» по назначению (хлебобулочное изделие) ассоциируется со словами «бутерброд», «завтрак», «магазин» и т. д.; по звучанию – со словами «бетон», «бутон»; по рифме – со словами «кулон», «бадминтон» и т. д.;

5) *игры-анalogии*: называется какой-либо предмет или явление (парк, дом, стрекоза, космос), и детям предлагают назвать как можно больше предметов, обладающих сходными свойствами, и т. д.;

6) *игры на нахождение схожих признаков*: детям предлагается найти как можно больше схожих признаков для непохожих предметов (колодец – паркет, бревно – коробка, облако – дверь, кукла – снег);

7) *задачи на поиск причин событий*: детям предлагаются ситуации, когда необходимо предположить несколько причин их возникновения, например: «Утром Дима проснулся раньше обычного...», «Солнце еще не ушло за горизонт, но уже стало темно...», «сидевший у ног хозяина пес зарычал...», «Придумай и расскажи, что произошло у каждого из изображенных на картинках героев»;

8) *задачи с неполными условиями* решаются путем получения информации при помощи дополнительных вопросов, например: «На поляне в парке лежат 5 угольков, морковь и шарф. Эти предметы никто специально туда не клал. Как они там оказались?»;

9) *«рисунок в несколько рук»*: первый участник игры рисует какой-то характерный элемент предмета, а другие участники по очереди дорисовывают по элементу, отталкиваясь от изображения; игра продолжается до законченного рисунка и т. д.

В ходе выполнения задач дивергентного типа у детей развиваются такие качества как оригинальность, гибкость мышления, беглость (продуктивность) мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к обнаружению и решению проблем.

Задания на воображение. Воображение – психический процесс создания образов предметов, ситуаций путем комбинирования элементов прошлого опыта. Основу для воображения создают разнообразные представления, собственный опыт ребенка. Задача взрослого состоит в том, чтобы научить ребенка способам и средствам преобразования, развить комбинаторские способности. Освоение способов создания образов происходит при разрыве связей, путем включения объектов в несвойственные им ситуации, наделяния несвойственными функциями и соединения разнородных объектов в новый образ. Подобранные и разработанные задания направлены на развитие как репродуктивного, так и творческого воображения:

1) *игры-импровизации с использованием метода фокальных объектов*: «Изобретатель», «Изображение растений», «Фантастическое животное», «Необычный подарок»;

2) *игры со сказками*: «Продолжение сказки», «Сочиняем сказку вместе», «Сказка-калька», «Старая сказка на новый лад», «Сказки со сменой места действия», «Сказки из собственного опыта»;

3) *игры-инсценировки, сюжетно-ролевые игры*: «Расскажу о путешествии» – воспитатель приносит пальчиковые куклы: зверей, людей, растений и т. п. Детям предлагается выбрать одного или двух героев и рассказать о путешествии, о котором они мечтают. Это могут быть, например, истории морковки и свеклы, убежавших из огорода и отправившихся к морю или любая другая история. По ходу рассказывания своей истории ребенок показывает ее в форме спектакля, говоря от имени своих героев и от имени автора;

4) *ігры-заняття* с использованием типовых приемов фантазирования: «На что похоже?», «Волшебные цветы и деревья», «Сказочные избушки», «Что общего», «Почемучки», «Узнай, какой художник меня нарисовал», «Скажи наоборот» и т. д.;

5) *ігры-упражнення* «Если бы...», «Что было бы, если...»: «Что бы ты сделал, если бы из крана полился апельсиновый сок?», «Если вдруг игрушки оживут и заговорят» (о чем они могут рассказать?) и т. д.;

6) *подвижные ігры*: «Море волнуется», «Поезд», «Совушка» и т. д.

В процессе выполнения подобных заданий у детей формируются легкость к генерированию идей, способность к предвидению, свертыванию мыслительных операций, умение менять точку зрения (преодоление эгоцентризма); умение ассимилировать информацию, эмпатия.

Задания на когнитивное развитие – развитие конвергентного мышления, восприятия, внимания, памяти, речи.

Конвергентное мышление (логическое, последовательное, однонаправленное мышление). Оно проявляется и развивается при решении задач, имеющих единственный верный ответ, причем этот ответ, как правило, может быть логически выведен из самих условий. Развитию этого вида мышления способствуют такие упражнения, как:

1) поиск соответствий: подобрать пары для слов или фигур;

2) анализ последовательностей: найти закономерность и продолжить число, слово или изображение;

3) логические головоломки: разгадывать ребусы, кроссворды; собирать рисунки из множества фрагментов;

4) декомпозиция: найти в большой геометрической фигуре другие формы.

Решение задач такого типа способствует развитию умений анализировать, синтезировать, делать обобщения, устанавливать закономерности, классифицировать, давать определения понятиям.

Игры и упражнения на развитие восприятия ориентированы на формирование таких умений, как умение сравнивать предметы между собой, выявлять взаимосвязь ощущений и восприятия, понимать соотношение объективного и субъективного в восприятии, они также развивают осмысленность и обобщенность, предметность и целостность, быстроту и правильность, избирательность, константность восприятия (развивающая игра «Кто где находится?», «Найди двух одинаковых медвежат», «Составь предмет», «Собери пирамидку!», «Нарисуй так же») и т. д.

Память – это способность запоминать, сохранять и впоследствии воспроизводить ранее усвоенные знания, умения, навыки. Объединенные в данный блок игры и упражнения ориентированы на развитие разных видов памяти:

а) зрительной («Что изменилось», «Вспомни и нарисуй», «Опиши соседа», «Дорога домой»);

б) слуховой («Слова», «Вспомни, как прошел день», заучивание стихов);

в) ассоциативной («Я знаю пять...»: игра заключается в том, чтобы повторять названия чего-либо, отбивая мяч, например: «Я знаю пять городов: Минск – один, Витебск – два, Борисов – три... и т. д.»; «Назови пару»: ребенку называют 5–6 пар слов, связанных друг с другом по смыслу (суп – ложка, зима – снег, телевизор – мультики), затем просят его вспомнить второе слово из каждой пары в ответ на первое; постепенно количество пар слов можно увеличивать);

г) двигательной и тактильной («Графический диктант»: рисуют на листе в клеточку несложный узор, просят ребенка его продолжить, затем дают малышу чистый лист и предлагают воспроизвести узор, который он рисовал ранее; «Марионетки»: воспитатель просит ребенка закрыть глаза, встает сзади и, держа его за плечи, проводит

малыша по определенному маршруту, например, два шага вперед, один шаг вправо и три шага назад. Открыв глаза, ребенок должен повторить этот маршрут).

Внимание – познавательный психический процесс, характеризующий сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (образе, предмете, событии, рассуждении). Задания предусматривают активизацию произвольного и непроизвольного внимания и направлены на развитие умений концентрировать внимание на одном объекте, удерживать в поле зрения несколько идей и действовать одновременно в каждом из направлений, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой («Где чей домик»; «Корректор», «Цифровая таблица Шульте», «Топ-хлоп» и т. д.).

Речь детей тесно связана с мышлением. Для развития всех видов и форм речи (активной, пассивной, монологической, диалогической) целесообразно наряду с традиционными методами обучения (рассказ, беседа) использовать игры, основанные на методах и приемах ТРИЗ – РТВ-технологии, составление загадок, лимериков («Скажи наоборот», «Чей детеныш?», «Кто кем был?», «Что из чего?», «Найди картинки, названия которых звучат одинаково», «Путешествие по волшебной дорожке», «Украсть слово», «Придумай рифмованное слово», «Сочини дальше», «Составь рассказ из 3–5 слов» и др.) [16; 17].

Технологический компонент данной модели включает традиционные методы и приемы обучения (игровые, практические, словесные), а также методы и приемы теории решения изобретательских задач и развития творческого воображения (ТРИЗ – РТВ-технологии), обеспечивающих развитие креативности личности дошкольника.

Кратко рассмотрим педагогический потенциал включенных в технологический компонент модели методов и приемов ТРИЗ – РТВ-технологии:

1. *Метод «Мозгового штурма»*. Это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участники обсуждения могут высказать большое количество вариантов решений, в том числе фантастических. Затем из общего количества идей отбирают наиболее удачные.

2. *Метод каталога* позволяет обучить дошкольников творческому рассказыванию. Его цель – составить сказку из слов, выбранных наугад. Алгоритм составления сказки составляют вопросы, на основе которых будет строиться сюжет, а ответ дети ищут в книге, произвольно указывая место на странице: Жил-был... И был он... какой? Умел делать... что? Делал он это потому, что... и т. д.

3. *Метод фокальных объектов* является альтернативой методу каталога. Его цель – установить ассоциативные связи предмета с различными случайными объектами.

4. *Метод синектики* основан на использовании всех видов аналогий: прямой (решение похожих задач), личностной (представление себя на месте изменяемого объекта), фантастической (использование сказочных персонажей), символической (краткое, образное название задачи).

5. *Игра «Данетка»* как метод развития креативности помогает детям находить существенный признак в предмете, слушать и слышать ответы других, точно формулировать свои мысли, т. к. для того чтобы угадать, какой предмет находится у ведущего, можно на поставленный детьми вопрос отвечать только «Да» или «Нет».

6. *Морфологический анализ* направлен на формирование умения анализировать ситуацию, устанавливая причинно-следственные связи; позволяет получить множество сочетаний характеристик. Суть его заключается в комбинировании разных вариантов определенного объекта при создании нового образа этого объекта.

7. *Типовые приемы фантазирования* (увеличение – уменьшение; деление – объединение; оживление – окаменение; специализация – универсализация) учат ребенка делать фантастические преобразования объекта по какому-либо признаку.

8. *Составление сравнений* развивает образность речи детей, расширяет словарный запас. В дошкольном возрасте отрабатывается модель составления сравнений по признаку цвета, формы, вкуса, звука, температуры и др.

9. *Составление загадок, лимериков*. В процессе составления загадок, лимериков (рифмованные тексты абсурдные по содержанию, состоящие, как правило, из пяти строк) развиваются все мыслительные операции ребенка, он получает радость от речевого творчества [16; 17].

Важным элементом технологического компонента модели являются виды и формы педагогической деятельности по развитию детской креативности. Представленные задания могут быть использованы в разных видах деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, изобразительной), в специально организованной (на занятиях) и свободной деятельности детей, в разных группах с учетом возрастных и психологических особенностей дошкольников и задач учебной программы «Дошкольное образование».

Оценочно-результативный компонент разработанной модели состоит из диагностического инструментария, уровней развития креативности дошкольников, критериев и показателей, необходимых для их диагностики, а также ожидаемых результатов опытно-экспериментальной работы по апробации данной модели.

Разделяя мнение многих исследователей о том, что основными ориентирами при диагностике и развитии креативности в дошкольном возрасте являются продуктивность (беглость мышления), оригинальность мышления, гибкость мышления, разработанность (способность разрабатывать идею), проявляющаяся в способностях к изобразительной и конструктивной деятельности, а также творческое применение, представим диагностический инструментарий модели с помощью методов и методик, определяющих вышеназванные качества (таблица).

Таблица. – Критерии, показатели и методы диагностики креативности

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы диагностики</i>
Беглость мышления	Способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно их количество, а не качество), выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков; измеряется числом результатов, соответствующих требованиям задания	1) Тесты «Творческое мышление» Е. П. Торренса в модификации Е. Е. Туник, Т. А. Барышевой (состоят из 7 субтестов: «Использование газеты», «Заключения», «Слова», «Словесная ассоциация», «Изображения», «Эскизы», «Спрятанная форма»); 2) Методика «Солнце в комнате» В. Синельникова и В. Кудрявцева
Оригинальность мышления	Способность порождать новые, нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, не совпадающих с общепринятыми), редкость идей, неповторимость образов	
Гибкость мышления	Способность генерировать широкий спектр идей (разнообразие ответов), способность переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разные стратегии решения проблем	
Разработанность ответов, идей (детализация)	Отражает способность развивать, дополнять, дорабатывать возникшие идеи, расширять их границы; измеряется числом существенных и несущественных деталей при разработке основной идеи	

Окончание таблицы

Творческое применение	Предполагает внесение ребенком собственных мыслей при применении знаний на практике	1) Тест Е. П. Торренса «Необычное использование», 2) «Тест идей Шмидта», включающий два задания: а) придумайте как можно больше фраз, в которых слова начинаются с букв «Б», «У», «Л»...; б) укажите как можно больше возможностей применения, например, заколки для волос, не забудьте и о различных необычных способах ее использования; 3) Методика «Что может быть одновременно» Т. Д. Марцинковской
-----------------------	---	--

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков) позволил выделить три уровня сформированности креативности у дошкольников.

1. *Собственно творческий* (высокий уровень): характеризуется широким кругом интересов, дети проявляют инициативность и самостоятельность принимаемых решений, у них выработана привычка к свободному самовыражению; проявляется наблюдательность, сообразительность, инициативность, творческое воображение, высокая скорость мышления.

2. *Творчески воспроизводящий* (средний уровень): ребенок пытлив и любознателен, достаточно осознанно воспринимает задание, работает преимущественно самостоятельно; выдвигает 2-3 идеи, но предлагает недостаточно оригинальные способы решения, особого интереса к предложенной деятельности не проявляет; характеризуется проявлением креативности в отдельных видах деятельности: к выполнению задания, его практическому решению идет лишь в том случае, если данная тема интересна.

3. *Воспроизводящий* (низкий уровень): характеризуется равнодушием к проблеме, отсутствием навыков и умений в учебно-познавательной и в свободной самостоятельной творческой деятельности. Дети пассивны, с трудом включаются в творческую работу, ожидают подсказки со стороны воспитателя; нуждаются в более длительном обдумывании; все детские ответы шаблонны, нет индивидуальности, оригинальности, самостоятельности; не проявляют инициативы и попыток к нетрадиционным способам изображения, поведения, иногда отказываются выполнять предложенное задание.

Развитию креативности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования в рамках разработанной модели будет способствовать комплекс педагогических условий, который рассматривается как совокупность мер образовательного процесса, направленных на повышение его эффективности:

1) разработка и реализация программы, ориентированной на развитие детской креативности на основе организации разнообразных видов и форм деятельности;

2) применение адаптированных инновационных технологий, современных эвристик, направленных на развитие детской креативности;

3) организация педагогического взаимодействия на основе личностно ориентированного, деятельностного, синергетического подходов, реализуемых в образовательной среде учреждения дошкольного образования;

4) работа педагога в зоне ближайшего развития креативности личности: педагогические усилия направлены на идентификацию уровня креативности, создание мотивации творческого саморазвития через поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности, продвижение в зону ближайшего творческого развития и саморазвития.

Основной задачей оценочно-результативного компонента модели является определение достигнутого уровня сформированности креативных свойств и качеств личности дошкольника. Прогнозируемым результатом апробации представленной модели должно стать повышение уровня развития креативности у всех детей дошкольного возраста, достижение высокого уровня ее развития у большинства дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Заключение

Креативность – это универсальная творческая способность, интегративное личностное образование, качественная характеристика личности, обеспечивающая продуктивность различных видов деятельности. Значимыми составляющими креативности у детей старшего дошкольного возраста являются направленность на творчество (мотивация), эмоционально-волевая и интеллектуальная активность. Креативность в дошкольном возрасте проявляется и развивается в процессе целенаправленного воспитания и обучения дошкольников, в деятельности, в специально созданной образовательной среде.

В результате проведенного теоретического исследования разработана структурно-функциональная модель развития креативности у детей старшего дошкольного возраста, которая представляет собой комплекс элементов педагогического обеспечения образовательной деятельности по развитию детской креативности и предусматривает наличие пяти взаимосвязанных компонентов: целевого, методологического, содержательного, технологического и оценочно-результативного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитин, Б. П. Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – М. : Молодая гвардия, 1989. – 303 с.
2. Козленко, В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Совершенство, 1990. – С. 131–148.
3. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2009. – 272 с.
4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 448 с.
5. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Акад. Проект, 2003. – 304 с.
6. Барышева, Т. А. Психологическая структура креативности / Т. А. Барышева // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 54–64.
7. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
8. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
9. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

10. Кудрявцев, В. Т. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. И. Синельников // Дошк. воспитание. – 1995. – № 10. – С. 2–6.
11. Поддьяков, Н. Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н. Н. Поддьяков. – Н. Новгород, 1999. – 38 с.
12. Захарова, О. Г. Развитие креативности дошкольника в научно-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / О. Г. Захарова // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф., Москва, июнь 2018 г. – М. : Буки-Веди, 2018. – С. 25–29. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14345/>. – Дата доступа: 18.02.2020.
13. Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе / под ред. Н. А. Веракса. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2018. – 360 с.
14. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
15. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
16. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду / С. И. Гин. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 112 с.
17. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / авт.-сост. А. В. Корзун. – Минск : Университетское, 2000. – 87 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.03.2020

Aleksandrovich T. V. Structural and Functional Model of Development Creativity in Preschool Children in the Educational Environment of the Institution Preschool Education

This article examines the phenomenon of creativity, the specifics of creativity of children of pre-school age; reveals the structural and functional model of the development of creativity of preschool children in the educational environment of preschool education institutions. The model includes the target, methodological, content, technological and evaluative-effective components, as well as pedagogical conditions for its effective implementation. The peculiarity of the developed model of creativity development in preschool children is its universal nature, that is, it can be used in different groups, taking into account the age characteristics of children and the content of the curriculum of preschool education.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:37.015.3

О. П. Гайдич

аспирант 2-го года обучения каф. психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: psychologch17@tut.by

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ 7 ЛЕТ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ

Изучается проблема влияния электронных средств обучения на познавательные процессы младших школьников. Предметом теоретического анализа и эмпирического изучения в настоящем исследовании выступили внимание (концентрация и избирательность) и разные виды памяти (зрительная, слуховая, логическая, механическая). Представлены результаты экспериментального изучения влияния различных видов деятельности с гаджетами (учебной и свободной) на состояние данных процессов у учащихся. По сравнению с ситуацией традиционной учебной деятельности, осуществляемой без обращения к электронным средствам, зафиксировано достоверное ухудшение актуального уровня всех измеренных параметров внимания и памяти. Полученные результаты доказывают, что происходящая информатизация образовательного процесса нуждается в специальных исследованиях ее гуманитарных последствий.

Введение

В последнее десятилетие прослеживается всеобщая тенденция активного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных средств обучения (ЭСО) в образовательном процессе. Практически в каждом учебном кабинете в школе находится компьютер или телевизор, используются интерактивные доски, мультиторды. На уроках все чаще новый учебный материал преподносится посредством показа обучающих мультфильмов и видеофильмов, электронных презентаций. Разнообразные информационно-поисковые и информационно справочные средства используются для поиска учебной информации, электронные тренажеры – для подготовки к различным тестам. Активно разрабатываются и вводятся в эксплуатацию электронные учебные пособия для детей.

С внедрением информационных технологий процесс образования осуществляется в совершенно новой, электронной среде. По мнению сторонников активного внедрения ИКТ и ЭСО такая среда призвана сделать более эффективным и качественным процесс усвоения знаний учащимися, поскольку она способствует формированию у них способностей к экспериментальной деятельности, делая мышление одновременно более логичным и гибким. Подобная образовательная среда более творческая, обеспечивающая возможность по-новому воспринимать кажущиеся очевидными факты, находить способы соединения несовместимых вещей, устанавливать оригинальные связи между новой и уже известной информацией [1, с. 88].

Однако в реальном образовательном процессе практикующие педагоги зачастую констатируют не только ситуацию снижения уровня обученности учащихся, но и снижение у них собственно способностей к усвоению знаний. Одной из основных предпосылок успешности учебной деятельности является уровень развития когнитивных процессов обучающихся, среди которых на I ступени общего среднего образования доминирующими выступают внимание и память.

Научный руководитель – Е. И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Внимание является формой психической активности, которая проявляется в ее направленности и сосредоточенности на определенном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. д.). Благодаря этому объект воспринимается и познается глубже, яснее, полнее. Поэтому внимание является необходимой предпосылкой успешного обучения и труда человека [2, с. 40]. К. Д. Ушинский называл внимание дверью, через которую входят все наши знания. Внимание – это способность выбирать важное для себя и сосредоточивать на нем свое восприятие, мышление, припоминание, воображение и др. [3, с. 40].

Это особенный процесс, который проходит сквозь все сферы личности: познавательную, эмоциональную, волевою. В познавательной сфере именно вниманию отводится ключевое значение, т. к. благодаря ему происходит восприятие именно тех объектов, на которые направлено сознание человека, отвлекающегося от огромного потока различных раздражителей при одновременном их воздействии на органы чувств [4, с. 142].

По мнению А. Р. Лурии, внимание предполагает отбор нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием. Иначе говоря, внимание – это избирательный характер сознательной деятельности, который проявляет себя и в восприятии, и в двигательных процессах, и в мышлении [5, с. 144]. Л. М. Веккер относит внимание к интегративным психическим процессам, организующим познавательную сферу человека и соединяющим разные уровни психики. К этой же группе психических процессов, которая выделяется наряду с собственно познавательными процессами, относится и память [6, с. 423].

Еще И. М. Сеченов указывал, что память является краеугольным камнем психического развития [7, с. 248]. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Память – уникальный, многофункциональный психический процесс, среди механизмов которого основным является запоминание. Запоминание, т. е. ввод информации в сознание, предполагает запечатление текущей информации, организацию и сохранение актуального опыта, что дает возможность возвращения его в сферу сознания и дальнейшего многократного использования [2, с. 164]. В учебной деятельности наиболее активно участвуют зрительная, слуховая, логическая и механическая память, определенный уровень развития которых является необходимым условием для усвоения обучающимися учебного материала.

На фоне происходящего активного внедрения ИКТ и ЭСО в образовательный процесс в психологической науке отсутствуют исследования познавательных процессов младших школьников в контексте использования ими информационных технологий в учебной деятельности, что обуславливает актуальность проведения специального эмпирического исследования.

Организация исследования

В исследовании приняло участие 140 учеников начальных классов (1–2 класс) в возрасте 7 лет. Из них 78 мальчиков и 62 девочки. 23 респондента являются учащимися ГУО «Плещицкая средняя школа» Пинского района, 117 – ГУО «Средняя школа № 17 г. Бреста».

Исследование осуществлялось с октября по декабрь 2019 г. По своему дизайну оно представляло собой интраиндивидуальный эксперимент, направленный на определение наиболее оптимальных условий для актуализации у младших школьников внимания (концентрация и избирательность) и памяти (зрительной, слуховой, логической и механической).

Ситуация 1 представляла собой обычную учебную деятельность учащихся на уроке, осуществляемую без использования гаджетов (20 минут).

Ситуация 2 предполагала самостоятельное выполнение учащимися учебных заданий, требующих от них обращения к Интернет-ресурсам: подготовить мини-доклад (тематика в соответствии с учебной программой: «Мой город», «Безопасность движения», «Лесные звери», «Домашние животные»); выполнить задания по русскому и английскому языкам, в которых с помощью Google необходимо было найти и исправить орфографические ошибки в словах. Описанные учебные ситуации также занимали 20 минут.

Ситуация 3 являлась свободной деятельностью учащихся с гаджетами: детям было разрешено играть в игры на телефоне, смотреть видео, находиться в социальных сетях на протяжении 20 минут.

Каждая экспериментальная ситуация осуществлялась в разные дни (со вторника по четверг как дни наилучшей работоспособности). Порядок их предъявления в разных классах был случайным.

После каждого из описанных условий предъявления независимой переменной проводилось измерение у учащихся актуального уровня внимания и памяти. Измерение осуществлялось посредством эквивалентного диагностического инструментария, стимульный материал которого во избежание эффекта запоминания заданий учащимися был модифицирован для каждой экспериментальной ситуации. Также были учтены особенности уровня овладения навыком письма учащимися семилетнего возраста, т. е. в тех заданиях, где в соответствии с инструкцией учащимся нужно было записать ответы, они имели возможность предоставить их в виде миниатюрных изображений.

Исследование концентрации внимания происходило при помощи методики Б. Бурдона «Корректирующая проба» [8, с. 185]. В каждой экспериментальной ситуации учащимся необходимо было выделить разные буквы (в ситуации 1 – буквы «а» и «о», в ситуации 2 – «е» и «м», в ситуации 3 – «б» и «н»). Определение избирательности внимания проводилось посредством методики Г. Мюнстерберга [9, с. 336]. В трех ситуациях исследования среди буквенного текста были «спрятаны» различные слова. В ситуации 1 «спрятанными» словами являлись такие слова: *туча, дом, лимон, очки, кепка, жук, пила, заяц, утка, бусы, лодка*. В экспериментальной ситуации 2 детям нужно было выделить слова *арбуз, коза, луна, свеча, зебра, акула, рыба, сыр, лук, роза, лыжи, мяч*. В ситуации 3 среди набора букв учащимся 7 лет нужно было отыскать слова *стол, свекла, шуба, змея, юла, булка, сумка, ракета, машина, юбка, ручка, белка*.

