

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар

Ю. П. Голубеў

намеснік галоўнага рэдактара

А. М. Сендзер

адказны рэдактар

В. А. Фелькіна

Я. Я. Аршанскі (Беларусь)
Л. В. Байбародава (Расія)
Н. У. Броўка (Беларусь)
А. П. Бялінская (Расія)
І. Я. Валітава (Беларусь)
У. В. Гніламедаў (Беларусь)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
Л. У. Марышчук (Беларусь)
З. П. Мельнікава (Беларусь)
І. Г. Мінералава (Расія)
А. І. Мядзведзкая (Беларусь)
М. П. Осіпава (Беларусь)
Г. У. Пальчык (Беларусь)
А. С. Папова (Беларусь)
П. А. Петракоў (Расія)
В. І. Сянкевіч (Беларусь)
Фан Шэнлянь (Беларусь)
І. А. Фурманаў (Беларусь)
Чэнь Чунься (Беларусь)
І. А. Швед (Беларусь)
І. Ф. Штэйнер (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 тры разы ў год

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

№ 3 / 2023

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 05.01.2023 № 2 (са змяненнямі, унесенымі загадам
ад 23.06.2023 № 152) часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта.
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2023 г.
па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

◇ ◇ ◇

У адпаведнасці з дагаворам паміж установай адукацыі
«Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»
і ТАА «Навуковая электронная бібліятэка» (ліцэнзійны дагавор
№ 457-11/2020 ад 03.11.2020) часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта.
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»
размяшчаецца на платформе eLIBRARY.RU
і ўключаны ў Расійскі індэкс навуковага цытавання (РІНЦ)

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Ванкевич О. Г. Лингвистическая экспертиза: научно-методический компендиум	5
Ильичева И. Л. Фаунистический код культуры в ономастиконе Брестчины	12
Кудрявцева И. К. Региональная составляющая романа Рона Рэша «Ущелье»	19
Комаристова И. Г. Прецедентные феномены (имена) и символы как показатель лингвокультурной компетенции	27
Нестерук И. Ф. Лингводидактический аспект кореференции в текстовой деятельности обучающихся (на материале немецкоязычных текстов)	34
Зуева Е. А. Суффиксальные универбы в русском, сербском и польском языках: сходства и различия	41
Гуль М. У. Фанетычная адаптацыя іншамоўных запазычанняў у сучаснай беларускай мове	49
Чарота У. І. Творчае засваенне італьянскай літаратуры Плакідам Янкоўскім	57

ПЕДАГОГІКА

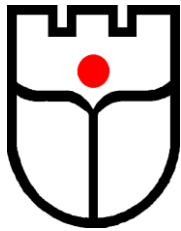
Казаручик Г. Н. Педагогическое сопровождение детей третьего года жизни в процессе социального познания	63
Сендер А. Н., Федорова Л. В. Формирование у учащихся начальной школы умения сравнивать....	73
Лю Сямэй, Саиди А. Е. Подготовка специалистов по программе «Китайский язык+» в контексте торгово-экономического сотрудничества между КНР и Республикой Беларусь: актуальность, проблемы и пути их решения	80
Берёзко Д. В. Социокультурное образовательное пространство: понятие и принципы построения на юридических факультетах	89
Ковалевич М. С. Педагогические основы развития трудолюбия как системообразующей характеристики конкурентоспособности	95

ПСІХАЛОГІЯ

Андреева И. Н., Лаптева А. В. Зависимость психологического и субъективного социального благополучия девушек и юношей от наличия близкого друга	102
Фабрикант М. С. Механизмы формирования доверия к информации в Интернете: информационные пузыри или поляризация взглядов?	111
Новак Н. Г. Особенности совладающего поведения в зависимости от ценностных приоритетов личности	117
Журкевич А. А. Особенности ценностно-смысловой сферы с различным уровнем субъективного благополучия в период поздней взрослости	126
Романюк Е. А. Феномен осознанности как предмет психологического исследования	133
Су Тао. Социокультурная адаптация и психическое здоровье китайских студентов: перекрестно-лонгитюдное структурное моделирование	141
Фролов А. С., Фофанова Г. А. Содержание потребностно-мотивационной сферы студентов	149
Валитова И. Е., Киричик Е. С. Самопринятие матери: структура и динамика в связи с возрастным развитием детей	158

РЭЦЭНЗІІ

Переход О. Б. Ономастический ландшафт малой и большой родины белорусов	167
---	-----



Vesnik

of Brest University

Editorial Board

Editor-in-chief
Yu. P. Golubeu

Deputy Editor-in-chief
A. M. Sender

Managing editor
V. A. Felkina

Ya. Ya. Arshanski (Belarus)
L. V. Bajbarodava (Russia)
N. U. Brouka (Belarus)
A. P. Bialinskaja (Russia)
I. Ya. Valitava (Belarus)
U. V. Hnilamiodau (Belarus)
V. I. Iuchankau (Belarus)
T. A. Kavalchuk (Belarus)
L. U. Maryshchuk (Belarus)
Z. P. Melnikava (Belarus)
I. H. Mineralava (Russia)
A. B. Miadzveckaja (Belarus)
M. P. Osipava (Belarus)
H. U. Palchyk (Belarus)
A. S. Papova (Belarus)
P. A. Petrakou (Belarus)
V. I. Siankevich (Belarus)
Fang Shengliang (Belarus)
I. A. Furmanau (Belarus)
Chen Chunxia (Belarus)
I. A. Shved (Belarus)
I. F. Steiner (Belarus)

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 three a year

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

№ 3 / 2023

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from from April 01, 2014 nr 94 as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 28, 2022 nr 14 (with the amendments made by the order of Supreme Certification Commission from September 20, 2022 nr 369) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» has been included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in 2023 in philological, pedagogical and psychological sciences

◇ ◇ ◇

According to the agreement
between Educational Establishment
«Brest State A. S. Pushkin University» and Pvt Ltd «Scientific Electronic
Library» (licence contract № 457-11/2020 from 03.11.2020)
the journal «Vesnik of Brest University.
Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology»
is placed on the platform eLIBRARY.RU
and included in the Russian Science Citation Index (RSCI)

CONTENTS

PHILOLOGY

Oksana Vankevich. Linguistic Expertise: Scientific and Methodological Compendium	5
Inna Ilyichova. Fauna Code of Culture in the Onomasticon of the Brest Region	12
Irina Kudriavtseva. The Regional Component of the Novel «The Cove» by Ron Rash	19
Inna Komaristova. Precedent Phenomena (Names) and Symbols as an Indicator of Linguocultural Competence	27
Irina Nesteruk. Linguodidactic Aspect of Coreference in the Text Activity of Students (Based on the Material of German-Language Texts)	34
Ekaterina Zueva. Suffixal Univerbs in Russian, Serbian and Polish Languages: Similarities and Differences	41
Maryia Hul. Phonetic Adaptation of Foreign Loanwords in the Modern Belarusian Language	49
Uladzimir Charota. Creative Adaptation of Italian Literature by Plakid Jankouski	57

PEDAGOGICS

Galina Kazaruchik. Pedagogical Support of Children of the Third Year of Life in the Process of Social Cognition	63
Anna Sender, Lyudmila Fedorova. Formation of the Ability of Primary School Students to Compare	73
Liu Xiaomei, Anzhela Saidzi. Training of Specialists under the Program «Chinese +» in the Context of Trade and Economic Cooperation between China and Belarus: Relevance, Problems and Solutions ...	80
Dzianis Biarozka. Socio-Cultural Educational Space: Concept and Principles of Construction at Law Faculty	89
Maria Kovalevich. Pedagogical Foundations of the Development of Diligence as a System-forming Characteristic of Competitiveness	95

PSYCHOLOGY

Iryna Andreyeva, Anastasia Lapteva. Psychological Dependence and Subjective Social Well-Being Girls and Boys from Having a Close Friend	102
Marharyta Fabrykant. Mechanisms of Emergence of Trust in Internet: Information Bubbles or Polarization of Views?	111
Natalya Novak. Features of Coping Behavior Depending on the Value Priorities of the Individual	117
Alina Zhurkevich. Features of the Value-Semantic Sphere with Different Levels of Subjective Well-Being During Late Adulthood	126
Elizaveta Romaniuk. The Phenomenon of Mindfulness as a Subject of Psychological Research	133
Su Tao. Sociocultural Adaptation and Mental Health of Chinese Students: Cross-Lag Longitudinal Structural Modeling	141
Artyom Frolov, Galina Fofanova. The Content of Students' Need and Motivational Sphere	149
Irina Valitova, Elena Kirichik. Mother's Self-Acceptance: Structure and Dynamics in Relation to Children's Age Development	158

REVIEWS

Olga Perekhod. Onomastic Landscape of the Small and Large Homeland of Belarusians	167
--	-----

УДК 811.121.1+81'33

Оксана Геннадьевна Ванкевич

*канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник отдела белорусско-русских языковых связей
Института языкознания имени Якуба Коласа*

*Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси*

Oksana Vankevich

Candidate of Philological Sciences,

*Senior Researcher of the Department of Belarusian-Russian Language Relations
of Institute of Linguistics named after Yakub Kolas*

*of Center for Belarusian Culture Research, Language and Literature
of National Academy of Sciences of Belarus*

e-mail: vankevich_kseniya@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЕНДИУМ

Статья содержит информацию о научно-методических основах (сущности, задачах, принципах, практических рекомендациях) проведения лингвистической экспертизы в Республике Беларусь, дает понятие о характере исследуемого экспертом-лингвистом языкового материала с точки зрения прагматики. Пейоративная лексика, содержащаяся в спорных речевых произведениях, оценивается по критериям нормативности, стилистической маркированности, морально-этической приемлемости, допустимости в общественных местах.

Ключевые слова: лингвистическая экспертиза, прагмема, речевой деликт, оскорбление, публичное употребление.

Linguistic Expertise: Scientific and Methodological Compendium

The article contains information about the scientific and methodological foundations (essence, tasks, principles, practical recommendations) of conducting linguistic expertise in the Republic of Belarus, gives an idea of the nature of the linguistic material studied by the expert linguist from the point of view of pragmatics. The pejorative vocabulary contained in controversial speech works is evaluated according to the criteria of normativity, stylistic marking, moral and ethical acceptability, and admissibility in public places.

Key words: linguistic expertise, pragmeme, speech delict, insult, public use.

Введение

Язык – основа народной самобытности, полноценного национального самосознания и суверенитета страны. Он выполняет важные социальные функции: выступает универсальным инструментом коммуникации, составляет часть духовной культуры нации, является зеркалом состояния социума и его мыслительной деятельности, обеспечивает накопление, преемственность знаний и существование человека в истории, укрепляет гуманитарные основы цивилизации. Перед современным белорусским обществом, находящимся в ситуации близкородственного двуязычия, стоят в ряду иных важнейшие задачи по повышению престижа государственных белорусского и русского языков, формированию высококультурного публичного языкового пространства.

В современной информационной среде особую актуальность и значимость приобретает лингвистическая экспертиза как эффективный инструмент совершенствования официальной языковой практики и правовых отношений. Востребованность лингвистической экспертизы продиктована современными национальными, политическими, религиозными общественными процессами. Как отрасль прикладного языкознания она представляет собой специальную процедуру исследования продуктов речевой деятельности (отдельных лексем, высказываний, текстов, словарных обозначений), направленного на установление значимых фактов и получение ответов на поставленные перед экспертом вопросы. Возможности и сферы применения лингвистической экспертизы весьма широки: разрешение до-

кументационных споров, анализ спорных рекламных текстов и коммерческих имен, доказательство наличия или отсутствия языковых признаков оскорбления личности, унижения ее чести и достоинства, умаления деловой репутации физических или юридических лиц, осквернения национальных атрибутов и т. п.

Либерализация общественной жизни, различия политических взглядов, аксиологических установок, интересов и целей людей породили массу конфликтов, связанных с речевой деятельностью (вербальные оскорбления, речевые акты деликта). Противодействие распространению ненадлежащей словесной информации достигается посредством инструментов прикладной лингвистики. Именно поэтому принципиально важное значение для юриспруденции и правового государства в целом имеет сегодня повышение качества лингвистической экспертизы и, соответственно, достоверности ее результатов, обусловленное обеспечением научно-методической базы для ее проведения и подготовкой специалистов в области юридической лингвистики.

В статье предпринята попытка обобщения опыта производства лингвистических экспертиз сотрудниками Института языкознания имени Якуба Коласа Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси, а также решения некоторых насущных методических проблем в этой сфере прикладной деятельности. На основе материалов, представляемых на лингвистическую экспертизу, проанализирована пейоративная лексика, оценена ее общественная опасность, сформулированы практические рекомендации для эксперта-лингвиста.

Основная часть

Объектом лингвистической экспертизы, как известно, выступают информационные материалы и речевая коммуникация. Основная задача эксперта-лингвиста – установление смыслового содержания текста, выявление присутствующей в тексте криминалистически значимой информации [1]. Его работа основывается на методах и приемах анализа языковых объектов и явлений, а также на выдвинутых в лингвистике теоретических положениях и имеющихся лексикографических источниках.

В настоящее время в Республике Беларусь отсутствуют обстоятельные, системные отечественные исследования по теории и методике производства лингвистической экспертизы в соответствии с нормами действующего законодательства.

Научно-теоретическая подготовка лингвистических экспертиз, которые касаются преимущественно употребления русского языка, осуществляется в Институте языкознания с опорой главным образом на специальную российскую литературу [2–7].

В своей работе группа квалифицированных специалистов руководствуется **принципами проведения экспертизы**, сформулированными ведущими исследователями в области юридической лингвистики:

1) **допустимого (надлежащего) объекта экспертизы**; он подразумевает, что речевое произведение должно отвечать определенным критериям: быть представленным на материальном носителе (в виде распечатанных на бумаге аудио-, видеоматериалов, скриншотов и т. п.), быть достаточным для ответа на поставленные перед экспертом вопросы и др.;

2) **комплексного анализа текста**; он предполагает исследование информационных материалов целиком, а также принятие во внимание фоновых знаний коммуникантов;

3) **персональной ответственности за результат экспертизы**, который основан на независимости эксперта от органа, назначившего экспертизу, или от заинтересованных лиц;

4) **научной обоснованности экспертизы**; он базируется на надежности и валидности применяемой в процессе анализа речевого произведения методики, полноте и достоверности полученных результатов, убедительности и аргументированности заключения специалиста;

5) **компетентности эксперта**, который не допускает выхода его за пределы лингвистической компетенции;

6) **однозначности выводов и отсутствия размытия понятий**; он строится на требовании отсутствия в выводах предположений, четкого обоснования альтернативных вариантов (при наличии таковых), избегания узкоспециальных лингвистических терминов;

7) **доступности изложения экспертного заключения**; он требует ясности и по-

нотности способа интерпретации языковых фактов, формулировки выводов [8].

Как показывает практика, среди вопросов, решаемых специалистами в области науки о языке, преобладают те, ответы на которые предполагают выявление лингвистических признаков оскорбления – «умаления чести и достоинства лица, выраженного в неприличной форме» [9, с. 34]. Из десяти диагностических признаков оскорбления эксперт-лингвист может установить наличие или отсутствие восьми, непосредственно связанных с содержанием высказывания и формой его языкового выражения.

Для доказательства наличия или отсутствия в представленных на экспертизу материалах негативных сведений о лице или организации, их порочащих, эксперту необходимо исследовать продукты речевой деятельности в аспекте лингвопраксеологии (науки о речевом поведении человека), выяснить, как та или иная языковая единица реализуется в конкретном контексте, какой смысл в нем актуализирует. Содержание слова (его лексическое и грамматическое значения, эмоционально-оценочные коннотации и стилистические функции) раскрывается в полной мере лишь в определенном лексическом окружении через синтагматические отношения с другими словами. «Значение слова возможно только в речи. Вырванное из связи слово мертво, не функционирует, не обнаруживает ни своих лексических, ни... формальных свойств потому, что оно их не имеет» [10, с. 32]. Прагматическая функция лексемы детерминирована также ее позицией в структуре высказывания, графическим, визуальным, изобразительным обликом, если речь идет о письменном, зрительно воспринимаемом (креолизованном) тексте, или акустическими, просодическими свойствами (при устном высказывании), проявляемыми в конкретной речевой ситуации.

В своей работе эксперт-лингвист имеет дело с прагмемами – особыми эмоционально заряженными речевыми единицами, представляющими собой конденсированные оценочные высказывания. Прагмема «содержит целостное суждение, подразумевающее, с одной стороны, сообщение о некоем предмете или явлении действительности, а с другой стороны, отношение к нему субъекта» [11]. Иными словами, праг-

мема обладает двойной оценочностью: в ней переплетаются объективный и субъективный ценностные признаки объекта. Несмотря на различие между этими компонентами оценки, состоящее в том, что последний приписывается объекту как результат эмоционально-оценочной деятельности сознания субъекта речи, они не противоречат друг другу. Человек дает субъективную оценку конкретному предмету или явлению, опираясь на существующий в данной культуре образец, принятые в данном социуме морально-этические нормы и оценочную шкалу. Общепринятая оценка тех или иных явлений, в частности негативная, закреплена в словарных дефинициях прагмем и манифестируется двумя способами:

1) через оценочные семы (*саботаж* ‘1. Намеренный срыв работы или умышленное недобросовестное выполнение ее. *Объявить саботаж*. 2. Скрытое противодействие осуществлению чего-л. *Саботаж решений правительства*’ [12, с. 1139]);

2) посредством специальных помет (*главарь* ‘Неодобр. Зачинщик, предводитель, вождь. *Главарь банды, шайки*’ [12, с. 206], *молодчик* ‘2. Презрит. Человек, обычно молодой, способный на преступление, хулиганство и т. п. *Компания молодчиков*. 3. Пренебр. Пособник, приспешник или участник каких-л. реакционных, вражеских или преступных групп, организаций. *Националистические молодчики*’ [12, с. 553], *ходячий* ‘5. Ирон. Являющийся воплощением каких-л. свойств, качеств (о человеке). *Ходячая скромность*’ [12, с. 1449]).

Дополнительная информация, отражающая экспрессивную окраску высказывания, коммуникативные интенции и аксиологические установки говорящего, передается посредством использования им в письменной речи паралингвистических средств (пиктограмм, эмотиконов т. п.), приема эмфазы – выделения значимого в смысловом отношении элемента высказывания с помощью разных шрифтов, прописных букв и др.

Экспертиза спорного речевого произведения предусматривает также определение языковой формы, в которую облечено высказывание, т. е. квалификацию речевых средств с точки зрения нормативности, стилистической маркированности, морально-этического критерия (допустимости в общественном месте). Специалиста интересуют

ет прежде всего ненормативная, сниженная (жаргонная, просторечная или грубая: вульгарная, бранная) лексика, функционально уместная лишь в определенных речевых ситуациях. Прямое указание на эти функционально-стилистические характеристики лексем содержится в соответствующих пометах в словарях, ср.: *наехать* '4. Жарг. С помощью угроз, шантажа, требовать сделать, выполнить что-л.' [12, с. 580], *мудак* 'Грубо. Вульг. О нудном, докучливом неудачнике' [12, с. 561], *дебильный* '2. Бранно. Тупой, невосприимчивый' [12, с. 244] и др. К нецензурной лексике, которая осуждается общественной моралью и не допускается к публичному употреблению, традиционно относятся слова, называющие половые органы, процесс совокупления и производные от них. Вместе с бранной лексикой она считается сквернословием, в лексикографических источниках маркируется пометами «обценное», «нецензурное».

С целью повышения качества экспертной деятельности Института в 2021–2022 гг. под научным руководством автора статьи была реализована НИР «Проведение исследований по обеспечению потребностей НАН Беларуси в современной языковой практике в официальной сфере коммуникаций в условиях государственного билингвизма» (регистрационный № 20212482), в рамках которой изучались актуальные проблемы научно-методического обеспечения производства лингвистических экспертиз. Итогом проведенного исследования стала разработка практического пособия для эксперта-лингвиста, содержащего необходимую научную, теоретико-методическую и справочную информацию по специфике вопроса.

Пособие включает разъяснение сущности, принципов и задач лингвистической экспертизы; словарь основных терминов и понятий, которыми оперирует специалист (например, *дисфемизм*, *имплицитный*, *коммуникативное намерение*, *негативные сведения*, *оценочные высказывания*, *порочить*, *референтность*, *сквернословие*, *языковая дискриминация* и др.); классификацию лексики современного русского языка по нормативности, стилистической отнесенности и морально-этической приемлемости; словарь русских лексических и фразеологических единиц, встречающихся в представля-

емых на лингвистическую экспертизу материалах, с указанием дефиниций из различных словарей – толковых, словарей русского арго, блатного жаргона, молодежного сленга (свыше 1 400 единиц), стилистических помет, лексикографических источников, а также необходимого иллюстративного материала; словарь белорусской стилистически сниженной лексики и фразеологии (около 1 000 единиц); образец оформления заключения эксперта; практические рекомендации по выполнению лингвистической экспертизы, направленные на повышение профессиональной компетенции экспертов-лингвистов, а также список специальной литературы, необходимой при производстве лингвистической экспертизы.

Фактический языковой материал пособия представляет собой ограниченную в употреблении и табуированную лексику русского языка, а также устойчивые словосочетания, содержащие в своем значении негативную оценку лица: *болван* '3. Бранно. Бестолковый, глупый человек' [12, с. 88], *нести/понести ахинею* 'Разг. неодобр. Говорить вздор, чепуху' [14, с. 21]). Словник ненормативной (стилистически сниженной, инвективной) лексики и фразеологии белорусского языка имеет важное теоретико-прикладное значение, поскольку подобные лексикографические работы отсутствуют в отечественном языкознании, а изучение этого разряда лексико-семантических единиц в функциональном, психолингвистическом, юридическом аспектах в условиях демократизации всех сфер общественной жизни послужит оптимизации вербальной коммуникации в современном социуме, формированию привлекательного языкового пространства: например, *блюдаліз* 'Разм. пагард. Той, хто дагаджае каму-н. дзеля ўласнай выгады; прыслужнік, халуў' [15, т. 1, с. 389], *партачыць* 'Разм. груб. Рабіць што-н. дрэнна, недакладна, без ведання справы' [15, т. 4, с. 58], *каб цябе (яго, яе) разарвала (лаянк.)* – ужываецца як пажаданне непрыемнасці, няшчасця каму-н. [15, т. 4, с. 567–568]).

Приведенные в пособии рекомендации ориентированы на оптимизацию деятельности эксперта-лингвиста, совершенствование его профессиональной компетенции.

1. При изучении материала эксперт должен выяснить, относятся ли представленные вопросы к лингвистической компе-

тенции, правильно (однозначно, грамотно) ли они сформулированы, в чем их смысл, каковы объект и предмет исследования. Не относится к компетенции эксперта-лингвиста подготовка ответов на вопросы об объектах (рисунках, фотографиях), в смысловом содержании которых отсутствует вербальный (словесный) компонент, установление соответствия или несоответствия действительности порочащих лицо сведений. В случае нечеткой формулировки вопроса, не позволяющей в полном объеме уяснить его смысл, а также в случае возможности двоякого (неоднозначного) толкования смысла вопроса, эксперт должен обратиться в запрашиваемый орган с просьбой о корректировке (уточнении) формулировки данного вопроса.

2. Эксперт – специалист в области русского или белорусского языков – некомпетентен отвечать на вопросы, требующие применения знаний из области иностранных языков.

3. Эксперт-лингвист может выявить в представленном на исследование материале лингвистические признаки оскорбления (оскорбительности), но не может установить сам факт оскорбления, унижения чести и достоинства личности.