Для определения объема кратковременной зрительной памяти учащихся использовалась методика «Запомни рисунки» Р. С. Немова [10, с. 90]. Испытуемым предлагалось в течение минуты запомнить 9 графических фигур, а потом найти эти фигуры среди предъявляемых экспериментатором. Для второй и третьей экспериментальной ситуации предлагались иные графические фигуры для запоминания. Для определения уровня слуховой памяти использовалась методика А. Р. Лурии «10 слов» [8, с. 178]. Для разных условий предъявления независимой переменной использовался отличный набор слов. В ситуации 1 он был стандартным: *дом, лес, кот, ночь, окно, сено, мед, игла, конь, мост*. В ситуации 2 для запоминания детям предлагались слова *собака, дерево, тарелка, лист, человек, дверь, мишка, колесо, бантик, телевизор*. В ситуации 3 использовались такие слова: *мяч, шкаф, заяц, указка, тетрадь, буква «А», очки, кисточка, кружка, звезда*. С учетом уровня овладения навыком письма в семилетнем возрасте для учащихся первых классов был предусмотрен вариант графического изображения ответа, т. е. в том случае, если ребенок не знал, как пишется запоминаемое слово, он мог его изобразить в виде миниатюрного схематичного рисунка.

Исследование логической и механической памяти происходило с помощью метода запоминания двух рядов пар слов [11, с. 43]. Для исследования были подготовлены два ряда пар слов, в первом ряду между словами существовали смысловые связи, во втором

они отсутствовали. Респондентам необходимо было запомнить пары слов из первого и второго ряда. В разных экспериментальных ситуациях также предъявлялись разные пары слов. В первой ситуации использовались следующие пары связанных по смыслу слов: «дерево – яблоко», «машина – колесо», «белка – гриб», «корзина – ягода», «мальчик – мячик», «самолет – гвоздь». В качестве не связанных по смыслу в первой ситуации выступали следующие пары слов: «белка – гвоздь», «самолет – ягода», «дерево – шапка», «машина – гриб», «мальчик – колесо», «корзина – ваза». Во второй экспериментальной ситуации связанными по смыслу были следующие пары слов: «куртка – шапка», «дуб – желудь», «цветы – ваза», «барабан – палочки», «молоток – гвоздь». Пары, не имеющие смысловых связей, были такими: «куртка – рыба», «дерево – ложка», «цветы – мяч», «барабан – гвоздь», «молоток – гриб». В третьей экспериментальной ситуации респондентам для запоминания предлагались следующие смысловые пары: «птица – клетка», «кастрюля – ложка», «белка – орехи», «бабочки – цветок», «аквариум – рыба». Пары слов с отсутствующей между собой связью были таковы: «бабочка – шапка», «белка – колесо», «птица – ваза», «кастрюля – зонт», «аквариум – цветок». С учетом уровня овладения навыками письма детьми семилетнего возраста учащимся предоставлялись графические изображения запоминаемых слов, которые они должны были соединить между собой линиями в зависимости от инструкции.

Результаты и их обсуждение

Для удобства сравнительного анализа средневывборочные значения по каждому измеренному параметру и оценка сдвигов (G-критерий) параметров познавательных процессов учащихся в разных экспериментальных ситуациях отражены в таблицах (знаком «**» рядом с числовым значением критерия обозначен уровень статистической значимости установленных с его помощью различий ($p \leq 0,01$)).

В таблице 1 представлены результаты диагностики познавательных процессов обучающихся в ситуации 1 (учебная деятельность детей без использования гаджетов) и в ситуации 2 (учебная деятельность детей с интернет-ресурсами).

Таблица 1. – Оценка познавательных процессов детей в экспериментальных ситуациях 1 и 2

Параметры	М (средневывборочные значения)		G-критерий
	Ситуация 1	Ситуация 2	
Концентрация внимания	76,2	65,8	20**
Избирательность внимания	70,66	63,73	16**
Зрительная память	70,48	61,47	28**
Слуховая память	69,98	52,86	15**
Логическая память	75,66	71,81	24**
Механическая память	79,77	67,07	17**

Данные таблицы 1 демонстрируют, что показатели всех измеренных параметров статистически достоверно выше в ситуации традиционной учебной деятельности (причем на высоком уровне значимости различий). Выполнение учебных заданий посредством гаджетов привело к существенным сдвигам в сторону ухудшения концентрации и избирательности внимания, а также к снижению всех видов запоминания (зрительной, слуховой, логической и механической).

Средневывборочные значения и оценка достоверности сдвигов параметров познавательных процессов в условиях «учебная деятельность детей без использования гаджетов» (ситуация 1) и «свободная деятельность детей с гаджетами» (ситуация 3) содержатся в таблице 2.

Таблица 2. – Оценка познавательных процессов детей в экспериментальных ситуациях 1 и 3

Параметры	М (средневыборочные значения)		G-критерий
	Ситуация 1	Ситуация 3	
Концентрация внимания	76,2	70,22	27**
Избирательность внимания	70,66	57,6	15**
Зрительная память	70,48	69,77	50
Слуховая память	69,98	69,29	43
Логическая память	75,66	67,76	22**
Механическая память	79,77	62,03	11**

Данные таблицы 2 показывают, что в свободной деятельности с гаджетами, по сравнению с обычной учебной деятельностью, у учащихся статистически достоверно ухудшается большинство измеренных параметров. Свободная деятельность учащихся посредством гаджетов привела к существенным сдвигам в сторону ухудшения концентрации и избирательности внимания, а также памяти (логической и механической).

Эти негативные сдвиги не относятся только к зрительной и слуховой памяти. Отсутствие различий по данным параметрам в разных экспериментальных ситуациях можно объяснить тем, что учебная деятельность без использования интернета и свободная деятельность учащихся с гаджетами требует их активизации в равной степени.

Показатели для сравнительного анализа уровней познавательных процессов учащихся в условиях «учебная деятельность детей с гаджетами» (экспериментальная ситуация 2) и «свободная деятельность с использованием гаджетов» (ситуация 3) представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Оценка познавательных процессов детей в экспериментальных ситуациях 2 и 3

Параметры	М (средневыборочные значения)		G-критерий
	Ситуация 2	Ситуация 3	
Концентрация внимания	65,8	70,22	49
Избирательность внимания	63,73	57,6	27**
Зрительная память	61,47	69,77	47**
Слуховая память	52,86	69,29	23**
Логическая память	71,81	67,76	37**
Механическая память	67,07	62,03	34**

Анализ данных таблицы 3 свидетельствует о наличии в разных экспериментальных условиях существенных различий по уровням активизации избирательности внимания и памяти (зрительной, слуховой, логической, механической) у учащихся. Состояние названных познавательных процессов достоверно лучше в учебной деятельности с гаджетами, чем при свободном обращении детей к электронным устройствам.

По параметру «концентрация внимания» средневыборочные значения в разных экспериментальных условиях несколько отличаются в сторону повышения концентрации внимания во время свободной деятельности учащихся с гаджетами (игры, просмотра видео, нахождения в социальных сетях), однако значимых сдвигов не выявлено. Скорее всего, такие результаты можно связать с наличием повышенной заинтересованности учащихся в свободной деятельности с гаджетами в сравнении с учебной деятельностью с использованием технических средств.

Заключение

Полученные экспериментальные результаты позволяют сделать следующие основные заключения. Концентрация и избирательность внимания, различные виды памяти (зрительная, слуховая, логическая, механическая) наиболее активизированы у учащихся 7 лет в ситуации, не предполагающей какую-либо деятельность с использо-

ванием гаджетов. Зрительная, слуховая, логическая и механическая память, а также концентрация и избирательность внимания активизированы у детей в большей степени в условиях традиционной учебной деятельности, не предполагающей использования технических средств. Актуальный уровень концентрации внимания не зависит от деятельности детей (учебной или свободной) с гаджетами, но свободная деятельность с ними ухудшает избирательность внимания и способности к запоминанию.

Таким образом, наилучшим условием для развития внимания и памяти учащихся является традиционная учебная деятельность. По сравнению с ней в ситуации свободной деятельности с гаджетом показатели большинства когнитивных параметров существенно ухудшаются. Полученные данные демонстрируют необходимость более рационального использования электронных средств обучения на I ступени общего среднего образования.

СПТСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кульбах, Е. С. Система педагогических требований к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе ВУЗа / Е. С. Кульбах, Е. Р. Зинкевич // *Соврем. наука.* – 2011. – № 3 (6). – С. 88–90.

2. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Нар. асвета, 1996. – 399 с.

3. Лимонцева, Г. В. К. Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формировании личности / Г. В. Лимонцева // *Психология: проблемы практического применения : материалы I Междунар. науч. конф., г. Чита, июнь 2011 г. / под общ. ред. Г. Д. Ахмедовой.* – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 39–46.

4. Макарова, Н. Г. Внимание и память: значение психических процессов для личности в современном обществе / Н. Г. Макарова // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : материалы XXVII Междунар. научн.-практ. конф., Новосибирск, 29 апр. 2013 г. / Новосибир. гос. пед. ун-т.* – Новосибирск : Сибак, 2013. – С. 171.

5. Сидоров, К. Р. Мощность внимания / К. Р. Сидоров // *Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. «Философия, психология, педагогика».* – 2011. – № 1. – С. 144–146.

6. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Амалфея : Смысл, 1998. – 685 с.

7. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

8. Истратова, О. Н. Психолог в начальной школе : справоч. материалы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 406 с.

9. Касьянов, С. А. Психологические тесты / С. А. Касьянов. – М., 2006. – 608 с.

10. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 640 с.

11. Вергелес, Г. И. Младший школьник: помоги ему учиться : кн. для учителей и родителей / Г. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев. – СПб. : Союз, 2000. – 159 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.04.2020

Gaidich O. P. Features of Attention and Memory of 7-Year-Old Students in Various Learning Situations

The article is devoted to the problem of the influence of electronic learning tools on the cognitive processes of primary school children. The subject of theoretical analysis and empirical study in this research were attention (concentration and selectivity) and different types of memory (visual, auditory, logical, mechanical). The results of experimental study of the influence of various types of activities with gadgets (educational and free) on the state of these processes in students are presented. In comparison with the situation of traditional educational activities carried out without using electronic means, there was a significant deterioration in the actual level of all measured parameters of attention and memory. The results obtained prove that the ongoing informatization of the educational process requires special research of its humanitarian consequences.

УДК 159.9:316.6

И. В. Шматкова¹, Т. М. Громова²¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²магистрант психолого-педагогического факультета

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: ¹ishmat_09@mail.ru; ²tatayna9@mail.ru**ОПЫТ СЕМЕЙНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ
КАК ФАКТОР ВИКТИМНОСТИ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение характера взаимосвязи опыта семейных эмоциональных коммуникаций и проявлений виктимности у лиц юношеского возраста из семей группы риска и условно благополучных семей. Обнаружено отсутствие выраженных различий виктимного поведения и ролевой виктимности между двумя группами респондентов. Показано, что у лиц юношеского возраста из семей группы риска в целом обнаружено больше значимых корреляционных связей между проявлениями виктимности и нарушениями семейных эмоциональных коммуникаций (родительская критика, запрет на выражение эмоций, стремление демонстрировать внешнее благополучие при наличии внутрисемейных проблем, стремление к контролю, ограничению самостоятельности ребенка).

Введение

Проблема виктимности является одной из актуальных в психологической науке и практике. Под виктимностью понимается комплексное психологическое образование, содержащее потенциальную возможность для личности или группы людей, находящихся в критической жизненной ситуации и в условиях реальной опасности, стать жертвой, понести определенные физические и психологические потери, а также имущественный ущерб. С одной стороны, виктимизация рассматривается как процесс влияния на человека совокупности негативных внешних условий и факторов, а с другой – как процесс социально-психологических изменений самой личности под влиянием негативных внешних факторов, формирующих в ней психологию жертвы.

Рассматривая феномен виктимности, изначально ученые делали акцент на криминальности, экстремальности, опасности среды, уделяя недостаточное внимание виктимизации личности в повседневной жизни, в структуре семейных отношений. Осмысление сущности проблемы виктимного поведения в психологии стало возможным благодаря исследованиям О. О. Андронниковой, М. А. Одинцовой, А. Б. Серых, Е. С. Фоминых, Т. Е. Яценко и других ученых, актуализировавших данную проблему применительно к некриминальным сферам жизни. В связи с этим виктимное поведение стало трактоваться как исполнение индивидами роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ревиктимизацию в межличностном взаимодействии [1–4].

Большинство исследований посвящены изучению проблемы виктимности у подростков (О. О. Андронникова, О. Б. Бовть, М. П. Долговых, М. А. Одинцова, Т. Н. Матанцева, С. А. Фалкина и др.). Однако юношеский возраст также можно рассматривать как уязвимый с точки зрения формирования виктимности (Ю. В. Никитина, М. П. Семкова, О. А. Клачкова, Л. Л. Пучкова, Р. А. Субботина). Это обусловлено тем, что в этом возрасте продолжает активно формироваться мировоззрение и личностная идентичность. Несформированность этих структур может приводить к слабости субъектной позиции и неспособности сопротивляться насилию и давлению. По мнению Е. С. Фоминых, уязвимость представителей юношеского возраста также обусловлена резким

изменением пространства взросления подрастающего поколения, в условиях которого дефицит социализирующих и интенсивность деструктивных воздействий семьи и образовательных учреждений деформирует систему интерактивного взаимодействия.

Определяя факторы виктимности, большинство авторов сходятся на выделении двух их основных групп:

1) внутренние (психофизиологические и индивидуально-психологические); к ним относятся темпераментные особенности, наличие резидуально-органической церебральной недостаточности, синдрома дефицита внимания, склонность к риску, тревожность, эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, низкий порог фрустрации, повышенная агрессивность, неадекватная самооценка, радикализм, подозрительность, индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия;

2) внешние (социальные); включают культурные традиции общества, социальное отвержение, демонстрацию образцов жертвенного поведения в СМИ, литературе, опыт отношений с педагогами и сверстниками, а также семейные факторы [1; 3].

Большинством авторов в качестве ключевого фактора формирования виктимности признается опыт семейных отношений. Однако в литературе данный фактор описывается преимущественно в отношении детей и подростков [1; 5–9] и часто рассматривается в контексте проблемы сексуального и/или физического насилия [10–12]. Изучение роли семейного фактора в проявлениях виктимности в юношеском возрасте мало представлено. Так, в исследовании Н. Н. Биткиной показано, что семейными факторами виктимизации юношей и девушек являются отвергающий, контролирующий, инфантилизирующий, симбиотический, враждебный, директивный и непоследовательный типы родительского отношения [13].

Социальная ситуация развития и уровень личностного развития в юношеском возрасте отличается от подросткового, что предположительно может приводить к нивелированию определенных неблагоприятных семейных факторов, значение которых особенно велико в подростковом возрасте [14]. Этот факт не позволяет нам автоматически перенести данные, полученные при изучении факторов виктимности подростков, на лиц юношеского возраста.

Этим обусловлен выбор цели проведенного нами эмпирического исследования, направленного на изучение характера взаимосвязи опыта семейных эмоциональных коммуникаций и виктимного поведения у лиц юношеского возраста из семей группы риска и условно благополучных семей. Определение такой выборки имеет практический интерес, поскольку общепринятым является мнение специалистов о том, что семьи группы риска зачастую представляют собой уязвимую группу, члены которой могут являться носителями психологической виктимности.

Выборку исследования составили 90 студентов в возрасте от 17 до 21 года: 45 студентов из условно благополучных семей (11 девушек и 34 юноши) и 45 – из семей группы риска (10 девушек и 35 юношей). Критериями для отнесения семьи респондентов к семьям группы риска выступил социальный статус (неполная семья и/или состоит на учете как семья, находящаяся в социально опасном положении). К условно благополучным семьям, соответственно, были отнесены полные семьи, не находящиеся в социально опасном положении. Термин «условно благополучные» использован по причине того, что нами не оценивался объективно характер внутрисемейных отношений как критерий благополучности.

Для изучения специфики проявления психологической виктимности в поведении респондентов из разных типов семей применялись следующие методики: *опросник исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой*, позволяющий выявить предрасположенность респондентов к реализации различных форм виктимного поведения: саморазрушающее, гиперсоциальное, некритичное, агрессивное, зависимое

поведение и реализованная виктимность [15]; опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой [16], направленный на изучение общего уровня ролевой виктимности и проявления игровой и социальной ролей жертвы.

С целью выявления специфики семейных дисфункций в родительской семье использовался опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК) А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой, М. Г. Сороковой [17]. Данная методика направлена на выявление следующих дисфункций в родительских семьях: родительская критика, индукция тревоги в семье, элиминирование эмоций в семье, фиксация на негативных переживаниях, внешнее благополучие (фасад и враждебность), сверхвключенность, семейный перфекционизм.

Описание результатов

Количественные данные, полученные в ходе изучения склонности к виктимному поведению у лиц юношеского возраста из условно благополучных семей и семей группы риска с помощью методики О. О. Андронниковой, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровень выраженности разных типов виктимного поведения у лиц юношеского возраста из условно благополучных семей и семей группы риска, %

Шкала	Респонденты из условно благополучных семей			Респонденты из семей группы риска		
	Выше нормы	Норма	Ниже нормы	Выше нормы	Норма	Ниже нормы
Склонность к агрессивному виктимному поведению	4	47	49	–	55	44
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	16	53	31	22	44	33
Склонность к гиперсоциальному поведению	29	53	15	24	58	13
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	2	60	35	2	64	33
Склонность к некритичному поведению	–	62	38	7	58	35
Реализованная виктимность	–	22	78	–	33	67

Под виктимным поведением О. О. Андронникова [1] понимает отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности социальных, психических и моральных проявлений личности. Всего она выделяет пять типов виктимного поведения, представленных в таблице 1, а также показатель реализованной виктимности. Склонность к тому или иному типу виктимного поведения проявляется в социальных ожиданиях, стереотипах, установках, обуславливающих определенные формы реагирования на различные жизненные ситуации.

Проведенный статистический анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни показал отсутствие значимых различий между выборками, поэтому о небольших различиях мы можем говорить лишь на уровне тенденций.

Из представленных данных видно, что наиболее высокие показатели в обеих группах наблюдаются по шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению». Для людей с выраженностью гиперсоциального поведения характерна активная позиция, самоуверенность, нетерпимость к поведению, нарушающему общественный порядок. Зачастую такое социально одобряемое поведение провоцирует в их адрес действия агрессора.

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению присутствует в обеих выборках, однако несколько более выражена в группе респондентов из семей группы риска. Она свидетельствует о склонности человека к поведению, провоцирующему ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. Данное поведение может быть как провоцирующим, если для причинения вреда привлекается другое лицо, так и самопричиняющим, которое характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих.

Около половины респондентов из обеих выборок имеют низкий уровень склонности к агрессивному виктимному поведению, что свидетельствует о наличии хорошего самоконтроля, стремления придерживаться принятых норм и правил. Однако вместе с тем для них характерно снижение мотивации достижения, спонтанности, высокая обидчивость.

Высокие показатели реализованной виктимности отсутствуют в обеих выборках. При этом у большинства респондентов они находятся на уровне ниже нормы, что свидетельствует о внутренней готовности к виктимному способу поведения, тенденции к переживанию напряжения и стремлению избегать конфликтных ситуаций.

Результаты изучения ролевой виктимности у лиц юношеского возраста из условно благополучных семей и семей группы риска (таблица 2) позволяют сделать вывод об отсутствии значимых статистических различий между группами (по U-критерию Манна – Уитни). При этом высокий уровень общей ролевой виктимности имеют около 20 % респондентов в обеих группах, а низкий уровень – около трети. Люди с высоким уровнем ролевой виктимности отличаются склонностью уходить от проблем, смиряться с ситуацией и не желают ничего менять, потому что убеждены в бесполезности любых попыток это сделать. Для них также характерны низкий уровень жизнестойкости, предпочтение неконструктивных стратегий совладания (избегание, манипуляция, асоциальные и агрессивные действия и др.), переменчивость в настроении, ярко выраженная психоэмоциональная симптоматика, тенденция к самообвинению в сочетании с обвинениями других и жалостью к себе.

Показатели по шкале «игровая роль жертвы» превышают показатели по шкале «социальная роль жертвы» в обеих выборках. При этом у респондентов из семей группы риска эта тенденция сильнее ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 21,608$ при $p \leq 0,01$), чем в группе из условно благополучных семей ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,35$ при $p \leq 0,05$). Это означает, что респонденты из семей группы риска в большей степени склонны к манипулированию другими, демонстрируя позицию жертвы, чем к реальному аутсайдерству.

Таблица 2. – Уровень выраженности ролевой виктимности у лиц юношеского возраста из условно благополучных семей и семей группы риска, %

Показатели ролевой виктимности	Респонденты из условно благополучных семей			Респонденты из семей группы риска		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Игровая роль жертвы	24	49	27	31	40	29
Социальная роль жертвы	11	62	27	9	72	24
Общий показатель	18	58	24	22	51	29

Далее представим результаты изучения опыта семейных эмоциональных коммуникаций у респондентов из условно благополучных семей и семей группы риска (таблица 3). Наиболее часто высокий уровень нарушенных эмоциональных коммуникаций в опыте респондентов из обоих типов семей имел место по таким показателям, как индуцирование тревоги в семье, фиксация на негативных переживаниях, внешнее

благополучие, сверхвключенность, семейный перфекционизм. Однако сравнение распределения уровней семейных дисфункций по некоторым шкалам позволило обнаружить различия у респондентов из разных типов семей.

Таблица 3. – Уровень семейных дисфункций у лиц юношеского возраста из условно благополучных семей и семей группы риска, %

Шкала	Респонденты из условно благополучных семей			Респонденты из семей группы риска		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Родительская критика	4	32	64	17	55	28
Индукция тревоги в семье	64	33	3	49	42	9
Элиминирование эмоций	7	51	42	9	53	38
Фиксация на негативных переживаниях	51	42	7	44	47	9
Внешнее благополучие	46	40	14	55	38	7
Сверхвключенность	64	31	5	67	31	2
Семейный перфекционизм	47	49	4	31	53	16
Общий показатель семейных дисфункций	4	91	5	13	78	9

Так, уровень родительской критики значительно преобладает в опыте респондентов из семей группы риска ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 28,214$ при $p \geq 0,01$) в сравнении с респондентами из условно благополучных семей.

Уровень индукции тревоги, наоборот, значительно выше в опыте респондентов из условно благополучных семей ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,072$ при $p \geq 0,05$). Это означает, что в семьях такого типа родители значительно больше склонны проявлять тревожность и акцентировать внимание на трудностях и неудачах ребенка в сравнении с родителями из семей группы риска.

Распределение показателей по шкалам «элиминирование эмоций», «фиксация на негативных переживаниях», «внешнее благополучие» и «сверхвключенность» в группах респондентов из разных типов семей не имеют статистически значимых различий.

Показатель семейного перфекционизма значимо преобладает в группе респондентов из условно благополучных семей ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 10,638$ при $p \geq 0,01$) в сравнении с респондентами второй группы.

Общий же показатель семейных дисфункций несколько преобладает в опыте респондентов из семей группы риска ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,906$ при $p \geq 0,05$, $\phi^*_{\text{эмп.}} = 2,168$ при $p \geq 0,05$) в сравнении с респондентами из условно благополучных семей.

Таким образом, полученные результаты показывают, что в семьях респондентов из условно благополучных семей в сравнении с их сверстниками из семей группы риска больше выражена тревожность родителей, фиксация на возможных трудностях, опасностях и жизненных неудачах, а также тенденция воспитывать ребенка в духе очень высоких стандартов и стремления к совершенству.

Респонденты из семей группы риска более подвержены чрезмерной критике со стороны родителей и сравнению их с другими, более успешными детьми.

В семьях респондентов из обеих групп также значительно выражены такие варианты семейных дисфункций, как чрезмерная фиксация родителей на негативных переживаниях, стремление контролировать ребенка, ограничивать его самостоятельность

и стремление родителей скрывать, не видеть и не выдавать окружающим свои внутрисемейные проблемы.

Далее в соответствии с задачами исследования была предпринята попытка установления взаимосвязи между склонностью к отдельным формам виктимного поведения и особенностями эмоциональных коммуникаций в семье у респондентов из семей группы риска и условно благополучных семей. С помощью критерия ранговой корреляции r_s Спирмена был проведен анализ корреляционной связи между показателями по шкалам опросников «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой и «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой с данными по шкалам опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой, М. Г. Сороковой.

Представим результаты анализа корреляционной связи между типами виктимного поведения и показателями семейных дисфункций.

В группе респондентов *из условно благополучных семей* установлена значимая прямая корреляционная связь между шкалой «Реализованная виктимность» и такими показателями нарушений семейных эмоциональных коммуникаций, как «Родительская критика» ($r_s = 0,445$ при $p \leq 0,01$), «Внешнее благополучие» ($r_s = 0,306$ при $p \leq 0,05$) и «Семейный перфекционизм» ($r_s = 0,354$ при $p \leq 0,05$). Такая связь означает: излишняя критика, стремление родителей скрывать проблемы семьи и воспитание в духе очень высоких стандартов могут провоцировать виктимное поведение ребенка.