4. Анализ юридических норм права и установленных в обществе правил, определяющих соотношение понятий «оценка личности» и «оценка действий личности», не является предметом лингвистической экспертизы.

Заключение

Таким образом, производство лингвистической экспертизы осуществляется сегодня на основе достижений российской юрислингвистики и отечественного опыта изучения вербальной коммуникации. Перед специалистом стоит задача исследовать использованные в речевом произведении языковые средства как в плане содержания (установление актуального значения слова, выявление криминалистически значимой информации), так и в плане выражения (характеристика языковой формы высказывания). Кроме того, методика проведения лингвистической экспертизы предполагает учет аксиологических установок участников речевого общения и реализуемых ими коммуникативных стратегий.

Трудности при анализе информационных материалов и установлении лингвистических признаков речевого деликта обусловлены отсутствием единого стандарта процедуры исследования спорного текста, сложным дуалистическим характером оценочной лексики – прагмем, сочетающих в себе объективное и субъективное, рациональное и эмоциональное начала. Решению насущных проблем экспертной лингвистической деятельности будет способствовать разработанное сотрудниками Института языкознания практическое пособие, направленное на повышение качества производства лингвистической экспертизы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лингвистическая экспертиза [Электронный ресурс] // Государственный комитет судебных экспертиз Республики Беларусь. – Режим доступа: https://sudexpert.gov.by/ru/lingvo_exp.html. – Дата доступа: 10.05.2023.
2. Галяшина, Е. И. Основы судебного речеведения / Е. И. Галяшина ; под ред. проф. М. В. Горбаневского. – М. : СТЭНСИ, 2003. – 236 с.
3. Леонтьев, А. А. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / А. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2008. – 135 с.
4. Лингвистическое исследование устных и письменных текстов / Т. В. Назарова [и др.] // Типовые экспертные методики исследования вещественных доказательств : в 2 ч. ; под ред. Ю. М. Дильдина. – М. : ЭКЦ МВД России, 2010. – Ч. I. – С. 243–292.
5. Баранов, А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основы и практика : учеб. пособие / А. Н. Баранов. – 5-е изд. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 592 с.
6. Выявление признаков унижения чести, достоинства, умаления деловой репутации и оскорбления в лингвистической экспертизе текста : учеб. пособие / И. А. Стернин [и др.]. – Ярославль : ЯрГУ, 2013. – 35 с.

7. Цена слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / под ред. М. В. Горбаневского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Галерея, 2002. – 336 с.
8. Яковлева, Е. А. Принципы судебной лингвистической экспертизы в юрислингвистике [Электронный ресурс] / Е. А. Яковлева, М. В. Аблин. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2014/6-1/58.html. – Дата доступа: 21.04.2023.
9. Основные понятия лингвокриминалистической экспертизы : справ. пособие / И. А. Стернин [и др.] ; под науч. ред. проф. И. А. Стернина. – Ярославль : Канцлер, 2013. – 80 с.
10. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике : в 2 т. / А. А. Потебня. – Харьков, 1888–1899. – Т. 1. – 1888. – 536 с.
11. Савина, А. П. Прагмема как единица оценочной лексики [Электронный ресурс] / А. П. Савина // Вестн. РУДН. Сер. Теория яз. Семиотика. Семантика. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmema-kak-edinita-otsenочноy-leksiki/viewer>. – Дата доступа: 07.04.2022.
12. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
13. Мокиенко, В. М. Русское сквернословие: краткий, но выразительный словарь / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 384 с.
14. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских поговорок : более 40 000 образных выражений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 784 с.
15. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1977–1984. – 5 т.

REFERENCES

1. Lingvistichieskaja ekspiertiza [Eliektronnyj riesurs] // Gosudarstviennyj komitet sudiebnykh ekspiertiz Riespubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: https://sudexpert.gov.by/ru/lingvo_exp.html. – Data dostupa: 10.05.2023.
2. Galiashina, Ye. I. Osnovy sudiebnoho riechieviedienija / Ye. I. Galiashina ; pod ried. prof. M. V. Gorbanievskogo. – M. : STENSI, 2003. – 236 s.
3. Lieont'jev, A. A. Komplieksnaja gumanitarnaja ekspiertiza: mietodologija i smysl / A. A. Lieont'jev, G. V. Ivanchienko. – M. : Smysl, 2008. – 135 s.
4. Lingvistichieskoje issliedovanije ustnykh i pis'miennykh tiekstov / T. V. Nazarova [i dr.] // Tipovyje ekspiertnyje mietodiki issliedovanija vieshchiestviennykh dokazatel'stv : v 2 ch ; pod ried. Yu. M. Dil'dina. – M. : EKC MVD Rossii, 2010. – Ch. I. – S. 243–292.
5. Baranov, A. N. Lingvistichieskaja ekspiertiza tieksta: tieorietichieskije osnovy i praktika : uchieb. posobije / A. N. Baranov. – 5-je izd. – M. : FLINTA : Nauka, 2013. – 592 s.
6. Vyjavlienije priznakov unizhenija chiesti, dostoinstva, umalienija dielovoj rieputacii i oskorblienija v lingvistichieskoj ekspiertizie tieksta : uchieb. posobije / I. A. Stiernin [i dr.]. – Jaroslavl' : YarGU, 2013. – 35 s.
7. Cena slova. Iz praktiki lingvistichieskikh ekspiertiz tiekstov SMI v sudiebnykh processakh po zashchitie chiesti, dostoinstva i dielovoj rieputacii / pod ried. M. V. Gorbanievskogo. – 2-je izd., ispr. i dop. – M. : Galierieja, 2002. – 336 s.
8. Jakovlieva, Ye. A. Principy sudiebnoj lingvistichieskoj ekspiertizy v jurislingvistike [Eliektronnyj riesurs] / Ye. A. Jakovlieva, M. V. Ablin. – Riezhim dostupa: www.gramota.net/materials/2/2014/61/58.html. – Data dostupa: 21.04.2023.
9. Osnovnyje poniatija lingvokriminalistichieskoj ekspiertizy : sprav. posobije / I. A. Stiernin [i dr.] ; pod nauch. ried. prof. I. A. Stiernina. – Jaroslavl' : Kanclier, 2013. – 80 s.
10. Potebnia, A. A. Iz zapisok po russkoj grammatikie : v 2 t. / A. A. Potebnia. – Khar'kov, 1888–1899. – T. 1. – 1888. – 536 s.
11. Savina, A. P. Pragmema kak jedinica ocenочноj lieksiki [Eliektronnyj riesurs] / A. P. Savina // Viestn. RUDN. Sier. Tieorija jaz. Siemiotika. Siemantika. – 2014. – № 1. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmema-kak-edinita-otsenочноy-leksiki/viewer>. – Data dostupa: 07.04.2022.

-
12. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka / sost. i gl. ried. S. A. Kuzniecov. – SPb. : Norint, 2000. – 1536 s.
 13. Mokijenko, V. M. Russkoje skviernosloviie: kratkij, no vyrazitel'nyj slovar' / V. M. Mokijenko, T. G. Nikitina. – M. : OLMA Miedia Grupp, 2008. – 384 s.
 14. Mokijenko, V. M. Bol'shoj slovar' russkikh pogovorok : bolieje 40 000 obraznykh vyrazhenij / V. M. Mokijenko, T. G. Nikitina. – M. : OLMA Miedia Grupp, 2007. – 784 s.
 15. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t. / Akad. navuk BSSR, In-t movaznaustva ; pad ahul. red. K. K. Atrakhovicha (K. Krapivy). – Minsk : Bielarus. Encykl., 1977–1984. – 5 t.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 30.06.2023

УДК 811.161.+130.281'373.2(476.7)

Инна Леонидовна Ильичева*канд. филол. наук, доц., докторант каф. речеведения и теории коммуникации
Минского государственного лингвистического университета***Inna Ilyichova***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Postdoctoral Student of the Department of Speech Studies and Communication Theory
of Minsk State Linguistic University
e-mail: ilitcheva@list.ru***ФАУНИСТИЧЕСКИЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ОНОМАСТИКОНЕ БРЕСТЧИНЫ**

Рассматриваются пути репрезентации фаунистического кода культуры в ономастическом пространстве Брестского региона. Фаунистический код культуры является одним из базовых кодов культуры и связан с представлениями человека о мире животных. Материалом исследования послужили 145 ономастических единиц разных разрядов, соотносимых с названиями представителей фауны. В ходе исследования установлено, что фаунистический код культуры эксплицируется в ономастиконе региона при помощи шести тематических групп онимов, отражающих не только основные особенности фауны Брестского региона, но и мифологические представления наших предков, связанные с тотемистическим культом животных.

Ключевые слова: ономастикон, гидроним, годоним, эргоним, прагматоним, ивентоним, код культуры, фаунистический код.

Fauna Code of Culture in the Onomasticon of the Brest Region

The article considers ways of representing the fauna code of culture in the onomastic space of the Brest region. The fauna code of culture is one of the basic codes of culture and is connected with human ideas about the world of animals. 145 onomastic units of different categories corresponding to the names of representatives of the fauna served as the research material. During the research, it was established that the fauna code of the culture is explained in the onomasticon of the region with the help of 6 thematic groups of names that reflect not only the main features of the fauna of the Brest region, but also the mythological ideas of our ancestors related to the totemistic cult of animals.

Key words: onomasticon, hydronym, godonym, ergonym, pragmatonym, eventonym, cultural code, fauna code.

Введение

Самой распространенной формой передачи информации между людьми является вербальная коммуникация, с помощью которой в процессе своей жизнедеятельности человек структурирует и номинирует окружающий мир и находящиеся в нем предметы, в итоге получая особый вид континуума – ономастическое пространство.

В гуманитарных науках термин *ономастическое пространство* появился благодаря известному языковеду В. Н. Топорову, который в своих работах неоднократно указывал, что ономастическое пространство разных культур, территорий и эпох имеет разное заполнение и всегда обусловлено моделью мира, характерной для определенного этноса в конкретное время [1].

Схожее мнение высказывает В. Г. Гак, подчеркивая, что «в формировании пространственных номинаций ярко прослеживается принцип, сформулированный в древ-

ности Протагором: *Nomo mensura omnium rerum* – “Человек – мера всех вещей”. Пространственные номинации образуют четыре концентрических расширяющихся круга, происходя от понятий: человек – дом – страна – мир» [2, с. 128]. Об этом пишут и другие исследователи. Так, А. М. Мезенко указывает, что «наименования географических объектов, или топонимы, как часть языкового пространства формируют особый фрагмент языковой картины мира, в котором специфическим способом отражаются мировидение и миропонимание народа, его история и культура» [3, с. 11].

В настоящее время рост числа ономастических исследований и расширение круга вовлекаемого в них материала способствовали появлению целого ряда научных векторов, ориентированных на изучение этой лингвистической категории в разных аспектах и ракурсах. Ряд исследователей обращаются к отдельным фрагментам оно-

мастического пространства – разрядам онимов: Л. В. Егорова («Опыт сопоставительного исследования годонимикона двух республик Поволжья (Чувашии и Марий Эл)») (2018), М. М. Сулейман («Название российских и британских телепередач: ономаσιологический и прагмалингвистический аспекты») (2018), М. А. Дрогайцева («Коммуникативная эффективность медианоминатции (на материале названий региональных печатных средств массовой информации)») (2019).

Процессы глобализации и глокализации не только оказали существенное влияние на трактовку понятия *ономастическое пространство*, но и привели к значительному расширению проблематики: ономастическое пространство города региона, страны и др. Многие исследователи начинают изучать названия внутригородских объектов, фестивалей и праздников, произведений искусства; в поле зрения ученых попадают новые онимические единицы – названия коммерческих предприятий, магазинов, товаров.

О значительном расширении объекта исследования свидетельствуют темы диссертационных работ за последние два десятилетия: Е. А. Сотникова («Ономастическое пространство названий парфюмерной продукции в русском языке») (2006), Е. А. Трофимова («Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика: на материале русских и английских эргонимов») (2006), Н. В. Носенко («Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты») (2007), А. М. Емельянова («Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы») (2007), З. Т. Танаева («Аббревиатурные эргонимы г. Махачкалы как многоуровневая система») (2012), В. В. Стародубцева («Номинация внутригородских предприятий и учреждений в современном русском языке: на материале ойкодомонимов г. Ульяновска») (2003).

Наиболее перспективным направлением, на наш взгляд, представляется изучение ономастических единиц в лингвокультурологическом аспекте, поскольку данный ракурс исследования позволяет рассматривать онимы как своеобразные маркеры при-

надлежности индивида к соответствующей лингвокультуре. По словам А. Ю. Шадже, «в каждой культуре как сложной саморазвивающейся системе формируются особые информационные структуры-коды, фиксирующие важные для целостности системы особенности ее взаимодействия со средой (опыт предшествующих взаимодействий)» [4, с. 78]. Коды культуры задают региональную урбанонимическую картину мира и занимают центральное место в городском коммуникативном пространстве, являясь его ядерными, ключевыми элементами. Образуя особую систему координат, «коды культуры упорядочивают символы и структурируют культурное знание» [5, с. 88].

Цель данной статьи – выявление способов репрезентации фаунистического кода культуры в ономастиконе Брестчины.

Материал и методы

Материалом исследования послужили названия, соотносимые с названиями представителей животного мира, полученные методом сплошной выборки из документов государственного водного кадастра Республики Беларусь (реестр водных объектов Брестской области за 2020 г.); из списков-указателей улиц городов Брестской области; с сайтов предприятий и организаций; информационной справки Брестского областного краеведческого музея (сектор «Природа и экология») «Реки, каналы и озера Брестской области. Названия в легендах и мифах» за 2020 г.; из «Краткого топонимического словаря Белоруссии» В. А. Жучкевича; из словаря «Мікратапанімія Брэстчыны» (авторы: Л. В. Леванцэвіч, Н. Р. Якубук, Т. А. Кісель); из энциклопедии «Современная геральдика Беларуси» (авторы: «В. И. Адамушко, М. М. Елинская; из интернет-ресурсов (туристические порталы <https://www.-holiday.by/>, <https://www.belarus-tourism.by/>).

Анализ и статистическая обработка материала проводились с использованием преимущественно дескриптивного метода, реализованного в таких приемах, как изучение, обобщение и интерпретация.

Общее количество проанализированных ономастических единиц – 145 (16 гидронимов, 37 микротопонимов, 10 годонимов, 35 эргонимов, 32 прагматонима, 15 архитектуронимов).

Результаты и их обсуждение

С ранних эпох эволюции человечества животные играли «важную, исторически сложившуюся роль в повседневной жизни людей, они были культовыми, являлись предметами почитания, тотемами, покровителями» [6, с. 11]. Как пишет В. М. Мокиенко, «животное было для людей не только источником питания и одежды, но и мерилом многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных» [7, с. 107].

Следы почитания разных животных в том или ином виде пронизывают религии всех времен и народов [8, с. 202]. В Древнем Египте кошка считалась священным животным. Кошек с роскошью хоронили, устанавливали им памятники. Образ медведя, наделяемый антропоморфными чертами, символикой здоровья и силы, фигурировал в мифах многих народов Евразии и Америки. Италики – народы, населявшие Апеннинский полуостров и прилегающие острова (Корсику, Сардинию, Сицилию) до образования Римского государства, – гадали по полету и крику священных птиц.

В настоящее время в коммуникативном пространстве разных стран фиксируется значительное количество ономастических единиц, прямо или косвенно указывающих на различных представителей флоры и фауны. Так, например, в урбанонимике польских городов фаунистический код объективируется в номинациях внутригородских линейных объектов, связанных с названиями птиц (улицы *Vociana* (аист), *Czapli* (цапля), *Kaczka* (утка), *Wróbla* (воробей), *Gawronia* (грач), *Golębia* (голубь), *Kogucia* (петух), диких и домашних животных (*Owczka* (овца), *Lisia* (лиса), *Kozia* (коза)). «Птичий» рейтинг в названиях российских улиц оставляют орлы, лебеди, соколы и журавли (улицы *Лебединая*, *Орлиная*, *Журавлиная*, *Соколиная*). Из млекопитающих чаще всего улицы называют в честь медведей. Для Дальнего Востока наиболее частотной является лексема *тигр*, для Приволжья – *комар*, для Северного Кавказа – *буйвол*. И хотя такие ономастические единицы составляют незначительную часть, набор зооморфных номинаций – существенный признак конкретного этноса.

Современная фауна Брестской области – это обитатели широколиственного леса (зубр, косуля, олень, кабан, куница); око-

ловодные животные (бобр, выдра, норка, лесной хорь); пресмыкающиеся (болотная черепаха, веретеница, амфибия-квакша). Фауна птиц характеризуется наибольшим разнообразием: фазан, орел-змееяд, скопа, филин, бородачатая и серая неясыть, зеленый дятел и др. На территории области зафиксировано 112 гнездящихся видов, что составляет 49,5 % всего состава птиц, гнездящихся в Беларуси. В старых фортах Брестской крепости находится крупнейшая в Беларуси и в Европе зимовка летучих мышей; это вечерница малая, кожанок северный, ночница Бранта, ночница реснитчатая. Такое разнообразие представителей животного мира нашло отражение в ономастике Брестчины.

Рассмотрение фаунистических номинаций Брестского региона целесообразно начать с названий водных объектов.

В наборе наиболее частотных апеллятивов – названия животных: *р. Бобрик 1, Старый Бобрик, Змейка, Зубрица, Мышь, Лань*; *оз. Барсуки, Змеиное*; *кан. Зубровский; канава Медведица*. Менее частотными являются гидронимы, в топониме которых присутствуют названия рыб (*оз. Карасин, кан. Окунинский*) и птиц (*р. Сорока, оз. Лебедь, кан. Гусацкий, пр. Чайка*). Зооморфные гидронимы прямо указывают на представителей фауны Брестского региона, вербально фиксируя языковое сознание его жителей. По морфологическому признаку названия водных объектов в большинстве случаев представляют собой существительные (субстантивы) мужского или женского рода в именительном падеже. Фаунистический код культуры реализован в основах 16 гидронимов.

Важная роль в конструировании ономастикона региона принадлежит микротопонимам, которые не только выполняют номинативную функцию, но и фиксируют «целый ряд культурных ассоциаций, закрепленных в языковом сознании жителей региона» [9, с. 4].

Микротопонимы, в которых вербально отразилась фауна региона, представлены в достаточно большом количестве. Всего зафиксировано 37 названий различных птиц и животных, обитающих на территории Брестской области. Достаточно продуктивными оказались лексемы *волк, аист, гусь, барсук*. Приведем ряд примеров: *Бусловка* –

место на болоте в д. Смоленица (Пружанский р-н), *Буслянка* – луг в д. Старые Пески (Березовский р-н), *Бусляўка* – поле в д. Речица (Каменецкий р-н), *Буські* – болото в д. Велище, д. Тобулки (Пинский р-н), *Буськова Ныўка* – поле в д. Дубой (Пинский р-н); *Воўчарня* – лес в д. Дубновичи (Пинский р-н), *Воўчы лес* – лес в д. Мокраны (Малоритский р-н), *Воўчы лог* – часть леса в д. Великое село (Пружанский р-н), *Воўчы лес* – луг в д. Борщево (Каменецкий р-н), *Воўчы лес* – луг в д. Заборовцы (Пинский р-н), *Воўчык* – поле в д. Ладорож (Пинский р-н), *Воўчэ* – лес в д. Старые Пески, д. Огородники, д. Войтешин (Березовский р-н), *Гусі* – место в лесу у д. Хотомель (Столинский р-н), *Барсучыя Норы* – лес в д. Ёлово (Барановичский р-н), *Барсучка* – поле в д. Родевичи (Каменецкий р-н) [10]. Вероятно, появление подобных названий обусловлено тем, что в этих местах когда-то водились волки, прилетали аисты. Анализ свидетельствует, что подавляющее большинство микропонимов обладают свойством т. н. «фиксации» – отображают реальных представителей животного мира обозначенных территорий, некоторые особенности среды их обитания, а также микровосприятие субъекта номинации.

В городской среде в качестве основы названий внутригородских линейных объектов чаще всего выступают названия птиц: *ул. Голубиная, Журавлиная; пер. Лебединый, Соловьиный, Буслиный*. Разово представлены номинации, образованные от названий животных, например, *пер. Боберный* в городе Барановичи. С точки зрения морфологии все номинации являются прилагательными. Количественный показатель годонимов – 10 единиц.

Эргонимы и прагматонимы в коммуникативном пространстве Брестчины представляют собой динамично развивающийся именной пласт, обладающий, помимо номинативной функции, функцией речевого воздействия на жителя региона.

В ходе проведенного исследования установлено, что названия различных представителей фауны (птиц и животных) находят свое отражение в искусственных номинациях разных типов коммерческих объектов: усадеб, гостевых домов и отелей («*Медвежья завала*», «*Ежонка*», «*Чиж*», «*Лебединый*», «*Чайка*», «*Беларускія буслы*», «*Бусловка*», «*Буслянка*»); кафе и

ресторанов («*Ласточка*», «*Korova*», «*Осьминожка*», «*Чайка*», «*Аист*»), салонов красоты и парикмахерских («*Гепард*», «*Черный фламинго*», «*Стрекоза*», «*Колибри*»); в названиях продуктов питания (*сосиски детские «Медвежки*», *пирожное «Муравейник*», «*Птичье лакомство*»; *кекс «Зебра*»; *торты «Лебединый остров*», «*Муравейник*», «*Буренка*»; *мороженое «Коровка*», «*Птичка Брестская*», *алкогольной продукции (вино «Журавлиная песня*»; *водки «Дикая Утка VIP*», «*Золотой Зубр премиум*», «*Медвежий Лог (на можжевельнике)*», *крепкий спиртной напиток «Добры бабер*», *коньяк «Белый аист*») и текстильной продукции (*ситец «Совушка*», «*Буслик*», «*Джунгли*», «*Зайка*», «*Мишутки*»; *бязь «Мишутки*», «*Зайка*», «*Мишки*», «*Dog*»; *постельное белье «Тэдди*», «*Му Kitty*»).

Как видно из приведенных примеров, структура эргонимов и прагматонимов неоднородна. В зависимости от количества знаменательных компонентов в их составе можно выделить две группы – наименования однословные (*ресторан «Чайка*», *усадьба «Буслянка*», *ситец «Зайка*») и многословные (*парикмахерская «Рыжая лиса*», *сладость мучная «Пай Муравьиный*», *кафе «Замок Зубра*», *усадьба «Золотой гребешок*», *настойка «Горыныч на рыбалке*»).

Высокой количественной нагрузкой в эргонимии и прагматонимии характеризуется апеллатив *аист*: *усадьбы «Беларускія буслы*», «*Бусловка*», «*Буслянка*»; *магазин «Буслик*»; *торговая марка «Белый аист*», *коньяк «Белый аист*». Широкое использование апеллатива в ономастическом пространстве, по словам О. Б. Переход, вполне очевидно, поскольку «бусел для белорусов сакральная птица – хранитель жилища от языческого бога Перуна, образец гармоничной семейной жизни, вестник весны, носитель национальной символики цвета (белый с дополнением черного и красного), характерной для белорусского национального строя» [11, с. 83].

С целью повышения эффективности рекламного воздействия на адресата номинатор часто намеренно использует нестандартные мотивационные модели, прецедентные феномены и полиязычность. В ряде случаев нестандартность проявляется посредством косвенной номинации представителя фауны: *настойка «Медвежий лог*

липовая на меду», пирожное, торт «Птичьё лакомство», торт «Муравейник», кафе «Берлога», булочка «Лебединый остров», зоомагазин «Dr. Hvostoff», торговая марка «Икрима», зоомагазин «4 лапы», настойка «Брестская зубровка». В основе последнего прагматонима – название душистой травы, которая, произрастая в Беловежской пушце, является пищей для зубров, откуда и получила свое название.