Данные по шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению» имеют значимую положительную связь с уровнем родительской критики ($r_s = 0,302$ при $p \leq 0,05$) и отрицательную – с семейной тенденцией к элиминированию эмоций ($r_s = -0,324$ при $p \leq 0,05$). Результаты свидетельствуют о том, что чем выше в семье уровень родительской критики и чем меньше установки на сдержанность эмоциональных проявлений в семье, тем более вероятно проявление в юношеском возрасте активной позиции, самоуверенности, нетерпимости к нарушению норм и правил, приводящие к агрессивным действиям в свой адрес.

Корреляционный анализ данных в группе респондентов *из семей группы риска* показал наличие прямой корреляционной связи между:

1) шкалой «Реализованная виктимность» и шкалами «Родительская критика» ($r_s = 0,409$ при $p \leq 0,01$), «Сверхвключенность» ($r_s = 0,343$ при $p \leq 0,05$); это свидетельствует о том, что родительская критика и тотальный контроль в семьях группы риска могут провоцировать у ребенка склонность к виктимному поведению;

2) шкалой «Склонность к агрессивному поведению» и шкалами «Родительская критика» ($r_s = 0,394$ при $p \leq 0,05$) и «Элиминирование эмоций» ($r_s = 0,297$ при $p \leq 0,05$); это означает, что критика, выражение недовольства со стороны родителей и запрет на выражение эмоций вызывают провоцирующее агрессивное поведение у детей в семьях группы риска;

3) шкалой «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» и шкалами «Родительская критика» ($r_s = 0,531$ при $p \leq 0,01$), «Элиминирование эмоций» ($r_s = 0,329$ при $p \leq 0,05$) и «Сверхвключенность» ($r_s = 0,307$ при $p \leq 0,05$); данная связь означает, что критика, выражение недовольства и повышенный родительский контроль порождают у детей склонность к зависимому и беспомощному поведению;

4) шкалой «Склонность к некритичному поведению» и шкалами «Родительская критика» ($r_s = 0,400$ при $p \leq 0,01$) и «Фиксация на негативных переживаниях» ($r_s = 0,414$ при $p \leq 0,01$); это дает основание полагать, что критика и акцентирование внимания родителей на негативных переживаниях в семьях группы риска с высокой долей вероятности приведет к неосмотрительности ребенка, неумению правильно оценивать опасные жизненные ситуации.

Корреляционный анализ данных, полученных с помощью методики «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, и данных шкал опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» А. Б. Холмогоровой, С. В. Воликовой, М. Г. Сороковой позволил установить статистически значимые связи лишь в группе респондентов из семей группы риска. Значимая корреляционная связь положительной направленности была установлена между:

1) шкалой «Игровая роль жертвы» и шкалами «Родительская критика» ($r_s = 0,453$ при $p \leq 0,01$), «Элиминирование эмоций» ($r_s = 0,300$ при $p \leq 0,05$) и «Внешнее благополучие» ($r_s = 0,302$ при $p \leq 0,05$); данная положительная связь показывает, что излишняя критика, запрет на выражение ребенком эмоций и стремление родителей из семей группы риска скрывать семейные проблемы будут способствовать готовности ребенка к манипулированию другими ради получения поддержки, выгоды из своего неблагоприятного положения, инфантильности;

2) шкалой «Социальная роль жертвы» и шкалами «Родительская критика» ($r_s = 0,486$ при $p \leq 0,01$) и «Элиминирование эмоций» ($r_s = 0,398$ при $p \leq 0,01$); это означает, что критика в отношении ребенка со стороны родителей и запрет на выражение эмоций может приводить к аутсайдерской позиции ребенка в группе сверстников и враждебному восприятию окружающего мира.

Обсуждение результатов

Обнаруженное в исследовании отсутствие значимых различий по уровню проявлений виктимности у лиц юношеского возраста из семей группы риска и условно благополучных семей может быть связано с достаточно разнородной группой семей группы риска, куда были включены, в частности, неполные семьи, степень благополучности отношений в которых не обязательно будет отличаться от полной семьи, не состоящей на учете в категории «социально опасное положение». В доказательство данного предположения можно привести исследование И. В. Павлова, в котором было показано, что юноши и девушки из полных и неполных семей имеют в основном схожие когнитивные и аффективные характеристики образа Я [14]. Этот факт указывает на необходимость в дальнейших исследованиях рассматривать категорию семей группы риска более дифференцированно.

При этом полученные в исследовании результаты показывают, что у лиц юношеского возраста из семей группы риска в целом обнаружено больше статистически значимых корреляционных связей между проявлениями виктимного поведения и нарушениями семейных эмоциональных коммуникаций, что, на наш взгляд, обусловлено большей выраженностью данных нарушений в сравнении с группой из условно благополучных семей. Так, юноши и девушки из семей группы риска, подвергавшиеся критике и выражению недовольства со стороны своих родителей и получавшие запрет на выражение эмоций, склонны проявлять агрессию или иное провоцирующее поведение, в том числе намеренно создавать или провоцировать конфликтные ситуации.

Критика, запрет на выражение эмоций в сочетании с повышенным контролем и вмешательством в дела ребенка порождают склонность к зависимому и беспомощному поведению, которое проявляется в низкой самооценке, сильной внушаемости, робости. Фиксация родителей на негативных переживаниях может способствовать склонности к неосмотрительности, неумению правильно оценивать опасные жизненные ситуации.

Результаты изучения ролевой виктимности также показали, что лица юношеского возраста из семей группы риска, в которых имеет место высокий уровень родительской критики, запрет на выражение негативных эмоций и стремление родителей скрывать внутрисемейные проблемы, демонстрируют склонность к исполнению роли жертвы ради манипулирования окружающими с целью получения выгоды. Кроме этого,

высокие показатели родительской критики и стремления запрещать выражение ребенком негативных эмоций повышают вероятность формирования ролевой виктимности, характеризующейся аутсайдерством, беспомощностью, низкой самооценкой.

Юноши и девушки из условно благополучных семей, которые также подвергались критике родителей и запретам на выражение негативных эмоций, демонстрируют склонность к гиперсоциальному виктимному поведению, которое выражается в жертвенности и высокой ориентации на социально одобряемое поведение. Критика со стороны родителей в сочетании со стремлением скрывать внутрисемейные проблемы и предъявлять к ребенку завышенные ожидания и требования повышает склонность к реализованному виктимному поведению в юношеском возрасте.

Таким образом, наиболее значимыми семейными факторами риска формирования виктимности в юношеском возрасте выступает высокий уровень родительской критики и элиминирования эмоций. Результаты исследований О. О. Андронниковой [1], в которых установлены значимые корреляционные связи между проявлениями виктимности у подростков и враждебностью и директивностью в семье, дают основания рассматривать родительскую критику в качестве одного из ключевых факторов виктимной деформации личности ребенка на предшествующих юношескому возрасту этапах развития. Особенно выраженная связь данного фактора с виктимностью у респондентов нашего исследования из семей группы риска позволяет предположить вероятность проявления насилия в отношении детей со стороны родителей, которое отмечается в разных источниках как один из ключевых факторов виктимности.

Выявление механизма влияния элиминирования эмоций в семье на формирование виктимных черт у юношей и девушек является задачей дальнейших исследований. Однако сегодня известно, что существующие в семье негласные запреты на выражение эмоций, особенно негативных, приводят к тенденции у ребенка подавлять собственные эмоции, трудностям в выстраивании отношений с другими людьми, неконтролируемым всплескам агрессии, зависимостям, невротическим и психосоматическим расстройствам.

Полученные результаты позволяют выстроить некоторые гипотетические модели формирования виктимности у лиц юношеского возраста из разных типов семей, эмпирическая проверка которых может стать предметом дальнейших исследований.

В условно благополучных семьях:

✓ родительская критика и воспитание ребенка в духе высоких стандартов – формирование у ребенка низкой самооценки, неуверенности в себе, тревожности – выраженная тенденция к подчинению правилам, нетерпимость к поведению, нарушающему общественный порядок.

В семьях группы риска:

✓ родительская критика и запрет на выражение эмоций в семье – формирование у ребенка низкой самооценки, неуверенности в себе, тревожности, неумение конструктивно выражать эмоции и устанавливать доверительные отношения с другими людьми – аутсайдерская позиция ребенка в группе сверстников, враждебное восприятие окружающего мира, провоцирующее агрессивное поведение;

✓ родительская критика, запрет на выражение эмоций и повышенный контроль – формирование у ребенка низкой самооценки, неуверенности в себе, тревожности, неумение конструктивно выражать эмоции и устанавливать доверительные отношения с другими людьми, инфантильность, отсутствие самостоятельности – беспомощность ребенка, зависимость от других;

✓ родительская критика, запрет на выражение ребенком эмоций и стремление родителей скрывать семейные проблемы, поддерживая внешний образ благополучной семьи – формирование у ребенка низкой самооценки, неуверенности в себе, тревож-

ности, неумение конструктивно выразить эмоции и устанавливать доверительные отношения с другими людьми, лицемерие – инфантильность ребенка, готовность к манипулированию другими ради получения поддержки, извлечению выгоды из своего неблагоприятного положения.

Заключение

Проведенное исследование позволило конкретизировать характер связи между нарушениями эмоциональных коммуникаций в семье и риском проявления виктимного поведения в юношеском возрасте, что способствует существенному уточнению имеющихся в науке данных о семейных факторах виктимности у детей.

В целом полученные результаты показывают, что виктимность в юношеском возрасте связана в большей степени не столько с внешними показателями отнесения семьи к группе риска, сколько с характеристиками внутрисемейных отношений. Такие значимо связанные с показателями виктимности в юношеском возрасте семейные дисфункции, как родительская критика, запрет на выражение эмоций, стремление демонстрировать внешнее благополучие при наличии внутрисемейных проблем, стремление к контролю, ограничению самостоятельности ребенка, имеют высокие показатели не только в семьях группы риска, но и в обычных семьях, которые по внешним социальным признакам к такого типа семьям не относятся.

Результаты нашего исследования имеют практическую значимость, поскольку позволяют получить представление о проявлениях и выраженности виктимности в юношеском возрасте, что может учитываться при планировании профилактической и коррекционной работы по преодолению виктимности у юношей и девушек.

Информация о взаимосвязи между проявлениями виктимности и нарушениями семейных эмоциональных коммуникаций может использоваться при работе с семьями с целью преодоления факторов риска формирования виктимности у детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. О. Андронникова. – Новосибирск, 2005. – 16 с.

2. Одинцова, М. А. Ролевая виктимность в поведении подростков из социально незащищенных семей / М. А. Одинцова // Психол. наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 1–12.

3. Фоминых, Е. С. Психологические механизмы виктимности [Электронный ресурс] / Е. С. Фоминых // Концепт. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-viktimnosti/viewer>. – Дата доступа: 09.03.2020.

4. Яценко, Т. Е. Формирование социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации учащихся подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Е. Яценко. – Минск, 2015. – 32 с.

5. Белановская, О. В. Воспитание в семье как фактор риска виктимного поведения детей [Электронный ресурс] / О. В. Белановская // Актуал. науч. исслед. в соврем. мире. – 2018. – Вып. 11-4 (43). – С. 57–63. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36587265_15690591.pdf. – Дата доступа: 02.03.2020.

6. Бовть, О. Б. Направления и методы превенции семейной виктимизации детей и подростков [Электронный ресурс] / О. Б. Бовть, А. В. Мосюндь // Упр. в условиях глобал. мировых трансформаций: экономика, политика, право. – 2017. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29780662_12711923.pdf. – Дата доступа: 02.03.2020.

7. Жихарева, Л. В. Особенности эмоциональной привязанности у подростков, склонных к девиантной виктимности / Л. В. Жихарева // Науч. результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4, вып. 4. – С. 96–106.

8. Кочеткова, И. В. Виктимность и виктимное поведение детей и подростков: причины и факторы формирования [Электронный ресурс] / И. В. Кочеткова. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29791539_75004403.pdf. – Дата доступа: 15.02.2020.

9. Сажина, Н. М. Предупреждение педагогических рисков виктимизации подростка / Н. М. Сажина, М. С. Голубь // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 1. – С. 127–132.

10. Глинко, О. Д. Виктимность подростков. Причины, особенности проявления. Особенности психологического консультирования по телефону жертв насилия [Электронный ресурс] / О. Д. Глинко. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/helpline/issue/40524_full.shtml. – Дата доступа: 15.02.2020.

11. Зиновьева, Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб. : Речь, 2005. – 248 с.

12. Шигашов, Д. Ю. Семейные паттерны в детерминации виктимного поведения детей и подростков [Электронный ресурс] / Д. Ю. Шигашов, Ю. А. Фесенко, В. А. Худик // Коррекцион.-пед. образование. – 2018. – № 4. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37392607_66918465.pdf. – Дата доступа: 27.01.2020.

13. Биткина, Н. Н. Виктимное поведения юношей и девушек как следствие психологического неблагополучия в семье [Электронный ресурс] / Н. Н. Биткина. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27182516_70221230.pdf. – Дата доступа: 14.01.2020.

14. Павлов, И. В. Взаимосвязь социально-перцептивного образа отца и образа «Я» у юношей и девушек из полных и неполных семей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. В. Павлов. – Минск, 2018. – 27 с.

15. Андронникова, О. О. Диагностика склонности к виктимному поведению [Электронный ресурс] / О. О. Андронникова. – Режим доступа: <https://psihologn.org/index.php/katalog-statej/233>. – Дата доступа: 12.02.2019.

16. Одинцова, М. А. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 1, т. II : Психол.-пед. науки. – С. 309–314.

17. Холмогорова, А. Б. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» / А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова, М. Г. Сорокова // Консультатив. психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 4. – С. 97–125.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.03.2020

Shmatkova I. V., Gromova T. M. Experience Family Emotional Communication how Factor Victimhood in Age of Adolescence

The article presents the results of an empirical study aimed at studying the relationship between experiences of family emotional communication and victimhood in young persons from at-risk families and conditionally well-off families. There were no marked differences in victim behavior and role-playing between the two groups of respondents. It is shown that young people from at-risk families in general found more significant correlations between victimhood and disruption of family emotional communication (parental criticism, prohibition on expression emotions, the desire to demonstrate external well-being in the presence of intra-family problems, the desire for control, limiting the child's independence).

УДК 159.923

Е. А. Соколович*аспирант каф. психологии Белорусского государственного университета**e-mail: sokolovich.e@mail.ru***САМООЦЕНКА И ПРИТЯЗАНИЯ У ИНДИВИДОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ***

Перфекционизм является искажением когнитивной структуры личности, которое характеризуется отсутствием способности адекватно оценивать возможности самого себя и окружающих. Полученные результаты исследования позволили представить более целостное описание данного феномена, раскрывая такие его составляющие, как уровень самооценки и уровень притязаний. Были выявлены половозрастные различия в уровнях самооценки и притязаний у индивидов с разными уровнями и видами перфекционизма, а также установлена взаимосвязь разных видов перфекционизма с самооценкой и притязаниями в различные периоды ранней взрослости.

Введение

Перфекционизм представляет собой искажение когнитивной структуры, характеризующееся чрезмерно высокими стандартами, отсутствием способности адекватно оценивать возможности самого себя и окружающих, значимостью достижений, сверхтребовательностью и отсутствием терпимости к ошибкам. В настоящее время этот феномен достаточно распространен в обществе, являясь культом и религией современного человека, стремящегося к совершенству во всех сферах своей жизнедеятельности. Высокие стандарты и стремление к совершенству формируется еще в детстве, когда успешность во всем навязывается ребенку со стороны значимых индивидов – в семье и школе, а также через средства массовой информации. Последствия перфекционизма могут оказывать негативное воздействие на психологическое и соматическое здоровье индивида, продуктивность деятельности и формирование межличностных контактов.

Проблемой перфекционизма и разработкой идей о его многомерности в западной психологии занимаются Р. Hewitt и G. Flett, R. Frost, R. Slaney и J. Ashby, в российской – Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева, В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов, А. А. Золотарева. Тем не менее количество исследований, посвященных перфекционизму, не является достаточным, чтобы составить развернутые и полноценные представления о нем, а изучение уровней самооценки и притязаний представляют собой противоречивые данные, которые рассматриваются преимущественно в рамках клинического аспекта. Поэтому данное исследование является актуальным. Работа направлена на выявление половозрастных различий в показателях самооценки и притязаний у индивидов с разными уровнями и видами перфекционизма, а также установление взаимосвязи перфекционизма с уровнями самооценки и притязаний у юношей и девушек в период ранней взрослости.

В качестве методологических оснований исследования выступают:

1. Модель перфекционизма Р. Hewitt и G. Flett, в рамках которой перфекционизм включает в себя три составляющие: субъектно ориентированный перфекционизм (ожидание высоких результатов от самого себя), объектно ориентированный (ожидание

**Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках научного проекта Г18М-024.*

высоких результатов от окружающих) и социально предписываемый перфекционизм (убеждение в том, что окружающие предъявляют завышенные требования к тебе) [1–3]. Особенностью данного подхода является выбор в качестве основы для типологии видов перфекционизма одного параметра – высокие требования, которые могут быть направлены на разных объектов (самого себя, окружающих либо ожидания со стороны других индивидов).

2. Подход советских исследователей к изучению самооценки (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, С. Я. Рубинштейн), где самооценка представляет собой одну из основных составляющих самоосознания личности, которая формируется под влиянием мнения окружающих и в результате сравнения себя с другими, а также является одним из регуляторов деятельности индивида [4; 5].

3. Подход школы К. Левина (К. Левин, Т. В. Дембо, Ф. Хопе, М. Юкнат), в рамках которого уровень притязаний представляет собой трудность цели, которую стремится достичь индивид и которая формируется под влиянием временных (ситуационных) и стабильных (личностных и социально-психологических) факторов [6–8].

4. Возрастная периодизация Д. Левинсона, в рамках которой к периоду ранней взрослости относится возрастной диапазон от 17 до 28 лет. Данный период делится на два этапа: переход к ранней взрослости (от 17 до 21 года) и вхождение в раннюю взрослость (от 22 до 28 лет) [9].

Цель работы – установление взаимосвязи уровней самооценки и притязаний у юношей и девушек с различными уровнями и видами перфекционизма в период ранней взрослости.

Материал и методы исследования

Выборку составили 812 респондентов в возрасте от 17 до 28 лет, проживающих на территории Республики Беларусь, из них 305 юношей и 507 девушек. Средний возраст респондентов составил 20,0 лет. Среди них 21,0 % с низким уровнем перфекционизма, 58,7 % со средним и 20,3 % с высоким уровнем перфекционизма, что соответствует нормальному распределению.

В качестве методик использовались: многомерная шкала перфекционизма (MPS) Р. Hewitt и G. Flett (в адаптации И. И. Грачевой) [10], методика Дембо – Рубинштейн для диагностики уровней самооценки и притязаний (в модификации П. В. Яньшина) [11].

Результаты исследования и их обсуждение

Половые различия в уровнях самооценки и притязаний у индивидов с разными видами перфекционизма. В ходе сравнительного анализа было выявлено, что у девушек с низким уровнем общего перфекционизма в период перехода к ранней взрослости выше уровень притязаний, чем у юношей ($p = 0,035$). Следовательно, для девушек с низким уровнем перфекционизма в большей степени, чем для юношей, характерны не критичное отношение к собственным силам и способностям, склонность ставить для себя высокие цели, переоценивать собственные возможности, не замечать критику окружающих. У юношей и девушек с высоким уровнем общего перфекционизма в период перехода и вхождения в раннюю взрослость, а также у индивидов с низким уровнем общего перфекционизма в период вхождения в раннюю взрослость не было выявлено половых различий в уровнях самооценки и притязаний. Следовательно, можно предположить, что выраженность данных показателей у индивидов с высоким уровнем общего перфекционизма не обусловлена половой принадлежностью.

У девушек с высоким уровнем объектно ориентированного перфекционизма в период вхождения в раннюю взрослость выше уровень притязаний, чем у юношей ($p = 0,029$). Следовательно, девушек с высоким уровнем перфекционизма, ориентиро-

ванным на других, в возрасте от 22 до 28 лет можно охарактеризовать как более склонных ставить высокие цели, переоценивая собственные возможности, и не обращать внимания на замечания окружающих, с не критичным отношением к собственным силам и способностям по сравнению с юношами в данный возрастной период. У индивидов с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на других, в возрасте от 17 до 21 года не было выявлено статистически значимых различий в уровнях самооценки и притязаний. Кроме того, не было выявлено статистически значимых половых различий по показателям самооценки и притязаний у индивидов с высокими уровнями субъектно ориентированного и социально предписываемого перфекционизма в разные периоды ранней зрелости.

Установлено, что мужчины имеют более выраженную тенденцию продвигать безупречные личные качества и не раскрывать собственное несовершенство другим по сравнению с женщинами [12]. Следовательно, для юношей в меньшей степени характерно стремление достигать высокого результата, но в большей – демонстрировать совершенное поведение и нивелировать недостатки, что согласуется с результатами нашего исследования касательно более высокого уровня притязаний у девушек.

Возрастные различия в показателях самооценки и притязаний у индивидов с разными видами перфекционизма. У индивидов с низким уровнем общего перфекционизма в период вхождения в раннюю зрелость выше притязания, чем в период перехода к ранней зрелости ($p = 0,003$), что проявляется в не критичном отношении к собственным силам и способностям, склонности ставить высокие цели, переоценивая собственные возможности. Различий в уровнях самооценки и притязаний в разные возрастные периоды у индивидов с высоким уровнем перфекционизма не было установлено.

У юношей с низким уровнем общего перфекционизма в возрастной период от 22 до 28 лет уровень притязаний выше, чем в возрастной период от 17 до 21 года ($p = 0,002$). Следовательно, можно предположить, что для юношей с высоким уровнем перфекционизма в период вхождения в раннюю зрелость в большей степени характерны склонность ставить высокие цели, не замечать критики со стороны окружающих, отсутствие критичного отношения к собственным силам и способностям, чем для юношей в другой возрастной период. У юношей с высоким уровнем перфекционизма нет различий в показателях самооценки и притязаний в зависимости от возраста. У девушек также вне зависимости от уровня общего перфекционизма не было выявлено статистически значимых возрастных различий по уровню самооценки и уровню притязаний.

У индивидов с высоким уровнем субъектно ориентированного перфекционизма в возрасте от 22 до 28 лет выше уровень притязаний, чем в возрасте от 17 до 21 года ($p = 0,017$), что проявляется в склонности ставить высокие цели, переоценке собственных возможностей, отсутствии критичного отношения к собственным силам и чувствительности к замечаниям со стороны окружающих. У индивидов с высоким уровнем социально предписываемого перфекционизма в период вхождения в раннюю зрелость выше уровень притязаний, чем у юношей и девушек в период перехода к ранней зрелости ($p = 0,034$). Следовательно, у индивидов с высоким уровнем данного перфекционизма в возрасте от 22 до 28 лет в большей степени выражены такие характеристики, как отсутствие критичности по отношению к собственным силам, а также отсутствие чувствительности к замечаниям со стороны окружающих, склонность переоценивать собственные возможности, чем у индивидов в возрасте от 17 до 21 года с высоким уровнем социально предписываемого перфекционизма. У индивидов с высоким уровнем объектно ориентированного перфекционизма не было выявлено возрастных различий в показателях самооценки и притязаний.

У девушек с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на других, в период вхождения в раннюю зрелость выше уровень притязаний, чем в период

перехода к ранней взрослости ($p = 0,009$). Следовательно, девушки с высоким уровнем данного перфекционизма в период вхождения в раннюю взрослость более склонны ставить высокие цели, переоценивая собственные возможности, склонны не замечать критики окружающих, а также некритично относятся к собственным силам и способностям, чем девушки с высоким уровнем перфекционизма в другой возрастной период. У девушек с высоким уровнем социально предписываемого перфекционизма в возрастной период от 22 до 28 лет выше уровень притязаний, чем у девушек с высоким уровнем данного перфекционизма в возрасте от 17 до 21 года ($p = 0,033$), что проявляется в таких характеристиках, как некритичное отношение к собственным силам и способностям, переоценка собственных возможностей, склонность ставить высокие цели. У юношей вне зависимости от вида перфекционизма не выявлено различий по показателям самооценки и притязаний в разные возрастные периоды.

Таким образом, что у индивидов с разными видами перфекционизма в период вхождения в раннюю взрослость выше уровень притязаний, чем в период перехода к ранней взрослости. Это можно объяснить тем, что с возрастом перфекционизм и его проявления становятся более патологичными [12], что проявляется в увеличении планки достижений и веры в то, что нереалистичные идеалы нужно и можно достичь.