К числу эффективных приемов повышения прагматического потенциала онимов можно отнести и единичные случаи апелляции к прецедентным именам сказочных или литературных персонажей: ситец «Божья коровка», «Кролик Роджер», пирожное «Куручка Ряба», пирожное «Муравьишка», хлеб «Светлячок», настойка горькая «Горыныч на рыбалке», магазин «Розовый слон», магазин «Хатико». Так, прагматоним пирожное «Куручка Ряба» отсылает к названию русской народной сказки «Куручка Ряба», название хлеб «Светлячок» – к названию советского короткометражного рисованного мультипликационного фильма режиссера Анатолия Петрова, эргоним магазин «Хатико» ассоциируется с известным американским фильмом «Хатико: самый верный друг».

Незначительное количество коммерческих наименований предприятий и продукции – лексические заимствования с сохранением графического облика (*крафтовая бургерная «ММОО burger house»*, кафе «Cooyote», *фитнес-клуб «Green crocodile»*, водка *Royal Bison*, *песокафе «DogHut»*, *швейное предприятие «Foxu Fox»*, *кофейня «Foxu Coffee»*, *курсы дизайна «Fox Art»*). Все зафиксированные иноязычные эргонимы и прагматонимы представлены на английском языке, что является отражением современной нейминговой тенденции.

Как декоративные элементы, работающие на аттрактивность, воспринимаются в современной городской среде на вывесках коммерческих предприятий по производству продуктов питания и в логотипах торговых марок визуальные образы птиц и животных, образующие с вербальной частью семиотически осложненный текст: зубр – *ОАО «Белалко»*, аист – *ОАО «Беловежский гостинец»*, рыба – *торговая марка «Санта Бремор NoReCa»*, цыпленок – *ОАО «Дружба»*, петух – *ОАО «Оранчицкая птицефаб-*

рика», корова – *ОАО «Березовский мясокомбинат»* и *бургерная «МоМоо»*, лиса – *фитнес-клуб «FitFox»*, лиса – *торговая марка «Мороженое Бринко-Айс»*. В данном случае образы птиц и животных используются как олицетворение природных сил, эталоны грации, красоты, выносливости, скорости, иными словами, делается упор на их уникальные качества, которые используются для усиления характеристик продукции, улучшения восприятия коммерческих предприятий.

Визуальные модели восприятия окружающей действительности эксплицируются в семиотическом ландшафте Брестского региона посредством *архитектонимов* (термин наш. – *И. И.*) – малых архитектурных форм и жанровых композиций. В ономастике Брестчины зафиксировано 15 архитектуронимов, соотносимых с названиями животных: *памятник воробью* (Барановичи); *жанровая скульптура «Бобры-строители»*, *стела «Летающий аист»*, *памятник «Летучая мышь»* (Брест); *скульптурная фигура зубра* (Каменец), *скульптура волка-покровителя* (пос. Логошин).

В количественном отношении, пожалуй, превалирует архитектурный образ зубра. Это и гигантская скульптурная фигура зубра на трассе Минск – Брест на пересечении Минской и Брестской областей, и композиция волынского князя с зубром, и памятник зубру в Национальном парке «Беловежская пушца».

В 2003 г. в центре г. Барановичи был установлен памятник воробью, и это единственный памятник птице в Беларуси. Увеличить маленькую птичку решил местный горисполком при поддержке общественной организации «Охрана птиц Беларуси» в рамках национальной кампании «Домовый воробей – птица 2003 года».

В 2009 г. в семиотическом ландшафте Бреста появился *памятный знак «Старый город»*, посвященный 990-летию города. На камне-валуне на старорусском языке размещен приказ об учреждении должности фонарщика. Ниже помещена бронзовая плита с изображением схематической карты Брест-Литовска конца XIX в. Пространство дополнено иконическим знаком – выполненной из кованного железа с бронзовым напылением летучей мышью с керосиновым фонарем в лапах.

С появлением *скульптуры волка-покровителя* в городском поселке Логишин связана целая легенда. Зимой 1552 г. купец Логиш со своим караваном отправился в Пинск. Накануне поездки владельца каравана Логиша предупреждали об опасности. В окрестностях Логишина лошадей каравана напугал вой обитавших в окрестностях волков, сани застряли в болоте, и купцу пришлось зимовать за Ясельдой. В 1643 г. Логишин получил Магдебургское право, а король Сигизмунд III даровал городу герб «Волк на лосиных ногах». На голубом щите волк изображен с поднятой вверх головой, на лосиных ногах и с лисьим хвостом.

Наряду с механизмами хранения и передачи знаний посредством языка, в коммуникативном пространстве региона на протяжении уже длительного времени функционируют маркеры других семиотических систем. Одним из таких маркеров выступает входящая в семиосферу (Ю. Лотман) геральдическая символика. В «символике герба, уходящей корнями в средневековье, вербальная составляющая, цвет, цифры, поза или жест фигуры животного из геральдического бестиария, растение, форма герба обладают глубинной семиотикой» [12, с. 950].

В геральдике многих областей Беларуси присутствуют крупные (зубры, медведи, олени, лоси, рыси) и более мелкие представители фауны (зайцы, белки), а также

пернатые – орлы, журавли, аисты, голуби, лебеди.

Фаунистический код находит отражение и в геральдике ряда населенных пунктов Брестской области: птица *лунь*, держащая в когтях лилиеобразный цветок (д. Лунин); *вьюн* (д. Большие Чучевичи); *червельный прыгающий петух* (д. Бостынь); *два серебряных журавля* (г. Ганцевичи); *волк* (п. Логишин); *черный петух* (с. Малеч); *лазуревый уж*, увенчанный золотой короной (г. Пружаны); *серебряная цапля* (д. Синкевичи); *аист с золотым оперением* и золотой дубовой ветвью в клюве (г. Столин); *золотой зубр* (Брестская область).

Таким образом, фаунистический код культуры объективируется в ономастическом пространстве Брестского региона при помощи шести тематических групп. Ономастические единицы разных разрядов не только отражают основные особенности фауны, но и воплощают коллективный способ восприятия и организации регионального пространства. Исследование в лингвокультурологическом ракурсе региональной ономастической лексики «дает возможность определить потенции современных лексических единиц и сопоставить их содержание с архаичным культурным кодом» [13, с. 3], описать ономастическое пространство региона как «единый текст культуры».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Топоров, В. Н. О палийской топонимастике / В. Н. Топоров // Ономастика востока. Исследования и материалы. – М. : Наука, 1969. – С. 31–50.
2. Арутюнова, Н. Д. Логический анализ языка: языки пространства / Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонитина. – М. : Яз. рус. культуры, 2000. – 448 с.
3. Белорусское Поозерье: культура – ономастика – социум / А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 179 с.
4. Шадже, А. Ю. Память и идентичность северокавказских народов в контексте культуры / А. Ю. Шадже // Власть. – 2014. – № 5. – С. 75–80.
5. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – 6-е изд., стер. – М. : Флинта, 2020. – 288 с.
6. Москаленко, А. В. Концепт «Птица» в английской фразеологической картине мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А. В. Москаленко ; С.-Петербург. гос. пед. ун-т. – СПб., 2015. – 230 л.
7. Мокиенко, В. М. В глубь поговорки. Рассказы о происхождении крылатых слов и выражений / В. М. Мокиенко. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Авалон : Азбука-классика, 2005. – 256 с.
8. Соколова, З. П. Культ животных в религиях / З. П. Соколова ; отв. ред. В. Н. Насилов. – М. : Наука, 1972. – 215 с.

9. Правдікова, А. В. Мікротопонімія як отражэнне карціны міра (на матэрыяле англійскай літаратуры XIX–XX вв.) : аўторэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.19 / А. В. Правдікова ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгograd, 2009. – 22 с.
10. Мікратапанімія Брэстчыны / склад.: Л. В. Леванцэвіч, Н. Р. Якубук, Т. А. Кісель. – Брэст : БрДУ, 2022. – 296 с.
11. Переход, О. Б. Вербалізацыя культурных кодаў у прагматоніміі і эргоніміі Брэстчыны / О. Б. Переход // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2019. – № 2. – С. 79–88.
12. Максименко, О. И. Полісеіміятычныя элементы дзяржаўных гербаў – лінгва-канфліктолагічны аналіз / О. И. Максименко, П. Н. Хроменков // Вестн. Рос. ун-та дружбы народаў. Сер.: Тэорыя яз. Сеіміятыка. Семантыка. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 947–956. – doi: 10.22363/2313-2299-2019-10-4-947-956
13. Сьянова, Е. И. Ономастычны код у ментальным прастранстве дыялектоносіцеляў (на матэрыяле гаворав Воронезскага Прыхопёр'я) : аўторэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.01 / Е. И. Сьянова ; Рос. гос. пед. ун-т ім. А. И. Герцена. – СПб., 2007. – 24 с.

REFERENCES

1. Toporov, V. N. O palijskoj toponomastikie / V. N. Toporov // Onomastika vostoka. Issliedovaniya i materialy. – M. : Nauka, 1969. – S. 31–50.
2. Arutiunova, N. D. Logichieskij analiz jazyka: jazyki prostranstva / N. D. Arutiunova, I. B. Lievonitina. – M. : Jaz. rus. kul'tury, 2000. – 448 s.
3. Bieloruskoje Poozier'je: kul'tura – onomastika – socium / A. M. Miezienko [i dr.] ; pod nauch. ried. A. M. Miezienko. – Vitiebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2017. – 179 s.
4. Shadzhe, A. Yu. Pamiat' i identichnost' sievierokavkazskikh narodov v kontiektie kul'tury / A. Yu. Shadzhe // Vlast'. – 2014. – № 5. – S. 75–80.
5. Aliefirienko, N. F. Lingvokul'turologija: cennostno-smyslovoje prostranstvo jazyka : uchieb. posobie / N. F. Aliefirienko. – 6-je izd., stier. – M. : Flinta, 2020. – 288 s.
6. Moskalienko, A. V. Koncept «Ptica» v anglijskoj frazieologichieskoj kartinie mira : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 / A. V. Moskalienko ; S.-Pietierb. gos. pied. un-t. – SPb., 2015. – 230 l.
7. Mokijenko, V. M. V glub' pogovorki. Rasskazy o proiskhozhdenii krylatykh slov i vyrazhenij / V. M. Mokijenko. – 3-je izd., pierierab. – SPb. : Avalon : Azbuka-klassika, 2005. – 256 s.
8. Sokolova, Z. P. Kul't zhivotnykh v rieligijakh / Z. P. Sokolova ; otv. ried. V. N. Nasilov. – M. : Nauka, 1972. – 215 s.
9. Pravdikova, A. V. Mikrotoponimija kak otrazhenije kartiny mira (na matierialie anglijskoj litieratury XIX–XX vv.) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 / A. V. Pravdikova ; Volgogr. gos. pied. un-t. – Volgograd, 2009. – 22 s.
10. Mikratapanimija Brestchyny / sklad.: L. V. Lievancevich, N. R. Jakubuk, T. A. Kiesel'. – Brest : BrDU, 2022. – 296 s.
11. Pieriekhod, O. B. Vierbalizacija kul'turnykh kodov v pragmatonimii i ergonimii Briestchiny / O. B. Pieriekhod // Viesn. Besc. un-ta. Sier. 3, Filalohija. Piedahohika. Psihalohija – 2019. – № 2. – S. 79–88.
12. Maksimienko, O. I. Poliseimiotichieskije eliemienty gosudarstviennykh gierbov – lingvokonfliktologichieskij analiz / O. I. Maksimienko, P. N. Khromienkov // Viestn. Ros. un-ta družby narodov. Sier.: Tieorija jaz. Siemiotika. Siemantika. – 2019. – Т. 10, № 4. – S. 947–956. – doi: 10.22363/2313-2299-2019-10-4-947-956
13. S'janova, Ye. I. Onomastichieskij kod v miental'nom prostranstvie dialiektonositieliej (na matierialie govorov Voroniezhsckogo Prikhopior'ja) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / Ye. I. S'janova ; Ros. gos. pied. un-t im. A. I. Giercena. – SPb., 2007. – 24 s.

УДК 821.111(73).-3.09

Ирина Константиновна Кудрявцева

канд. филол. наук, доц., зав. каф. зарубежной литературы
Минского государственного лингвистического университета

Irina Kudriavtseva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of World Literature of Minsk State Linguistic University
e-mail: irina.kudriavtseva@gmail.com

РЕГИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РОМАНА РОНА РЭША «УЩЕЛЬЕ»

Исследуется литературный регионализм на материале творчества современного американского писателя Рона Рэша, который вырос в Северной Каролине, вблизи Аппалачских гор, и большую часть своих произведений посвятил именно этому региону, его истории и культуре. Для выявления региональной составляющей романа Р. Рэша «Ущелье» рассмотрены его культурно-историческая основа, фактологический базис, хронотоп, система персонажей, структура сюжета, интермедийный аспект, язык и другие элементы. Сделан вывод о том, что данное произведение свидетельствует о сохраняющейся значимости регионализма в современной литературе и демонстрирует способность региональных авторов передавать этнографическое своеобразие той или иной местности, сохранять культурно-историческую память, поднимать общечеловеческие вопросы, вбирать лучшие достижения национальной и мировой литератур.

Ключевые слова: литературный регионализм, природный, социальный и культурный ландшафт, литература Юга США, Рон Рэш, Аппалачская литература.

The Regional Component of the Novel «The Cove» by Ron Rash

The article considers literary regionalism on the basis of the fiction of the contemporary American author Ron Rash who grew up in North Carolina, in the Appalachian mountains, and devoted most of his literary works to this region, its history and culture. To identify the regional component of Ron Rash's novel «The Cove», it has been examined from the point of view of its cultural-historical background, factual basis, chronotope, system of characters, plot structure, intermediality, language, and other elements. It is concluded that Ron Rash's novel «The Cove» testifies to the importance of regionalism in contemporary literature and demonstrates the ability of regional authors to represent the ethnographic specificity of a particular locality, to preserve cultural-historical memory, to raise universal human issues, to absorb the best in the national and world literatures.

Key words: literary regionalism, natural, social and cultural landscape, literature of the American South, Ron Rash, Appalachian literature.

Введение

Феномен регионализма является объектом изучения различных научных дисциплин: географии, социологии, политологии, культурологии, истории и др. В его основе – представление о регионе как такой территории или составной части государства, «которая с исторической, социальной и географической точек зрения может быть рассмотрена как относительно единая» [Цит. по: 1]. Культурный регионализм, по мнению В. Н. Стрелецкого, есть, прежде всего, «своеобразие, самобытность региональных сообществ людей, неразрывно связанное с региональным разнообразием культурных ландшафтов» [2, с. 11], при этом в регионализме как феномене культуры можно выделить два пласта: «объективный» – «некая комбинация культурных ха-

рактеристик, которые придают той или иной территории черты своеобразия, неповторимости, а то и уникальности», и «рефлексивный», «выражающийся в представлениях людей о своеобразии и самобытности тех или иных местностей и территорий, а в первую очередь – о своей собственной идентичности» [2, с. 11].

Именно в контексте второй составляющей культурного регионализма, относящейся к сфере общественного сознания, особая роль отводится *литературному регионализму*. Как литературное явление регионализм подразумевает наличие художественных произведений, в которых авторы описывают природу и историческое прошлое какого-либо региона, а также быт, традиции, язык населяющей регион общины, ее этническую, конфессиональную и

соціальну структуру «с более серьезной целью, нежели просто предоставление фоновой информации» [Цит. по: 1]. С определенным природным и социальным ландшафтом неразрывно связаны характеры и поведение персонажей, их система ценностей, а та или иная местность предстает в произведении как многослойный «палимпсест», содержащий отсылки к «геологии, метеорологии, истории, мифологии, этимологии, семейной генеалогии, сельскохозяйственным практикам, рассказыванию историй и региональным народным традициям» [3, р. 17]. Таким образом, региональная литература и выражает, и формирует региональное самосознание, региональную идентичность, любовь к «малой родине».

В научной литературе, занимающейся проблемой литературного регионализма, проводится типологическое разграничение между региональной литературой и литературой «местного колорита». Если воспроизведение особенностей географии определенной территории, традиций и языка ее уроженцев становится основной целью автора произведения, то говорят о литературе «местного колорита», или областнической литературе. Художественное задание автора здесь зачастую сводится к обращению к «самоценным описаниям природы, быта, обычаев территории, а также к истории края, воспринимаемой в сентиментальном ключе и в виде регионального мифа» [4]. Однако большинство авторов, черпающих творческое вдохновение в «локальном», стремятся выйти за рамки регионального контекста, подняться на уровень «универсального», и для этого они обращаются к «более глубоким, сложным и общим человеческим свойствам и проблемам» [5, р. 201] (здесь и далее при ссылке на англоязычный источник перевод выполнен автором статьи. – *И. К.*).

В контексте изучения литературы США понятие «регионализм» отражает специфику исторического, социально-экономического и культурного развития американских регионов, получившую отражение в литературе и обусловленную особенностями освоения североамериканского материка представителями различных этнических и социальных групп и огромными природно-ландшафтными различиями и контрастами. Среди регионов США, повлиявших на ху-

дожественное воображение американских авторов, выделяются, в частности, Новая Англия, Дальний Запад, американский Юг. Феномен регионализма в американской литературе, зародившись на самых ранних этапах ее развития, наиболее ярко проявился во второй половине XIX в., однако сохранил, по мнению литературоведов, свое влияние и сегодня «невзирая на глобализационные процессы, способствующие сглаживанию различий между культурными традициями отдельных областей» [4].

Продолжают появляться и научные работы, в т. ч. и на постсоветском пространстве, в которых осмысливается творчество отдельных американских писателей, ощущающих свою региональную идентичность, а также выявляется типологическая общность эстетических форм и проблемно-тематических узлов в творчестве групп авторов, представляющих те или иные региональные литературные традиции (диссертационные исследования И. В. Морозовой, А. Б. Танасейчука, В. В. Переяшкина, К. М. Барановой, Е. Ю. Рогоновой и др.).

Цель данного исследования – выявление региональной составляющей творчества современного американского писателя Рона Рэша на материале его романа «Ущелье» («The Cove», 2012. При переводе названия романа на русский язык принималось во внимание следующее значение слова *cove*: «ущелье или проход между холмами» [6, с. 110]).

Основная часть

Рон Рэш родился и вырос в штатах Южная и Северная Каролина, вблизи Аппалачских гор, и отправной точкой его художественных поисков стали история, культура, быт и природный ландшафт этого региона. Писатель не раз подчеркивал связь своего творчества с региональной литературой и культурой и отмечал определяющее влияние представителей «южной школы» американской литературы (У. Фолкнера, Ю. Уэлти, Ф. О'Коннор и др.) на формирование своей творческой индивидуальности [7, р. 8, 21, 129, 181]. Неслучайно в 2005 г. «Содружество южных писателей» удостоило Рэша премии имени Джеймса Стилла, а «Общество литературных критиков Юга» признало его роман «Святые у реки» («Saints at the River») лучшей книгой года.

Финалистами литературной премии Пен/Фолкнер становились сборник рассказов Рэша «Химия и другие рассказы» («Chemistry and Other Stories», 2007) и его роман «Серена» («Serena», 2008). Писатель является обладателем литературной премии имени Шервуда Андерсона, международной литературной премии имени Фрэнка О'Коннора, литературной премии имени О. Генри (дважды) и др. В американском литературоведении произведения Р. Рэша, Л. Смит, Ч. Фрейзера, Ф. Чэппела и других авторов, раскрывающие этнокультурное своеобразие горных регионов южных штатов, зачастую соотносятся с особым пластом литературы американского Юга – литературой Аппалачей (Appalachian literature), в центре которой – «житель горных районов, его борьба с самим собой, с природой и внешним миром» [8, р. xvii].

В романе «Ущелье» Рэш обращается к одной из малоизвестных страниц региональной истории. Как признавался сам писатель, для него стало открытием, что недалеко от его дома в Северной Каролине в курортном местечке Хот Спрингс во время Первой мировой войны был создан лагерь для интернированных немцев. Многие из них были частью команды немецкого трансатлантического пассажирского лайнера «Фатерлянд» («Vaterland»), который на момент своего спуска на воду 3 апреля 1913 г. был самым большим и самым шикарным кораблем в мире. Когда началась Первая мировая война, корабль находился в США и должен был отправиться назад в Германию, однако капитан получил приказ оставаться в Нью-Йорке и ждать дальнейших инструкций. Когда Великобритания объявила войну Германской империи, команде «Фатерлянда» было предложено вернуться в Германию, но больше половины ее захотели остаться на судне. Они могли посещать театры, выставки, многие научились говорить по-английски. В течение ранней стадии войны немецко-американское сообщество использовало судно для банкетов и концертов, но, когда 6 апреля 1917 г. США вступили в войну, «Фатерлянд» был реквизирован американскими властями, преобразован в военное транспортное судно и переименован в «Левиафан», а часть членов команды была отправлена в Хот-Спрингс. В целом в лагере оказалось более двух ты-

сяч пассажиров и членов экипажей немецких судов [9].

Когда Рэш прочитал в одном из документальных источников, что за время существования лагеря (19 месяцев) всего одному немцу удалось из него бежать, в его воображении возникли очертания сюжета и системы образов будущего романа [7, р. 147]. Главными героями романа «Ущелье» являются Лорел Шелтон и ее брат Хэнк. Их родители умерли, и они живут вдвоем на ферме, расположенной в мрачном ущелье в Аппалачских горах в западной части Северной Каролины. Хэнк недавно вернулся домой с фронтов Первой мировой войны, где лишился руки. Однажды Лорел обнаруживает в ущелье незнакомца. Как выявляется в ходе развития сюжета, это Уолтер, немецкий музыкант, который работал на лайнере «Фатерлянд» и вместе с другими членами команды оказался в лагере Хот Спрингс, однако, сумел оттуда сбежать. Еще один герой романа – амбициозный и эгоистичный Чонси Фейт, армейский вербовщик и сын директора банка. Основное действие в романе происходит с августа по ноябрь 1918 г., когда в США царят антинемецкие настроения, и Чонси Фейт активно ведет в близлежащем городке Марс Хилл кампанию по искоренению всего немецкого, в т. ч. книг классиков немецкой литературы в библиотеке местного колледжа.

Поначалу Уолтер притворяется немцем, однако Лорел обнаруживает среди его вещей медальон с надписью «Vaterland» и с помощью преподавателя колледжа находит заметку, опубликованную в «The New York Times» от 15 ноября 1916 г., о том, что на лайнере «Фатерлянд» были проведены благотворительный ужин, концерт и фестиваль с целью помощи «воюющей стороне» (на тот момент – Германии), которые посетило более 650 человек. Лорел разоблачает Уолтера, и ему больше не нужно притворяться немцем, что позволяет героям познакомиться поближе и полюбить друг друга. Они начинают строить планы о том, как вместе уедут в Нью-Йорк, однако этим планам не суждено осуществиться: местные жители во главе с Чонси Фейтом узнают, что Лорел и Хэнк скрывают в ущелье «немецкого шпиона», и нападают на ферму. В кульминационном эпизоде романа брат и сестра погибают: Лорел от случайного выстрела вин-

товки Чонси, а в безоружного Хэнка Чонси стреляет вполне осознанно, опасаясь его мести. Сам Чонси находит свою смерть в пересохшем старом колодце на ферме. Уолтера, которого Лорел успевае предупредить, преследователи так и не находят, и в финале романа, когда приходит известие о том, что война закончилась, опустошенный и подавленный, он едет в Нью-Йорк.

Помимо опоры на региональную историю и характерные для Аппалачского региона Юга культурные реалии и социально-психологические типы, в романе Рэша обнаруживаются и другие элементы южного художественного дискурса. Так, автор стремится воссоздать своеобразие природного ландшафта Аппалачей и даже привносит в его описание элемент мистического, сверхъестественного. Роман начинается с пролога, в котором в 1957 г. ущелье, теперь уже безлюдное и заброшенное, инспектирует работник Управления долины Теннесси (TVA), т. к. в соответствии с проектом строительства гидроэлектростанции эта территория должна быть затоплена для сооружения плотины. Стоит отметить, что здесь Рэш вновь обращается к региональному материалу, т. к. в горных районах штата Южная Каролина в 1973 г. действительно были созданы два искусственных озера и гидроэлектростанция на месте долин Джокасси и Кеоуи, что потребовало освобождения больших территорий и переселения людей. (В своем романе «Одной ногой в раю» («One Foot in Eden», 2002) Рэш более подробно описывает эти события, отмечая, что данный проект, с одной стороны, стимулировал рост экономики этого региона, в т. ч. туристической отрасли, а с другой – нанес определенный урон его природе и историко-культурному наследию, вмешался в судьбы людей, которым пришлось покинуть родные места [7, р. 102]).

В восприятии инспектора ущелье предстает мрачным и зловещим: крутые склоны гор, загораживающие солнечный свет, высохшие каштановые деревья, поваленные стволы. Заброшенная ферма, заросшее пастбище, огороженное заржавевшей проволокой, доски, отвалившиеся от стен сарая, череп, поднятый им наверх при попытке набрать воды в колодце, – повсюду признаки разрушения и смерти. В основной части повествования мы видим ущелье уже

глазами Лорел, и из ее воспоминаний читатель узнает о несчастьях, выпавших на долю их семьи после переезда, и о поистине сверхъестественной силе, которую ущелье имеет над его обитателями: «Чероки избегали ущелья, а первая поселившаяся здесь семья белых умерла от оспы. Рассказывали об охотниках, которые входили в ущелье – и больше их никто не видел, и о том, что здесь бродят привидения и призраки. Но родители Лорел не знали всего этого той весной, когда отец пересек границу между округами Кок и Мэдисон в поисках дешевой земли и нашел здесь сто акров по цене двадцати в Теннесси» [10, р. 17–18].

В своих интервью Рэш не раз высказывал мысль, что существует тесная духовная связь между природным окружением человека и его физической и духовной жизнью. «Когда живешь в горах... могут произойти две вещи. Первое – ты чувствуешь себя защищенным горами... Но может произойти и так, что недостаток света скажется на физическом состоянии людей, которые живут в ущелье. И всегда есть ощущение собственной ничтожности и незначительности по сравнению с этими горами, которые находятся здесь уже миллионы лет и нависают над тобой. В результате возникает некий фатализм, который я видел и в моей собственной семье» [7, р. 148]. Рэш приходит к выводу о том, что «ландшафт – это судьба», и по такому принципу создан в романе и образ Лорел Шелтон. Красота этой девушки неброская, как и красота поросших лесом склонов гор, и она смирилась с тем, что ущелье забрало жизни ее родителей и навсегда отделило ее от местного общества. Для жителей Марс Хилл она стала воплощением «проклятия ущелья», и в тех редких случаях, когда она выбирается в город за покупками, ее сторонятся и чурются, а некоторые и вовсе считают ее ведьмой из-за багрового родимого пятна у нее на плече. В образе Лорел, на наш взгляд, ощущаются традиции «южной школы» американской литературы, которой всегда были наиболее интересны проявления маргинальности и инаковости, их репрезентация и легитимация. Эмоциональная неразвитость окружающих, их неспособность разглядеть искренность и красоту человеческих чувств порой становятся причиной того, что судьба такого героя складывается

трагически, что и происходит с Лорел. Образ мрачного ущелья, обладающего мистической, таинственной силой, страдания героини, ее насильственная смерть являются элементами готического хронотопа в романе Рэша и напрямую связывают его с другими произведениями «южной готики», характерными признаками которой, в частности, являются наличие в повествовании южного пейзажа, указывающего на физическое и моральное разложение разрушенного и заброшенного дома, распадающейся южной семьи, физического и психологического насилия, преобладающего чувства отчуждения и тревоги [11].

Тем не менее даже в ущелье Лорел ищет и находит проявления красоты, а, возможно, именно одинокая и безрадостная жизнь в ущелье обострила ее восприимчивость к прекрасному и склонность к рефлексии. Она замечает взмах крыльев бабочки, блики солнца на гранитном выступе скалы, яркий цвет плавников форели, алые листья сумаха, серебристую кору березы, и во всем этом проявляются тонкая, поэтическая натура героини, ее богатый внутренний мир. Кроме того, такие детали создают в повествовании «чувство места», что соответствует представлению Рэша о том, что, если читатель увидит созданную автором художественную реальность, он не останется к ней равнодушным [12]. Помимо характерологической, описание природного окружения героини несет в романе и аксиологическую функцию: душевная щедрость Лорел, ее готовность помочь обусловлены, по мысли автора, именно ее близостью к первозданной природе родного края.

Один из образов, имеющих отношение к фауне Аппалачского региона, обладает в романе символической значимостью. Лорел вспоминает, как в ущелье несколько раз залетала стая каролинских попугаев, ярких шумных птиц с опереньем желтого, оранжевого и зеленого цветов, которые ей всегда нравились. Особенностью поведения этих птиц было то, что если фермеры убивали одного или нескольких попугаев, которые зачастую наносили ущерб посевам, то вся стая возвращалась к раненым или убитым сородичам, что давало возможность продолжать их уничтожать (в 1939 г. этот вид был признан вымершим, прежде всего из-за влияния антропогенных факторов) [13].

Отец Лорел также однажды выстрелил в птиц, и героиня навсегда запомнила их трогательное отношение к своим сородичам и их ужасную смерть, которая, по задумке автора, предвосхищает ее собственную трагическую судьбу. Эту же функцию имеет и ее имя – Лорел Шелтон, которое прямо отсылает читателей к одной из кровавых страниц истории Северной Каролины периода Гражданской войны, т. н. резне в долине Шелтон Лорел (Shelton Laurel massacre) в округе Мэдисон. Стоит отметить, что штат Северная Каролина вышел из Союза последним, и там были сильны проюнионистские настроения, особенно в западных округах штата, где преобладали мелкие фермерские хозяйства и мало использовался труд рабов. В частности, если во всем штате в 1860 г. насчитывалось порядка 35 000 рабовладельцев и 330 000 рабов, то в округе Мэдисон их было всего 46 и 213 соответственно [14, p. 59]. Местные жители всячески уклонялись от вступления в армию Конфедерации, а многие из тех, кто все же записался добровольцем, вскоре дезертировали с фронта и нашли убежище в горах недалеко от своих ферм и семей. В 1863 г. в поисках соли, одежды и пропитания отряд юнионистов и дезертиров совершил несколько налетов на местность между долиной Шелтон Лорел и городом Маршаллом в округе Мэдисон. Войска конфедератов под командованием полковника Л. Аллена и подполковника Дж. Кейта по приказу генерала Г. Хета совершили ответный рейд, врываясь в дома, расположенные в долине, и пытаясь женщин и детей, чтобы узнать место нахождения отряда. В результате были схвачены пятнадцать человек, в т. ч. несколько подростков, многие из которых были родственниками и носили фамилию Шелтон. Двоим удалось бежать, а оставшихся отвели в лес, заставили встать на колени и расстреляли в упор. При этом только пятеро из схваченных действительно участвовали в налете. В этом контексте аллюзивность имени героини – не только еще один элемент, раскрывающий региональную составляющую романа, но и прием, позволяющий автору выйти за рамки регионального дискурса, высветить такие темы, как хрупкость и ценность каждой человеческой жизни, значимость культурно-исторической памяти.

В образе Уолтера (его настоящее имя в романе Jurgin Walter Koch) Рэш своеобразным образом реализует дихотомию «свой – чужой», характерную для произведений южных авторов XIX–XX вв. Уолтер попадает в незнакомый и совершенно чуждый ему мир, он подавлен мрачностью ущелья, не доверяет Лорел и Хэнку, однако его отношение постепенно меняется по мере того, как он все больше участвует в работе на ферме, привязывается к Лорел и с ее помощью узнает природу этого края и обычаи местных жителей. Чужеродным элементом в повествовании постепенно становится как раз Чонси Фейт, своей ксенофобией, нетерпимостью, лицемерием отталкивающий жителей городка Марс Хилл. Не случайно его фамилия созвучна фамилиям Кейта и Хета, организовавших расправу в долине Шелтон Лорел (англ. *Feith, Keith, Heth*). Образ Уолтера, как и образ Лорел, аллюзивен, однако отсылает читателя не к региональной истории, а к классической мифологии – Уолтер прекрасно играет на флейте, и именно звуки флейты привлекли Лорел к тому месту в ущелье, где он оказался, и в этой связи в романе обнаруживаются переклички с античным мифом об Орфее и Эвридике, которые актуализируются на разных уровнях повествования. Рэш сохраняет семантическое ядро мифа – историю любви музыканта и потери им возлюбленной, а пребывание Уолтера в чуждом для него природном и социальном окружении, которое поначалу кажется ему враждебным, соотносится с одним из основных элементов мифологического сюжета – спуском Орфея в царство Аида. Как и в античном мифе, музыка в романе является уникальным способом выражать чувства и эмоции, дарить наслаждение, сближать людей. В то же время, реинтерпретируя мифологический сюжет в контексте конкретно-исторической реальности американского Юга начала XX в., Рэш наполняет новым содержанием образ Эвридики: Лорел становится жертвой общественных предрассудков, невежества, склонности к насилию, индивидуальных амбиций и стремления к власти.

Интермедиаальный аспект романа выражен не только описанием игры Уолтера на флейте, его воспоминаниями о концертах на корабле, отсылками к классической музыке (например, произведениям Брамса и

Моцарта), но и включением в текст романа эпизодов, когда герои слышат или поют народные баллады и песни, популярные в то время в Аппалачских селеньях и исполняемые под аккомпанемент гитары и цимбал. Названия и содержание некоторых из них указывают на мотивы странничества и обманчивости внешней оболочки, которые соотносятся в романе с образом Уолтера: «Wayfaring Stranger», «The False Knight». Примечателен эпизод, когда на ферму к Лорел и Хэнку заглядывают живущий неподалеку старик Слайделл и местные музыканты – братья Клейтоны. Сначала робко, а потом все более уверенно Уолтер присоединяется к их исполнению песни «Shady Grove», и сочетание звуков флейты и гитары создает неповторимый эффект: «Ансель перестал петь, а Уолтер и Слайделл продолжили играть. Звуки гитары и флейты сплелись, потом разошлись, и так несколько раз, пока Слайделл не покачал головой, и струны гитары смолкли. Уолтер продолжил, взяв еще несколько нот» [10, р. 92]. Однако, как свидетельствует повествование Рэша, гармония музыки и создаваемые ею моменты человеческой общности недолговечны, разрушаясь перед лицом жестокой реальности: впоследствии, когда Клейтоны узнают про немецкое происхождение Уолтера, они, не раздумывая, присоединяются к Чонси Фейту в попытке выследить и схватить его.

Не ставя перед собой задачи детально воссоздать на письме фонетические, лексические и грамматические особенности речи жителей Аппалачей, Рэш использует некоторые характерные слова, выражения и грамматические конструкции [15], чтобы передать особенности их менталитета и создать аутентичную атмосферу (*naw = no, fret = worry, nary = not a, spell = a while, I was shameful of it = I was ashamed of it, вставное местоимение all – You all take your time, усилительное right – She'd walked right past where Slidell had seen it again last month, even got a shot at it, усилительное own – I took that shirt off him my ownself, множественные модальные глаголы – You might could get that well done before the snow flies, особое употребление артикля – Help me be on the lookout and maybe I'll satisfy the both of us, степеней сравнения – worsser, onliest, предлогов – excepting и др.*).

Заклучение

Таким образом, в романе «Ущелье» Рон Рэш конструирует собственную художественную реальность на региональном материале, воссоздавая природное окружение, традиции и обычаи жителей Аппалачской глубинки с ее социальными контрастами и противоречиями, изображая хорошо знакомую ему местность во всей ее географической конкретности.

Связь его произведений, в частности романа «Ущелье», с южной литературной традицией проявляется в обращении к историческому прошлому региона, создании в повествовании «чувства места», готического хронотопа, «южного акцента» и определенных типов героев (герой-чужак, «маргинализированный» герой). Однако национально-культурные мотивы приобретают в романе универсальный смысл по мере того, как его хронотоп расширяется и локальная история

вплетается в национальную и мировую, просматриваются контуры мифологического сюжета, раскрываются темы любви, войны, преступления и наказания, акцентируется роль природы и искусства в жизни человека. Пространство ущелья, отмеченное разрушением, насилием и смертью, в то же время ассоциируется в романе с созидательным трудом, межкультурным диалогом, гармонией музыки, любовью и надеждой.

Представляется, что творчество Рона Рэша и роман «Ущелье» являются свидетельством сохраняющейся значимости региональной составляющей литературы США и литературного регионализма в целом, демонстрируют способность региональной литературы трансформироваться, реагировать на изменения социокультурных ориентиров и ценностных приоритетов, вбирать в себя лучшие достижения национальной и мировой литератур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслова, Н. В. Региональный роман в творчестве Джордж Элиот [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Н. В. Маслова. – СПб., 2001. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/regionalnyi-roman-v-tvorchestve-dzhordzh-eliot>. – Дата доступа: 30.06.2023.
2. Стрелецкий, В. Н. Культурный регионализм: сущность понятия, проблемы изучения и система индикаторов / В. Н. Стрелецкий // Псков. регион. журн. – 2012. – № 14. – С. 9–20.
3. Kowalewski, M. Contemporary Regionalism / M. Kowalewski // A Companion to the Regional Literatures of America / ed. Charles L. Crow. – Malden : Blackwell Publishing, 2003. – P. 7–24.
4. Рогонова, Е. Ю. Поэзия Дальнего Запада второй половины XIX века и проблема регионализма в литературе США [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Е. Ю. Рогонова. – М., 2012. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look142-7249.html>. – Дата доступа: 25.05.2023.
5. Abrams, M. N. A Glossary of Literary Terms / M. N. Abrams, G. N. Harpham. – Stamford : Cengage Learning, 2014. – 448 p.
6. Англо-русский геологический словарь : ок. 52 000 терминов / под. ред. П. П. Тимофеева и М. Н. Алексеева. – М. : РУССО, 2002. – 544 с.
7. Conversations with Ron Rash / ed. M. M. Claxton, R. Newcomb. – Jackson : University Press of Mississippi, 2017. – 212 p.
8. Higgs, R. J. Voices From the Hills : Selected Readings of Southern Appalachia / R. J. Higgs, A. Manning. – New York : F. Ungar Publishing Company, 1975. – 540 p.
9. WWI Internment Camp in Hot Springs, NC: «The German Village» [Electronic resource]. – Mode of access: <https://visitmadisoncounty.com/ww1-internment-camp-hot-springs/>. – Date of access: 30.03.2023.
10. Rash, R. The Cove / R. Rash. – New York : Ecco, 2012. – 272 p.
11. Bjerre, Th. Æ. Southern Gothic Literature [Electronic resource] / Th. Æ. Bjerre // Oxford Research Encyclopedia of Literature. – Mode of access: https://www.academia.edu/44677511/Southern_Gothic_Literature. – Date of access: 25.03.2023.
12. Haupt, J. Ron Rash on Environmental Concerns, Short Stories, and «In the Valley» [Electronic resource] / J. Haupt, R. Rash. – Mode of access: <https://southernreviewofbooks.com/2020/12/10/in-the-valley-ron-rash-interview/>. – Date of access: 15.06.2023.

13. Смирнов, П. Каролинский попугай [Электронный ресурс] / П. Смирнов. – Режим доступа: https://elementy.ru/kartinka_dnya/909/Karolinskiy_popugay. – Дата доступа: 30.06.2023.
14. Paludan, Ph. S. Victims : True Story Civil War / Ph. S. Paludan. – Knoxville : University of Tennessee Press, 1981. – 144 p.
15. Montgomery, M. Exploring The Roots Of Appalachian English / M. Montgomery // English World-Wide. – 1989. – Vol. 10, nr 2. – P. 227–278.

REFERENCE

1. Maslova, N. V. Riegiional'nyj roman v tvorchiestvie Dzhordzh Eliot [Eliiektronnyj riesurs] : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03 / N. V. Maslova. – SPb., 2001. – Riezhim dostupa: <https://www.dissercat.com/content/regionalnyi-roman-v-tvorchestve-dzhordzh-eliot>. – Data dostupa: 30.06.2023.
2. Strielieckij, V. N. Kul'turnyj riegiionalizm: sushchnost' ponjatija, problemi izuchienija i sistiema indikatorov / V. N. Strielieckij // Pskov. region. zhurn. – 2012. – № 14. – S. 9–20.
3. Kowalewski, M. Contemporary Regionalism / M. Kowalewski // A Companion to the Regional Literatures of America / ed. Charles L. Crow. – Malden : Blackwell Publishing, 2003. – P. 7–24.
4. Rogonova, Ye. Yu. Poezija Dal'niego Zapada vtoroj poloviny XIX vieka i problema riegiionalizma v litiieraturie SShA [Eliiektronnyj riesurs] : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03 / Ye. Yu. Rogonova. – M., 2012. – Riezhim dostupa: https://refdb.ru/look_1427249.html. – Data dostupa: 25.05.2023.
5. Abrams, M. N. A Glossary of Literary Terms / M. H. Abrams, G. H. Harpham. – Stamford : Cengage Learning, 2014. – 448 p.
6. Anglo-russkij gieologichieskij slovar' : ok. 52 000 tierminov / pod. ried. P. P. Timofiejeva i M. N. Alieksiejeva. – M. : RUSSO, 2002. – 544 s.
7. Conversations with Ron Rash / ed. M. M. Claxton, R. Newcomb. – Jackson : University Press of Mississippi, 2017. – 212 p.
8. Higgs, R. J. Voices From the Hills : Selected Readings of Southern Appalachia / R. J. Higgs, A. Manning. – New York : F. Ungar Publishing Company, 1975. – 540 p.
9. WWI Internment Camp in Hot Springs, NC: «The German Village» [Electronic resource]. – Mode of access: <https://visitmadisoncounty.com/ww1-internment-camp-hot-springs/>. – Date of access: 30.03.2023.
10. Rash, R. The Cove / R. Rash. – New York : Ecco, 2012. – 272 p.
11. Bjerre, Th. Æ. Southern Gothic Literature [Electronic resource] / Th. Æ. Bjerre // Oxford Research Encyclopedia of Literature. – Mode of access: https://www.academia.edu/44677511/Southern_Gothic_Literature. – Date of access: 25.03.2023.
12. Haupt, J. Ron Rash on Environmental Concerns, Short Stories, and «In the Valley» [Electronic resource] / J. Haupt, R. Rash. – Mode of access: <https://southernreviewofbooks.com/2020/12/10/in-the-valley-ron-rash-interview/>. – Date of access: 15.06.2023.
13. Smirnov, P. Karolinskij popugaj [Eliiektronnyj riesurs] / P. Smirnov. – Riezhim dostupa: https://elementy.ru/kartinka_dnya/909/Karolinskiy_popugay. – Data dostupa: 30.06.2023.
14. Paludan, Ph. S. Victims : True Story Civil War / Ph. S. Paludan. – Knoxville : University of Tennessee Press, 1981. – 144 p.
15. Montgomery, M. Exploring The Roots Of Appalachian English / M. Montgomery // English World-Wide. – 1989. – Vol. 10, nr 2. – P. 227–278.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 08.09.2023

УДК 811.111:39

Инна Игоревна Комаристова*канд. филол. наук, доц. каф. лексикологии английского языка
Минского государственного лингвистического университета***Inna Komaristova***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Lexicology
of Minsk State Linguistic University**e-mail: innakomaristova@mail.ru*

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ (ИМЕНА) И СИМВОЛЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена вопросу усвоенности прецедентных имен и символов в американской культуре теми, кто изучает их на профессиональном уровне. Прецедентные имена и символы выявлены в результате исследования американской художественной литературы двух периодов: 1987–2004 и 2014–2018 гг. Описываются условия и результаты тестирования студентов 4-го курса Минского государственного лингвистического университета на знание прецедентных феноменов (имен) и символов, усвоенных американской культурой, а также интерпретируются результаты проведенного тестирования. Делается вывод, что правильное понимание имплицитных смыслов художественного текста с использованием прецедентных феноменов (имен), символов не находится в зависимости от знания самих прецедентных феноменов (имен) или символов.

Ключевые слова: прецедентные феномены, символы.

Precedent Phenomena (Names) and Symbols as an Indicator of Linguocultural Competence

The article is devoted to the problem of precedent phenomena and symbols of American culture knowing. Precedent phenomena and symbols are brought out in the result of research of American fiction of two periods: period 1 (1987–2004) and period 2 (2004–2018). The article describes the conditions and results of fourth year Minsk State Linguistic University students testing for their knowledge of precedent phenomena (names) and symbols, assimilated by American culture as well as interprets the results of the testing. The conclusion of the article is that the right understanding of the implication of fiction containing phenomena (names), symbols does not depend on knowing of precedent phenomena (names) or symbols themselves.

Key words: precedent phenomena, symbols.

Введение

Прецедентное имя рассматривается нами в рамках понятия прецедентного феномена. В статье используется терминологическая система Ю. Н. Караулова, который наряду с прецедентным именем относит к прецедентному феномену прецедентные тексты, прецедентные ситуации и прецедентные высказывания [1, с. 128]. Таким образом, прецедентный феномен в статье определяется как прецедентные тексты, прецедентные ситуации, прецедентные имена, которые обладают ценностной значимостью и хорошо знакомы любому среднему члену языкового сообщества. В художественном тексте прецедентные феномены используются метафорично. Непосредственно прецедентные имена – индивидуальные имена, связанные с широко известным прецедентным текстом, с прецедентной ситуацией [1, с. 129], имена, имеющие определенный культурный авторитет в рамках языкового сообщества.

Еще одним ключевым понятием статьи является символ, который рассматривается как «знак, в котором первичное содержание выступает формой для вторичного» [2, с. 96]. Определенные прецедентные феномены могут стать символами, представляя высшую степень вхождения в культуру.

В рамках нашего исследования символы выявлялись на основе количественного и качественного критериев. Если десятью и более авторами делается ссылка на одну и ту же историческую персоналию, реáliю или вымышленный персонаж (разработанный американским лингвистом Уильямом Лабовым метод аналитической статистики, определяющий нижний порог достоверности проявления признака [3, с. 106]), и при этом сохраняется смысл, с которым используются эти прецедентные феномены, то делается вывод об их переходе в символы.