Взаимосвязь показателей перфекционизма с уровнями самооценки и притязаний у юношей и девушек в период перехода к ранней взрослости (возрастной период от 17 до 21 года). Корреляционный анализ позволил выявить, что субъектно ориентированный перфекционизм в данный возрастной период у юношей взаимосвязан с уровнем самооценки ($r = 0,29$; $p < 0,001$) и уровнем притязаний ($r = 0,29$; $p < 0,001$). Следовательно, можно предположить, что чем выше уровень перфекционизма, ориентированного на самого себя, у юношей в период перехода к ранней взрослости, тем выше чрезмерная идеализация собственных умений и способностей, склонность отрицать наличие ошибок, нечувствительность к критике и замечаниям, склонность ставить чрезмерно высокие цели, которые сложно реализовать. Субъектно ориентированный перфекционизм у девушек в возрасте от 17 до 21 года взаимосвязан с уровнем притязаний ($r = 0,14$; $p = 0,008$): чем более высокие требования девушки в данный возрастной период предъявляют самим себе, тем в большей степени у них выражены такие характеристики, как некритичное отношение к собственным силам и способностям, склонность ставить высокие цели, переоценивая собственные возможности, неумение замечать критику окружающих.

Данные результаты можно объяснить тем, что для субъектно ориентированного перфекционизма характерны нереалистичные требования относительно самого себя и вера в то, что данный нереалистичный стандарт достижим для индивида [2; 13]. Кроме того, такие выводы согласуются с результатами других исследований, в которых утверждается, что данный вид перфекционизма положительно взаимосвязан с уровнем самооценки [1; 14; 15].

Объектно ориентированный перфекционизм у юношей в данный возрастной период взаимосвязан с уровнем самооценки ($r = 0,18$; $p = 0,021$), что проявляется в некритичном отношении к самому себе, нечувствительности к замечаниям окружающих, переоценке самого себя и результатов собственной деятельности. Перфекционизм, ориентированный на других, у девушек в возрасте от 17 до 21 года положительно коррелирует с уровнем самооценки ($r = 0,11$; $p = 0,043$) и уровнем притязаний ($r = 0,14$; $p = 0,007$). Следовательно, чем выше у девушек уровень объектно ориентированного перфекционизма, тем выше склонность отрицать наличие ошибок, нечувствительность к критике, склонность ставить чрезмерно высокие цели, чрезмерная идеализация собственных умений и способностей.

Полученные результаты можно объяснить тем, что перфекционизм, ориентированный на других, характеризуется наличием высоких требований по отношению к окружающим, требовательностью и нетерпеливостью к ошибкам других, что не затрагивает отношение к себе. Для него также характерно отсутствие критического отношения к самому себе и своим возможностям, что может быть связано с высокими уровнями самооценки притязаний [16; 17].

Социально предписываемый перфекционизм у юношей в период перехода к ранней взрослости отрицательно коррелирует с уровнем самооценки ($r = -0,22$; $p = 0,003$). Следовательно, чем выше у юношей уровень социально предписываемого перфекционизма, тем выше стремление преуменьшить свои способности и ценность собственных достижений, склонность сравнивать себя с окружающими не в свою пользу. У девушек в данный возрастной период социально предписываемый перфекционизм отрицательно взаимосвязан с уровнем самооценки ($r = -0,25$; $p < 0,001$) и уровнем притязаний ($r = -0,22$; $p < 0,001$), что проявляется в склонности сравнивать себя с окружающими не в свою пользу и ставить невысокие цели, в стремлении преуменьшить свои способности и ценность собственных достижений, в отсутствии веры в возможности.

Взаимосвязь показателей перфекционизма с уровнями самооценки и притязаний у юношей и девушек в период вхождения в раннюю взрослость (возраст от 22 до 28 лет). В результате корреляционного анализа было установлено, что социально предписываемый перфекционизм в период вхождения в раннюю взрослость у юношей отрицательно взаимосвязан с уровнем самооценки ($r = -0,28$; $p = 0,004$). Следовательно, чем выше уровень данного перфекционизма у юношей в возрасте от 22 до 28 лет, тем выше такие показатели, как стремление преуменьшить свои способности и ценность собственных достижений, склонность сравнивать себя с окружающими не в свою пользу. Социально предписываемый перфекционизм у девушек в этот возрастной период не взаимосвязан с показателями самооценки и притязаний.

Данные результаты можно объяснить тем, что социально предписываемый перфекционизм включает в себя чувствительность к внешним оценкам, зависимость от мнения окружающих, а также такой перфекционизм является наиболее дезадаптивным и патологичным [18]. Уровни самооценки и притязаний у индивидов с высокими показателями социально предписываемого перфекционизма изначально невысокие и зависят скорее от реакции окружающих, чем от реальных достижений и опыта.

Кроме того, полученные выводы согласуются с результатами исследования G. Flett, в рамках которого было выявлено, что социально предписываемый перфекционизм отрицательно взаимосвязан с уровнем самооценки [19].

Субъектно ориентированный и объектно ориентированный перфекционизм у юношей и девушек в период вхождения в раннюю взрослость не имеет статистически значимых взаимосвязей с уровнем самооценки и уровнем притязаний.

Заключение

У девушек с низким уровнем общего перфекционизма в возрасте от 17 до 21 года выше уровень притязаний, чем у юношей. Вне зависимости от возрастного периода у индивидов с высоким уровнем общего перфекционизма, а также у юношей и девушек в возрасте от 22 до 28 лет вне зависимости от уровня общего перфекционизма не было выявлено половых различий по таким показателям, как уровень самооценки и уровень притязаний. У девушек с высоким уровнем объектно ориентированного перфекционизма в период вхождения в раннюю взрослость выше уровень притязаний, чем у юношей с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на других, в данный возрастной период. У юношей и девушек с высоким уровнем объектно ориентированного перфекционизма в период перехода к ранней взрослости, а также у индивидов с высокими

уровнями суб'єктивно орієнтованого і соціально предписуваного перфекціонізма вне зависимости от возрастного периода не было выявлено статистически значимых половых различий в уровнях самооценки и притязаний.

У индивидов с низким уровнем общего перфекціонізма, преимущественно у юношей, в период вхождения в раннюю взрослость выше уровень притязаний, чем в период перехода к ранней взрослости. У индивидов с высокими уровнями суб'єктивно орієнтованого і соціально предписуваного перфекціонізма, а также у девушек с высокими уровнями объектно орієнтованого і соціально предписуваного перфекціонізма в возрастной период от 22 до 28 лет выше уровень притязаний, чем у индивидов в возрасте от 17 до 21 года. Вне зависимости от вида перфекціонізма у юношей не было выявлено различий в уровнях самооценки и притязаний в разные возрастные периоды.

Корреляционный анализ позволил установить общие тенденции во взаимосвязи перфекціонізма с уровнями самооценки и притязаний для юношей в периоды перехода и вхождения в раннюю взрослость. У юношей вне зависимости от возрастного периода социально предписуваемый перфекціонізм отрицательно взаимосвязан с уровнем самооценки. Кроме того, у юношей в период перехода к ранней взрослости суб'єктивно орієнтованный перфекціонізм положительно коррелирует с уровнями самооценки и притязаний, а объектно орієнтованный перфекціонізм – с уровнем самооценки. У девушек во взаимосвязи показателей перфекціонізма с уровнями самооценки и притязаний были выделены следующие особенности. В период перехода к ранней взрослости суб'єктивно орієнтованный перфекціонізм положительно взаимосвязан с показателями самооценки, а объектно орієнтованный перфекціонізм – с уровнями самооценки и притязаний. Кроме того, этот возрастной период у девушек объектно орієнтованный перфекціонізм отрицательно взаимосвязан с уровнями самооценки и притязаний. В период вхождения в раннюю взрослость у девушек не было установлено взаимосвязей перфекціонізма с такими показателями, как уровень самооценки и уровень притязаний.

Нераскрытым остается вопрос о предикторах перфекціонізма: являются ли уровень самооценки и уровень притязаний факторами, оказывающими влияние на возникновение перфекціонізма у юношей и девушек, т. к. обнаружение взаимосвязи не дает возможности говорить о причинности. Эти вопросы планируется раскрыть в дальнейших исследованиях.

Полученные результаты исследования можно использовать в психотерапии и консультировании при работе со студентами и молодыми специалистами, которые чрезвычайно требовательны к самим себе и окружающим, чтобы оказываемая помощь была разносторонне направленной, охватывала все составляющие феномена перфекціонізма, предотвращая его негативные последствия для жизнедеятельности индивида.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Components of perfectionism and procrastination in college students / G. L. Flett [et al.] // *Social behavior and personality*. – 1992. – Vol. 20, № 2. – P. 85–94.
2. Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression / G. L. Flett [et al.] // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. – 2003. – Vol. 21, № 2. – P. 119–138.
3. Flett, G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology / G. L. Flett, P. L. Hewitt // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – Vol. 60, № 3. – P. 456–470.

4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
5. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 345 с.
6. Левин, К. Динамическая психология : избр. тр. / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
7. Уровень притязаний / К. Левин [и др.] // Общая психология. Тексты. Субъект деятельности : в 3 т. / Моск. психол.-соц. ин-т ; под ред. В. В. Петухова. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2004. – Т. 2. – С. 235–238.
8. Бороздина, Л. В. Исследование уровня притязаний : учеб. пособие / Л. В. Бороздина. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 103 с.
9. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
10. Грачева, И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психол. журн. – 2006. – № 6. – С. 73–80.
11. Яньшин, П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П. В. Яньшин. – СПб. : Питер, 2004. – 336 с.
12. Crăciun, V. The Relation between Perfectionism, Perfectionistic Self-presentation and Coping Strategies in Medical Employees / V. Crăciun, D. P. Dudău // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 126. – P. 509–513.
13. The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress / P. L. Hewitt [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84, № 6. – P. 1303–1325.
14. Филатова, Е. А. Исследование характеристик идеального Я при перфекционизме / Е. А. Филатова, Е. П. Пчелкина // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. – 2016. – Вып. 32, № 28. – С. 86–95.
15. Hill, R. W. Perfectionism and the Big Five Factors / R. W. Hill, K. McIntire, V. Bacharach // Journal of social behavior and personality. – 1997. – Vol. 12, № 1. – P. 257–270.
16. A comparison of two measures of perfectionism / R. O. Frost [et al.] // Personality and Individual Differences. – 1993. – № 14. – P. 119–126.
17. Perfectionism, distress, and irrational beliefs in high school students: analyses with an abbreviated survey of personal beliefs for adolescents / G. L. Flett [et al.] // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy. – 2008. – Vol. 26, № 3. – P. 194–205.
18. Грачева, И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / И. И. Грачева ; Гос. ун-т гуманитар. наук. – М., 2006. – 24 с.
19. Flett, G. L. Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills / G. L. Flett, P. L. Hewitt, T. De Rosa // Personality and Individual Differences. – 1996. – Vol. 20, № 2. – P. 143–150.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.02.2020

Sokolovich E. A. Self-Assessment and Claims in Individuals with Different Levels and Types of Perfectionism in Early Adulthood

Perfectionism is a distortion of the cognitive structure of personality, which is characterized by a lack of the ability to adequately assess the capabilities of oneself and others. The results of the study allowed us to provide a more complete description of this phenomenon, revealing its components – such as the level of self-esteem and the level of claims. As a result of the study, gender and age differences in the levels of self-esteem and claims in individuals with different levels and types of perfectionism were revealed, and the interconnection of different types of perfectionism with self-esteem and claims in different periods of early adulthood was established.

УДК 159.922.76

И. Е. Валитова

канд. психол. наук, доц., проф. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: irvalitova@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В СТРУКТУРЕ МАТЕРИНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Проведен анализ содержания эмоциональной сферы женщин, имеющих детей раннего возраста, и выявлены их особенности при наличии у ребенка неврологической патологии и получении им лечения и реабилитации. Матери детей раннего возраста с неврологической патологией реализуют двойственное отношение к детям: отношение как к ребенку раннего возраста с его возрастными особенностями и задачами развития и отношение к неврологическому нарушению у ребенка, что проявляется в полярности испытываемых эмоций, чувств любви, симпатии и антипатии, недовольства ребенком, беспокойства и тревоги за него, в страхах, в мечтах и стремлениях матери. Обнаружены варианты доминирующей направленности матери: направленность на обеспечение благополучного развития ребенка и направленность на преодоление нарушения у ребенка.

Введение

Рождение ребенка с отклонениями в развитии задает специфическое содержание становлению матери как субъекта взаимодействия с ребенком, которое включает модификацию содержания ее эмоциональной сферы, или сферы переживаний по отношению к ребенку и к себе самой. В ранний период развития ребенка с отклонениями в развитии происходят процессы трансформации основных отношений женщины, которые отражают и изменения в ее эмоциональной сфере. Однако содержание эмоциональной сферы женщины, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии, в структуре материнской позиции еще не выступало в качестве предмета психологических исследований.

Цель статьи – описать особенности переживаний матери, воспитывающей ребенка раннего возраста с неврологической патологией, как проявление ее отношения к ребенку и к его нарушению. Для выявления особенностей эмоциональной сферы матерей детей раннего возраста необходимо провести сравнительный анализ переживаний матерей, имеющих нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии, чтобы выявить специфичность в содержании переживаний матерей при наличии у ребенка неврологических нарушений.

Рождение ребенка является для женщины настолько важным и ответственным событием, что изменяет ее жизнь в целом, перестраивает отношения во всех аспектах ее бытия: от семейного, бытового до профессионального и личностного. Включенность женщины в постоянные взаимодействия со своим ребенком, ограниченность психологического пространства диадных отношений «мать – ребенок» формируют совершенно особенную среду бытия матери. В исследованиях Е. И. Захаровой [1] получены убедительные данные о том, что с рождением ребенка в мотивационной сфере женщины лидирующие позиции начинают занимать мотивы, связанные с материнством, и ведущим из них становится стремление к достижению счастья для ребенка. В. С. Мухина трактует материнство как психологическое состояние и социальную ответственность женщины, как составную часть ее ментальности: «Каждая женщина как уникальная личность сама может определять свое отношение к материнству. Но если у женщины специфически осложненные особенности... ей может быть чрезвычайно сложно обрести себя в материнстве» [2, с. 143].

Специфика материнской позиции как целостного отношения матери к ребенку состоит в том, что она реализуется на фоне высокой эмоциональной насыщенности и значимости отношений матери и ребенка и характеризуется особой субъективностью и предвзятостью к успешности развития ребенка с одной стороны и стремлением обеспечить его эмоциональное благополучие, с другой стороны. Понятие родительской позиции А. С. Спиваковская [3] определила как совокупность установок родителя во взаимодействии с ребенком, возникающих под влиянием мотивов воспитания (осознаваемых и неосознаваемых), в структуру которой включены три взаимосвязанных компонента:

1) когнитивный (представления о ребенке, о его индивидуальных особенностях и уровне развития),

2) эмоциональный (эмоциональное отношение к ребенку, общий эмоциональный фон взаимодействия с ним),

3) поведенческий (формы и способы взаимодействия с ребенком).

К характеристикам социальной родительской позиции, которая закреплена в культурных предписаниях и нормах, Е. И. Захарова [1] относит такие характеристики, как забота о ребенке, зависимость от ребенка, ответственность за него, руководство, поддержка, эмоциональное принятие ребенка. Очевидно, что в структуре родительской (материнской) позиции эмоциональная сфера занимает ведущее место, регулируя процессы взаимодействия матери и ребенка.

Эмоции как психический процесс отражают субъективное оценочное отношение человека к окружающему миру, и на субъективном уровне эмоции определяются как переживание. Эмоциональные процессы трактуются как процессы внутренней регуляции деятельности человека, отражающие смысл существующих или возможных жизненных ситуаций. А. Н. Леонтьев, определяя связь между эмоциями и другими проявлениями личности, писал: «Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно-чувственном их отражении, о переживании» [4, с. 209–210]. Он предлагал исследовать «такие “межмотивационные” отношения, которые, складываясь, характеризуют собой строение личности, а вместе с ним и сферу отражающих и опосредствующих ее функционирование эмоциональных переживаний» [4, с. 211]. Субъективно мотивы личности выступают только в форме переживания желания, стремления к цели.

Совокупность человеческих чувств как совокупность отношений человека к миру и прежде всего к другим людям проявляется в форме личного переживания (С. Л. Рубинштейн). «Чувство человека – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания [5, с. 140], а «всякое переживание, т. е. психическое явление с подчеркнута личностным характером, обязательно включено в сферу эмоциональности» [5, с. 165]. В. К. Вилюнас рассматривает эмоциональные процессы преимущественно в аспекте выполнения ими мотивационных функций [6]. Таким образом, эмоции занимают важное место в структуре мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности и выполняют функции регуляции поведения и деятельности.

Описание содержания эмоциональной сферы матерей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, осуществлено в исследованиях родительского отношения к детям с разными видами нарушений развития [7]. Авторами обозначается широкий круг эмоций, чувств и эмоциональных состояний матерей: эмоциональная напряженность, гнев; тревога, грусть, печаль; чувство неопределенности, пессимизм; чувство утраты эмоционального контроля над ситуацией; чувство стыда за рождение неполноценного ребенка; чувство разочарования; чувство отчаяния, беспомощности и некупа-

емости огромных физических и психологических усилий; чувство жалости к себе, обида; чувство вины перед ребенком; жалость к ребенку. Подчеркивается, что чувство глубокой привязанности к ребенку и радость от общения с ним выражены значительно меньше по сравнению с другими чувствами и эмоциями. Перечень испытываемых матерями эмоций, чувств и эмоциональных состояний свидетельствует о преобладании негативного эмоционального фона, на котором реализуется материнское отношение к особому ребенку. Однако эти данные были получены в исследованиях материнского отношения к детям дошкольного и школьного возраста, и они не могут быть прямо перенесены на детей раннего возраста. Ранний возраст с позиции матери предстает как относительно небольшой временной отрезок материнского опыта совладания с проблемами развития и реабилитации маленького ребенка, что может обуславливать и содержание, и его эмоциональный фон.

Организация и методы исследования

В качестве исследуемых выступали матери детей раннего возраста (от одного года до трех лет, средний возраст детей 25 месяцев). В основную группу (*неврологическая патология – НП*) вошли 117 матерей детей с неврологической патологией, имеющих неврологические диагнозы по МКБ-10: последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (G98.9, G98.8), детский церебральный паралич (G80.1, G80.2, G80.3, G80.4), другие психоневрологические расстройства (G83.2, G90). Все дети проходили курсы реабилитации в Брестском областном центре медицинской реабилитации «Тонус». Дети из этой группы имеют отставания в двигательном, познавательном, речевом и социальном развитии разной степени тяжести. В группу сравнения (*нормотипичные дети – НТ*) вошли 94 матери, имеющие детей без неврологического диагноза. Отбор матерей осуществлялся методом простой случайной выборки, в том числе в дошкольных учреждениях и в детских поликлиниках г. Бреста.

В исследовании использовался методический прием завершения неоконченных предложений, который относится к проективным методам исследования личности [8–10]. Проективный метод трактуется как способ экспериментального исследования отношений и установок личности, психологических защит и конфликтов: «из материала проективных методик исследователь “вычерпывает” личностный смысл целей и обстоятельств действий и прежде всего – обстоятельств, имеющих для человека преградный, конфликтный смысл» [9, с. 28]; проективные методики рассматриваются «как приемы опосредованного изучения личности, основывающиеся на построении специфической, пластичной (слабоструктурной) стимульной ситуации, стремление к разрешению которой способствует актуализации в восприятии тенденций, установок, отношений и других личностных особенностей» [8, с. 28].

Методика неоконченных предложений как одна из проективных методик определяется П. В. Яньшиным [10] как средство скрининга проблемных областей личности, которые могут быть неосознаваемыми или малоосознаваемыми и отражают сознательные, подсознательные и бессознательные чувства и мысли, значимые отношения испытуемого. Набор неоконченных предложений составляется для целей конкретного исследования с учетом характеристик респондентов, поэтому в качестве основы был выбран набор предложений, разработанный В. В. Ткачевой [11] и предназначенный для исследования родительской позиции в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии.

В нашем исследовании респондентам предлагалось завершить следующие предложения:

Когда я думаю о своем ребенке, то...

Я люблю, когда мой ребенок...

Мне нравится в моем ребенке...

Меня беспокоит в нем/ней...
 Мне бы хотелось, чтобы мой ребенок больше уделял внимания...
 Хотелось, чтобы он/она перестал(а)...
 Я очень раздражаюсь, когда...
 Я хотела бы, чтобы...
 Я всегда мечтала о том, что...
 Я была бы рада, если бы...
 Мне бы не хотелось, чтобы...
 Я боюсь, что...

Этот набор неоконченных предложений позволяет выявить позитивные и негативные эмоции матери по отношению к ребенку, отношения симпатии/антипатии, эмоциональные состояния тревоги, беспокойства, раздражения, страха, мотивацию в форме мечтаний, стремлений и желаний. Набор завершений неоконченных предложений обрабатывался с помощью контент-анализа. Контент-анализ проводился отдельно по каждому предложению и в каждой группе (основная группа и группа сравнения). Сравнение результатов, полученных от матерей разных групп, позволяет получить данные об особенностях эмоциональной сферы женщины при наличии у нее ребенка с отклонениями в развитии, а также определить общие особенности эмоциональной сферы матерей, воспитывающих маленького ребенка.

Описание и анализ результатов

На рисунке 1 представлены результаты контент-анализа ответов матерей на вопрос «Когда я думаю о своем ребенке, то...», которые отражают непосредственное эмоциональное отношение матери к своему ребенку.

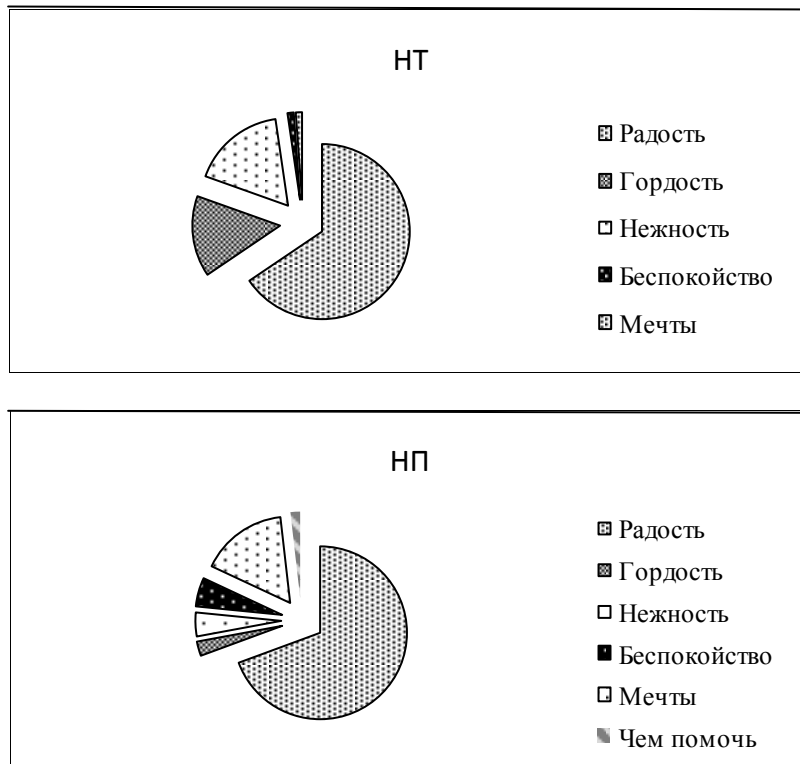


Рисунок 1. – Чувства матери («Когда я думаю о своем ребенке...»)

Ответы матерей были распределены в одинаковые категории для двух групп, но частота представленности этих ответов в двух группах различна ($df = 5$, $\chi^2_{\text{эмп}} = 31,27$,

$\chi^2_{\text{крит}} = 15,08$, $p < 0,01$). Чаше всего встречается чувство радости и гордости за своего ребенка (68,3 % в группе НП и 76,1 % в группе НТ) и чувство нежности (16,3 % в группе НТ и 4,27 % в группе НП). Небольшое количество ответов отнесены к категории «беспокойство» (думая о своем ребенке, матери испытывают чувство беспокойства и тревоги за него), а также к категории «мечты» (15,4 %), и эти категории ответов чаще встречаются у матерей детей с неврологической патологией. Основные различия между группами обеспечиваются разной представленностью категорий «гордость» (2,56 % в группе НП и 14,1 % в группе НТ), «нежность» (4,27 % в группе НП и 14,1 % в группе НТ), «беспокойство» (5,12 % в группе НП и 1,08 % в группе НТ), «мечты» (15,4 % в группе НП и 1,08 % в группе НТ). Таким образом, матери детей с НП испытывают разные чувства, думая о своем ребенке: радость сочетается с беспокойством и тревогой, которые как бы замещают чувства гордости и нежности.

Проанализируем, как матери завершали два предложения «Я люблю...» и «Мне нравится...». Всего для анализа были взяты 447 ответов матерей на эти вопросы. Между ответами матерей двух групп статистически значимые различия отсутствуют (критерий χ^2 и критерий Фишера, $p > 0,05$). Матерям нравится одинаковый набор качеств и умений у ребенка, независимо от наличия у него неврологической патологии.

В ответах респондентов были выделены следующие категории обоснований матерью своей любви к ребенку: матерям нравятся красивые глаза и улыбка ребенка, когда ребенок смеется, радуется и веселится; здоров, ничего не беспокоит, хорошо ест; телесный контакт и совместная с ним активность; занят делом, активен; мотивация, целеустремленность и любопытство ребенка; его самостоятельность; доброта и послушание. В обеих группах наиболее часто встречаются такие категории ответов: когда ребенок радуется, смеется и веселится, его доброта, послушание и коммуникабельность, а также телесный контакт с ребенком и совместная активность. Об общем положительном отношении матери к ребенку свидетельствует высокий процент ответов «все нравится» (22,56 % в группе НП и 24,7 % в группе НТ), а также низкий процент отсутствия ответов на эти вопросы или ответов «не знаю» по сравнению с количеством таких ответов на другие вопросы (1,95 и 0,52 % в двух группах). Это свидетельства эмоционально насыщенного, выраженного положительного отношения матери к ребенку раннего возраста, а также значимости для матерей данных вопросов: они всегда находят то, что им в ребенке нравится, и не склонны игнорировать именно эти вопросы.

Далее проанализируем, как матери завершали предложения «Меня беспокоит в нем/в ней...», «Мне не нравится...». Объединение данных по двум предложениям оказалось целесообразным, т. к. респонденты зачастую рассматривают эти предложения как две стороны одного явления: если что-то не нравится в ребенке, то это же и беспокоит, и, наоборот, беспокоит в ребенке именно то, что не нравится. Четверть матерей группы НТ и 13,7 % в группе НП либо не завершили предложения, либо написали, что их ничего не беспокоит. В остальных случаях матерей беспокоит (не нравится в ребенке) его характер (15,4 % в группе НП и 48,9 % в группе НТ), и это основная часть суждений в группе матерей НТ. Матерей из группы НП беспокоит (не нравится) диагноз в целом ребенка (10,2 %), конкретные симптомы, например, он еще не ползает, не ходит, мало говорит (20,5 % высказываний), здоровье ребенка (18,8 %), уровень развития ребенка (7,69 %). Матерей детей с НТ беспокоят недостатки речи (5,43 %) и здоровье ребенка (7,6 %). Различия между матерями в группах НП и НТ статистически значимы (ϕ критерий Фишера, $p \leq 0,01$). В целом матери детей с НП чаще испытывают беспокойство в отношении своего ребенка и им не нравится большее число качеств у ребенка. Если матери НТ детей испытывают беспокойство преимущественно по поводу характера ребенка (65 % от всех имеющихся суждений), реже по поводу здоровья, патологических привычек, проблем питания и недостатков развития речи,

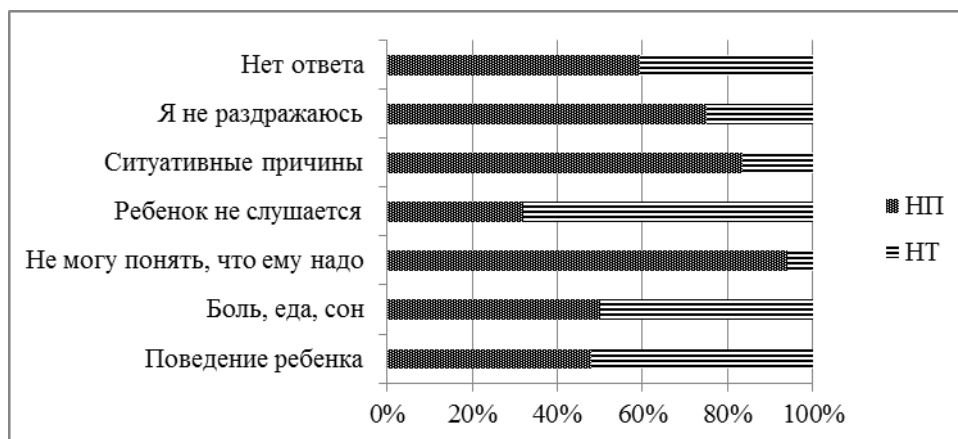
то матери детей с НП беспокоятся по поводу заболевания, диагноза, симптомов нарушения у ребенка. Таким образом, матерям детей с НП в первую очередь не нравятся и беспокоят в ребенке его недостатки, вызванные заболеванием, и во вторую очередь черты характера.

Сходные результаты получены при контент-анализе завершения предложения «*Мне бы хотелось, чтобы мой ребенок уделял больше внимания...*», т. к. это предложение фактически продолжает рассуждения матери о том, что ей не нравится в ребенке и что ее беспокоит. Различия в суждениях матерей из групп НП и НТ вновь оказались статистически значимыми (ф-критерий Фишера, $p \leq 0,01$). Продолжая предложение, матери достаточно часто давали ответы «не знаю» или предложение не завершали (25,6 % в группе НП и 17,1 % в группе НТ), что можно трактовать как негативное отношение матерей к данному вопросу. Матери детей с НП чаще всего хотели бы, чтобы их дети уделяли больше внимания развивающим и дидактическим играм (19,7 %), лечебной физкультуре и двигательной активности (15,9 %), занятиям, требующим усидчивости и сосредоточенности (11,1 %). У матерей НТ детей нет ярко выраженных предпочтений, кроме пожелания уделять больше внимания дидактическим и развивающим играм (14,5 %), все остальные пожелания относятся к самым разным сферам и представлены небольшим числом суждений (играм на свежем воздухе, книгам и картинкам, окружающему миру, рисованию, близким людям, общению с другими детьми, внешнему виду, своим обязанностям и др.). Среди суждений матерей детей с НП также встречаются, хотя достаточно редко, пожелания, сходные с пожеланиями матерей НТ детей (уделять внимание близким, общению с другими детьми, внешнему виду и правильному поведению, окружающему миру, книгам и картинкам). Таким образом, матери детей с НП выражают свое недовольство недостаточным вниманием детей прежде всего к занятиям, необходимым для преодоления дефицитов ребенка и являющимся по сути продолжением его реабилитации. При этом частично причины недовольства отражают возрастные задачи развития ребенка в раннем возрасте.

Сходные результаты получены при контент-анализе завершения предложения «*Хочу, чтобы он перестал...*». Большинство суждений были отнесены к категориям «что-то делать» (37,6 % в группе НП и 48,9 % в группе НТ) и «болеть» (20,5 % в группе НП и 7,45 % в группе НТ). Различия между группами статистически значимы (критерий χ^2 , $p < 0,01$). Для матерей детей с НП важно, чтобы ребенок перестал болеть и испытывать проблемы, связанные с болезнью, в частности трудности еды и сна, а также страхи.

На рисунке 2 представлены результаты контент-анализа завершения предложения «*Меня раздражает...*», которые позволяют понять, что вызывает у матерей недовольство и негативные эмоциональные состояния.

Матерей обеих групп больше всего раздражает поведение ребенка (35,1 % в группе НП, 26,5 % в группе НТ), а матерей НТ детей также и непослушание ребенка (33 %). Матери детей с НП испытывают раздражение по другим причинам: они не могут понять, что надо ребенку, если ребенок не слушается, а также по ситуативным и личностным причинам (по 12,8 % каждая категория). Трудности понимания ребенка с неврологической патологией и непонимание причин поведения ребенка являются типичными для матерей детей с НП, эти трудности не отмечаются матерями НТ детей. 10,3 % матерей детей с НП сообщили, что они никогда не раздражаются, и 16,2 % матерей не завершили это предложение.



Примечание – Различия между группами НП и НТ статистически значимы ($df = 6$, $\chi^2_{эмп} = 30,056$, $\chi^2_{крит} = 16,812$, $p < 0,01$).

Рисунок 2. – Негативные состояния матери («Меня раздражает...»)

В таблице представлены результаты контент-анализа предложений, отражающих мотивационные устремления матерей, к которым мы отнесли желания и мечтания матери. Эти результаты включают противоположную направленность респондентов – их пожелания, чтобы мечты и желания исполнились в сочетании с пожеланиями, чтобы что-то не исполнилось или не произошло.

Таблица. – Результаты контент-анализа незаконченных предложений

Категория	Группа		Значимость различий		
	НП (n = 117)	НТ (n = 92)			
<i>Я хотела бы, я мечтала бы, я была бы рада, чтобы...</i>					
	Кол-во	%	Кол-во	%	
1. Ребенок был здоров, не болел, выздоровел	94	28,1	46	1 9,7	$\phi(1 \text{ и } 5)$, $p \leq 0,01$
2. Развивался как все, догнал сверстников, хорошо развивался	16	4,79	9	3,86	$\phi(1 \text{ и } 2)$, $p \leq 0,01$
3. Научился ходить, ползать, бегать, танцевать	59	17,7	2	0,85	$\phi(1 \text{ и } 3)$, $p \leq 0,01$
4. Будет говорить, хорошо говорить	19	5,68	6	2,57	$\phi(4 \text{ и } 7)$, $p \leq 0,01$
5. Овладеет разными умениями, разовьет качества и способности	31	9,28	39	16,7	$\phi(1 \text{ и } 5)$, $p \leq 0,01$
6. Пойдет в детский сад, школу, хорошо учился	8	2,39	11	4,72	$\phi(6 \text{ и } 7)$, $p \leq 0,01$
7. Станет успешным, хорошим человеком	18	5,38	31	13,3	$\chi^2(4-7)$, $p < 0,01$
8. Все трудности преодолеет	25	7,49	15	6,43	
9. Был счастлив и радовался	15	4,49	32	13,7	
10. Я всегда мечтала о таком ребенке	31	9,28	22	9,44	
11. Ничего / Нет ответа, не знаю	18	5,38	20	8,58	
Итого ответов	334	100	233	100	$\chi^2(4-7)$, $p < 0,01$
Всего мечтаний для себя	16		37		$\phi_{эмп} = 1,856$
Я мечтала о счастливом материнстве и здоровом ребенке	10		0		$p \leq 0,05$ $\phi_{крит} = 1,64$

Окончание таблицы

<i>Мне бы не хотелось, чтобы...</i>					
1. Ребенок был несчастлив	5	4,27	20	21,3	χ^2 , $p < 0,01$
2. Болезни остались	32	27,4	12	12,8	χ^2 , $p < 0,001$
3. Плохое поведение и привычки	6	5,13	22	23,4	
4. Ребенка обижали, жалели	10	8,54	15	16,0	χ^2 (4 и 5), $p < 0,01$
5. Сохранились проблемы в развитии	23	19,66	7	7,45	
6. Не начал ходить и говорить	6	5,13	0	0	
7. Проблемы отношений в семье	2	1,7	6	6,4	
8. Так осталось на всю жизнь	9	7,69	0	0	
Другое	8	6,83	1	1,06	
Ничего / Нет ответа, не знаю	16	13,7	11	11,7	
Итого	117	100	94	100	

Большинство суждений матерей, отражающих их мечты, стремления и желания, относятся к ребенку. Как показывают данные в таблице, матери детей из обеих групп высказывают как сходные, так и различные суждения, в количественном соотношении между ними существуют статистически значимые различия. Среди пожеланий и мечтаний матери называют здоровье, отсутствие болезней или выздоровление ребенка, благополучное развитие ребенка, овладение ребенком различными навыками и способностями, поступление в детский сад и школу, хорошую успеваемость, счастье и радость ребенка. В группе матерей детей с НП на первый план выходят пожелания и мечты о выздоровлении ребенка (28,1 %), об овладении ребенком двигательными навыками (17,7 %), овладении другими навыками, в том числе речью (15 %), о преодолении всех трудностей в будущем (7,49 %). У матерей НТ детей приоритетные позиции занимают здоровье ребенка (19,7 %), овладение ребенком умениями и способностями (16,7 %), счастье и радость ребенка (13,7 %), мечта, чтобы ребенок стал хорошим человеком (13,3 %). Таким образом, матери детей с НП мечтают, прежде всего, о преодолении ребенком отставания в развитии, о выздоровлении, об овладении ребенком теми навыками, которые являются дефицитами; в то время как матери НТ детей мечтают о здоровье и благополучном развитии своего ребенка.

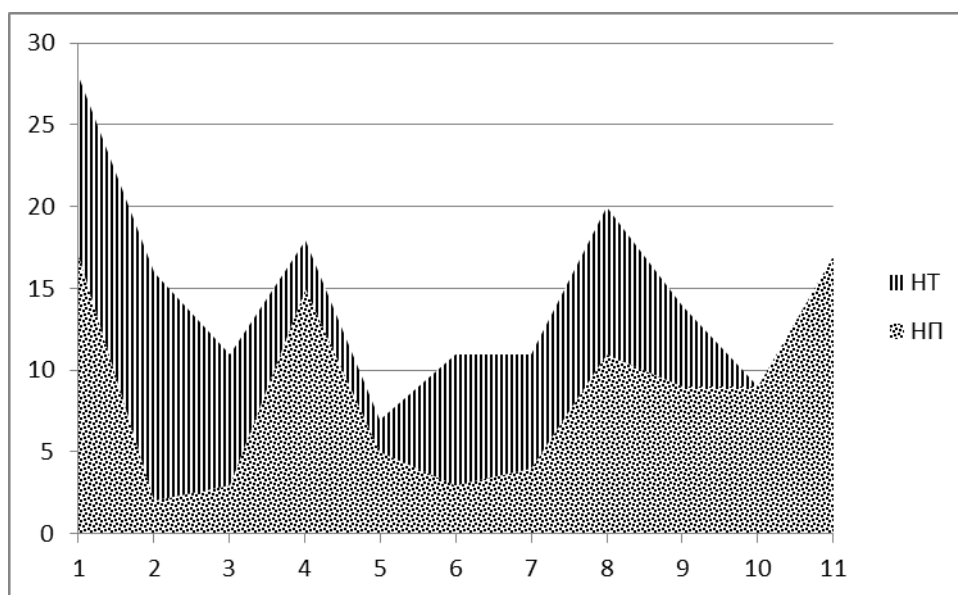
Часть суждений матерей отражают их пожелания самим себе или мечты для себя (например, «Я всегда мечтала выиграть миллион»); среди них мечты о счастливом материнстве и здоровом ребенке высказывают 10 матерей из группы НП, однако такие мечты не называют матери из группы НТ. Количество мечтаний для себя значимо больше у матерей НТ детей – 37 по сравнению с 16 у матерей детей с НП. Матери детей с НП в своих стремлениях и мечтаниях в большей степени ориентированы на ребенка по сравнению с матерями НТ детей, которые несколько больше ориентированы на себя.

У матерей обеих групп встречаются суждения типа «Я всегда мечтала о таком ребенке» (9,28 % в группе НП и 9,44 % в группе НТ), и это означает, что матери воспринимают своего ребенка как «ребенка своей мечты» и не стремятся что-либо в своем ребенке изменить или исправить.

Данные завершений предложения «Мне бы не хотелось, чтобы...» показывают сходную картину с желаниями и мечтами матерей, только с противоположным знаком. Матери обеих групп высказывают суждения, которые относятся к одинаковым категориям, при этом имеются статистически значимые различия в частоте их встречаемости. Приоритетными для матерей из группы НП являются суждения «мне бы не хотелось, чтобы... болезни остались» (27,4 %), «сохранились проблемы в развитии» (19,66 %), «так осталось на всю жизнь» (7,69 %). Небольшая часть суждений матерей отражают

их нежелание, чтобы ребенок так и не начал ходить и говорить, а также чтобы его обижали и жалели. Для матерей из группы НТ приоритетными являются другие суждения: «мне бы не хотелось, чтобы... у ребенка были плохое поведение и привычки» (23,4 %), «ребенок был несчастлив» (21,3 %), чтобы ребенка обижали» (16 %). Таким образом, матери детей с НП в первую очередь не хотят, чтобы у ребенка сохранились неврологические нарушения и имеющиеся проблемы в развитии, в то время как матери НТ детей не хотят, чтобы ребенок был несчастлив, имел плохие привычки и трудности в отношениях с окружающими.

Содержание страхов матерей можно описать, анализируя варианты завершения ими предложения «Я боюсь, что...», результаты контент-анализа которых представлены на рисунке 3.



1 – будут проблемы, что-то случится, 2 – болезни, 3 – плохое поведение и привычки, 4 – негативное воздействие окружающих, 5 – проблемы в развитии, отставание от сверстников, 6 – останутся трудности ходьбы, 7 – останутся трудности речи, 8 – ребенок вырастет и уйдет, 9 – проблемы адаптации к детскому саду, школе и взрослой жизни, 10 – все усилия напрасны, так останется на всю жизнь, 11 – я не все делаю для ребенка.

Примечание – $df = 8$, $\chi^2_{эмп} = 26,254$, $\chi^2_{крит} = 20,09$, $p < 0,01$.

Рисунок 3. – Страхи матери («Я боюсь, что...»)

Перечень страхов, а также их представленность различаются у матерей обеих групп. У матерей из группы НП чаще всего встречаются страхи болезней у ребенка и их сохранения (14,5 %), страх сохранения отставаний в развитии (12,8 %).

Три категории суждений («все усилия напрасны и проблемы в развитии сохранятся» – 16,23 %, «ребенок не будет ходить или будет плохо ходить» – 7,69 %, «ребенок не будет говорить» – 4,27 %) встречаются только в группе НП.

У матерей НТ детей другой перечень наиболее часто встречающихся страхов и опасений: «у ребенка появятся плохие привычки» (14,9 %), «страх болезней» (12,8 %), «опасения, что ребенка будут обижать» (11,7 %), а также что «он вырастет и уйдет от мамы» (11,7 %).

Одинаково часто матери из обеих групп опасаются, что «не все делают для своего ребенка» (9,5 %).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие эмпирически доказанные положения.

1. Матери детей раннего возраста с неврологической патологией реализуют двойственное отношение к детям: отношение как к ребенку раннего возраста с его возрастными особенностями и задачами развития и отношение к неврологическому нарушению у ребенка, что проявляется в полярности испытываемых эмоций, в проявлении чувств любви, симпатии и антипатии, недовольства ребенком, беспокойства и тревоги за него, в страхах, в мечтах и стремлениях матери. Обнаружена вариативная направленность матери, что проявляется в направленности на обеспечение благополучного развития ребенка и в направленности на преодоление нарушения.

2. Отношение к ребенку как к представителю раннего возраста отражается в следующих переживаниях матери: радость, гордость и нежность; в ребенке нравится все; матери не нравится, и она беспокоится о трудном характере ребенка; раздражение матери вызывает характер ребенка и его непослушание; она мечтает о здоровье и благополучии ребенка; не хочет, чтобы ребенок был несчастлив и испытывал трудности отношений с другими людьми; она боится болезней, трудного характера и плохих привычек у ребенка.

3. Отношение к неврологическому нарушению проявляется в следующих переживаниях матери: ей не нравится состояние здоровья ребенка, диагноз и симптомы нарушения, она недовольна вниманием ребенка к двигательной активности, развивающим и дидактическим играм, к занятиям, требующим сосредоточения, ее раздражает поведение ребенка и собственная неспособность понять его причины, она боится, что болезнь сохранится и все усилия будут напрасными, она жалеет о потере мечты о здоровом ребенке, мечтает о выздоровлении ребенка, овладении навыками, необходимыми для преодоления дефицитов, и ей не хочется, чтобы нарушение ребенка осталось на всю жизнь.

В исследовании определено содержание эмоциональной сферы женщин, имеющих детей раннего возраста, в структуре их материнской позиции описана внутренняя картина их эмоционального мира и мотивации в отношении ребенка. Понимание эмоциональных переживаний матери маленького ребенка, особенно ребенка с отклонениями в развитии, является важным инструментом в работе психологов и других специалистов системы раннего вмешательства. Ранняя поддержка, оказанная матери, переживающей кризис рождения особенного ребенка, будет способствовать благополучному совладанию с кризисом и повышению качества жизни и матери, и ребенка.

Суждения матерей детей с неврологической патологией в ряде случаев сходны с суждениями матерей НТ детей: матери детей с НП обнаруживают те же эмоциональные переживания по отношению к ребенку и самим себе, что и матери НТ детей.

Учитывая, что различия эмоциональных переживаний матерей двух групп основаны на критерии «направленность на обеспечение благополучного развития ребенка / направленность на преодоление нарушения», можно предположить, что этот же критерий может быть основанием и для типологии матерей детей с неврологической патологией. Эта гипотеза может быть верифицирована в дальнейших исследованиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарова, Е. И. Психология освоения родительства : науч. монография / Е. И. Захарова. – М. : ИИУ МГОУ, 2014. – 258 с.
2. Мухина, В. С. Проблема материнства и ментальности женщин в местах лишения свободы / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2003. – № 1. – С. 141–154.

3. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А. С. Спиваковская. – М. : МГУ, 1988. – 200 с.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
6. Виллюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Виллюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
7. Психология семьи и больной ребенок : хрестоматия / авт.-сост. И. В. Добряков, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.
8. Бурлачук, Л. Ф. Введение в проективную психологию / Л. Ф. Бурлачук. – Киев : Вист-С, 1997. – 128 с.
9. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
10. Яньшин, П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П. В. Яньшин. – СПб : Питер, 2004. – 336 с.
11. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачева. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 281 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.04.2020

Valitova I. Ye. The Content of the Emotional Sphere in the Structure of the Maternal Position of Women Having Early Age Children with Developmental Disorders

The article analyzes the content of the emotional sphere of women rearing early age children, and reveals their features in the situation when a child has neurological pathology and receives treatment and rehabilitation. Mothers of young children with neurological pathology realize a dual attitude to children: an attitude towards an early child with its age characteristics and developmental tasks, and an attitude to child' neurological disorder, which is manifested in the polarity of emotions experienced, feelings of love, sympathy and antipathy, discontent with the child, anxiety for him, in mother' fears, dreams and aspirations. Variants of the mothers' dominant orientation were found: the focus on support the child's well-being and the focus on overcoming the child disability.

УДК 159.922

Е. С. Коверец

аспирант каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: ekoverecz@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ
НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Традиционная для образовательного процесса проблема успеваемости анализируется в контексте профессионально-познавательной активности обучающихся. В итоге корреляционного анализа установлены общие для студентов разных профилей обучения взаимосвязи успеваемости с большинством параметров учебной активности, отдельными мотивами учебной деятельности (профессиональными, учебно-познавательными, мотивами творческой самореализации) и интернальным локусом контроля (профессионально-процессуальным компонентом и ответственностью за осуществление деятельности). Вне зависимости от профиля обучения у студентов отсутствует связь между показателями успеваемости и внутренними учебными мотивами. У обучающихся непедагогических специальностей обнаружена обратная зависимость успеваемости с контролем действий в ситуации фрустрации. Для будущих педагогов специфической является положительная корреляция успеваемости с готовностью к деятельности в ситуациях преодоления трудностей, а также с реализуемой ими в образовательном процессе непосредственной учебной активностью.

Введение

Готовность выпускника учреждения высшего образования к профессиональной деятельности определяется рядом факторов, имеющих свою специфику в зависимости от профиля обучения. В непосредственном образовательном процессе наиболее доступным и очевидным для педагогов, администрации, самих студентов и их родителей критерием измерения уровня обученности и подготовки является успеваемость. В большинстве исследований для измерения успешности учебной деятельности выступают такие показатели академической успеваемости, как итоговый балл по отдельным предметам, средний балл за определенный период обучения, отметки за письменные работы, количество попыток сдать экзамены и др. [1]. Е. Р. Исаева, О. В. Тюсова и др. в рамках своего исследования отмечают, что, несмотря на некоторое очевидное несовершенство такого формального критерия, средний балл как индикатор успеваемости показал хорошую надежность и критериальную валидность. Поэтому в большинстве исследований в области образования средний балл успешно используется в качестве показателя академической успеваемости [2].

В настоящее время исследователи уделяют большое внимание поиску прогностических критериев, факторов и личностных детерминант, влияющих на успеваемость и неуспеваемость студентов (И. И. Ильясов, А. Д. Ишков, Е. В. Желтова, С. Д. Смирнов). Успеваемость студентов рассматривается во взаимосвязи с особенностями интеллекта (В. А. Архипова, Е. С. Легостаева, С. Д. Смирнов, О. С. Чаликова), эмоционального интеллекта (О. В. Котомина), копинг-поведением в стрессовых ситуациях (Л. А. Мозговая, В. П. Рочев, Р. В. Паклин), индивидуально-типологическими особенностями (Т. В. Ледовская), самооценкой (Л. Ю. Путенкова, Л. П. Нарезкина, О. Е. Шалаева), перфекционизмом (Л. Б. Киселева), особенностями саморегуляции (Н. Н. Киреева, Е. Е. Котова), любознательностью (И. А. Новикова, Ю. М. Стакина) и др.