Основная часть

Источником материала для исследования послужили 20 прецедентных феноменов, в частности прецедентных имен, символов, которые обнаружены в американской художественной литературе двух периодов: период 1 (с 1987 по 2004 г.) и период 2 (с 2014 по 2018 г.). К прецедентным именам периода 1 относятся: *Кэри Грант, Аль Пачино, Чарльз Диккенс, Сократ, Майкл Джордан*. В тест также вошли имена *Уильяма Шекспира, Авраама Линкольна и Фрейда*, являющиеся прецедентными в литературе периода 2. Символами в литературе периода 1 являются: *Ширли Темпл, Джон Уэйн, Фрэнк Синатра, Кларк Гейбл, Достоевский, Эйнштейн, Муссолини, Годзилла*. Символы, обнаруженные в литературе периода 2: *Хемингуэй, Мэрилин Монро, Гитлер, Сталин*. Необходимо подчеркнуть, что эти символы представляют не только американскую, но и мировую культуру.

Целью нашего исследования явилось выявление уровня усвоенности прецедентных феноменов (имен), а также символов,

обнаруженных в литературе двух периодов теми, кто штудировал ее профессионально, потому что изучение чужого языка и культуры предполагает знание культурных знаков. Гипотезой исследования является предположение, что знание прецедентного феномена (имени), символа в другой культуре и даже представление образа соответствующей личности не всегда обеспечивают понимание оценочных смыслов и образов, создаваемых автором художественного произведения.

Для достижения поставленной цели мы провели исследование среди студентов 4-го курса факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета. В тестировании участвовали 50 респондентов.

В первом задании испытуемым предлагалось заменить прецедентный феномен (имя) или символ в примере из художественного текста, описать значение, с которым это имя в данном контексте используется (таблица 1).

Таблица 1 – Степень распознавания респондентами значения прецедентных феноменов (имен) и символов, усвоенных американской культурой, в художественном тексте, %

Прецедентное имя (символ)	Правильный ответ	Неправильный ответ	Отсутствие ответа
Einstein	63	27	10
Hitler or Stalin	58	28	14
Michael Jordan	52	26	22
Hemingway	26	40	34
Godzilla	26	40	34
Socrat	25	60	15
Marilyn	14	50	36
Mussolini	12	38	50
Shakespeare	10	54	36
Dostoevsky	4	60	36
Freud	4	40	56
Al Pacino	1	76	23
Frank Sinatra	–	54	46
Charles Dickens	–	39	61
Clark Gable	–	38	62
Abe Lincoln	–	33	67
John Wayne	–	24	76
Shirley Temple	–	22	78
Cary Grant	–	4	96

Нередкими оказались случаи, когда тестируемые студенты просто упоминали, кем были известные личности, имена которых присутствовали в художественном тексте. Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что студенты стал-

квиваются со сложностями при интерпретации прецедентных феноменов (имен) и символов. Так, ответы часто были основаны не на распознавании смыслов, имплицированных непосредственно в контексте, а на характеристиках, известных реципиенту. Эти

характеристики могут совпадать либо не совпадать с теми, что закреплены в общественном сознании. Однако не всегда автор произведения опирался именно на такие характеристики при создании образа. Часто, используя прецедентный феномен (имя) или символ, писатель подразумевает черты внешности или характера с опорой на индивидуальные знания читателя:

«This is very Socratic. Great preparation for law school». 'Это очень по-сократовски. Великолепная подготовка к юридическому факультету' [4, p. 182].

Многие респонденты интерпретировали данный пример исходя из того, что Сократ был философом, заменяя прецедентный феномен (имя) словом «философски», упуская из виду информацию о способностях Сократа вести дискуссию.

Почти во всех контекстах, где автор создает образ персонажа, сравнивая его с известной личностью, респонденты осуществляли замену прецедентных феноменов (имен) или символов, используя прилагательные, характеризующие внешность. Таким образом, тестируемые студенты не принимали во внимание, что автор использует прецедентные феномены (имена) или символы не для того, чтобы сказать, что персонаж красив, а для того, чтобы создать более четкий образ персонажа художественного произведения, опираясь на характерные внешние черты известной личности:

She has changed from the Vegas Marilyn look-alike to a somewhat bohemian woman with sandy-brown curls in sundresses. 'Она изменила свой образ, а-ля Мэрилин, когда та проводила много времени в Вегасе, на образ в некотором роде богемной женщины с песочно-коричневыми кудрями и в сарафане' [5, p. 321].

При интерпретации имени Аль Пачино были обнаружены случаи замены его прилагательным «уродливый», что не только подтверждает отсутствие опоры на контекст при интерпретации, но и выявляет привнесение в нее субъективной оценки:

He looked like Al Pacino, only with a larger hooked nose. 'Он выглядел как Аль Пачино, только нос у него был с большей горбинкой' [6, p. 220].

Необходимо отметить, что наибольшую сложность у испытуемых вызывали примеры, где указывалось на схожесть кон-

кретных черт внешности персонажей художественных произведений с известной личностью:

You could see Durga was stunned for a second, her eyes narrowed and this chin of hers, like Cary Grant's only of course on a woman not so effective. 'Можно было видеть, что на какую-то секунду Дурга была ошеломлена, ее глаза сузились и этот ее подбородок, как у Кэри Гранта, только, конечно, у женщины не столь впечатляющий' [7, p. 41]; *«And who's the handsome guy with the wonderful Clark Gable smile?»* 'А кто этот симпатичный парень с чудесной улыбкой как у Кларка Гейбла?' [8, p. 298].

В случае с описанием улыбки, подобной улыбке Кларка Гейбла, прослеживалось стереотипное мышление в варианте «широкая улыбка». Но он едва улыбается, что создает эффект взгляда с прищуром.

Что касается интерпретации образа, созданного посредством использования имени Авраама Линкольна, то студенты также испытывали затруднения, т. к. от них требовалось представление облика президента. В ответах отсутствовали прилагательные с оценочным значением внешности (как это было выявлено в примерах, приведенных выше), но присутствовали прилагательные с оценочным значением черт характера. Однако здесь сложно сказать, является ли отсутствие правильных ответов свидетельством незнания этого президента или непонимания того, что от них эти знания требуются при интерпретации данного примера:

The other employee, a wiry guy whom I belatedly recognize as pierced Abe Lincoln, pops his head out the door. 'Другой сотрудник, проворный парень, в котором я с опозданием узнаю Авраама Линкольна с пирсингом, высовывает голову из-за двери' [9, p. 277].

Хотя, как показало проведенное нами тестирование, имена Шекспира, Достоевского, Диккенса являются наиболее узнаваемыми среди респондентов, было выявлено мало ответов с правильной интерпретацией смыслов, имплицитных этими именами в художественном тексте:

He was the one who suggested I might like to try my hand at a serial novel, a la Charles Dickens, and that seed eventually blossomed into the Green Mile. 'Именно он предложил мне попробовать свои силы в на-

писании романа с продолжением, как Чарльз Диккенс, и это семя в конечном итоге расцвело в роман «Зеленая Миля» [10, р. 349].

Правильная интерпретация примеров зависит не только от представления о том, кто есть упомянутые личности, но в большей степени от знания характерных особенностей их произведений и владения некоторыми биографическими сведениями о самих авторах.

Наибольшее количество правильных ответов в примерах с именами *Эйнштейн, Хемингуэй, Гитлер, Сталин, Майкл Джордан* мы объясняем тем, что в контексте эти имена употребляются авторами с их общеизвестным значением, что исключает задействование дополнительных знаний об этих личностях при интерпретации текста. Многим студентам знакомы оценочные смыслы, закрепленные за этими символами и прецедентным феноменом (именем). Более того, можно предположить, что в нашей культуре *Сталин* и *Гитлер*, как и в американском языковом сообществе, символизируют тиранию и агрессию:

It didn't occur to you that one of those young women might give birth to the next Hitler or Stalin 'Тебе не пришло в голову, что одна из тех молодых женщин может родить следующего Гитлера или Сталина' [10, р. 443].

Целью второго задания являлось установление степени зависимости понимания испытуемыми студентами смыслов, передаваемых прецедентными феноменами (именами) и символами в контексте, от знания/незнания самих прецедентных феноменов (имен) и символов. Соответственно, респондентам предлагалось ответить на вопрос о том, кем являлись или являются личности, имена которых были приведены в примерах первого задания. В результате выявлено четыре группы ответов, свидетельствующих о знании/незнании включенных в тест прецедентных феноменов (имен) и символов. Так, к ответам, иллюстрирующим знание или хотя бы некоторое представление о прецедентном феномене (имени) или символе, относятся правильный и частично правильный ответы. Ответами, свидетельствующими о незнании тестируемыми студентами прецедентного феномена (имени) или символа, являются неправильный ответ и отсутствие ответа.

Под частично правильным ответом нами понимается регистрация у испытуемых ассоциаций, которые закреплены за соответствующим прецедентным феноменом (именем), символом или не совсем точная формулировка вида деятельности личности, имя которой символизировано или носит прецедентный характер (таблица 2).

Таблица 2 – Уровень усвоенности респондентами прецедентных феноменов (имен) и символов в американской культуре, %

Прецедентное имя (символ)	Правильный ответ	Неправильный ответ	Частично правильный ответ	Отсутствие ответа
Shakespeare	99	–	1	–
Dostoevsky	96	–	4	–
Hemingway	96	–	4	–
Socrat	86	4	10	–
Charles Dickens	80	–	10	10
Al Pacino	72	6	6	16
Frank Sinatra	57	4	16	23
Stalin	55	–	43	2
Hitler	53	2	45	–
Marilyn	52	6	14	28
Michael Jordan	50	4	30	16
Freud	47	12	10	31
Einstein	37	–	57	6
Abe Lincoln	34	6	22	38
Mussolini	30	–	38	32
Godzilla	30	6	27	37
John Wayne	12	16	2	70
Cary Grant	6	–	6	88
Clark Gable	6	–	–	94
Shirley Temple	4	2	–	94

Джон Уэйн был назван *королем вестернов*, что, в сущности, не противоречит объективной действительности. Такой ответ основан на ассоциации с фильмами, в которых он снимался. В случае с *Гитлером* были выявлены ответы, основанные на ассоциациях с его именем: *тиран, диктатор, жестокий политик, фашист*. Аналогичные ответы были даны испытуемыми в случаях со Сталиным (*диктатор, тиран*) и с Муссолини (*диктатор*). При ответе на вопрос об *Эйнштейне* выявлен ответ *гений*, основанный на ассоциациях с именем этого физика-теоретика. Обнаружены неточности в формулировке его рода занятий: *профессор, ученый, математик и физик*. В случае с *Мэрилин Монро* тоже выявлены ответы, построенные на ассоциации (*икона моды, икона красоты, символ красоты*), и ответы, являющиеся не совсем точными (*модель, певица*). *Авраам Линкольн* определялся как *политик*, но при этом не указывалось, политиком и президентом какой страны он являлся. Один из респондентов ответил, что *Хемингуэй* – *известный испанский писатель*. В случае с *Уильямом Шекспиром* выявлен один неточный ответ, когда он был назван *прозаиком*. Испытуемый точно знает область деятельности известной личности, но, возможно, не знает разницу между словами *прозаик* и *драматург*. *Чарльз Диккенс* некоторыми респондентами определяется как *американский писатель*. В случае с *Сократом* установлены следующие неточности: *философ и основоположник философии, писатель и философ, ученый*. *Фрейд* некоторыми респондентами идентифицируется как *философ и психолог, философ, немецкий ученый*. В случае с *Аль Пачино* установлены следующие неточности в ответах: *итальянский актер, актер и певец*. Определение *Годзиллы персонаж фильма* является не совсем точным, т. к. в данном ответе не поясняется, что это монстр-мутант. Отдельные тестируемые студенты приписали *Достоевскому* написание поэм. *Фрэнк Синатра*, по мнению некоторых испытуемых, является оперным певцом, музыкантом. Интересно, что незначительное количество респондентов считает, что *Кэри Грант* – это актриса. В случае с *Майклом Джордоном* некоторые испытуемые сту-

денты знают, что он спортсмен, но не называют или неправильно называют вид спорта, которым он занимался.

Что касается неправильных ответов, то мы считаем целесообразным остановиться на самых интересных случаях. Так, *Авраам Линкольн* некоторым представляется *певцом, актером*. *Джон Уэйн* – либо *бэт-мэн*, либо *его отец*. Но этот ответ имеет логическое объяснение. Имя одного из самых популярных и известных героев комиксов Бэтмена – Брюс Уэйн. Соответственно, становится совершенно очевидным, что для некоторых респондентов данная фамилия ассоциируется не с именем актера, а с именем популярного на сегодняшний день героя комиксов. Имя *Аль Пачино* для некоторых созвучно с именем *итальянского мафиози, гангстера*, хотя в этом случае, возможно, ответ построен на ассоциации имени актера с ролью крестного отца в одноименном фильме. *Годзилла* – это *актер*, по мнению одного из испытуемых. Несколько респондентов посчитали, что *Фрэнк Синатра* – *политик*. *Майкла Джордана* приняли за *актера, певца, танцора*.

Таким образом, среди символов в американской культуре самым известным является имя *Хемингуэя* (таблица 3). Испытуемые студенты прекрасно осведомлены, кто такой *Достоевский*, что определяется значимостью этого имени для русскоговорящего человека. Такие символы в американском языковом сообществе, как *Гитлер, Сталин, Хемингуэй, Монро*, знакомы нашим студентам. Немного больше половины респондентов знают или примерно знают, кто такие *Фрэнк Синатра, Муссолини, Эйнштейн* и *Годзилла*. Символы *Ширли Темпл, Джон Уэйн, Кларк Гейбл* малоизвестны студентам Минского государственного лингвистического университета.

Прецедентное имя *Шекспир* узнаваемо почти всеми испытуемыми студентами. Прецедентные имена *Аль Пачино, Чарльз Диккенс* узнаваемы большим количеством наших студентов. Прецедентные имена *Фрейд* и *Авраам Линкольн* известны только чуть больше, чем половине респондентов. Испытуемые продемонстрировали незнание прецедентного имени *Кэри Грант*.

Таблица 3 – Зависимость распознавания значения прецедентных феноменов (имен) и символов, усвоенных американской культурой, в художественном тексте от знания личности, имя которой прецедентно, %

Прецедентное имя (символ)	Правильные и частично правильные ответы	Студенты, распознающие смысл, имплицитированный прецедентными именами в контексте
Einstein	37 и 57	63
Stalin	55 и 43	58
Hitler	53 и 45	58
Michael Jordan	50 и 30	52
Hemingway	92 и 2	26
Godzilla	30 и 27	26
Socrat	86 и 10	25
Marilyn	52 и 14	14
Mussolini	30 и 38	12
Shakespeare	99 и 1	10
Dostoevsky	96 и 4	4
Freud	47 и 10	4
Al Pacino	72 и 6	1
Charles Dickens	80 и 10	–
Frank Sinatra	57 и 16	–
Abe Lincoln	34 и 22	–
John Wayne	12 и 2	–
Cary Grant	6	–
Clark Gable	6	–
Shirley Temple	4	–

Заключение

Таким образом, мы приходим к выводу, что в образовательном процессе необходимо уделять большее внимание изучению прецедентных феноменов и символов в американской культуре студентами Минского государственного лингвистического университета.

Более того, нами диагностировано, что студенты сталкиваются со сложностями при интерпретации. Данные, представленные в таблице 3, иллюстрируют и подтвержда-

ют вывод, что узнавание прецедентного феномена (имени), символа и даже представление образа соответствующей личности часто не являются гарантом понимания оценочных смыслов и образов, создаваемых автором художественного произведения, т. к. правильное понимание художественного текста с использованием прецедентного феномена (имени), символа не находится в прямой зависимости от знания личности, имя которой прецедентно или символизировано.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 259 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Labov, W. Some Principles of Linguistic Methodology / W. Labov // *Language in Society*. – 1972. – Nr 1. – P. 97–120.
4. Kellerman, F. Murder 101 / F. Kellerman. – London : Harper Collins Publishers, 2014. – 455 p.
5. Burt, A. The Good Daughter / A. Burt. – London : Harper Collins Publishers, 2017. – 513 p.
6. Patterson, J. Hide and Seek / J. Patterson. – Glasgow : Caledonian International Book Manufacturing, 1997. – 355 p.
7. Updike, J. S / J. Updike. – New York : Fawcett Crest, 1988. – 299 p.
8. Bradford, B. T. Angel / B. T. Bradford. – London : Clays : St Ives, 1993. – 398 p.
9. Perkins, S. Isla and the Happily Ever After / S. Perkins. – New York : Penguin Random House, 2015. – 339 p.

10. King, S. *The Bazaar of Bad Dreams* / S. King. – New York : Simon and Schuster, 2015. – 821 p.

REFERENCES

1. Karaulov, U. N. *Russkij jazyk i jazykovaja lichnost'* / U. N. Karaulov. – M. : Nauka, 1987. – 259 s.
2. Maslova, V. A. *Lingvokul'turologija* / V. A. Maslova. – M. : Akademiya, 2001. – 208 s.
3. Labov, W. *Some Principles of Linguistic Methodology* / W. Labov // *Language in Society*. – 1972. – Nr 1. – P. 97–120.
4. Kellerman, F. *Murder 101* / F. Kellerman. – London : Harper Collins Publishers, 2014. – 455 p.
5. Burt, A. *The Good Daughter* / A. Burt. – London : Harper Collins Publishers, 2017. – 513 p.
6. Patterson, J. *Hide and Seek* / J. Patterson. – Glasgow : Caledonian International Book Manufacturing, 1997. – 355 p.
7. Updike, J. S. / J. Updike. – New York : Fawcett Crest, 1988. – 299 p.
8. Bradford, B. T. *Angel* / B. T. Bradford. – London : Clays : St Ives, 1993. – 398 p.
9. Perkins, S. *Isla and the Happily Ever After* / S. Perkins. – New York : Penguin Random House, 2015. – 339 p.
10. King, S. *The Bazaar of Bad Dreams* / S. King. – New York : Simon and Schuster, 2015. – 821 p.

Рукапіс надруковано у редакцію 20.02.2023

УДК 378.016:811.112.2'42

Ирина Федоровна Нестерук*канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Irina Nesteruk***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of German Philology and Linguodidactics
of Brest State A. S. Pushkin University***ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОРЕФЕРЕНЦИИ
В ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ)**

Статья посвящена рассмотрению лингвистических факторов, эксплицитно и имплицитно маркирующих языковое функционирование в процессе именовании объектов, явлений, событий и тем самым способствующих успешной текстовой деятельности обучающихся. В статье текст рассматривается в аспекте его структурно-смысловой целостности с акцентом не только на восприятие его реципиентом, но и на его последующую репродукцию. Эти процессы взаимосвязаны и способствуют формированию коммуникативно-речевого механизма у студентов, изучающих немецкий язык как иностранный. Анализ кореферентных структур в процессе работы с текстом не только позволяет определить связь и имплицитный смысл элементов в тексте, но также дает возможность реципиенту сконструировать авторскую модель мира, что влияет, в свою очередь, на успешность текстовой деятельности в целом.

Ключевые слова: текст, когезия, номинативное варьирование, повторные номинации, кореференция, текстовая деятельность.

***Linguodidactic Aspect of Coreference in the Text Activity of Students
(Based on the Material of German-Language Texts)***

The article is devoted to the consideration of linguistic factors that explicitly and implicitly mark linguistic functioning in the process of naming objects, phenomena, events and contribute to the successful textual activity of students. Within the framework of this work, the text is considered in the aspect of its structural and semantic integrity with an emphasis not only on perception, but also on reproduction of the text by the recipient. These processes are interrelated and contribute to the formation of the communicative-speech mechanism of students studying German as a foreign language. The analysis of co-referent structures in the process of working with the text makes it possible to determine not only the connection and the implicit meaning of the elements in the text, but also enables the recipient to construct the author's model of the world, which in turn affects the success of textual activity.

Key words: text, cohesion, nominative variation, repeated nominations, co-reference, textual activity.

Введение

Вопросы анализа и интерпретации текста постоянно находятся в фокусе внимания лингвистов. Интенсивно развивающаяся теория текста открывает новые перспективы для исследований в области практической деятельности, поскольку в основе текстовой деятельности лежит не только нахождение соответствий отдельным языковым единицам, обоснование их интерпретационного потенциала, но и продуцирование текста, адекватного другой культуре, другому языку и, в частности, определенной коммуникативной ситуации. В современной лингвистике текст понимается как комплексная организованная и взаимосвязанная единица, с помощью которой проду-

цент совершает конкретное речевое действие с явно выраженным коммуникативным смыслом, т. е. вступает во взаимодействие с окружением в рамках конкретной коммуникативной ситуации. В нашей работе мы акцентируем внимание на формировании и развитии дискурсивной компетенции у обучающихся в процессе их работы с текстом, а именно текстовой деятельности, целью которой является реализация коммуникативно-познавательного намерения как адресата, так и адресанта.

Цель исследования состоит в определении и раскрытии роли номинативного варьирования в текстообразовании современного немецкого языка с опорой на основные положения и принципы дидактики немец-

кого языка как иностранного (в немецкоязычной дидактике – *Deutsch als Fremdsprache*). Достижение этой цели предусматривает решение следующих задач: определение средств номинации текстового референта и закономерностей их выбора, а также определение функций средств повторной номинации в контексте продуктивной текстовой деятельности обучающихся.

Основная часть

Продуцирование текста, его анализ и интерпретация непосредственно связаны с интеллектуальной деятельностью обучающихся, что является решением как эмоционально-мыслительной, так и лингвистической задач обучения: «Текст сам по себе оказывается функциональной системой, в рамках которой лингвистические конструкции используются для реализации определенных коммуникативно-познавательных задач и могут варьировать сообразно этим задачам» [1, с. 62]. Содержание текста представляет собой сложный информативный комплекс, интерпретируемый реципиентом. В результате этой деятельности реципиентом извлекается определенная информация, часто личностно ориентированная, основанная на лингвистическом и когнитивном опыте с учетом специфики коммуникативного акта. Способность получателя извлекать из содержания текста имплицитную информацию также имеет большое значение. Следует согласиться с мнением Е. В. Савченко, что «применение когнитивного подхода при интерпретации позволяет показать роль реципиента в дискурсе, учесть экстралингвистическую действительность, творческую работу человеческого сознания, более точно декодировать авторский замысел» [2, с. 120].

Культурологические знания реципиента дают возможность адекватного восприятия и понимания авторских интенций для последующей успешной интерпретации текста с опорой на лингвистическую базу изучаемого языка. Текстовая импликация находится преимущественно на семантическом уровне, и для ее восприятия необходимы не только языковые знания, но и фоновые знания реципиента, аналитическое мышление и эмоциональная восприимчивость. Интенционально обусловленные импликации могут выводиться реципиентом

как из общего содержания текста, так и из содержания его отдельных частей. Из взаимодействия плана содержания с имплицитно выраженной информацией складывается смысл текста, который мы относим к явлениям более высокого уровня.

Номинация является предметом исследования не только в лингвистике, в частности в лингвистике текста, но и в культурологии, ономастике и топонимике. Результаты исследований в рамках когнитивной лингвистики, лингвистической семантики, социолингвистики и прагматики вывели исследования в этих областях на новые горизонты. В рамках статьи мы обращаемся к теории номинации референтов, описывающей когнитивную сопряженность лексических единиц, при этом имеется в виду непосредственная связь между единицами текста, их варьирование в языке и тексте.