Научный руководитель – Е. И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Как отмечает С. Д. Смирнов, важнейшим фактором успешного обучения в вузе является характер учебной мотивации. Если дифференцировать мотивы учебной деятельности по направленности на получение знаний, на получение профессии и на получение диплома, то между успешностью обучения и направленностью на приобретение знаний будет обнаружена прямая корреляционная связь. Два других вида направленности такой связи не обнаруживают [3]. Т. О. Гордеева проанализировала у студентов связь мотивационных переменных с успеваемостью. Она выяснила, что «наиболее надежным предиктором академических достижений является внутренняя (познавательная и достиженческая) мотивация как стремление к решению трудных задач, радости от процесса познания и понимания смысла выполняемой деятельности» [4, с. 197]. А вот для внешних мотивов (долженствования и практической мотивации будущими профессиональными достижениями) не было выявлено взаимосвязи с академическими достижениями. Амотивация как состояние, отражающее ощущение бессмысленности осуществляемой учебной деятельности, в свою очередь, выступает негативным предиктором академической успеваемости студентов [4].

В исследовании Т. Ю. Шлыковой и Н. О. Ларионовой, направленном на изучение взаимосвязи характеристик субъектности студентов и установление их взаимосвязи с успеваемостью, было показано, что между академической успеваемостью студентов и потенциальной учебной активностью существует положительная корреляция. Следует также отметить, что в рамках данного исследования было выявлено отсутствие взаимосвязи между академической успеваемостью и интернальным локусом контроля [5]. Однако А. М. Уддин, рассматривая взаимосвязь успеваемости студентов дистанционного обучения с их личностными и мотивационными особенностями, выявил, что у наиболее успевающих студентов все показатели шкал методики уровня субъективного контроля выше по сравнению с обучающимися со средним и низким уровнем успеваемости [6].

В результате множественного регрессионного анализа компонентов структуры учебной деятельности студентов Е. Г. Изотова сделала вывод, что на успеваемость практически в равной степени оказывают воздействие мотивационный и саморегуляционный компоненты, а операциональный компонент данной структуры на успеваемость не влияет [7]. А. А. Волочков, рассматривая успеваемость в зависимости от учебной активности, пришел к выводу, что и у младших школьников, и у старшеклассников наибольший вклад в успеваемость вносит учебная активность [8]. В результате анализа психолого-педагогических факторов академической успеваемости и неуспеваемости студентов А. С. Ашырбекова заключила, что через учебную активность учебная мотивация оказывает на успеваемость не прямое, а опосредованное влияние: «Общая учебная мотивация оказывает воздействие на ситуативную, которая в свою очередь через учебные практики формирует средний балл учащегося» [9].

Следует отметить, что под термином «учебная активность» чаще всего понимают инициированную самостоятельно, внутренне обусловленную активность обучающегося в процессе обучения. Д. П. Барам под учебной активностью понимает степень включенности в процесс учебной деятельности. А. А. Волочков определяет ее как активность субъекта в сфере образовательных взаимодействий, выражающую меру субъектности ученика или студента в его учебной деятельности. Он рассматривает в структуре учебной активности четыре подсистемы: 1) потенциал активности, который включает учебную мотивацию и обучаемость; 2) регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольного контроля и непроизвольной саморегуляции; 3) динамический компонент, связанный с непосредственно наблюдаемой реализацией активности, и 4) результативный компонент, который содержит как объективные, внешне фиксируемые, так и субъективные, внутренне пережитые результаты активности [8, с. 101]. Близкой позиции придерживается Т. А. Гусева, изучая другой вид активности – познавательную; она

выделяет следующие составляющие: мотивационно-потребностный, регуляторный, динамический, результативный и рефлексивно-оценочный блоки [10].

Применительно к учебной деятельности студентов представляется наиболее целесообразным употребление термина профессионально-познавательная активность по двум основным причинам: во-первых, на стадии профессиональной подготовки ведущей деятельностью студентов становится профессионально-познавательная [11]. Во-вторых, в рамках образовательного процесса в УВО понятия учебная активность и профессионально-познавательная активность допустимо использовать как тождественные, поскольку высшее образование направлено в первую очередь на профессиональное обучение и, соответственно, все учебные планы и программы прямо или косвенно нацелены на подготовку квалифицированного специалиста, причем это касается как предметов «по специальности», так и общеобразовательных дисциплин [12]. В рамках настоящего исследования мы будем рассматривать профессионально-познавательную активность (ППА) как вид познавательной активности студентов, конкретизированной в областях знаний, связанных с избранной ими профессиональной деятельностью.

Предметом нашего эмпирического исследования выступает взаимосвязь профессионально-познавательной активности с показателями текущей успеваемости студентов педагогических и непедагогических специальностей. Выборка эмпирического исследования составила 440 студентов второго и третьего курсов. В соответствии с общегосударственным классификатором Республики Беларусь «Специальности и квалификации» студенты были разделены на две группы: обучающиеся на специальностях непедагогического профиля (1-я группа: $n = 248$) и обучающиеся на специальностях педагогического профиля, относящимся к профилям А – «Педагогика» и В – «Педагогика. Профессиональное образование» (2-я группа: $n = 192$).

Респондентам предъявлялись следующие методики: «Опросник учебной активности студента» А. А. Волочкова, «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реан, В. А. Якунин в модификации Н. Ц. Бадмаевой, методика «Локус контроля» Е. Г. Ксенофонтовой.

В качестве показателя успеваемости выступал средний балл, полученный студентом за последний семестр. Следует отметить, что между показателями успеваемости студентов педагогических ($M = 6,8$) и непедагогических специальностей ($M = 6,4$) не было выявлено статистически значимых различий ($t = -1,84$, $p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ (SPSS, Statistics 23), направленный на выявление взаимосвязей показателей успеваемости и распределения параметров ППА студентов, проводился с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Для удобства анализа результаты обработки представлены в таблицах.

Таблица 1. – Корреляции успеваемости с параметрами профессионально-познавательной активности студентов разных специальностей

Шкала	Профиль специальности		Всего
	Непедагогический	Педагогический	
Учебная мотивация	0,054	0,129	0,090
Обучаемость	0,160*	0,280**	0,203**
Волевой контроль при реализации учебных действий	0,307**	0,346**	0,32**
Контроль действий в ситуации учебных неудач	-0,154*	-0,021	-0,097*
Результат учебной активности	0,681**	0,773**	0,718**
Динамика видоизменения учебной деятельности	-0,093	0,204**	0,032
Исполнительская динамика реализации активности	0,001	0,226**	0,093
Потенциал учебной активности	0,128*	0,248**	0,174**

Окончание таблицы 1

Регулятивный компонент учебной активности	0,091	0,187**	0,132**
Динамика реализации активности	-0,070	0,272**	0,078
Суммарный индекс учебной активности	0,406**	0,544**	0,466**

Примечание – * – значимо при вероятности ошибки 5 %; ** – значимо при вероятности ошибки 1 %.

Как следует из данных таблицы 1, полученный студентами средний балл имеет корреляционную связь с большинством показателей ППА. Так, академическая успеваемость закономерно взаимосвязана с общим уровнем учебной активности (11) и рядом ее отдельных характеристик, таких как обучаемость (2), волевой контроль при реализации учебных действий (3), результат учебной активности (5) и потенциал учебной активности (8). При сравнении групп студентов с самыми высокими («активные») и самыми низкими («пассивные») результатами по уровню учебной активности между ними были выявлены значимые различия по уровню успеваемости ($t = 7,729$, $p \leq 0,001$), при этом в группе «активных» студентов средний балл составил 8,0, а в группе «пассивных» – 5,5 баллов.

Однако по ряду шкал между изучаемыми группами были обнаружены различия по признаку наличия или отсутствия корреляции показателя шкалы с уровнем текущей успеваемости. Для студентов непедagogического профиля зафиксирована обратная корреляция среднего балла с контролем действий в ситуации фрустрации (4). Т. е. чем лучше успевают студенты данной группы, тем тяжелее они переносят неудачи в образовательном процессе, тем труднее им восстанавливать активность после ошибок, плохих отметок и замечаний преподавателей. У студентов педагогических специальностей такая связь отсутствует. Следует учитывать, что у студентов педагогических специальностей результаты по данной шкале в целом значительно ниже, чем у студентов из первой группы ($t = 4,025$, $p \leq 0,001$). Предположительно, выявленное различие может быть обусловлено тем, что студенты-педагоги, вне зависимости от их академических успехов, в целом хуже способны противостоять стрессовым ситуациям, с которыми они сталкиваются в процессе учебной деятельности.

Обращает на себя внимание то, что только у студентов педагогических специальностей средний балл коррелирует с динамическим компонентом ППА, характеризующем непосредственно наблюдаемую динамику реализации активности в учебной сфере, например работу на лекциях, конспектирование, подготовку заданий, взаимодействие с преподавателем. При этом значимые взаимосвязи с текущей успеваемостью выявлены как для исполнительской динамики реализации активности (7), отражающей стремление работать с полной отдачей, интенсивность и темп деятельности, так и для динамики видоизменения учебной деятельности (6), указывающей на стремление к проявлениям творчества и вариативность в учебном процессе, самостоятельность решений. Следовательно, у студентов, осваивающих профессию педагогов, успеваемость зависит от того, как именно они осуществляют подготовку к учебным занятиям и насколько они способны проявлять инициативу, привносить свои идеи в этот процесс, искать свой способ решения. Такую особенность, вероятно, можно объяснить спецификой педагогической деятельности, которая предъявляет особые требования к будущим специалистам.

Следует отметить, что в обеих группах не было выявлено взаимосвязи текущей успеваемости с уровнем внутренней учебной мотивации студентов (1). Для более детального изучения данного вопроса были рассмотрены взаимосвязи степени выраженности отдельных мотивов учения у студентов с показателями их успеваемости (таблица 2).

Таблица 2. – Корреляции успеваемости с мотивами учения студентов разных специальностей

Шкала	Профиль специальности		Всего
	Непедагогический	Педагогический	
Коммуникативные мотивы	0,048	0,282**	0,151**
Мотивы избегания	-0,153*	0,125	-0,035
Мотивы престижа	0,038	0,268**	0,14**
Профессиональные мотивы	0,235**	0,249**	0,241**
Мотивы творческой самореализации	0,198**	0,341**	0,266**
Учебно-познавательные мотивы	0,187**	0,342**	0,256**
Широкие социальные мотивы	0,070	0,241**	0,147**

Примечание – * – значимо при вероятности ошибки 5 %; ** – значимо при вероятности ошибки 1 %.

Как показывают данные таблицы 2, в результате корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи академической успеваемости с выраженностью отдельных мотивов учения. Так, у студентов обеих групп средний балл зависит от того, насколько у них выражены профессиональные мотивы, мотивы творческой реализации и учебно-познавательные мотивы. При этом только у студентов педагогических специальностей успеваемость взаимосвязана с коммуникативными мотивами, мотивами престижа и широкими социальными мотивами. Роль названных мотивов в успешности учебной деятельности студентов можно объяснить социальным типом профессии учителя. Для будущих педагогов, следовательно, важно умение выстраивать плодотворное общение в учебном процессе с однокурсниками и преподавателями, значимо производимое ими впечатление на окружающих, а также возможность общественного признания за счет социальной пользы данной профессии.

Отличительной особенностью группы студентов непедагогических специальностей является обратная корреляция текущей успеваемости с мотивами избегания. Другими словами, хуже учатся те студенты, для которых более значимым стимулом обучения является нежелание стать отстающим среди сокурсников, стремление избежать наказания и осуждения за плохую учебу и вынужденная необходимость получить диплом. Для студентов педагогических специальностей подобной взаимосвязи выявлено не было.

Также была изучена корреляция успеваемости студентов с общим уровнем интернальности и с отдельными ее составляющими (таблица 3).

Таблица 3. – Корреляции успеваемости с параметрами локуса контроля студентов разных специальностей

Шкала	Профиль специальности		Всего
	Непедагогический	Педагогический	
Общая интернальность	0,131*	0,301**	0,208**
Профессионально-социальный аспект интернальности	0,047	0,229**	0,126**
Профессионально-процессуальный аспект интернальности	0,127*	0,207**	0,176**
Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	0,110	0,243**	0,161**
Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее	0,138*	0,177*	0,168**

Примечание – * – значимо при вероятности ошибки 5 %; ** – значимо при вероятности ошибки 1 %.

Данные таблицы 3 показывают, что в двух группах выявлена взаимосвязь степени выраженности интернального локуса контроля (1) и успешности обучения. Т. е. все студенты с высоким средним баллом считают, что учебные результаты являются исключительно плодом их собственных усилий. Успевающие обучающиеся уверены: то, какими будут их учебные достижения, зависит только от них. При этом они чувствуют ответственность за итоги своей учебной деятельности и игнорируют влияние внешних факторов, считая их незначительным. Подобные результаты были получены и по шкале «профессионально-процессуальный аспект интернальности» (3), указывающие на то, что лучше успеваемость у студентов, склонных принимать на себя ответственность за обеспечение процесса профессиональной деятельности и уверенных в том, что их профессиональные результаты зависят от качества их собственных действий.

А вот корреляция между успеваемостью и шкалой «профессионально-социальный аспект интернальности» (2), отражающей склонность проявлять инициативу и принимать ответственность на себя в сфере социальных отношений на производстве, была выявлена только для студентов педагогических специальностей. Это согласуется с результатами, полученными по отдельным мотивам учения для данной группы, и также может быть взаимосвязано с социальной ориентацией избранной профессии, определяющей влияние межличностных отношений на все сферы жизни студентов-педагогов.

Также у студентов обеих групп успеваемость коррелирует со шкалой «готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности и ответственности за нее» (5). При этом по шкале «готовность к деятельности», связанной с преодолением трудностей (4), корреляция со средним баллом наблюдается только у студентов педагогических специальностей. Это подтверждает выше описанную взаимосвязь текущей успеваемости и саморегуляции в ситуации учебных неудач. Возможно, именно по причине дефицита стрессоустойчивости умение справиться с трудностями становится для студентов педагогических специальностей значимым фактором успеваемости.

Заключение

1. Успеваемость студентов коррелирует с большинством показателей профессионально-познавательной активности. Только у обучающихся педагогических специальностей текущая успеваемость взаимосвязана с непосредственно наблюдаемой реализацией активности в образовательном процессе, а у студентов непедагогических специальностей выявлена обратная взаимосвязь с контролем действий в ситуации фрустрации.

2. Успеваемость студентов вне зависимости от профиля коррелирует с отдельными мотивами учения: профессиональными, мотивами творческой самореализации и учебно-познавательными. Средний балл студентов педагогических специальностей коррелирует с коммуникативными мотивами, мотивами престижа и широкими социальными мотивами, а у студентов непедагогических специальностей выявлена обратная взаимосвязь успеваемости с мотивами избегания.

3. Успеваемость всех студентов находится в прямой зависимости от интернального локуса контроля. Обнаружена прямая положительная корреляционная связь высокого среднего балла с интернальностью в процессуальном аспекте профессиональной деятельности и готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности. При этом специфической для студентов педагогических профессий является взаимосвязь академической успешности с профессионально-социальным аспектом интернальности и готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова, И. А. Любознательность как фактор успешности учебной деятельности студентов / И. А. Новикова, Ю. М. Стакина // Вестн. РУДН. Сер.: Психология и педагогика. – 2004. – № 2. – С. 114–120.
2. Поиск прогностических критериев академической успеваемости студентов / Е. Р. Исаева [и др.] // Унив. упр.: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 2. – С. 163–175.
3. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс] / С. Д. Смирнов. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students/>. – Дата доступа: 22.02.2020.
4. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. О. Гордеева. – М., 2013. – 444 л.
5. Шлыкова, Т. Ю. Взаимосвязь характеристик субъективности студентов в учебной деятельности и академической успеваемости / Т. Ю. Шлыкова, Н. О. Ларионова // Перспективные технологии и технические средства в сельскохозяйственном производстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 11–12 апр. 2013 г. : в 2 ч. – Минск : БГАТУ, 2013. – Ч. 2. – С. 233–238.
6. Уддин, М. А. Сравнительный анализ личностных и мотивационных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Уддин. – М., 2014. – 235 л.
7. Изотова, Е. Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов / Е. Г. Изотова // Ярослав. пед. вестн. – 2009. – № 1. – С. 151–155.
8. Волочков, А. А. Активность субъекта бытия. Интегративный подход / А. А. Волочков. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 376 с.
9. Ашырбекова, А. С. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости и неуспеваемости студентов в процессе становления специалистами [Электронный ресурс] / А. С. Ашырбекова. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28787>. – Дата доступа: 21.02.2020.
10. Гусева, Т. А. Психологическая характеристика стиля познавательной активности субъекта / Т. А. Гусева // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 236–243.
11. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с.
12. Коверец, Е. С. Профессионально-познавательная активность студентов / Е. С. Коверец // Социальная психология здоровья и современные информационные технологии : сб. науч. ст. – Брест : БрГУ, 2019. – С. 56–62.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.03.2020

Koverets E. S. Academic Performance Peculiarities of Students of Pedagogical and Non-Pedagogical Specialities

The traditional problem of academic performance in the educational process is analyzed in the context of professional-cognitive activity of students. As a result of the correlation analysis, the common relationships between most educational activity parameters, separate motives of educational activity (professional, educational-cognitive and creative self-realization motives) and internal locus of control (professional-procedural component and responsibility for the activity implementation) have been found among the students of different educational profiles. No relationship between performance indicators and internal educational motives has been found among the students regardless of their study profile. The inverse relationship of academic performance and action control in a situation of a frustration has been discovered among the students of non-pedagogical specialities. The positive correlation of academic performance with readiness to work in situations of overcoming difficulties, as well as with the direct educational activity implemented by them in the educational process is specific for the future teachers.

УДК 159.9:316.6

Г. В. Лагонда

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологіі
Брэстскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: gleblagonda@tut.by

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ

Поднимается проблема психологического благополучия взрослого человека. Категория «удовлетворенность жизнью» определяется как научное психологическое понятие, наиболее соответствующее житейской категории «счастье». Теоретически выделены психологические условия удовлетворенности жизнью человека в период взросления. Сформирована батарея методик, позволяющая зафиксировать вклад каждого из условий в состояние удовлетворенности жизнью. Осуществлено эмпирическое исследование, позволившее выявить различия вклада данных условий в удовлетворенность жизнью у мужчин и женщин. Выявлены гендерные различия в психологических условиях удовлетворенности жизнью.

Введение

По настоящее время категория счастья является крайне сложной для научного осмысления. Ранние исследования счастья и удовлетворенности жизнью (прежде всего социологические исследования) были ориентированы на изучение объективных индикаторов благополучия, представленных отдельными сферами жизнедеятельности людей (материальный достаток, семейное благополучие, профессиональная занятость, социальное положение, возраст, пол, досуг, образование и т. д.). Однако удовлетворенность в каждой из этих сфер не соотносилась с удовлетворенностью жизнью в целом.

Сегодня акцент ставится на раскрытие особенностей влияния объективных и субъективных индикаторов на уровень удовлетворенности жизнью, на обнаружение новых зависимостей и закономерностей. Для экономических исследований достаточно объективных (внешних) показателей качества жизни человека. Социологу необходимо учитывать как объективные показатели, так и субъективное мнение респондентов. Для психолога субъективная сторона личности имеет первостепенное значение как предмет исследования.

С точки зрения современных психологических исследований удовлетворенности жизнью наибольшая роль отводится изучению личностных характеристик, выявлению внутренних структур и их взаимосвязи с психологическим самочувствием. Исследования детерминант удовлетворенности жизнью показывают, что переживание удовлетворенности человеком собственной жизнью во многом определяется субъективной интерпретацией ситуаций, субъективным оцениванием различных сторон своей жизни, с которыми он взаимодействует.

Нам представляется важным обратить внимание на переориентацию показателей благополучия людей с внешних показателей на субъективные индикаторы. С такой позиции главным для внутреннего ощущения удовлетворенности жизнью выступает не объективная характеристика или количественные показатели, а субъективно переживаемые характеристики, которые обусловлены особенностями всех сфер личности.

Известно, что наиболее сильный субъективный дискомфорт вызывают причины, находящиеся внутри самой личности, а средовые влияния менее сильны. Так, психологи подчеркивают специфическую роль когнитивных и эмоциональных компонентов, ценностно-смысловых образований, мотивационных и волевых процессов в психологической структуре счастья, удовлетворенности жизнью. Поэтому возникает необходимость специального изучения личностно-психологических проявлений субъективного чувства удовлетворенности жизнью.

В своем исследовании мы сосредоточили внимание на периоде взросления (23–30 лет), поскольку в психологическом плане он является крайне напряженным. Период взросления – это время создания собственной семьи (выбор спутника жизни, заключение первого брака, рождение детей и освоение родительской роли), интенсивного общения, развития и утверждения себя в жизни, освоения выбранной профессии. Соответственно, возрастают требования к работоспособности, к устойчивости к значительным физическим и психическим нагрузкам, к способности овладения сложными способами деятельности, к приобретению новых знаний, умений и навыков. Если сравнивать возрастную профиль смертности от самоубийств, например, в России и других странах, то можно отметить, что наиболее проблемная ситуация складывается среди самых молодых (до 30 лет) и старших (60+) возрастных групп.

Таким образом, нам представляется важным выявить субъективные детерминанты удовлетворенности жизнью мужчин и женщин возрастной группы 21–30 лет. Реализация этой цели открывает возможность целенаправленно формировать условия, способствующие повышению качества жизни у молодых людей в период взросления.

Теоретические основания, цель и дизайн исследования

Под удовлетворенностью жизнью мы понимаем субъективное оценочное отношение к своей жизни, к самому себе, к взаимоотношениям с другими людьми, к процессам, имеющим большое значение для человека [1]. Анализ научной психологической литературы позволил нам выделить следующие феноменологические характеристики категории «удовлетворенность жизнью»:

- а) удовлетворенность – это прежде всего субъективная оценка;
- б) оценка удовлетворенности жизнью связана с внутренним (субъективным) миром человека (собственными переживаниями, собственным видением действительности и самого себя);
- в) оценка определяет отношение человека к окружающему миру, организацию жизни человека и его формы поведения;
- г) оценка удовлетворенности жизнью может осуществляться с помощью таких понятий, как «субъективное благополучие», «счастье», «качество жизни», «жизненная удовлетворенность»;
- д) результатом разрыва между существующим положением и идеалом является неудовлетворенность.

Обращение к литературным источникам позволило также теоретически определить основные психологические условия удовлетворенности жизнью. К ним относятся терминальные ценности и жизненные смыслы (ценностно-смысловая сфера личности) [2], мотив стремления к успеху (мотивационно-потребностная сфера) [3], творческое мышление (когнитивная сфера), эмоции интереса и радости, а также волевые качества целеустремленности, настойчивости и самообладания (эмоционально-волевая сфера) [4].

Согласно периодизации психического развития Э. Коуэн [5], период взросления охватывает возраст от 21 года до 30 лет. По мнению исследователя, в этом возрасте человек воспринимает свою жизнь как интересную, насыщенную эмоциями. Он полон сил и энергии, открыт новому опыту, обладает чувством непрекращающегося развития, позитивно относится к себе и строит свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями. При возникновении на жизненном пути трудностей сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, а человек активно ищет новые возможности достижения целей. Человек стремится к самостоятельности, независимости, осознает себя взрослым и полноправным членом общества. Происходит включение во все виды социальной активности и овладение многими социальными ролями. Человек вырабатывает собственный стиль жизни, который включает контроль и исполнение взятых на себя обязательств. Сложность заключается в недостаточном умении ясно

для себя и других выражать свои эмоции и чувства, а также управлять ими. А развитие в себе творческих способностей, формирование интересных новых идей и проявление инициативы обеспечивает достижения в общественной среде и дальнейшее успешное развитие человека.

Теоретически в эмоционально-волевой сфере молодого человека преобладают положительно окрашенные эмоции (интерес, радость) и целеустремленность как волевое качество [6]. Способность сдерживать эмоциональные и физические проявления, контролировать свое поведение недостаточно сформированы, что говорит о возможном слабом развитии настойчивости и самообладания.

В ценностно-смысловой сфере взрослые ориентируются на любовь и создание семьи, интересную и продуктивную профессиональную деятельность, развитие себя, включая достижение внутренней гармонии. Взрослый человек получает удовольствие от жизни, наслаждаясь разнообразием доступных ему эмоций и ощущений, чувствуя свою нужность и причастность к жизни других людей, исполняя свое предназначение, реализуя и совершенствуя себя и свое отношение с окружающим миром.

Период взросления не является этапом максимального проявления творческих способностей, но опора на творческое и нестандартное мышление обеспечивает наиболее полное и продуктивное развитие человека во всех сферах деятельности. В мотивационной сфере преобладает мотив достижения успеха как стремление достичь высоких результатов, опираясь на большую активность и уверенность в собственных силах.

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что мужчины и женщины различаются по своему отношению, восприятию и оцениванию счастья (таблица 1).