Вариативность выступает как «неотъемлемое свойство языка, которое проявляется в возможностях различной репрезентации интенционально заданных мыслительных комплексов, регулирующих степень апеллятивности конкретных текстов за счет использования комплекса языковых и невербальных средств» [3]. Семантика текста имеет сложный информативный комплекс, основу которого образуют авторские интенции и условия коммуникации. Содержание текста эксплицируется в языковых средствах, имеющих дискретный и линейный характер, которые не находятся во взаимно однозначных соответствиях с семантическими явлениями. Через номинацию как процесс обозначения осуществляется связь мира действительности с миром языка, т. е. устанавливается корреляция между объектом и используемым для его названия языковым отрезком, что и соединяет точку пространства внеязыкового окружения с точкой пространства языковой действительности и находит свое отражение в тексте. Суть номинации в свое время раскрыл В. Матезиус, обратив внимание на то, что «она представляет собой фиксирование выбранных предметов (явлений) действительности при помощи языковых средств» [4, с. 189]. Тем самым вопрос о связи языка с действительностью переводится в более широкие рамки связи языка с мышлением. Именно такое понимание лежит в основе современных трактовок номинации и тек-

стовой деятельности. Однако следует подчеркнуть, что любое языковое выражение лишь тогда представляет собой продукт, когда оно имеет понятийное содержание, базирующееся на соотношении с определенными экстралингвистическими объектами. В процессе работы с текстом реципиентом запускается ряд когнитивных операций, вследствие которых формируется смысл из значений слов и генерируется логико-семантическая цельность текста.

Содержание термина и понятия «номинация» в современной лингвистической литературе, несмотря на довольно частое использование, остается многозначным: это и процесс создания, закрепления и распределения наименования за разными фрагментами действительности, и значимая языковая единица, образованная в процессе называния. «Человек является носителем информации о внешней референции, что соответствует общепhilosophическому положению о том, что человек относится к естественным объектам реально существующего мира. Говорящий, описывая внешнюю по отношению к нему референцию, присваивает себе формальный аппарат языка и при его помощи проявляет свою позицию, образуя центр внутренней референции» [5, с. 223]. Вышеизложенное способствовало выделению понятий внешней и внутренней референций, т. е. референции по отношению к человеку и одновременно референции как отношение говорящего или толкование информации. Первичные процессы номинации сравнительно редко встречаются в современных языках, т. к. «номинативный инвентарь языка увеличивается в основном за счет заимствований или вторичной номинации. Вторичная номинация использует в акте номинации облик уже существующей единицы в качестве имени для нового обозначаемого» [6].

Создавая связный текст, автор первоначально задумывается над вопросом о повторной номинации, т. е. перед ним встает проблема выбора средств вербальной замены для уже названного в данном контексте референта (лица, предмета, действия, качества). Так, чтобы избежать повторения одних и тех же слов, автор осознает необходимость лексических замен и в рамках художественного текста стремится разнообра-

зить наименования в потоке речи и тем самым обновить словарный инвентарь языка.

В современных лингвистических исследованиях проблема номинации и кореференции находит широкое освещение. В качестве примера достаточно привести работы таких авторов, как М. М. Бахтин (1975), W. Schneider (1976), И. Беллерт (1978), В. Г. Гак (1981), О. И. Москальская (1981), К. Brinker (2001), Г. В. Колшанский (2007) и др. В основном рассматривается проблематика номинативного варьирования в конкретных коммуникативных актах, виды и функции контекста, не остаются без внимания и вопросы кореферентности, а именно виды текстовой связности, их соотношение с одним и тем же объектом-референтом.

Лингвистика текста предлагает еще один термин – «рекуррентность», который определяется как основной структурный блок текста, способствующий созданию в нем кореферентной соотнесенности различных номинативных единиц, их ориентации на один и тот же денотат, что наиболее ярко проявляется в повторной номинации, которая может иметь различный функциональный потенциал. Например, в зависимости от вида текста повторные номинации могут быть как стилистически нейтральными, так и иметь экспрессивно-оценочную окраску, а по объему информации способны расширять или уточнять содержание именованного референта.

Одним из важных вопросов, который непосредственно соотносится с текстовой деятельностью, является вопрос о связности текста, которая является основным текстообразующим свойством. И в данном случае важно, чтобы реципиент определил правила передачи информации и виды связи в тексте, что позволит избежать впоследствии ложной трактовки реципиентом авторских интенций и содержания текста в целом.

В общем виде связность текста может проявляться через когезию, ретроспекцию и проспекцию. В рамках данной статьи мы уделяем внимание когезии, поскольку именно это свойство текста, на наш взгляд, является основополагающим для адекватного восприятия текста и в дальнейшем успешной иноязычной текстовой деятельности обучающихся. Подтверждение вышесказанному мы находим также и в некото-

рых современных немецкоязычных изданиях. Например, «Auch die Aneinanderreihung von Sätzen in Texten kann aus der Perspektive der wechselseitigen Relationen betrachtet werden, die über die Satzgrenze hinaus zwischen einzelnen Satzteilen bestehen... Der Nachvollzug kohäsiver Phänomene auf der Textebene ist von besonderer Bedeutung für das Textverstehen» [7, с. 177].

Принцип номинации, несмотря на наличие различных форм и способов выражения содержания текста, является одним из средств когезии, смысл которого заключается в возможной повторяемости элементов в рамках текста, что способствует расширению представления о референте в процессе накопления информации о нем. К. Бринкер выделяет эксплицитную и имплицитную номинации [8]. В основе эксплицитной номинации заложена идентичность референта (Referenzidentität, Bezeichnungsgleichheit bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen), т. е. единство обозначения. Понятие кореференции (Koreferenz) предполагает, что две или более номинативные, следующие друг за другом группы относятся к одному и том же референту.

В качестве референта предстают лица, предметы, события, действия и другое, многократно обозначаемые автором в тексте. Одним из средств кореференции является прономинальная референция, которую относят к эксплицитным номинациям и которую формируют личные местоимения, местоименные наречия и указательные местоимения при условии, что они не сопровождают существительное в роли артикля или наречия.

Пример:

Ein Mann war zu Rad unterwegs und wollte auf einen Berg steigen; er sah ein Anwesen liegen und stellte dort ein. Der Mann hieß O. und hielt von sich nicht mehr viel; er konnte auch mit seinem Namen nicht Staat machen, der die Amtsstuben verdroß... [8, с. 28].

В данном контексте доминирующий референт – *Ein Mann*, который затем упоминается автором в последующих предложениях и выражается именем существительным и личным местоимением. Не только группы слов, но и предложения могут быть воспроизведены с помощью проформ.

Приведем еще пример:

Als die Kinder die Macht ergriffen, gingen die Eltern in Deckung. Luftballons flogen über eingezogene Köpfe. Mobiliar polterte über das Parkett. Der Fußboden bebte unter stampfendem Toben... 33 Kinder... hatten die Freiheit entdeckt. Das war gegen 18 Uhr am ersten Tag einer außergewöhnlichen Woche [8, с. 35].

В отличие от эксплицитной, для имплицитной номинации характерно отсутствие идентичности референта между структурами, т. е. речь идет о разных носителях информации. Однако между номинантами возникают определенные отношения (Kontiguitätsverhältnisse), базирующиеся на культурной, онтологической и/или логической близости, при этом учитывается даже частичное совпадение значений. Следует заметить, что имплицитная информация может содержаться в тексте, но возможно и ее отсутствие. Например, различные смысловые коннотативные оттенки, ассоциативность слов и устойчивых словосочетаний относятся к факультативной части содержания текста, т. к. они могут восстанавливаться адресатом, а могут оставаться и нераскрытыми. Именно разграничение эксплицитной и имплицитной номинаций, максимальное точное установление реципиентом кореферентных связей весьма важно для продуктивной текстовой деятельности обучаемых.

Приведем в качестве примера следующий контекст:

Als ich an der Bibliothek vorüberkam, begegnete mir ein junger Professor, mit dem ich früher hie und da ein Gespräch geführt hatte, den ich bei meinem letzten Aufenthalt in dieser Stadt, vor einigen Jahren, sogar mehrmals in seiner Wohnung aufgesucht hatte, um mit ihm über orientalische Mythologien zu reden, ein Gebiet, mit dem ich damals viel beschäftigt war. Der Gelehrte kam mir entgegen, steif und etwas kurzsichtig, und erkannte mich erst, als ich schon im Begriff war, an ihm vorüberzugehen. Er stürzte sich mit großer Herzlichkeit auf mich, und ich, in meiner jämmerlichen Verfassung, war ihm halb und halbdankbar dafür. Er war erfreut und wurde lebhaft, erinnerte mich an Einzelheiten aus unsern einstigen Gesprächen, versicherte, daß er meinen Anregungen vielverdanke und oft an mich gedacht habe; selten habe er seither so ange-

regte und ergiebige Auseinandersetzungen mit Kollegen gehabt. Er fragte, seit wann ich in der Stadt sei (ich log: seit wenigen Tagen) und warum ich ihn nicht aufgesucht habe. Ich blickte dem artigen Mann in sein gelehrtes gutes Gesicht, fand die Szene eigentlich lächerlich, genöß aber doch wie ein verhungertes Hund den Brocken Wärme, den Schluck Liebe, den Bissen Anerkennung [9, с. 64].

Проанализируем следующую номинативную цепочку: *ein junger Professor – der Gelehrte – er – er – er – er – der artige Mann*. Главным референтом здесь представлено словосочетание *ein junger Professor*, указывающее на возрастные характеристики персонажа. За ним следует номинация *der Gelehrte*, которая имеет общее значение с ключевым референтом. Далее автор использует эксплицитные про-номинальные формы для обозначения референта (местоимение *er*), тем самым отстраняясь от объекта повествования. Повтором через личное местоимение оттеняется главная номинация референта и имплицитно обосновывается второстепенность других номинативных единиц. И, в заключение, автор называет персонажа *der artige Mann*, что выражает позитивную авторскую оценку. Далее идентичное наименование референта последовательно развертывается в тексте через лексический повтор, реализующий тавтологическое утверждение соответствующего звена информационного поля. Таким образом, общий концепт текста автором вербализован, а смысловая информация текста способствует развитию авторского восприятия действительности. Акцентирование прослеживается в анализируемом материале как ведущая функция идентичных рекуррентных номинаций, основная задача которых – обеспечение не только кореферентности в рамках текста, но и выполнение текстообразующей функции, т. е. повторная номинация связывает тематически и грамматически компоненты высказываний и межфразовых единств [10].

Наличие номинаций в тексте приводит к тому, что повторяющиеся значения слов становятся наиболее важными в тексте семантически, реализуют интенции с оттенками авторской модальности. Именно с учетом такого функционального потенциала повторные номинации и кореференция способствуют рациональной организации

текста, определению его основной идеи и обуславливают при этом многие стилистические приемы. Повторные номинации интересны не только тем, что маркируют наиболее важную информацию в тексте, но и тем, что на основе обратной связи могут служить критерием определения стилистической значимости тех или иных элементов текста. У опытного читателя при чтении несложных текстов этот процесс происходит автоматически – при более сложных текстах возникает необходимость применения т. н. контекстсензитивных стратегий чтения (*kontextsensitive Lesestrategien*), при помощи которых читатель учится сам раскрывать, анализировать, интерпретировать и комментировать содержание текста. Схожую мысль высказывает З. И. Клычникова: «В “простом” тексте это (т. е. понимание) мгновенный процесс, в “сложном” – замена непосредственного понимания дискурсивным» [11, с. 95]. Принцип номинативного варьирования может использоваться реципиентом при декодировании некоторой информации, а также при определении смысловой структуры текста, может облегчить поиск и формулировку темы текста как точки начала текстовой деятельности. Следует отметить, что коммуникативная компетенция инофона включает кроме знания языковых структур еще и умение интерпретировать содержание высказывания, с опорой на контекстуальный анализ, а затем продуцировать вторичные тексты, что и является ядром текстовой деятельности.

Заклучение

Сформированные методы анализа на базе номинативного варьирования референтов помогают сделать доказательной интерпретацию текста, учитывающую дискурсивные и когнитивные механизмы функционирования языка. Вот почему в образовательном процессе необходимо обучать интерпретации и анализу текстов в единстве их содержания; также необходимо уделять внимание и непосредственно обучению текстовой деятельности, которая включает в себя наряду с анализом и интерпретацией и процесс продуцирования текстов.

В процессе текстовой деятельности задействованы такие когнитивные операции, как распознавание слов, анализ на уровне синтаксиса, определение семантиче-

ской связи в рамках одного и нескольких предложений, определение связи между концептами в предложениях, определение связей, эксплицитно не выраженных в тексте, которые указывают на взаимодействие между текстовыми (bottom-up) и общими знаниями (top-down) реципиента. В результате эффективной текстовой деятельности у обучающихся могут быть сформированы следующие академические и профессиональные компетенции: владеть нормой и узусом грамматической и лексической систем изучаемого языка, понимать логическую смысловую структуру текста, уметь композиционно оформлять текст, определять форму изложения с учетом авторских интенций, правильно определять и использовать виды коннекторов, создавать текст, используя лексико-грамматические и стилистические средства.

Работа по формированию и совершенствованию компетенций текстовой деятельности не только стимулирует речемыслительную активность обучающихся, но и является одним из способов формирования общей межкультурной компетенции [12]. В контексте педагогического дискурса и научающей коммуникации обучение текстовой деятельности следует проводить на базе текстов изучаемой лингвокультуры, т. н. аутентичных текстов, которые связаны интертекстуальной прецедентностью и содержат как узуальные формы, так и идиоматическое наследие изучаемого языка.

Следует также отметить, что существует множество факторов, усложняющих текстовую деятельность обучающихся, например: содержащаяся в тексте имплицитная информация, подтекст, дополнительные

коннотации, неадекватная рецепция аксиологических составляющих текста, наличие лакун, незнание реалий, различия в культуре интерпретации текста в частности. Комплексность анализа достигается обсуждением языкового и образного уровней текста, как эксплицитной, так и имплицитной информации, с учетом когнитивного подхода. Все это обеспечивает глубинное восприятие и понимание текста и с лингвистической точки зрения. Важную роль играет также предоставление обучающимся возможности применить свои знания ряда теоретических дисциплин для более глубокого проникновения в смысл прочитанного. Мы только тогда начинаем владеть языком и получаем информацию, когда видим за текстом конкретную ситуацию.

Таким образом, текстовую деятельность мы рассматриваем как целостный процесс осмысления системы текста как с художественно-эстетической точки зрения, так и непосредственно с учетом лингвистических факторов, который содержит этапы восприятия, понимания и собственно интерпретации как истолкования, вербализации воспринятого и понятого, преобразованное в творческое высказывание. Кореференция, в свою очередь, обеспечивает функционирование текста как целостной информационной системы в рамках дискурса, что выводит текстовую деятельность на более высокий уровень концептуальных репрезентаций. И по мере накопления лингвистического опыта происходит расширение и углубление когнитивной базы обучающихся, и тем самым совершенствуется их иноязычная текстовая деятельность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 232 с.
2. Савченко, Е. И. Когнитивный подход и явление перечисления / Е. И. Савченко // Изв. Смол. гос. ун-та. – 2022. – № 1 (57). – С. 115–121.
3. Рыженкова, С. Н. К проблеме вариативности [Электронный ресурс] / С. Н. Рыженкова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Philologia/29837.doc.htm. – Дата доступа: 15.01.2023.
4. Даниленко, В. П. Функциональная грамматика V. Mateziusa: методологические особенности концепции / В. П. Даниленко. – М. : Высш. шк., 1979. – 224 с.
5. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : УРСС, 2002. – 448 с.
6. Гак, В. Г. К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. Общие вопросы / В. Г. Гак. – М. : Высш. шк., 1981. – 289 с.

7. Fjordevik, A. Angewandte Kulturwissenschaften. Kompendium DaF/DaZ / A. Fjordevik, J. Roche. – Tübingen : Narr Francke Attempo Verlag GmbH+Co.KG, 2019. – S. 255.
8. Brinker, K. Linguistische Textanalyse: Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. – Berlin : Verlag Erich Schmidt, 2001. – 168 s.
9. Hesse, H. Der Steppenwolf / H. Hesse. – Berlin : Verlag Suhrkamp, 1974. – 175 s.
10. Нестерук, И. Ф. Повторная номинация в художественном дискурсе / И. Ф. Нестерук // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. материалов XIX Респ. науч.-практ. конф., Брест, 28 февр. 2015 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: В. Ф. Сатинова [и др.]. – Брест : БрГУ, 2015. – Ч. 1. – С. 146–148.
11. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
12. Нестерук, И. Ф. Стратегии формирования текстовой деятельности в контексте продуктивного языкового образования / И. Ф. Нестерук // Вестн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2019. – № 1. – С. 36–43.

REFERENCES

1. Dridze, T. M. Tiekstovaja diejatiel'nost' v strukturie social'noj kommunikacii. Problemy siemiosociopsikhologii / T. M. Dridze. – M. : Nauka, 1984. – 232 s.
2. Savchienko, Ye. I. Kognitivnyj podkhod i javlienije pieriechislienija / Ye. I. Savchienko // Izv. Smol. gos. un-ta. – 2022. – № 1 (57). – S. 115–121.
3. Ryzhenkova, S. N. K problemie variativnosti [Elektronnyj riesurs] / S. N. Ryzhenkova. – Riezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Philologia/29837.doc.htm. – Data dostupa: 15.06.2022
4. Danilenko, V. P. Funkcional'naja grammatika V. Mateziusa: mietodologichieskije osobienosti koncepcii / V. P. Danilenko. – M. : Vyssh. shk., 1979. – 224 s.
5. Benvenist, E. Obshchaja lingvistika / E. Benvenist. – M. : URSS, 2002. – 448 s.
6. Gak, V. G. K tipologii lingvistichieskikh nominacij. Jazykovaja nominacija. Obshchije voprosy / V. G. Gak. – M. : Vyssh. shk., 1981. – 289 s.
7. Fjordevik, A. Angewandte Kulturwissenschaften. Kompendium DaF/DaZ / A. Fjordevik, J. Roche. – Tübingen : Narr Francke Attempo Verlag GmbH+Co.KG, 2019. – S. 255.
8. Brinker, K. Linguistische Textanalyse: Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. – Berlin : Verlag Erich Schmidt, 2001. – 168 s.
9. Hesse, H. Der Steppenwolf / H. Hesse. – Berlin : Verlag Suhrkamp, 1974. – 175 s.
10. Niestieruk, I. F. Povtornaja nominacija v khudozhestviennom diskursie / I. F. Niestieruk // Aktual'nyje voprosy giermanskoj filologii i mietodiki priepodavanija inostrannykh jazykov : sb. materialov XIX Rieesp. nach.-prakt. konf., Briest, 28 fievr. 2015 g. : v 2 ch. / Briest. gos. un-t im. A. S. Pushkina ; riedkol.: V. F. Satinova [i dr.]. – Briest : BrGU, 2015. – Ch.1. – S. 146–148.
11. Klychnikova, Z. I. Psikhologichieskije osobienosti obuchienija chtieniju na inostrannom jazykie / Z. I. Klychnikova. – 2-je izd., ispr. – M. : Prosvieshchienije, 1983. – 207 s.
12. Niestieruk, I. F. Strategii formirovanija tiekstovoj diejatiel'nosti v kontiekstie produktivnogo jazykovogo obrazovanija / I. F. Niestieruk // Viesn. Bresc. un-ta. Sier. 3, Filalohia. Piedahohika. Psikhalohija. – 2019. – № 1. – S. 36–43.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.03.2023

УДК 811.161.1

Екатерина Александровна Зуева
 преподаватель каф. общего и русского языкознания
 Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Ekaterina Zueva
 Lecturer of the Department of General and Russian Linguistics
 of Brest State A. S. Pushkin University
 e-mail: katarzyna.zujewa@mail.ru

СУФФИКСАЛЬНЫЕ УНИВЕРБЫ В РУССКОМ, СЕРБСКОМ И ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

В сопоставительном аспекте рассматриваются суффиксальные универбы в трех славянских языках: русском (восточнославянском), сербском (южнославянском) и польском (западнославянском). Исследуется инвентарь универбаторов, обращается внимание на сходства и различия словообразовательных средств. Анализ межъязыковых пар позволил распределить универбы на группы и зоны с учетом тождества и различия в универбаторах, совпадения и несовпадения грамматического рода и числа универбов, выявить отсутствие универбов в одном или двух языках из трех сопоставляемых языков. Автор приходит к выводу, что процесс универбации действует во всех сопоставляемых языках, но выделение универбов, функционирующих только в одном из них, свидетельствует о независимом развитии процесса универбации в каждом из трех сопоставляемых языков.

Ключевые слова: славянские языки, словообразование, универбация, универб, универбатор, адъективно-субстантивное словосочетание.

Suffixal Univerbs in Russian, Serbian and Polish Languages: Similarities and Differences

In a comparative aspect, suffixal univerbs in three Slavic languages are considered: Russian (East Slavic), Serbian (South Slavic) and Polish (West Slavic). The inventory of univerbators is being investigated, attention is drawn to the similarities and differences in word formation. The analysis of inter-language pairs made it possible to distribute the univerbs into groups and zones, taking into account the identity and differences in the univerbators, the coincidence and mismatch of the grammatic genus and the number of univerbs, to identify the absence of univerbs in one or two languages from three comparable languages. The author concludes that the univerbation process operates in three Slavic languages, but the allocation of univerbs functioning only in Russian, Serbian, and Polish is indicative of the independent development of the univerbation process with each of the three comparable languages.

Key words: Slavic languages, word formation, univerbation, univerb, univerbator, adjective-substantive phrase.

Введение

Процесс универбации «можно наблюдать в языках различной типологической принадлежности. Перспективным, на наш взгляд, является сопоставительное изучение универбации на материале славянских языков, располагающих большим словообразовательным потенциалом, столь необходимым для ее реализации» [1, с. 117].

По замечанию Е. А. Земской, универбация «действует в разных славянских языках» [2, с. 11], что подтверждается исследованиями российских [1–3], польских [4–6], сербских [7; 8–10] и других славистов. В русском языкознании под универбацией понимается «образование слова на базе словосочетания, которому оно синонимично»

[3, с. 577]. В полонистике *uniwer-bacja* (*uniwerbizacja*) определяется как «mechanizm słowotwórczy, który polega na tym, że zastępuje się wyrażenia złożone z rzeczownika i określającego go przymiotnika wyrazami pojedynczymi» [4, s. 573]. В сербистике *univerbacija/iniverbizacija* – «postupak (i rezultat) pretvaranja višestanih sintaksičkih konstrukcija u jednu jedinu reč tvorbenim sredstvima» [7, s. 44]. В определении процесса универбации релевантным является трехкомпонентный ряд терминов: **универб** – мотивированная лексическая единица (результат процесса универбации), семантически эквивалентная исходной базовой неоднословной номинации ← **универбант** – неоднословная номинация (прилагательное + су-

ществительное), которая выступает исходной базой для образования универба + **универбатор** – словообразовательное средство, при помощи которого образуется универб [11, с. 250–251].

Материалом исследования послужили русские, сербские и польские универбы, зафиксированные толковыми и переводным словарями, встретившиеся в языковых корпусах (список условных обозначений и сокращений).

Цель статьи – на основе сопоставительного анализа суффиксальных универбов в русском, сербском и польском языках выявить сходства и различия словообразовательных средств.

Основная часть

Общую схему универба можно представить следующим образом: $N_{m, f, pl} \leftarrow A + [N] + \text{суф.}$, где $N_{m, f, pl}$ – универб, $A + [N]$ – универбант, **суф.** – универбатор. На основе представленной схемы образуются универбы при помощи различных универбаторов (и их морфов). Инвентарь словообразовательных средств для образования универбов во всех трех языках достаточно богат: рус.: **-к(а)** (**-лк(а)**, **-уик(а)**, **-овк(а)**, **-ик**, (**-ник**), **-ин(а)**, **-иц(а)**, **-н(я)**, **-ак**, **-ач**, **-к(и)**, **-ух(а)**, **-ур(а)**, (**-атур(а)**); серб.: **-к(а)**, **-ик** (**-ник**), **-ин(а)**, **-иц(а)** (**-овниц(а)**), **-ак**, **-аћ**, **-ић**, **-ач(а)**, **-ар(а)**, **-ац** [8; 10]; пол.: **-к(а)** (**-ówk(а)**, **-ik/-ук**, **-уп(а)**, **-ic(а)** (**-ńic(а)**, **-ńi(а)**, **-iak**, **-k(i)**) [6].

Отобранный фактический материал условно можно разделить на пять групп: I ГРУППА демонстрирует наличие универбов во всех трех сравниваемых языках; II ГРУППА – в русском и сербском языках; III ГРУППА – в русском и польском языках; IV ГРУППА – в сербском и польском языках. В рамках этих четырех групп выделяются зоны с учетом совпадения или несовпадения универбаторов и обращается внимание на грамматические сходства и различия в роде и числе универбов в исследуемых языках. ГРУППУ V составляют универбы, функционирующие только в одном из славянских языков.

Итак, I ГРУППУ составляют **русские, сербские и польские универбы**, поделенные на пять зон с учетом совпадения и различия универбаторов: 1 ЗОНА отражает **совпадение универбаторов** и рода универбов **в трех языках**, в этой зоне выделено три схемы:

1.1) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а) – серб. -к(а) – пол. -k(а), -ówk(а)}$: рус. **двустволка** и **двухстволка** \leftarrow **двуствольное ружье** (МАС, т. 1, с. 372) – серб. **двоцевка** / **јек. двоцијевка** \leftarrow **двоцевна, двоцијевна пушка** (PCJ, с. 241) – пол. **dubeltówka** \leftarrow (\sim **dubeltowa strzelba**) (SWJP, s. 205); рус. **капиталка** \leftarrow 1 \diamond **капитальный ремонт** (МАС, т. 2, с. 29) – серб. **генералка** \leftarrow 1 **генерална поправка** (PCJ, с. 179) – пол. **kapitalka** \leftarrow **remont kapitalny** (WSJP); 1.2) $N_m \leftarrow A + [N] + \text{рус. -ик – серб. -ик – пол. -ik, -ук}$: рус. **антисептик** \leftarrow **антисептическое средство** (МАС, т. 1, с. 40) – серб. **антисептик** \leftarrow **антисептично/антисептичко средство** (PCJ, с. 36) – пол. **antyseptyk** \leftarrow **środek antyseptyczny** (SWJP, s. 19); рус. **кубик** \leftarrow 2 **кубический сантиметр** (МАС, т. 2, с. 144) – серб. **кубик** \leftarrow **кубни метар, центиметар** (PCJ, с. 594) – пол. **kubik** \leftarrow 1 **metr, decymetr kubiczny** (WSJP, SWJP, s. 440); рус. **двухмесячник** \leftarrow (\sim **двухмесячное издание**) (МАС, т. 1, с. 373) – серб. **двомесечник** / **јек. двомјесечник** \leftarrow (\sim **двомесечни часопис**) (PCJ, с. 238) – пол. **dwumiesięcznik** \leftarrow (\sim **dwumiesięczne czasopismo**) (SWJP, s. 210); 1.3) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -иц(а) – серб. -иц(а) – пол. -ic(а)}$: рус. **глаголица** \leftarrow (\sim **глаголическая азбука**) (МАС, т. 1, с. 312) – серб. **глагољица** \leftarrow **глагољско, глагољичко писмо** (PCJ, с. 186) – пол. **głagolica** \leftarrow (\sim **alfabet głagolicki**) (SWJP, s. 274); рус. **кириллица** \leftarrow (\sim **кириллическая азбука**) (МАС, т. 2, с. 50) – серб. **ћирилица** и **ћириловица** \leftarrow (\sim **ћириличка/ћириловска/ћирилска азбука**) (PCJ, с. 1330) – пол. **cyrylica** \leftarrow (\sim **alfabet cyryliczny**) (SWJP, s. 138). 2 ЗОНА демонстрирует **совпадение универбаторов в русском и сербском языках** и наличие **другого универбатора в польском** языке при общности рода универбов: $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -иц(а) – серб. -иц(а) – пол. -к(а)}$: рус. **латиница** \leftarrow **латинский алфавит, письмо** (МАС, т. 2, с. 166) – серб. **латиница** \leftarrow **латинско писмо** (PCJ, с. 614) – пол. **łacinka** \leftarrow **alfabet łaciński** (WSJP). 3 ЗОНА представляет **совпадение универбаторов в русском и польском языках** и наличие **других универбаторов в сербском** языке с совпадением и несовпадением рода универбов, в этой зоне выделено четыре схемы: 3.1) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а) – серб. -иц(а) – пол. -к(а), -ówk(а)}$: рус. **двуколка** \leftarrow **двухколесная повозка** (МАС, т. 1, с. 371) – серб. **двоколица** \leftarrow

2 (~ двоколна колица) (PCJ, с. 238) – пол. *dwukółka* ← *pojazd dwukółowy* (SWJP, s. 210), рус. *открытка* ← 2 ◊ *открытое письмо* (MAC, т. 2, с. 684) – серб. *дописница* ← 1 ◊ *дописна карта* (PCJ, с. 292) – пол. *pocztówka* ← *kartka pocztowa* (SWJP, s. 768), рус. *лопатка* ← 2 ◊ *лопаточная кость* (MAC, т. 2, с. 200) – серб. *лопатица* ← 3 (~ *лопатична кость*) – пол. *łopatka* ← 3 *kość łopatkowa* (SWJP, s. 482); 3.2) $N_{f,m} \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а)}_f - \text{серб. -ак}_m - \text{пол. -ówк(а)}_f$: рус. *моторка* ← *моторная лодка* (MAC, т. 2, с. 304) – серб. *моторњак* ← *моторни чамац* (PCJ, с. 719) – пол. *motorówka* ← *łódź motorowa* (SWJP, s. 539); 3.3) $N_{f,m} \leftarrow A + [N] + \text{рус. -овк(а)}_f - \text{серб. -ац}_m - \text{пол. -ówк(а)}_f$: рус. *полыновка* ← *полынная водка* (НСРЯ, т. 2, с. 209) – серб. *пелинковац* ← *пелинов ликер* (PCJ, с. 906) – пол. *Piołunówka* ← 1.a *wódka piołunowa* (WSJP); 3.4) $N_{f,m} \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а)}_f - \text{серб. -ник}_m - \text{пол. -к(а)}_f$: рус. *зубчатка* ← *зубчатое колесо* (НСРЯ, т. 1, с. 562) – серб. *зупчаник* ← *зупчаст точак* (PCJ, с. 426) – пол. *zębátka* ← 2 *koło zębate* (SWJP, s. 1355). 4 ЗОНА отражает **совпадение универбаторов в сербском и польском** языках и наличие **других универбаторов в русском** языке с совпадением рода и несовпадением числа универбов, в данной зоне выделено две схемы: 4.1) $N_m \leftarrow A + [N] + \text{рус. -ник}_m - \text{серб. -ак}_m - \text{пол. -iak}_m$: рус. *малинник* ← (~ *малиновые заросли*) (MAC, т. 2, с. 218) – серб. *малињак* ← *малиново жбуње* (PCJ, с. 658) – пол. *maliniak* I ← 1 *malinowe chaszczce* (SWJP, s. 491); 4.2) $N_{m,pl} \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(н)}_{pl} - \text{серб. -ик}_m - \text{пол. -ук}_m$: рус. *пневматики* ← *пневматические шины* (НБТС, с. 847) – серб. *пнеуматик* ← (~ *пнеуматичне гуме*) (PCJ, с. 922) – пол. *pnematyk* ← (~ *орона pnematyczna*) (SWJP, s. 762). 5 ЗОНА демонстрирует **различие универбаторов в трех языках** с совпадением рода, в этой зоне выделено две схемы: 5.1) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а)} - \text{серб. -ач(а)} - \text{пол. -ус(а)}$: рус. *щитовидка* ← ◊ *щитовидная железа* (НБТС, с. 1512; MAC, т. 4, с. 744) – серб. *штитњача* ← ◊ *штитаста, штитна жлезда* (PCJ, с. 1522) – пол. *tarczysa* ← *gruczoł tarczysu* (SWJP, s. 291, 1122); 5.2) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а)} - \text{серб. -иц(а)} - \text{пол. -ни(а)}$: рус. *литейка* ← *литейный цех, мастерская* (НСРЯ, т. 1, с. 794) – серб. *ливница* ← *ливничка радионица* (PCJ, с. 626) – пол.

odlewnia ← *zakład, warsztat odlewniczy* (SWJP, s. 657; WSJP).

II ГРУППУ составляют **русские и сербские универбы при отсутствии универбов в польском** языке. В данной группе выделено две зоны: 1 ЗОНА представляет **совпадение универбаторов в русском и сербском языках**, рода универбов; в этой зоне выделено четыре схемы: 1.1) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а)} - \text{серб. -к(а)} - \text{пол. } \emptyset$: рус. *мелкокалиберка* ← *мелкокалиберная винтовка* (MAC, т. 2, с. 248) – серб. *малокалибарка* ← (~ *малокалибарска пушка*) (PCJ, с. 659) – пол. \emptyset (*malokalibrowy pistolet*) (SWJP, s. 493), рус. *снайперка* ← *снайперская винтовка* (НКРЯ; НБТС, с. 1221) – серб. *снајперка* ← *снајперска пушка* (PCJ, с. 1225) – пол. \emptyset (*karabin snajperski*) (SWJP, s. 362); 1.2) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -иц(а)} - \text{серб. -иц(а)} - \text{пол. } \emptyset$: рус. *вербница* ← ◊ *вербное воскресенье* (ЭСРЯ, т. 1, с. 294; MAC, т. 1, с. 150) – серб. *Цветница* јек. *Цвјетница* ← ◊ *Цветна недеља* (PCJ, с. 1449) – пол. \emptyset (*Niedziela Palmowa*) (SWJP, s. 593), рус. *ярица* ← *яровой хлеб, пшеница, рожь* (MAC, т. 4, с. 783) – серб. *јарица* ← 1 *јара пшеница* (PCJ, с. 486) – пол. \emptyset (*jara pszenica*) (WSJP); 1.3) $N_m \leftarrow A + [N] + \text{рус. -ик} - \text{серб. -ик} - \text{пол. } \emptyset$: рус. *двухтомник* ← (~ *двухтомное произведение, собрание*) (MAC, т. 1, с. 373) – серб. *двотомник* ← *двотомни речник* (PCJ, с. 240) – пол. \emptyset (*dwutomowy słownik*) (SWJP, s. 211); рус. *осинник* ← *осиновый лес* (MAC, т. 2, с. 646) – серб. *јасик* ← *јасикова шума* (PCJ, с. 486) – пол. \emptyset (*osikowy zagajnik*) (SWJP, s. 696); 1.4) $N_m \leftarrow A + [N] + \text{рус. -ак} - \text{серб. -ак} - \text{пол. } \emptyset$: рус. *товарняк* ← *товарный поезд* (MAC, т. 4, с. 372) – серб. *теретњак* ← *теретан воз* (PCJ, с. 1289) – пол. \emptyset (*towarowy*) (SWJP, s. 1140). 2 ЗОНА отражает **различие универбаторов в русском и сербском** языках, совпадение и несовпадение рода универбов; в этой зоне выделено девять схем: 2.1) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. -к(а)} - \text{серб. -иц(а)} - \text{пол. } \emptyset$: рус. *двухэтажка* ← (~ *двухэтажный дом*) (НКРЯ) – рус. *једноспратница* ← *једноспратна кућа* (PCJ, с. 491) – пол. \emptyset (*dom dwupiętrowy*) (SWJP, s. 210); рус. *железка*² ← *железная дорога* (НБТС, с. 301) – серб. *железница* ← *железничка пруга* (PCJ, с. 352, СРР, с. 551) – пол. \emptyset (*kolej*) (SWJP, s. 390); рус. *многоэтажка* ← *многоэтажный дом* (НБТС,

с. 549) – серб. *вишеспратница* ← *више-спратна кућа* (PCJ, с. 147) – пол. \emptyset (*wieżowiec*) (SWJP, s. 1227); 2.2) $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(а) – серб. -ар(а) – пол. \emptyset** : рус. *канатка* ← \diamond *канатная дорога* (НБТС, с. 414; МАС, т. 1, с. 432) – серб. *жичара* ← *жичана железница* (PCJ, с. 357) – пол. \emptyset (*kolejka linowa*) (SWJP, s. 466), рус. *циркулярка* ← *циркулярная пила* (НБТС, с. 1465) – серб. *циркулар* ← 2 *циркуларна тестера* (PCJ, с. 1461) – пол. \emptyset (*pila tarczowa*) (SWJP, s. 748–749); 2.3) $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(а) – серб. -ач(а) – пол. \emptyset** : рус. *кремневка* ← *кремневое ружье* (НСРЯ, т. 1, с. 735) – серб. *кремєвача* ← 1 *кремена пушка* (PCJ, с. 573) – пол. \emptyset (*strzelba skalkowa*) (SWJP, s. 1070); 2.4) $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. -ин(а) – серб. -иц(а) – пол. \emptyset** : рус. *ржанина* ← 2 *ржаной хлеб* (НСРЯ, т. 2, с. 507) – серб. *раженица* ← *ражени хлеб* (PCJ, с. 1085–1086) – пол. \emptyset (*chleb żytni*) (SWJP, s. 1392); 2.5) $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. -н(я) – серб. -иц(а) – пол. \emptyset** : рус. *слесарня* ← *слесарная мастерская* (МАС, т. 4, с. 136) – серб. *браварница* ← *браварска радионица* (PCJ, с. 100) – пол. \emptyset (*warsztat ślusarski*) (SWJP, s. 1107); 2.6) $N_m \leftarrow A + [N] +$ **рус. -ак – серб. -ац – пол. \emptyset** : рус. *сыпняк* ← *сыпной тиф* (МАС, т. 4, с. 326) – серб. *пегавац* ← *пегави тифус* (PCJ, с. 905) – пол. \emptyset (*tyfus plamisty*) (SWJP, s. 1161); 2.7) $N_{m, f} \leftarrow A + [N] +$ **рус. -ик_м – серб. -иц(а)_г – пол. \emptyset** : рус. *гнойник* ← 1 (~ *гнойный нарыв*) (МАС, т. 1, с. 321) – серб. *гнојавица* ← *гнојаво/гнојно место* (PCJ, с. 193) – пол. \emptyset (*gorień/gorpiak*) (SWJP, s. 952); 2.8) $N_{f, m} \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(а), -шк(а)_г – серб. -ац_м – пол. \emptyset** : рус. *пегашка* ← *пегая лошадь* (НСРЯ, т. 2, с. 30) – серб. *шарац* ← 1 *шарен коњ* (PCJ, с. 1498) – пол. \emptyset (*pstrokaty koń*) (SWJP, s. 917), рус. *сивка* ← (~ *сивая лошадь*) (МАС, т. 4, с. 88) – серб. *сивац* ← 1 (~ *сив коњ, магарац*) (PCJ, с. 1194) – пол. \emptyset (*siwek*) (SWJP, s. 1019); 2.9) $N_{f, m} \leftarrow A + [N] +$ **рус. -ух(а)_г – серб. -ић_м – пол. \emptyset** : рус. *порнуха* ← *порнографическое произведение, фильм* (НБТС, с. 926) – серб. *порнић* ← *порнографски филм* (8, с. 130) – пол. \emptyset (*pornografia*) (SWJP, s. 811).

III ГРУППУ составляют *русские и польские универбы при отсутствии универбов в сербском языке*. В данной группе выделено две зоны: **1 ЗОНА** демонстрирует *совпадение универбаторов в русском и*

польском языках, рода и числа универбов; в этой зоне выделено две схемы: 1.1) $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(а) – серб. \emptyset – пол. -к(а), ówk(а)**: рус. *визитка*² ← \diamond *визитная карточка* (НБТС, с. 131; МАС, т. 1, с. 175) – серб. \emptyset (*визиткарта* и *посетница* / *јек. по-сјетница*) (PCJ, с. 140; с. 964) – пол. *wizytówka* ← *bilet wizytowy* (SWJP, s. 1233); рус. *овсянка*¹ ← *овсяная каша* (МАС, т. 2, с. 583) – серб. \emptyset (*овсена каша*) (СРР, с. 321) – пол. *owsianka* ← (~ *kasza owsiana*) (SWJP, s. 707); рус. *неонка* ← \diamond *неоновая лампа* (МАС, т. 2, с. 459) – серб. \emptyset (*неонска лампа*) (PCJ, с. 805) – пол. *neonówka* ← *lampa neopowa* (SWJP, s. 583), рус. *подделка* ← 2 *подделанная вещь* (МАС, т. 3, с. 184) – серб. \emptyset (*кривотворина*) (СРР, с. 225) – пол. *podróbka* ← *wyrób podrobiony* (SWJP, s. 781); 1.2) $N_{pl} \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(и) – серб. \emptyset – пол. -к(и):** рус. *лакировки* ← *лакированные туфли* (НСРЯ, т. 1, с. 768) – серб. \emptyset (*лаковане ципеле*) (PCJ, с. 610) – пол. *lakierki* ← *buty lakierowane* (НКРЯ). **2 ЗОНА** показывает *различие универбаторов в русском и польском* языках, совпадение и несовпадение рода универбов; в этой зоне выделено три схемы: 2.1) $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(а) – серб. \emptyset – пол. -ун(а)**: рус. *касторка* ← \diamond *касторовое масло* (МАС, т. 2, с. 38) – серб. \emptyset (*рицинус*) (PCJ, с. 1145) – пол. *гусуна* ← *olej gusunowy* (SWJP, s. 987); 2.2) $N_{m, f} \leftarrow A + [N] +$ **рус. -ик_м – серб. \emptyset – пол. -к(а), -ówk(а)_г**: рус. *мобильник* ← *мобильный телефон* (НКРЯ) – серб. \emptyset (\diamond *мобилни телефон*) (PCJ, с. 709) – пол. *komórka* ← 6 *telefon komórkowy* (SWJP, s. 398), рус. *грузовик* ← *грузовой автомобиль* (МАС, т. 1, с. 352) – серб. \emptyset (*теретни аутомобил*) (СРР, с. 22) – пол. *ciężarówka* ← *samochód ciężarowy* (SWJP, s. 127); 2.3) $N_{f, m} \leftarrow A + [N] +$ **рус. -к(а)_г – серб. \emptyset – пол. -iak_м**: рус. *рябиновка* ← *рябиновая наливка, настойка* (МАС, т. 3, с. 748) – серб. \emptyset (*оско-рушовача*) (СРР, с. 352) – пол. *jarzębiak* ← *nalewka jarzębinowa* (SWJP, s. 339).

IV ГРУППУ составляют *польские и сербские универбы при отсутствии универбов в русском языке*. В данной группе выделено две зоны: **1 ЗОНА** отражает *совпадение универбаторов в сербском и польском* языках и грамматического рода универбов: $N_f \leftarrow A + [N] +$ **рус. \emptyset – серб. -иц(а) – пол. -іс(а)**: рус. \emptyset (1 *левая рука*; 2 *левые партии, группировки*) (СРР, с. 235) – серб.

левица јек. љевица ← 1а. лева рука; 2а. лева страна (PCJ, с. 616) – пол. *lewica* ← 1 *lewe stronnictwo*; 2 *lewa ręka* (SWJP, s. 461), рус. Ø (1 *правая рука*; 2 *правые партии, группировки*) (СРР, с. 86) – серб. десница ← 1а. десна рука; 2в. десна страна (PCJ, с. 257) – пол. *prawica* ← 1 *partia prawicowa*; 2 *prawa ręka* (SWJP, s. 847). **2 ЗОНА** демонстрирует **различие универбаторов сербских и польских универбов**, совпадение и различие рода и числа; в этой зоне выделено четыре схемы: 2.1) $N_f \leftarrow A + [N] + \text{рус. } \emptyset - \text{серб. } -\text{ниц(а)} - \text{пол. } -\text{ówk(а)}$: рус. Ø (*сальная свеча*) (НБТС, с. 1141) – серб. *лојаница* ← *лојана свећа* (PCJ, с. 637) – пол. *łojówka* ← 1 *świeca łojowa* (SWJP, s. 481); рус. Ø (*слизистая оболочка*) (НБТС, с. 1210) – серб. *слузница* ← (~ *слузни омотач*) (PCJ, с. 1219) – пол. *śluzówka* ← *błona śluzowa* (SWJP, s. 1107); 2.2) $N_{f, pl} \leftarrow A + [N] + \text{рус. } \emptyset - \text{серб. } -\text{ниц(а)}_f - \text{пол. } -\text{k(i)}_{pl}$: рус. Ø (*день поминовения мертвых*) (СРР, с. 127) – серб. *задушница* ← *задушнички дани* (PCJ, с. 375) – пол. *Zaduszki* ← *Dzień Zaduszny* (SWJP, s. 1310); 2.3) $N_{m, f} \leftarrow A + [N] + \text{рус. } \emptyset - \text{серб. } -\text{ац}_m - \text{пол. } -\text{ówk(а)}_f$: рус. Ø (*двухрядная куртка*) (СРР, с. 82) – серб. *дворедац* ← *дворедни капут* (PCJ, с. 239) – пол. *dwurzędówka* ← *marynarka, kurtka dwurzędowa* (SWJP, s. 211); 2.4) $N_{m, f} \leftarrow A + [N] + \text{рус. } \emptyset - \text{серб. } -\text{аћ}_m - \text{пол. } -\text{ówk(а)}_f$: рус. Ø (*мультфильм*) (НБТС, с. 563) – серб. *цртаћ* ← *цртани филм* (PCJ, с. 1468) – пол. *kreskówka* ← *film rysunkowy* (SWJP, s. 427).

У ГРУППА включает **универбы каждого из языков, не имеющие межъязыковых пар** в других попоставляемых языках. В данной группе выделено три зоны:

1 ЗОНУ составили **универбы, функционирующие в русском языке**, образованные по схемам: 1) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{к(а)}, -\text{лк(а)}, -\text{ушк(а)}$: рус. *начерталка* ← \diamond *начертательная геометрия* (МАС, т. 2, с. 415) – серб. Ø (\diamond *нацртна геометрија*) (PCJ, с. 180) – пол. Ø (*geometria wykreslna*) (SWJP, s. 271); рус. *ночнушка* ← *ночная рубашка* (НБТС, с. 658) – серб. Ø (*снаваћница*) (PCJ, с. 1230) – пол. Ø (*koszula nosna*) (WSJP, s. 420); рус. *хлорка* ← *хлорная известь* (МАС, т. 4, с. 606) – серб. Ø (*хлорни креч*) (PCJ, с. 1437) – пол. Ø (*wapno chlorowane*) (SWJP, s. 1206); 2) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{ниц(а)}$: рус. *роговица* ← \diamond *роговая оболочка* (МАС, т. 3, с. 722) – серб. Ø (*рожњача, рожница*) (PCJ, с. 1148) –

пол. Ø (*rogówka*) (SWJP, s. 951); 3) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{ух(а)}$: рус. *краснуха* ← (~ *красноватая сыпь*) (МАС, т. 2, с. 122) – серб. Ø (*рубеола*) (PCJ, с. 1151) – пол. Ø (*różyczka*) (SWJP, s. 982); 4) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{ур(а)}, -\text{атур(а)}$: рус. *кубатура* ← *кубическая единица* (МАС, т. 2, с. 144; ССАСРЯ, с. 668) – серб. Ø (*кубна јединица*) (PCJ, с. 594) – пол. Ø (*jednostka sześcienna*) (SWJP, s. 1090); рус. *квадратура* ← 1 (~ *квадратная единица*) (МАС, т. 2, с. 43) – серб. Ø (*квадратна јединица*) (PCJ, с. 514) – пол. Ø (*jednostka kwadratowa*) (SWJP, s. 449).