Таблица 1. – Сравнительная характеристика удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в период взросления (23–30 лет) (результаты теоретического анализа)

Психологические условия удовлетворенности жизнью	Мужчины	Женщины
Эмоции	Высокий интерес и радость жизни	Сниженный интерес и радость жизни
Волевые качества	Целеустремленность, самообладание	Настойчивость
Творческое мышление	Высокий уровень	Средний или низкий уровень
Ценности	Здоровье, интересная работа, друзья и свобода	Семья, уверенность в себе, материальная обеспеченность
Смыслы	Утверждение себя во внешнем мире	Посвящение жизни другому
Мотивация	Достижение успеха	Избегание неудачи

Представленная в таблице 1 информация свидетельствует о том, что высокий уровень удовлетворенности жизнью у мужчин в период взросления обусловлен переживанием радости и интереса, выраженной целеустремленностью и сформированным самообладанием. Кроме того, для мужчин характерны высокий уровень креативности, мотивация на достижение успеха, а также система значимых ценностей (здоровье, интересная работа, друзья и свобода) и жизненный смысл, направленный на преобразования внешнего мира и утверждения себя в нем.

Удовлетворенность жизнью у женщин в период взросления обусловлена низким уровнем целеустремленности и самообладания, средним или пониженным уровнем креативности, ориентацией на избегание неудачи. Система ценностей женщины (семья, уверенность в себе, материальная обеспеченность) и посвящение жизни другому (жизненный смысл) вызывают переживание, связанное с определением своего назначения: осуществление своего Я в карьере или в пространстве семьи. Наличие настойчивости

и переживание положительных эмоций (интерес и радость) способны повысить у женщин уровень удовлетворенности собственной жизнью.

Но любые теоретические предположения нуждаются в эмпирической проверке. Проведенное нами исследование было направлено на выявление специфики психологических условий удовлетворенности жизнью у мужчин и женщин в период взросления. Респондентами выступали две группы взрослых в возрасте 23–30 лет: 35 мужчин и 35 женщин. Выборка была случайной.

В соответствии с теоретически выделенными психологическими условиями удовлетворенности жизнью нами была сформирована батарея исследовательских методик:

1) опросник «Удовлетворенность жизнью», разработанный под руководством Н. Н. Мельниковой;

2) методика К. Изарда «Шкала дифференциальных эмоций»;

3) опросник Н. Е. Стамбуловой «Самооценка волевых качеств»;

4) опросник А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»;

5) методика «Типы мышления» в модификации Г. В. Резапкиной;

6) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;

7) методика «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью t -критерия Спирмена и U -критерия Манна – Уитни. Расчеты производились с помощью статистической программы SPSS.

Обсуждение результатов эмпирического исследования

Основные результаты работы представлены ниже в виде таблиц и пояснений к ним.

В таблицу 2 вошли только те параметры, которые достоверно коррелируют с факторами удовлетворенности жизнью. Маркером выделены уровни значимости при $p \leq 0,05$. Остальные величины t -критерия Спирмена соответствуют уровню статистической достоверности $p \leq 0,01$.

Факторы удовлетворенности жизнью обозначены в соответствии с опросником «Удовлетворенность жизнью»: F1 – жизненная включенность; F2 – разочарование в жизни; F3 – усталость от жизни; F4 – беспокойство о будущем. Поскольку фактор 1 (жизненная включенность) имеет положительную направленность, а остальные отрицательную (отражают разные составляющие неудовлетворенности), то для факторов 2, 3, 4 при переводе сырых баллов в стандартные последние располагаются в обратном порядке: высокий балл соответствует низкой стандартной величине, и наоборот. Данный способ стандартизации позволяет расположить все четыре фактора на одной оси, когда высокий стандартный балл будет говорить о благополучии.

Таблица 2. – Корреляционные взаимосвязи психологических условий и удовлетворенности жизнью у женщин в возрасте 23–30 лет

Факторы удовлетворенности жизнью	F1		F2		F3		F4	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Психологические условия								
Интерес							0,353	0,038
Радость	0,667	0,001	0,487	0,003	0,649	0,001		
Вина	-0,373	0,027	-0,338	0,047	-0,408	0,015		0
Целеустремленность	0,379	0,025						
Настойчивость					0,335	0,049		
Активная деятельная жизнь	0,375	0,026	0,339	0,046	0,483	0,003		
Жизненная мудрость			0,355	0,037				
Любовь							0,375	0,027

Окончание таблицы 2

Материально обеспеченная жизнь	0,343	0,043	-0,371	0,028	-0,401	0,017	0,647	0
Наличие хороших и верных друзей	0,590	0	0,407	0,015	0,384	0,023	0,382	0,024
Познание	0,372	0,028						
Развитие	0,388	0,021	0,338	0,047	0,446	0,007	0,470	0,004
Уверенность в себе	0,373	0,027	0,416	0,013				
Продуктивная жизнь							0,342	0,044
Свобода							0,373	0,027
Альтруистические смыслы	-0,430	0,010						
Коммуникативные смыслы			0,337	0,048				
Смыслы самореализации	0,367	0,030						

Примечание – r – коэффициент корреляции Спирмена, ρ – уровень статистической значимости, F – факторы удовлетворенности жизнью.

Таким образом, нами были эмпирически выделены психологические условия удовлетворенности жизнью у женщин в период взросления. В эмоционально-волевой сфере этими условиями являются эмоции интереса, радости и вины. Причем чувство вины предсказуемо находится в обратной корреляционной связи с удовлетворенностью жизнью. Волевые качества целеустремленности и настойчивости положительно коррелируют с удовлетворенностью жизнью. К удовлетворенности предрасполагает также приверженность молодых женщин таким ценностям, как активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, любовь, наличие хороших и верных друзей, познание, развитие, уверенность в себе, продуктивная жизнь и свобода. Следует заметить, что материально обеспеченная жизнь предрасполагает не только к жизненной включенности и уверенности в будущем, но и к разочарованности жизнью и усталости от нее. Способствуют удовлетворенности жизнью коммуникативные смыслы и смыслы самореализации. Альтруистические же смыслы парадоксальным образом препятствуют включенности в жизнь.

В таблицу 3 вошли только те параметры, которые достоверно коррелируют с факторами удовлетворенности жизнью. Маркером выделены уровни значимости при $\rho \leq 0,05$. Остальные величины t -критерия Спирмена соответствуют уровню статистической достоверности $\rho \leq 0,01$.

Таблица 3. – Корреляционные взаимосвязи психологических условий и удовлетворенности жизнью у мужчин в возрасте 23–30 лет

Факторы удовлетворенности жизнью	F1		F2		F3		F4	
	r	ρ	r	ρ	r	ρ	r	ρ
Психологические условия								
Интерес					0,428	0,010		
Радость	0,679	0						
Печаль	-0,446	0,007	-0,391	0,020	-0,575	0	-0,393	0,019
Вина					-0,387	0,022	0,342	0,044
Целеустремленность	0,415	0,013						
Настойчивость					0,399	0,017		
Самообладание			0,412	0,014	0,508	0,002	0,487	0,003
Творческое мышление	0,446	0,007						
Любовь							0,375	0,026
Альтруистические смыслы			0,393	0,020				

Примечание – r – коэффициент корреляции Спирмена, ρ – уровень статистической значимости, F – факторы удовлетворенности жизнью.

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что в эмоционально-волевой сфере молодых мужчин условиями их удовлетворенности жизнью являются эмоции интереса, радости, а также волевые качества целеустремленности, самообладания и настойчивости. В свою очередь, эмоции печали и вины являются барьерами для переживания счастья. К удовлетворенности предрасполагает также приверженность молодых мужчин любви как ценности. Способствуют их удовлетворенности жизнью альтруистические смыслы и творческое мышление.

Легко заметить, что между результатами, полученными в мужской и женской выборках, имеются существенные количественные и качественные различия. У мужчин выделено 10 параметров, коррелирующих с удовлетворенностью жизнью, у женщин – 18. На наш взгляд, это означает, что женщинам в период взросления сложнее обрести состояние счастья и внутренней гармонии, чем мужчинам. В обеих выборках присутствуют такие корреляты удовлетворенности жизнью, как интерес, радость, вина, целеустремленность, настойчивость, альтруистические смыслы и любовь как ценность. Мужчинам для переживания состояния счастья необходимы такие психологические условия, которые не важны для женщин, а именно: самообладание, творческое мышление. Кроме того, важным условием является отсутствие печали. В свою очередь, для женщин специфическими условиями переживания состояния счастья являются активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, познание, развитие, уверенность в себе, продуктивная жизнь, свобода, коммуникативные смыслы и смыслы самореализации. Важным является также отсутствие чувства вины.

Необходимо отметить, что указанные факторы коррелируют не со всеми компонентами удовлетворенности жизнью. А параметр «материально обеспеченная жизнь» у женщин (как указывалось выше) и вовсе амбивалентно отражается на переживании счастья. Все нюансы этой «мозаики» наглядно отражены в таблицах 2 и 3.

Результаты диагностики теоретически выделенных условий удовлетворенности жизнью у мужчин и женщин мы сопоставили с помощью U-критерия Манна – Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 4. В нее вошли только те показатели, относительно которых обнаружены статистически достоверные различия.

Таблица 4. – Сравнительный анализ условий удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в период взросления (23–30 лет)

Условия удовлетворенности жизнью	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	Женщины	Мужчины		
Эмоции				
Печаль	6,96	4,24	235	0,001**
Гнев	4,15	6,78	332,5	0,001**
Вина	5,92	4,03	414	0,014*
Волевые качества				
Целеустремленность	18,16	20,89	427	0,029*
Мышление				
Творческое мышление	5,85	4,09	443,5	0,041*
Терминальные ценности				
Здоровье	5,19	8,78	395	0,010*
Интересная работа	6,11	9,76	405,5	0,015*
Красота природы и искусства	9,08	13,69	361,5	0,003**
Любовь	6,11	9,92	369	0,004**
Общественное признание	11,97	9,012	415	0,020*
Свобода	10,64	5,38	267	0,000**

Окончание таблицы 4

Жизненные смыслы				
Альтруистические	14,01	15,97	443	0,045*
Самореализации	13,89	11,06	427	0,029*
Семейные	14,11	17,91	388,5	0,008**

Примечание – * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Из всего многообразия полученных результатов нас интересуют лишь интерес, радость, вина, целеустремленность, настойчивость, альтруистические смыслы и любовь как ценность, поскольку именно они составляют «зону совпадения» у мужчин и женщин. Из числа эмоций только «вина» представлена в таблице 4. Это значит, что (с учетом обратной корреляционной зависимости) чувство вины для переживания удовлетворенности жизнью женщинами является достоверно более выраженным препятствием, чем у мужчин. В свою очередь, для мужчин, в отличие от женщин, субъективно важными предпосылками счастья являются целеустремленность, любовь как ценность и альтруистические смыслы. По параметрам «радость», «интерес» и «настойчивость» статистически достоверных различий не выявлено.

Заключение

Научным психологическим эквивалентом житейской категории «счастье» мы считаем понятие «удовлетворенность жизнью». Под удовлетворенностью жизнью правомерно понимать субъективное оценочное отношение человека к своей жизни, к самому себе, к взаимоотношениям с другими людьми, к процессам, имеющим для него большое значение. Теоретический анализ позволил нам выделить следующие условия удовлетворенности взрослым человеком своей жизнью: терминальные ценности и жизненные смыслы (ценностно-смысловая сфера личности), мотив стремления к успеху (мотивационно-потребностная сфера), творческое мышление (когнитивная сфера), эмоции интереса и радости, а также волевые качества целеустремленности, настойчивости и самообладания (эмоционально-волевая сфера).

На основании теоретических изысканий мы предположили, что условиями удовлетворенности жизнью мужчин в период взросления (21–30 лет) являются высокий интерес и радость жизни, целеустремленность, самообладание, высокий уровень творческого мышления, здоровье, интересная работа, наличие хороших и верных друзей, свобода, утверждение себя во внешнем мире, достижение успеха. Для женщин же такими условиями выступают сниженный интерес и радость жизни, настойчивость, средний или низкий уровень творческого мышления, семья, уверенность в себе, материальная обеспеченность, посвящение жизни другому, избегание неудачи.

Проведенное эмпирическое исследование по сути дела продемонстрировало несостоятельность выдвинутых теоретических предположений. Оно позволяет нам сформулировать ряд выводов относительно условий удовлетворенности жизнью мужчинами и женщинами в период взросления.

1. Женщинам сложнее обрести состояния счастья и внутренней гармонии, поскольку у них по сравнению с мужчинами значительно большее количество психологических условий удовлетворенности жизнью (18 против 10). Более того, такое значимое условие, как материально обеспеченная жизнь, имеет амбивалентное значение. Она способствует таким проявлениям удовлетворенности жизнью, как жизненная включенность и уверенность в будущем, но ведет при этом к разочарованности жизнью и усталости от нее.

2. Для женщин специфическими условиями переживания состояния счастья являются активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, познание, развитие, уверенность в себе, продуктивная жизнь, свобода, коммуникативные смыслы и смыслы самореализации. Важным является также отсутствие чувства вины.

3. Для мужчин специфическими условиями переживания состояния счастья являются самообладание и творческое мышление.

4. Для представителей обоих полов характерны такие корреляты удовлетворенности жизнью, как интерес, радость, вина (т. е. ее отсутствие), целеустремленность, настойчивость, альтруистические смыслы и любовь как ценность. Однако и среди них есть такие, по которым мужчины и женщины достоверно отличаются. Чувство вины для переживания удовлетворенности жизнью у женщин является достоверно более выраженным препятствием, чем у мужчин. В свою очередь, для мужчин, в отличие от женщин, субъективно важными предпосылками счастья являются целеустремленность, любовь как ценность и альтруистические смыслы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 174 с.

2. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемер. гос. ун-т, 1992. – 92 с.

3. Куликов, Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика: современные исследования, поиск концепций / под ред. В. Ю. Большакова. – СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2000. – С. 476–510.

4. Балацкий, Е. В. Факторы удовлетворенностью жизнью: измерение и интегральные показатели / Е. В. Балацкий // Мониторинг обществ. мнения: экон. и соц. перемены. – 2005. – № 4. – С. 42–52.

5. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.

6. Джидарьян, И. А. Психология счастья и оптимизма (достижения в психологии) / И. А. Джидарьян. – М. : Ин-т психологии РАН, 2013. – 268 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.03.2020

Lagonda G. V. Psychological Conditions of Life Satisfaction of Men and Women During a Period of Growing up

The article raises the problem of psychological well-being of an adult. The category «life satisfaction» is defined as a scientific psychological concept that is most consistent with the everyday category of «happiness». The psychological conditions of person's life satisfaction in the period of growing up are theoretically highlighted. A battery of techniques has been formed that allows us to record the contribution of each of the conditions to a state of life satisfaction. An empirical study was carried out to identify differences in the contribution of these conditions to life satisfaction of men and women. Identified gender differences in the psychological conditions of life satisfaction.

УДК 159.947

О. В. Матласевич

канд. психол. наук, зав. каф. психологии и педагогики
Национального университета «Острожская академия» (Украина)
e-mail: Oksana.matlasevych@oa.edu.ua

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ, УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТОВ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

В структуру педагогических способностей преподавателей вузов вошли такие компоненты, как дидактический, организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, метакогнитивно-рефлексивный и духовно-нравственный; учителей общеобразовательных школ – организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, креативно-познавательный и метакогнитивно-рефлексивный; учителей предметов духовно-нравственного направления – организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, креативно-познавательный, метакогнитивно-рефлексивный и духовно-нравственный. Конкретизирован состав каждого компонента и выявлены внутрикомпонентные отличия педагогических способностей. Преподаватели вузов в организационно-управленческом аспекте более уступчивы и уверены, учителя школ – требовательны и добросердечны. В коммуникативно-экспрессивном компоненте учителей среднеобразовательных школ доминирующие факторы – это эмоциональное выгорание и деперсонализация; учителей предметов духовно-нравственного направления – редукция и педагогический такт. В духовно-нравственном компоненте педагогических способностей учителей этой категории преобладают вера в Бога, удовольствие от достижений и традиции; у преподавателей вузов – религиозное самосознание, образованность, моральные качества и пути развития. Общим по своему составу для всех исследуемых групп оказался метакогнитивно-рефлексивный компонент.

Введение

Реформирование образования в Украине и других постсоветских странах, создание новой школы, преобразование ученика из пассивного объекта в самостоятельного субъекта, развитие новой субъектности студентов вузов, которым необходимо учиться идти к профессионально-образовательным целям, – все это, соответственно, ставит и новые требования к современным педагогам, к развитию их педагогических способностей.

Педагогические способности занимают особое место в структуре личности педагога. Их изучением занимались Ф. Гоноболин (1964), Н. Кузьмина (1985), В. Крутецкий (1982), М. Аминов (2002), Д. Левитес (2001), М. Левитов (1964), В. Питюков (2001), Т. Хрусталева (2004). В зарубежной психологии изучение педагогических способностей включено в контекст исследования факторов эффективности учителя (R. Henson, 2001; G. Ghait и K. Shaaban, 1999), профессионального развития (D. Michele, M. Crockett, 2002; P. Knight, 2002; M. Clement и R. Vandenberghe, 2000), педагогической компетентности (C. Klaassen, 2002), формирования педагогической мотивации (Schutz, Crowder, White, 2001). В последние десятилетия пристальное внимание исследователей привлекают вопросы компонентного состава педагогических способностей учителей разного предметного направления (Л. Верниенко, 2009; М. Белялова, 2016; М. Аниканов, 2015; О. Слабая, 2016; Л. Вяткина, 2017; С. Богданов, 2017) [1].

Педагогические способности традиционно определяют как совокупность таких индивидуально-психологических особенностей и профессиональных качеств, которые обеспечивают достижение высоких результатов в педагогической деятельности [2]. Проведенный анализ структуры педагогических способностей показал, что существуют две основные тенденции в их исследовании: выявление максимально полного состава педагогических способностей (Н. Левитов, Ф. Гоноболин, М. Станкин и др.) и стремление к обретению более оптимальной их структуры (А. Маркова, Л. Митина и др.), выделение базовых блоков педагогических способностей (Н. Аминов) [3].

Мы рассматриваем педагогические способности не как совокупность отдельных свойств личности, а как комплекс (систему), который, актуализируясь в определенных педагогических ситуациях, закрепляется в структуре личности и обеспечивает успешное выполнение педагогической деятельности [4]. Поэтому структуру педагогических способностей составляют коммуникативно-экспрессивные, организаторско-управленческие, метакогнитивно-рефлексивные, креативно-познавательные и духовно-нравственные качества личности, которые дают возможность успешно выполнять педагогическую деятельность [3].

Вопрос о педагогических способностях находится в стадии разработки. Определение индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально значимые качества личности педагога и обеспечивают успешное выполнение его профессиональных функций, является одной из ключевых задач современной педагогической психологии. Здесь уместно вспомнить предупреждение видного американского психолога А. Маслоу: «Есть существенная разница между тем, что было вчера, и тем, что есть сегодня, и это не смена пристрастий или настроений экспертов. Это эмпирически разоблаченная действительность. Перед нами открываются новые явления, которые позволяют нам формулировать предположения относительно ценностей и образования» [5, с. 184].

Цель статьи – провести сравнительный анализ структурно-компонентного состава педагогических способностей учителей общеобразовательных школ, учителей предметов духовно-морального направления и преподавателей вузов. Для этого нами было проведено эмпирическое исследование. Выборку исследования составили 336 педагогов, в том числе 128 учителей общеобразовательных учебных заведений с различным педагогическим стажем (от 3 до 35 лет, $M = 16,8$, $SD = 8,2$) и предметным направлением, 120 учителей предметов духовно-нравственного направления и 88 преподавателей вузов.

В исследовании были использованы следующие методы и методики: опрос, анкетирование (для выявления сформированности педагогического такта); тестирование с использованием методик «Оценка направленности личности» Т. Лири, Г. Лафорга, Р. Сазек (для определения относительно устойчивых свойств личности педагогов, их поведения в процессе взаимодействия с другими людьми), вариант опросника педагогической рефлексивности преподавателя высшей школы, разработанный Т. Доцевич (для определения общего показателя педагогической рефлексивности и ее компонентов), опросник метакогнитивной включенности в деятельность; тест для определения структуры индивидуальной религиозности Ю. Щербатых, «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» Л. Бережновой (для определения качеств, способствующих саморазвитию и возможностей реализации педагогов в профессиональной деятельности), «Оценка уровня интеллигентности личности» В. Андреева; тест «Насколько Вы толерантны?» О. Тушканова, тест-опросник «Коммуникативные и организаторские способности», тест «Креативность» В. Вишняковой (для выявления креативных качеств и творческого потенциала педагогов), диагностика синдрома «выгорания» в профессиях системы «человек – человек» (для определения уровня профессионального выгорания педагогов), диагностика уровня эмпатии И. Юсупова, тест «Диалогическая ли Вы личность?» Л. Хоружей). Для статистической обработки данных использовались одномерный дисперсионный анализ и эксплораторный факторный анализ.

Проведенный корреляционный анализ показал, что исследуемые параметры соотносятся между собой и могут составлять определенную структуру педагогических способностей. Для изучения составляющих этой структуры осуществлен эксплораторный факторный анализ, задача которого – установить факторную структуру имеющихся данных, уменьшив количество переменных, используемых для их описания.

Алгоритм проведения факторного анализа предусматривал анализ показателей по каждой методике в каждой подгруппе выборки исследования отдельно (среди учителей предметов нравственно-духовного направления, учителей общеобразовательной

школы и преподавателей вузов). Поскольку по результатам проведенного теоретического анализа было выделено шесть компонентов педагогических способностей, то целью этого этапа эмпирического исследования было выделение в пределах каждого компонента таких педагогических способностей, которые имеют наибольший вес и являются специфическими для каждой подгруппы выборки. Для этого применялись такие математические критерии: сначала одномерный дисперсионный анализ, а затем эксплораторный факторный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

Преподаватели вузов. В результате факторного анализа показателей дидактического компонента по методу главных компонент с вращением Varimax был сгруппирован только один фактор с собственным значением (1,804), который объясняет более 60 % общей дисперсии (тест Бартлетта свидетельствует о пригодности результатов факторного анализа на уровне значимости $p = 0,020$).

В структуре организационно-управленческого компонента, согласно критерию Кайзера, было выделено три значимых фактора, каждый из которых имеет собственное значение больше единицы и объясняет долю в суммарной дисперсии: первый – на 47,2, второй – на 20, третий – на 13 %, что в сумме составляет более 80,2 %. Каждый из факторов характеризуют показатели по различным факторным нагрузкам и показатели корреляции между фактором и переменной более 0,7 (таблица).

Таблица. – Организационно-управленческий компонент у преподавателей вузов

Показатели	Фактор 1 «уступчивость»	Фактор 2 «самоуверенность»	Фактор 3 «лидерство»
Уступчивость-покорность	0,903		
Доверчивость-зависимость	0,581	0,356	0,321
Уверенность-самовлюбленность		0,760	0,434
Скептицизм-упрямство	0,586	0,706	
Лидерство-властность			0,909
Чуткость-жертвенность	0,617		0,653
Общая (суммарная) дисперсия	2,687	1,822	2,317
Доля общ.	0,67175	0,607333	0,57925

К фактору 1 «Уступчивость» (67,2 % суммарной дисперсии, факторный вес 2,687) относится компонент «уступчивость-покорность» (0,903). В фактор 2 «Самоуверенность» (60,1 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,822) входят следующие компоненты: «уверенность-самовлюбленность» (0,760) и «скептицизм-упрямство» (0,706). В фактор 3 «Лидерство» (57,9 % суммарной дисперсии, факторный вес 2,317) вошел компонент «лидерство-властность» (0,909).

В структуре коммуникативно-экспрессивного компонента было выделено три значимых фактора: «удовлетворенность трудом» (20,1 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,401), «понимание» (71,5 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,146) и «педагогический такт» (36,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,1).

В структуре метакогнитивно-рефлексивного компонента выделено два фактора: «творческая рефлексивность» (70,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,12) и «осмысленность» (66,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,009).

Для определения оптимального числа факторов в духовно-моральном компоненте использовалась диаграмма «каменистой россыпи», которая подтверждает целесообразность определения меньшего количества факторов ($N = 4$) по сравнению с критерием Кайзера ($N = 8$). В итоге в структуру духовно-нравственного компонента вошли четыре фактора: «религиозное самосознание» (10,9 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,218), «моральные качества» (74,8 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,748),

«пути развития» (21,4 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,428) и «образованность» (74,4 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,488).

Для проверки возможности использования полученных данных для дальнейшей содержательной интерпретации были использованы тест Бартлетта и тест КМО, которые показали, что данная факторная модель хорошо описывает структуру ответов респондентов выборки и является достаточно информативной для проведения дальнейшего анализа результатов.

Таким образом, структуру педагогических способностей *преподавателей вузов* составляют дидактический, организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, метакогнитивно-рефлексивный и духовно-нравственный компоненты (рисунок 1). Как видим, такой важный компонент, как «креативно-познавательный», в структуре педагогических способностей *преподавателей* не представлен.

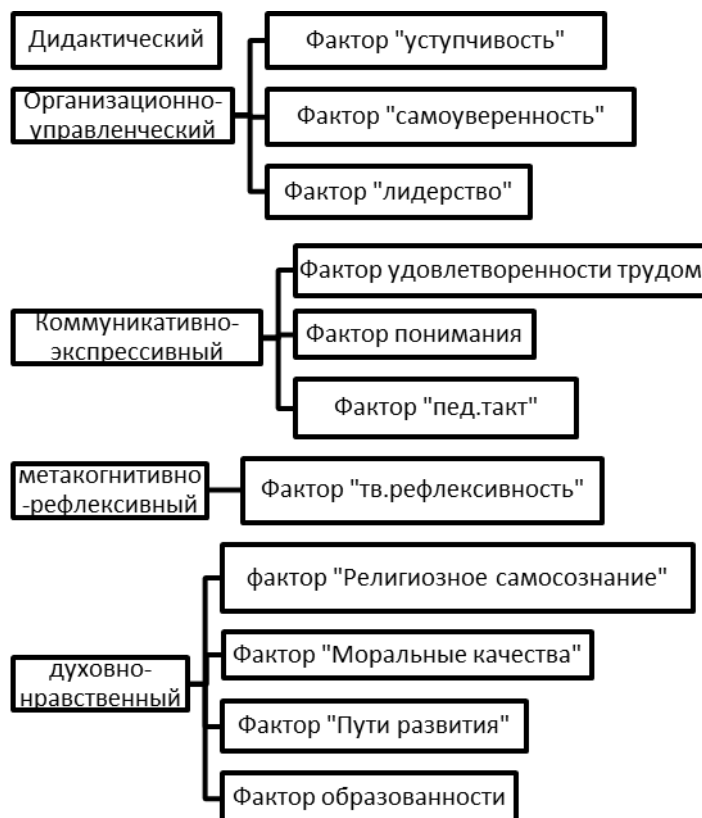


Рисунок 1. – Факторная модель структуры педагогических способностей преподавателей вузов

Учителя общеобразовательных школ. Согласно критерию Кайзера, в структуре организационно-управленческого компонента педагогических способностей учителей было выделено три значимых фактора: «добросердечность-конформизм» (74 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,48), «требовательность» (61,3 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,451) и «лидерство» (81,5 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,629).

В структуре коммуникативно-экспрессивного компонента выделены факторы «деперсонализация» (78,5 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,785), «эмоциональное выгорание» (75 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,498) и «организованность» (93,2 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,932).

Для определения оптимального числа факторов в метакогнитивно-рефлексивном компоненте использовалась диаграмма «каменистой россыпи», которая подтвердила

целесообразность определения двух факторов. В итоге в этот компонент вошли «ценностно-смысловая рефлексивность педагогической деятельности» (67,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,354) и «творческая рефлексивность педагогической деятельности» (56 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,118).

В креативно-познавательном компоненте выделено три фактора: «оригинальность» (70,2 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,106), «эмоциональность» (66,6 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,998) и «творческое отношение к профессии» (62,3 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,868).

Для дидактического и духовно-нравственного компонентов педагогических способностей применение факторного анализа, как показали результаты теста КМО, не представилось возможным.

Таким образом, структуру педагогических способностей *учителей общеобразовательных школ* составляют: организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный и метакогнитивно-рефлексивный компоненты. Общая модель структуры педагогических способностей учителей представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. – Факторная модель структуры педагогических способностей учителей общеобразовательных школ

Учителя предметов духовно-морального направления. Согласно критерию Кайзера, было выделено два значимых фактора в структуре организационно-управленческого компонента: «добросердечность» (58,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,346) и «лидерство» (27,3 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,82).

В структуре коммуникативно-экспрессивного компонента было выделено два значимых фактора: «педагогический такт» (15,5 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,311) и «редукция» (72,2 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,722).

Для определения оптимального числа факторов в построении модели метакогнитивно-рефлексивного компонента педагогических способностей использовалась диа-

грамма «каменистой россыпи». В итоге в него вошли: фактор «ценностно-смысловая рефлексивность педагогической деятельности» (52,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,054) и фактор «творческий компонент педагогической рефлексивности» (65,8 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,658).

В структуру креативно-познавательного компонента вошли «творческое мышление» (50,4 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,514), «творческое отношение к профессии» (57,3 % суммарной дисперсии, факторный вес – 0,573) и «творческий потенциал» (47,3 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,418).

Духовно-нравственный компонент педагогических способностей составили такие факторы, как «удовольствие от достижений» (37,8 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,515), «вера в Бога» (72,1 % суммарной дисперсии, факторный вес – 2,884), «нравственность» (83,7 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,673) и «традиции» (51,8 % суммарной дисперсии, факторный вес – 1,036).

Таким образом, структуру педагогических способностей *учителей предметов духовно-нравственного направления* составили организационно-управленческий, коммуникативно-экспрессивный, метакогнитивно-рефлексивный и креативно-познавательный компоненты (рисунок 3).

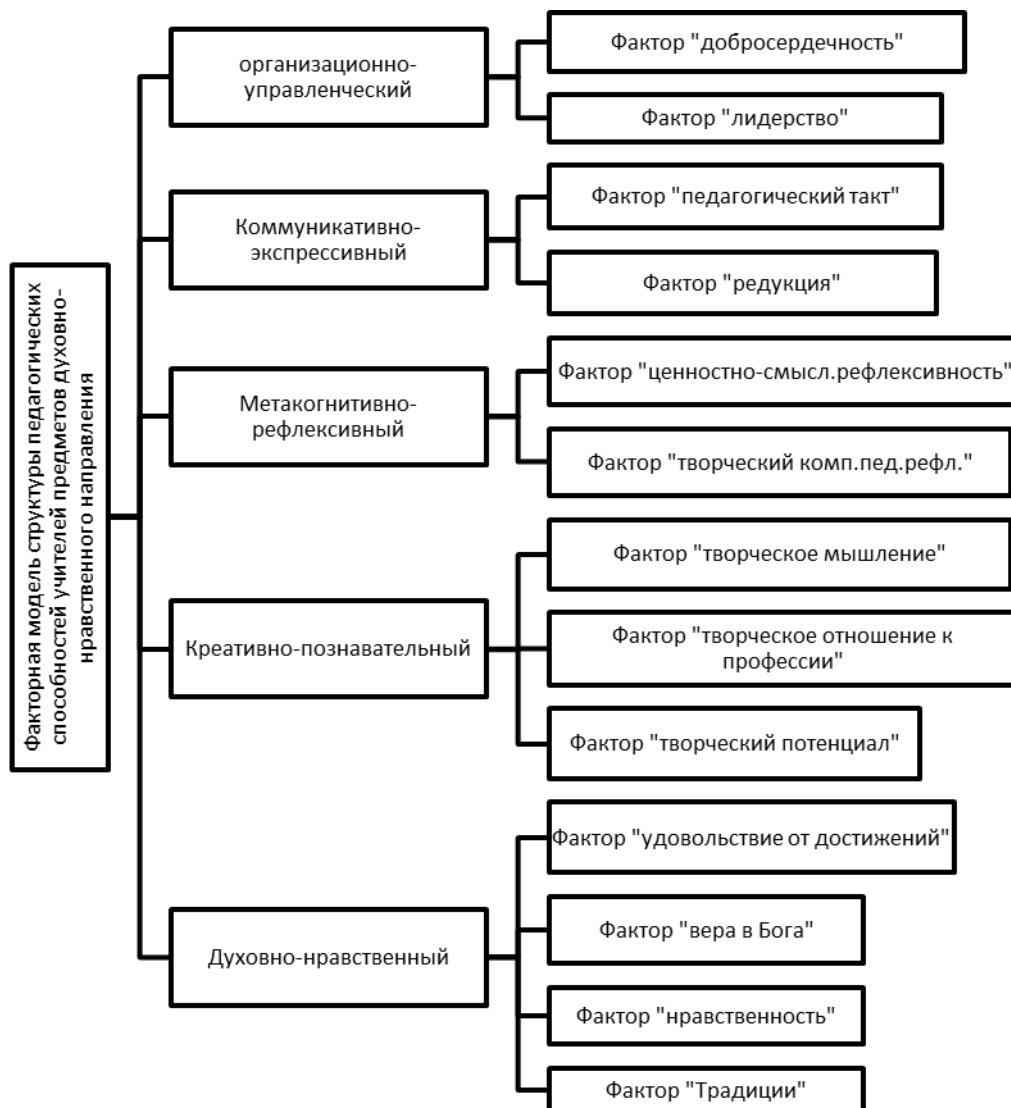


Рисунок 3. – Факторная модель структуры педагогических способностей учителей предметов духовно-нравственного направления

Заклучение

На первый взгляд, структура педагогических способностей представителей разных уровней и направлений образования мало чем отличается. Нас удивило отсутствие дидактического компонента в структуре педагогических способностей учителей и креативно-познавательного компонента – у преподавателей вузов. Кроме того, если глубже проанализировать состав существующих компонентов, то, как показало наше исследование, они разные и имеют свои особенности. Так, преподаватели вузов в организационно-управленческом аспекте более уступчивые и уверенные, учителя школ – требовательные и добросердечные. Настораживающие данные получили по коммуникативно-экспрессивному компоненту учителей общеобразовательных школ. Доминирующими факторами у них оказались эмоциональное выгорание и деперсонализация, в то время как у учителей предметов духовно-нравственного направления этот компонент составляют редуция и педагогический такт. Мы предполагаем, что учителям этой категории помогают восстанавливаться составляющие духовно-нравственного компонента, в частности вера в Бога, удовольствие от достижений и традиции. У учителей общеобразовательных школ этот компонент вообще отсутствует. Интересным фактом оказались отличия духовно-нравственного компонента у учителей предметов духовно-нравственного направления и преподавателей. У преподавателей вузов этот компонент как бы более осмыслен, его составляют религиозное самосознание, образованность, моральные качества и пути развития. Общим по своему составу для всех исследуемых педагогов оказался метакогнитивно-рефлексивный компонент.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вяткина, Л. Исследование педагогических способностей в отечественной психологии / Л. Вяткина, С. Богданов // Успехи соврем. науки и образования. – 2017. – Т. 2, № 5. – С. 205–209.
2. Слабая, О. Роль педагогических способностей в профессиональной деятельности преподавателя [Электронный ресурс] / О. Слабая, М. Белялова // Междунар. журн. приклад. и фундам. исслед. – 2016. – № 11-4. – С. 788–791. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10689>. – Дата доступа: 13.04.2020.
3. Матласевич, О. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей / О. Матласевич // Наук. зап. Сер. «Психологія». – 2016. – Вип. 3. – С. 119–133.
4. Матласевич, О. Педагогічні здібності: виклики сучасності / О. Матласевич // Психол. перспективи. – 2016. – Вип. 28. – С. 340–351.
5. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 448 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.04.2020

Matlasevych O. V. Comparative Analysis of Structural-Component Composition of Pedagogical Skills of Teachers of Secondary Schools, Teachers of Spiritual-Moral Focused Subjects and Teachers of High Education Institutions

The results of a factor analysis of the structure of pedagogical skills of teachers of secondary schools, teachers of spiritual-moral focused subjects and teachers High Education Institutions (HEI) have been presented in the article. As a result, the differences in their structural-component composition have been determined. Thus, the structure of pedagogical skills of HEI teachers has included didactic, organizational and managerial, communicative and expressive, metacognitive and reflexive, and spiritual and moral components. The structure of pedagogic skills of secondary school teachers has been composed from organizational and managerial, communicative and expressive, and metacognitive and reflexive components. The structure of pedagogical skills of teachers of spiritual-moral focused subjects has combined organizational and managerial, communicative and expressive, metacognitive and reflexive, and spiritual and moral components. In addition, the composition of each component has been concretized, and the intra-component differences of pedagogical skills have been determined.

159.9:37.015.3

Е. Г. Кудрицкая

магистр психол. наук, ст. преподаватель каф. гуманитарных наук
Брестского государственного технического университета
e-mail: helenkudrizkaya@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ОБ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

С психолого-педагогической позиции раскрывается содержание понятия «академическая успеваемость», анализируются факторы, влияющие на процесс обучения, обосновывается взаимосвязь уровня академической успеваемости со степенью удовлетворенности качеством образовательных услуг студента в учреждении высшего образования. Обсуждаются результаты эмпирического исследования студентов Брестского государственного технического университета, в котором выявлены факторы, определяющие общие параметры удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг, описана динамика степени удовлетворенности студентов в зависимости их уровня академической успеваемости. Полученные данные могут выступать одним из оснований для разработки общей стратегии развития университета по совершенствованию деятельности его подразделений в области менеджмента качества предоставляемых образовательных услуг.

Введение

Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. предусмотрено «выведение системы образования Беларуси на уровень, соответствующий мировым стандартам» [1, с. 33]. Достижение качества образовательных услуг рассматривается как один из факторов повышения благосостояния. Стратегической целью высшего образования выступает необходимость «сформировать качественную систему образования, в полной мере отвечающую потребностям инновационной экономики и принципам устойчивого развития» [2].

В ситуации совершенствования образовательной системы в Республике Беларусь чрезвычайно важно акцентировать внимание на повышении уровня академической успеваемости среди студентов, что является итоговым показателем, который характеризует деятельность учреждения высшего образования по подготовке специалистов, отвечающих требованиям государственных образовательных стандартов и обеспечивающих качество образовательных услуг.

В процессе обучения приобретаются знания, умения, навыки будущего специалиста, формируются общекультурные и профессиональные компетенции, а также значимые для будущей деятельности личностные качества. Происходит «перестройка системы жизненных взаимоотношений студента с действительностью, изменяется его личностная и социальная позиция, трансформируются ведущие мотивы деятельности, в которую он погружен» [3].

Качество обучения студента в учреждении высшего образования необходимо оценивать прежде всего через призму удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг. Такой подход к описанию процесса обучения обозначен в работах Т. Ю. Кураповой и ее коллег как «психолого-педагогический» [4].

Согласно словарю С. И. Ожегова «успеваемость – это степень успешности усвоения учебных предметов учащимися» [5, с. 837]. В большинстве современных исследований «академическая успеваемость» операционализируется как «средний балл студента за все время обучения» GPA (grade point average) [6].

Традиционно исследователи акцентируют внимание на результативном аспекте данного понятия, понимаемого ими как «комплекс двух компонентов (количественный

и качественный), который является обобщенным показателем успешности учебной деятельности» [7, с. 91].

Следовательно, академическая успеваемость студентов складывается из многих факторов, которые можно сгруппировать в следующие категории:

1) факторы, которые определяют учебную деятельность студента: уровень довузовской подготовки, уровень текущей успеваемости, посещаемость занятий, степень мотивации;

2) факторы, которые обеспечивают учебную деятельность: учебно-методическое обеспечение литературой, уровень обеспечения лабораторных работ, компьютерное и информационно-коммуникативное оснащение, состояние аудиторного фонда, организация научно-исследовательской работы, профессионализм и компетентность профессорско-преподавательского состава;

3) факторы, непосредственно влияющие на учебную деятельность студентов: место и условия проживания студента, материальные возможности, организация питания, взаимоотношения в группе, взаимоотношения с преподавателями учебного заведения, физические и психологические возможности студента.

Таким образом, академическая успеваемость является объективным критерием, выраженным в баллах, который демонстрирует, насколько результаты учебной деятельности студента соответствуют запланированным.

Поскольку со снижением уровня успеваемости увеличивается разрыв между реальным и ожидаемым результатом, то можно предположить, что у студентов с разными уровнями успеваемости присутствуют различия в представлениях о качестве образовательных услуг.

Настоящее эмпирическое исследование направлено на проверку выдвинутой гипотезы.

Организация исследования

В эмпирическом исследовании (добровольно и анонимно) принимало участие 300 студентов строительного, экономического, машиностроительного факультетов, факультета инженерных систем и экологии, факультета электронно-информационных систем Брестского государственного технического университета.

Общая выборка была разделена на три группы в зависимости от уровня академической успеваемости согласно анализу документации за предшествующий семестр:

- а) высоко успевающие (средний балл: 8,0–10,0) – 50 студентов;
- б) средне успевающие (средний балл: 7,0–7,9) – 171 студент;
- в) слабо успевающие (средний балл: 4,0–6,9) – 79 студентов.

Изучение представлений об удовлетворенности качеством образовательных услуг у студентов с разным уровнем академической успеваемости осуществлялось посредством метода семантического дифференциала.

Результаты обработки данных позволяют провести сравнительный анализ в двух направлениях: во-первых, сравнение групповых профилей оценок, выставленных студентами различным измеряемым параметрам удовлетворенности; во-вторых, сопоставление категорий, которые опосредуют знания студентов разных выборок о качестве образовательных услуг.

Результаты и их обсуждение

Результаты первичной обработки данных семантического дифференциала, усредненные для трех групп респондентов, дифференцированных по уровню их академической успеваемости, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Оценка удовлетворенности студентов с разным уровнем академической успеваемости качеством образовательных услуг

Критерий удовлетворенности	Уровень академической успеваемости (средний балл)		
	низкий	средний	высокий
Свои учебные результаты	4,38	4,88	5,33
Учебный процесс в целом	4,64	4,73	4,78
Свои успехи в НИР	3,6	4,07	4,47
Уровень предъявляемых требований	4,56	4,7	4,78
Взаимоотношения с преподавателями	5,6	5,36	5,85
Взаимоотношения с одногруппниками	5,98	5,73	5,87
Атмосфера в группе	5,7	5,59	6,02
Участие в общественных и групповых делах	4,6	4,9	5,0
Участие в конкурсах художественной самодеятельности	3,94	4,07	4,28
Участие в спортивных соревнованиях	4,62	4,28	4,25
Возможность проявления своих способностей	4,64	4,87	4,96
Престиж университета	5,38	5,24	5,5

Содержащиеся в таблице 1 данные показывают, что среднегрупповые оценки у студентов разных выборок довольно близки друг другу.

Наиболее высоко студенты вне зависимости от уровня академической успеваемости оценивают взаимоотношения с преподавателями и одногруппниками, групповую атмосферу и престиж университета.

Наиболее низкие оценки обучающиеся с разными уровнями академической успеваемости выставили собственной удовлетворенности в различных видах внеучебной деятельности: конкурсы художественной самодеятельности, спортивные мероприятия, общественные и групповые дела.

Определенная динамика (повышение степени удовлетворенности в прямой зависимости от роста академической успеваемости) фиксируется только по трем параметрам: удовлетворенность собственной учебной деятельностью, своими успехами в научно-исследовательской работе, возможность проявления своих способностей.

Применение критерия Стьюдента свидетельствует, что возможные различия между группами не существенны (диапазон значения от 0,0 до 0,22 при $t = 2,5$, $p \leq 0,05$). Это позволяет говорить о том, что измеренные параметры удовлетворенности качеством образовательных услуг оцениваются студентами с разным уровнем академической успеваемости одинаково.

Для конструирования категориальной модели представлений студентов об удовлетворенности качеством образовательных услуг исходные матрицы данных (респонденты на шкалы) подвергались процедуре факторизации (программа SPSS v. 16) методом главных компонент с подпрограммой варимакс-вращения.

В таблице 2 представлены итоги факторного анализа в трех выборках студентов с указанием процента общей дисперсии фактора (который интерпретируется как субъективная значимость выделенной категории) и нагрузкой образующих фактор дескрипторов (в таблице указаны только те шкалы, нагрузка которых имеет статистическую значимость не менее $p \leq 0,05$).

Интерпретация содержания выделенных шкал дается в соответствии с теми дескрипторами, которые имеют наибольшую нагрузку по фактору.

Таблица 2. – Категориальная структура знаний в области качества образовательных услуг у студентов с разным уровнем академической успеваемости

Уровень успеваемости					
низкий		средний		высокий	
Психологический климат (46 %)		Внеучебная деятельность (44 %)		Учебный процесс (39 %)	
Атмосфера в группе	0,390	Возможность участвовать в спортивных соревнованиях	0,841	Учебный процесс	0,772
Взаимоотношения с одноклассниками	0,359			Взаимоотношения с преподавателями	0,757
Возможность участвовать в спортивных соревнованиях	0,295	Художественная самодеятельность	0,820	Возможность проявить себя	0,718
		Возможность проявить себя	0,745	Учебный результат	0,661
		Успех в НИР	0,571	Успехи в НИР	0,566
		Общественные дела	0,520	Престиж учреждения высшего образования	0,461
Учебный процесс (12 %)		Учебный процесс (13 %)		Психологический климат (15 %)	
Уровень требований	0,434	Учебный процесс	0,783	Взаимоотношения с одноклассниками	0,939
Успех в НИР	0,332	Уровень требований	0,757		
		Престиж учреждения высшего образования	0,613	Уровень требований	0,490
		Взаимоотношения с преподавателями	0,581		
		Учебный результат	0,505		
Внеучебная деятельность (11 %)		Психологический климат (8 %)		Внеучебная деятельность (10 %)	
Художественная самодеятельность	0,623	Взаимоотношения с одноклассниками	0,934	Спортивные соревнования	0,781
Возможность проявить себя	0,504			Атмосфера в группе	0,922
		Общественные дела	0,701		

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует, что структура и содержание категориальных моделей представлений студентов с разными уровнями академической успеваемости о качестве образовательных услуг близки друг другу. Однако эти модели в разных выборках отличаются по валентности образующих их конструктов. Для слабоуспевающих студентов наиболее важны психологические параметры образовательного процесса (объединенные в фактор «Психологический климат»). Собственно учебный процесс для них субъективно значим аналогично внеучебным видам активности. Для студентов со средним уровнем успеваемости наиболее субъективно значимыми оказываются различные виды деятельности, затем собственно учебный процесс и, наконец, психологический климат. Для высоко успевающих студентов на первом месте стоит собственно учебно-профессиональный процесс. Также для них важен психо-

логический климат образовательного учреждения, а внеучебные виды деятельности имеют наименьшее значение.

Заключение

В результате теоретического анализа описаны факторы, определяющие общие параметры удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг. Это объективные факторы (учебно-методическое обеспечение, методы и технологии обучения, материально-техническая база, особенность выполняемой учебной деятельности, характер взаимоотношений с преподавателями, взаимоотношения в группе и т. д) и субъективные факторы (личный интерес к учебной деятельности, особенности мотивации, собственная оценка участия в образовательном процессе).

Различные составляющие удовлетворенности качеством образовательных услуг оцениваются студентами с разными уровнями академической успеваемости примерно одинаково. Повышение степени удовлетворенности в прямой зависимости от роста академической успеваемости фиксируется только по трем параметрам: удовлетворенность собственной учебной деятельностью, удовлетворенность своими успехами в научно-исследовательской работе, возможность проявления своих способностей.

Проведенная реконструкция факторных моделей представлений студентов с разными уровнями академической успеваемости о качестве образовательных услуг позволяет утверждать, что для обучающихся с высоким уровнем успеваемости наибольшее значение имеет собственно образовательный процесс и их учебно-профессиональная деятельность; для студентов со средним уровнем успеваемости наиболее важны внеучебные виды деятельности; для обучающихся с низким уровнем успеваемости ведущую роль играет прежде всего психологический климат. Полученные данные позволяют утверждать, что для последней из названных категорий обучающихся одним из перспективных направлений для улучшения ситуации являются конструктивные межличностные взаимоотношения в системе «преподаватель – студент».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] : протокол заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10 // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by>. – Дата доступа: 10.06.2019.

2. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 29 нояб. 2017., № 742 // Нормативно-правовые акты. – Минск, 2018. – Режим доступа: <http://mp.minsk.edu.by/main.aspx?guid=36603>. – Дата доступа: 10.07.2019.

3. Гордеева, Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха / Т. О. Гордеева // Психология в вузе. – 2005. – № 4. – С. 3–27.

4. Курапова, Т. Ю. Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] / Т. Ю. Курапова, Т. И. Ежевская // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. – 2018. – Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2010/ped36.html>. – Дата доступа: 11.07.2019.

5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.

6. Kuncel, N. R. The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A metaanalysis and review of the literature / N. R. Kuncel, M. Crede, L. L. Thomas // Review of Educational Research. – 2005. – Vol. 75, № 1. – P. 63–82.

7. Рубин, Б. Г. Студент глазами социолога : учеб. пособие для вузов / Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1968. – 277 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10.2019

Kudritskaya E. G. Notions of Students with Different Levels of Academic Performance about Satisfaction with the Quality of Educational Services

The content of the concept of «academic performance» is revealed in the article from a psychological and pedagogical positions, factors affecting the learning process are analyzed, the relationship between the level of academic performance and the degree of satisfaction with the quality of student's educational services in a higher education institution is substantiated.

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай, рускай ці англійскай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфератах, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па цэнтры);
- звесткі пра аўтара (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАКа да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (курсіў; да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выпіска з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А. Г. Хадыева, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С. М. Мініч, Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 06.07.2020. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 32,32. Ул.-выд. арк. 24,30.

Тыраж 100 экз. Заказ № 196.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,

распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013.

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.