2 ЗОНУ составили **универбы, функционирующие в сербском языке**, образованные по схемам: 1) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{к(а)}$: рус. Ø (*красное вино*) (СРР, с. 658) – серб. *црвеника* ← *црвено вино* (PCJ, с. 1463) – пол. Ø (*czerwone wino*) (SWJP, s. 144); рус. Ø (*махровая рубашка*) (НБТС, с. 526) – серб. *фротирка* ← *фротирска мајица* (PCJ, с. 1419) – пол. Ø (*koszula frotte*) (SWJP, s. 261); рус. Ø (*ядерный двигатель*) (НБТС, с. 1531) – серб. *нуклеарка* ← (~ *нуклеаран погон*) (PCJ, с. 826) – пол. Ø (*silnik nuklearny*) (SWJP, s. 1018); 2) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{ниц(а)}, -\text{овниц(а)}$: рус. Ø (*боснийская азбука*) (СРР, с. 37) – серб. *босанчица* ← *босанска ћирилица* (PCJ, с. 99) – Ø (*bośniacka cyrylica*) (WSJP); рус. Ø (*избирательный бюллетень*) (СРР, с. 66) – серб. *гласовница* ← (~ *гласачки листић*) (PCJ, с. 188) – пол. Ø (*karta wyborcza (do głosowania)*) (WSJP); 3) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{ар(а)}$: рус. Ø (*дощатый барак*) (СРР, с. 81) – серб. *дашчара* ← 1 *дашчана барака* (PCJ, с. 234) – пол. Ø (*barak z desek*) (SWJP, s. 41); 4) $N_f \leftarrow A + [N] + -\text{ниц(а)}$: рус. Ø (*траур*) (СРР, с. 658) – серб. *црнина* ← 1а. *црна одећа*, 1б. *црна тканина* (PCJ, с. 1466) – пол. Ø (*żałoba, kir*) (SWJP, s. 1385; s. 377), рус. Ø (*холощовое белье*) (СРР, с. 485) – серб. *пртенина* ← *пртено рубље* (PCJ, с. 1068) – пол. Ø (*plócienna bielizna*) (WSJP); 5) $N_m \leftarrow A + [N_m] + -\text{ац}$: рус. Ø (*двухмоторный самолет*) (НБТС, с. 243) – серб. *двумоторац* ← *двумоторни авион* (PCJ, с. 238) – пол. Ø (*samolot dwusilnikowy*) (SWJP, s. 211); рус. Ø (*бензомотор*) (СРР, с. 30) – серб. *бензинац* ← *бензински мотор* (PCJ, с. 74) – пол. Ø (*silnik benzynowy*) (WSJP); 6) $N_m \leftarrow A + [N] + -\text{нк}, -\text{ник}$: рус. Ø (*бедренный нерв*) (НБТС, с. 64) – серб. *бедреник* ← 2 *бедрени живац* (PCJ, с. 66) – пол. Ø (*nerw udowy*) (SWJP, s. 583); рус. Ø (*цепной мост*) (СРР,

с. 234) – серб. *ланчаник* ← 1 *ланчани мост* (PCJ, с. 612) – пол. *Ø (most łančuchowy)* (SWJP, s. 478); 7) N_m ← **A** + **[N]** + **-ак**: рус. *Ø (штрафной удар)* (СРР, с. 552) – серб. *слободњак* ← 4б. *слободан ударац (у фудбалу)* (PCJ, с. 1217) – *Ø (rzut karny)* (SWJP, s. 365); рус. *Ø (средний палец)* (СРР, с. 564) – серб. *средњак* ← 2 *средњи прст* (PCJ, с. 1238) – пол. *Ø (środkowy palec)* (SWJP, s. 1111); 8) N_m ← **A** + **[N]** + **-ић**: рус. *Ø (любовный роман)* (СРР, с. 245) – серб. *љубић* ← *љубавни роман* (PCJ, с. 646) – пол. *Ø (powieść miłosna)* (SWJP, s. 524); рус. *Ø (мизинец)* (СРР, с. 248) – серб. *малић* ← *мали прст* (PCJ, с. 658) – пол. *Ø (mały palec)* (SWJP, s. 712).

3 **ЗОНУ** составили **универбы, функционирующие в польском языке**, образованные по схемам: 1) N_f ← **A** + **[N]** + **-ówk(a), -k(a)**: рус. *Ø (дорожная полиция)* (СРР, с. 531) – серб. *Ø (саобраћајна полиција)* (PCJ, с. 1170) – пол. *drogówka* ← *milicja lub policja drogowa* (SWJP, s. 202); рус. *Ø (ртутная лампа)* (НБТС, с. 510) – серб. *Ø (живина лампа)* (СРР, с. 116) – пол. *ręciovka* ← *lampa ręciovowa* (SWJP, s. 982); рус. *Ø (футбольный мяч)* (НБТС, с. 1437) – серб. *Ø (фудбалска лопта)* (PCJ, с. 1419) – пол. *futbolówka* ← *piłka futbolowa* (SWJP, s. 263); 2) N_f ← **A** + **[N]** + **-нис(a)**: рус. *Ø (решетчатая конструкция)* (НБТС, с. 1121) – серб. *Ø (решетката структура)* (PCJ, с. 1142) – пол. *kratownica* ← 2 *konstrukcja kratowa* (SWJP, s. 425); 3) N_m ← **A** + **[N]** + **-иак**: рус. *Ø (глиняная посуда)* (НБТС, с. 208) – серб. *Ø (каленица, ћупа)* (СРР, с. 201, 604) – пол. *gliniak* ← *naczynie gliniane* (SWJP, s. 274); рус. *Ø (складной велосипед)* – серб. *Ø (скло-*

пиви бицикл) (PCJ, с. 1207) – пол. *skladak* ← 1 *rower skladany* (SWJP, s. 1022); 4) N_m ← **A** + **[N]** + **-ик**: рус. *Ø (общежитие)* – серб. *Ø (конвикт, интернат, дом студентски)* (СРР, с. 217, 96) – пол. *akademik* ← *dom akademicki* (SWJP, s. 6).

Заклучение

Выполненный сопоставительный анализ суффиксальных универбов в русском, сербском и польском языках позволяет сделать следующие выводы и обобщения:

1. Суффиксальные универбы русского, сербского и польского языков различаются набором словообразовательных средств, в котором наблюдаются лишь частичные совпадения.

2. Выделение межъязыковых пар позволяет разделить универбы на группы по признаку наличия универбов с определенным значением в трех, двух сопоставляемых языках или только одном из них; внутри групп выделяются зоны и схемы, демонстрирующие тождество и различие универбаторов и грамматического рода и числа универбов в сопоставляемых языках; наличие эквивалентных и различных в структурном, грамматическом и семантическом отношении межъязыковых пар универбов подтверждает, что процесс универбации в системах сопоставляемых славянских языков имеет как общий деривационный характер, так и ряд различий.

3. Существование универбов, функционирующих только в одном из славянских языков, свидетельствует о независимом развитии процесса универбации в русском, сербском и польском языках.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

МАС – Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985–1988. – 4 т.; **НБТС** – Новейший большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт ; М. : Рипол классик, 2008. – 1534 с.; **НКРЯ** – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/new/>. – Дата доступа: 04.05.2021; **НСРЯ** – Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – 2 т.; **РСЈ** – Речник српскога језика / изр. М. Вујанић [и др.] ; ред. и уред. М. Николић. – Нови Сад : Матица српска : Будућност, 2011. – 1561 с.; **СРР** – Толстой, И. И. Српскохрватско-русски речник / И. И. Толстой. – 7 стер. изд. – М. : Руски језик, 2001. – 736 с.; **НКЈР** – Narodowy korpus języka polskiego [Zasób elektroniczny]. – Tryb dostępu: <http://www.nkjp.pl>. – Data dostępu: 14.03.2023; **SWJP** – Słownik współczesnego języka polskiego / Zespół Wyd-wa WILGA pod kier. A. Sikorskiej-Michalak i Olgi Wojniłko; red. A. Dmowska. – Warszawa : WILGA, 1996. – 1394 s.;

WSJP – Wielki słownik języka polskiego [Zasób elektroniczny]. – Tryb dostępu: <https://wsjp.pl>. – Data dostępu: 14.03.2023.

пол. – польское; **рус.** – русское; **серб.** – сербское; **суф.** – суффикс; **жек.** – иекавский (екавский) тип произношения; **А** – прилагательное; **А + [N]** – адъективно-субстантивное словосочетание; **f** – женский род; **m** – мужской род; **N** – универб; **N ← 1 ...**, **N ← 2 ...**; **N ← 1.a ...**, **N ← 2.a ...** – многозначный универб в толковых словарях; **N¹, N², N³**; **N I, N II** – омонимичный универб в толковых словарях; **pl** – множественное число; **Ø** – отсутствие универба; **~** – потенциальный универбант; **◊** – устойчивое сочетание.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нешименко, Г. П. Тенденции языковой экономии как фактор динамики литературной нормы в славянских языках / Г. П. Нешименко // Славянские языки и культуры в современном мире : материалы междунар. науч. симп., Москва, 24–26 марта 2009 г. / Моск. гос. ун-т ; сост.: О. В. Дедова, Л. М. Захаров ; под общ. рук. М. Л. Ремневой. – М. : МАКС Пресс, 2009. – С. 117–118.
2. Земская, Е. Активные процессы в русском словообразовании нашего времени / Е. Земская // Acta Neophilologica. – 2006. – № 8. – С. 9–21.
3. Лопатин, В. В. Универбация / В. В. Лопатин // Русский язык : энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – М. : Большая рос. энцикл. : Дрофа, 2003. – С. 577.
4. Polański, K. Uniwerbiczacja / K. Polański // Encyklopedia językoznawstwa ogólnego / pod red. K. Polańskiego. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków, 1995. – S. 573.
5. Grzegorzczkova, R. Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe / R. Grzegorzczkova. – Warszawa : PWN, 1979. – 96 s.
6. Sojda, S. Procesy uniwerbizacyjne w języku słowackim i polskim : rozprawa doktorska / S. Sojda. – Sosnowiec, 2007. – 217 a.
7. Radovanović, M. Dekompozicija i univerbizacija [Електронски извор] / M. Radovanović // Зборник матице српске за филологију и лингвистику. – 2004. – XLVII / 1–2. – S. 43–49. – Режим приступа: https://www.maticasrpska.org.rs/stariSajt/casopisi/filologija_47.pdf. – Датум приступа: 02.03.2023.
8. Оташевић, Ђ. Универбација / Ђ. Оташевић // Наш јез. – 1997. – XXXII / 1–2. – С. 52–63.
9. Ајџановић, М. С. Универбација у српској дневној штампи [Електронски извор] / М. С. Ајџановић // Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : zb. radova sa Osamnaeste Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. komiteta slavista, Sarajevo, 4–7 apr. 2017 g. / Slavistički komitet ; ured. A. Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 9–20. – Режим приступа: <http://iml.basnet.by/-files/files/KSS/Sarajevo%202018.pdf>. – Датум приступа: 02.03.2023.
10. Милашин, Г. Б. Универбизација из угла српске дериватологије / Г. Б. Милашин // Јужнословенски филолог. – 2018. – Књ. LXXIV, св. 2. – С. 199–215.
11. Лукашанец, А. Універбація/універбізація: сутнасць паняцця і месца ў тэрмінасістэме словаўтварэння [Электронны рэсурс] / А. Лукашанец // Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : zb. radova sa Osamnaeste Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. komiteta slavista, Sarajevo, 4–7 apr. 2017 g. / Slavistički komitet ; ured. A. Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 248–263. – Рэжым доступу: <http://iml.basnet.by/files/files/KSS/Sarajevo%202018.pdf>. – Дата доступу: 02.03.2023.

REFERENCES

1. Nieshchimienko, G. P. Tendencii jazykovej ekonomii kak faktor dinamiki literaturnoj normy v slavianskikh jazykakh / G. P. Nieshchimienko // Slavianskije jazyki i kul'tury v sovremennom mirie : materialy miezhdunar. nauch. simp., Moskva, 24–26 marta 2009 g. / Mosk. gos. un-t ; sost.: O. V. Diedova, L. M. Zakharov ; pod obsch. ruk. M. L. Riemnievoj. – M., 2009. – S. 117–118.
2. Ziemskaja, Ye. Aktivnyje processy v russkom slovoobrazovanii nashego vremenii / Ye. Ziemskaja // Acta Neophilologica. – 2006. – № 8. – S. 9–21.
3. Lopatin, V. V. Univerbacija / V. V. Lopatin // Russkij jazyk : enciklopedija / pod ried. Yu. N. Karaulova. – M., 2003. – S. 577.

4. Polański, K. Uniwerbiczacja / K. Polański // Encyklopedia językoznawstwa ogólnego / pod red. K. Polańskiego. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków, 1995. – S. 573.
5. Grzegorzczkova, R. Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe / R. Grzegorzczkova. – Warszawa : PWN, 1979. – 96 s.
6. Sojda, S. Procesy uniwerbizacyjne w języku słowackim i polskim : rozprawa doktorska / S. Sojda. – Sosnowiec, 2007. – 217 a.
7. Radovanović, M. Dekompozicija i univerbiczacija / M. Radovanović [Elektronski izvor] // Zbornik matice srpske za filologiju i lingvistiku. – 2004. – XLVII / 1–2. – S. 43–49. – Rezhim pristupa: https://www.maticasrpska.org.rs/stariSajt/casopisi/filologija_47.pdf. – Datum pristupa: 02.03.2023.
8. Otasheviĥ, Ђ. Univerbacija / Ђ. Otasheviĥ // Nash jez. – 1997. – XXXII / 1–2. – S. 52–63.
9. Ajuanoviĥ, M. S. Univerbacija u srpskoj dnevnoj shtampi [Elektronski izvor] / M. S. Ajuanoviĥ // Univerbacija/Univerbiczacija u slavenskim jezicima : zb. radova sa Osamnaeste Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. komiteta slavista, Sarajevo, 4–7 apr. 2017 g. / Slavistički komitet ; ured. A. Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 9–20. – Rezhim pristupa: <http://iml.basnet.by/files/files/KSS/Sarajevo%202018.pdf>. – Datum pristupa: 02.03.2023.
10. Milashin, G. B. Univerbiczacija iz ugla srpske derivatologije / G. B. Milashin // Juzhno-slovenski filolog. – 2018. – Књ. LXXIV, sv. 2. – S. 199–215.
11. Lukashaniec, A. Univerbacyya/Univerbiczacyya: sutnasc' paniaccia i miesca u terminasistemie slovautvarennia [Elektronny resurs] / A. Lukashaniec // Univerbacija/Univerbiczacija u slavenskim jezicima : zb. radova sa Osamnaeste Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. komiteta slavista, Sarajevo, 4–7 apr. 2017 g. / Slavistički komitet ; ured. A. Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 248–263. – Rezhim dostupu: <http://iml.basnet.by/files/files/KSS/Sarajevo%-202018.pdf>. – Data dostupu: 02.03.2023.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 26.10.2023

УДК 811.161.3

Марыя Уладзіміраўна Гульканд. філал. навук, дац. каф. англійскай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна**Maryia Hul**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology
of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: boxformail35@mail.ru**ФАНЕТЫЧНАЯ АДАПТАЦЫЯ ІНШАМОЎНЫХ ЗАПАЗЫЧАННЯЎ
У СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ***

Разглядаюцца асаблівасці фанетычнай адаптацыі запазычанняў з англійскай, французскай і нямецкай моў у сучаснай беларускай мове. Для перадачы галосных гукаў характэрна канвергенцыя, таму што ў мовах-донарах больш разгалінаваная сістэма галосных гукаў. Для перадачы зычных гукаў уласціва дывергенцыя на прычыне адсутнасці проціпастаўлення па цвёрдасці-мяккасці ў вышэйназваных мовах. Акрамя таго, пры адаптацыі іншамоўных запазычанняў адлюстроўваюцца такія беларускія фанетычныя з'явы, як аканне, зацвярдзеласць зычных [дж], [ж], [р], [ч], [ц], [ш], дзеканне, цеканне (у асобных выпадках).

Ключавыя словы: адаптацыя, галосны гук, зычны гук, іншамоўнае слова, фанетычныя з'явы.

Phonetic Adaptation of Foreign Loanwords in the Modern Belarusian Language

The article examines the features of phonetic adaptation of borrowings from the English, French and German languages in the modern Belarusian language. The transition of vowels is characterized by convergence, because the donor languages have a more branched vowel system. The transition of consonants is characterized by divergence due to the absence of palatalization in the above-mentioned languages. Moreover, the adaptation of foreign words involves such Belarusian phonological features as akanye; hardness of consonants [дж], [ж], [р], [ч], [ц], [ш]; dzyekannye, tsyekannye (in some cases).

Key words: adaptation, vowel, consonant, loanword, phonological features.

Уводзіны

У мове-рэцыпіенце іншамоўныя запазычання адпартуюцца на фанетычным, графічным, марфалагічным і семантычным узроўнях. Па прычыне інтэнсіфікацыі моўных кантактаў у сучасных умовах усе больш іншамоўных адзінак пранікаюць у беларускую мову, што вымагае комплекснага вывучэння працэсу іх адаптацыі.

Мэтай гэтага артыкула з'яўляецца вызначэнне асаблівасцей фанетычнай адаптацыі іншамоўных запазычанняў у сучаснай беларускай мове. Для дасягнення пастаўленай мэты патрэбна вырашыць наступныя задачы: 1) вызначыць асаблівасці перадачы галосных гукаў моў-донараў у беларускай

мове; 2) вызначыць асаблівасці перадачы зычных гукаў моў-донараў у беларускай мове; 3) выявіць беларускія фанетычныя з'явы, якія перадаюцца ў запазычаных словах. Матэрыялам для артыкула паслужылі іншамоўныя запазычання з англійскай, французскай і нямецкай моў, выбраныя з медыятэкстаў на партале zviazda.by у 2016–2023 гг.

Асноўная частка

Асіміляцыя можа быць прадстаўлена як комплекс асобных аспектаў цэласнага працэсу. Згодна з канцэпцыяй В. М. Арыставай, можна вылучыць тры тыпы запазычанняў у залежнасці ад ступені іх засвоенасці ў прымаючай мове: пранікненне, запазычванне, укараненне. Гэтыя ж тыпы можна разглядаць як этапы працэсу запазычвання. На першым этапе (пранікненне) прасочваецца непасрэдная сувязь з мовай-крыніцай, што праяўляецца ў існаванні варыянтаў пры фанемна-графічным афармленні; адназначнасць; ужыванне толькі ў пэўных кантэкстах; адсутнасць вытворных. На другім этапе

*Артыкул напісаны ў ходзе выканання НДР «Лінгвістычная бяспека ва ўмовах глабалізацыі: выклікі запазычвання з іншых моў (на прыкладзе сучаснай беларускай мовы)» у межах гранту Беларускага рэспубліканскага фонду фундаментальных даследаванняў, № дзярж. рэгістрацыі 20221040 ад 01.07.2022 (навуковы кіраўнік – М. У. Гуль).

характэрны ўплыў мовы-крыніцы на семантычным узроўні, стабілізацыя формы на граматычным і словаўтваральным узроўнях, пачатак рэгулярнага выкарыстання слова, пачатак словаўтваральнай актыўнасці. Украіненне мае на ўвазе адрыў ад мовы-крыніцы; поўную семантычную самастойнасць і ўтварэнне лексіка-семантычнай мікрасістэмы (развіццё канататыўных сем, фразеалогія); шырокае выкарыстанне слова і словаўтваральную актыўнасць [1, с. 14–15].

Трэба адзначыць, што значная частка даследаваных іншамоўных слоў знаходзяцца на стадыі пранікнення па прычыне наяўнасці варыянтнасці (фанетычнай, арфаграфічнай, графічнай). С. А. Бяляева ў асноўным паўтарае класіфікацыю В. М. Арыставай: по ступені асіміляцыі вылучаюцца:

1) незасвоеныя словы, якія прайшлі графічнае пераафармленне, але захоўваюць адметныя фанетычныя і марфалагічныя асаблівасці, якія паказваюць на іншамоўнае паходжанне;

2) часткова засвоеныя словы, якія ўжо фанетычна і марфалагічна адаптаваныя, але захоўваюць унутраную сувязь з мовай-крыніцай;

3) поўнасцю засвоеныя словы, якія характарызуюцца поўным адрывам ад мовы-донара і высокай ступенню фармальнай і семантычнай асіміляцыі [2, с. 58].

Асаблівасцю працэсу запазычвання на сучасным этапе з'яўляецца хуткае ўваходжанне іншамоўных слоў у сістэму прымаючай мовы. Так, адначасова могуць функцыянаваць фанетычныя варыянты (*сервіс і сэрвіс, фэйк і фэйк*), што з'яўляецца прыметай этапу пранікнення (В. М. Арыстава), і ўтварацца дэрываты, што характэрна для другога этапу: *Напрыклад, пасля экалагічнага стартапу сэрвісны атрад на азеляненні гарадской тэрыторыі дэкаратаўнымі раслінамі, – заўважае Кацярына Даніловіч (Zviazda.by, 14 крас. 2023 г.); Журналісты празвалі яго эвалюцыяй вышэйназванага дадатку DeepFake. Новы алгарытм яшчэ прасцейшы ў засваенні – фэйкавы здымак можна зрабіць за пару клікаў (Zviazda.by, 8 жн. 2019 г.).*

Фанетычнае асваенне азначае прыстававанне гукавога комплексу запазычанняў да патрабаванняў фанетыкі мовы-рэцыпіента. Пры фанетычным асваенні адбываецца замена непрымальных гукаў падобнымі па ар-

тыкуляцыі гучамі прымаючай мовы. Па сведчанні С. В. Грынёва, пры фанетычнай асіміляцыі з мовы-донара бярэцца гукавы вобраз лексічнай адзінкі і адбываецца субстытуцыя гукаў, якія яе складаюць. Выдзяляюцца наступныя разнавіднасці гукавой субстытуцыі: гукавая канвергенцыя – рэгулярная замена двух блізкіх гукаў адным; гукавая дывергенцыя – перадача аднаго гука дзвума; простая субстытуцыя – перадача аднаго гука мовы-крыніцы адным гучам мовы-рэцыпіента [3, с. 119].

Сістэма вакалізму. Сістэма галосных англійскай мовы налічвае 20 гукаў, якія звычайна класіфікуюцца згодна з наступнымі крытэрыямі: стабільнасць артыкуляцыі; пазіцыя языка; удзел губ.

Паводле першага крытэрыя галосныя падзяляюцца на манафтонгі (10), дыфтонгі (8) і дыфтангоіды (2). У французскай мове 15 галосных гукаў, якія падзяляюцца паводле чатырох крытэрыяў: пазіцыя языка; пазіцыя ніжняй сківіцы і спінкі языка; пазіцыя губ; пазіцыя мяккага паднябення [4, с. 27]. У нямецкай мове 16 манафтонгаў і тры дыфтонгі. Параўноўваючы беларускую, англійскую, французскую і нямецкую фаналагічныя сістэмы, трэба звярнуць увагу на структурныя (адсутнасць у беларускай мове дыфтонгаў) і колькасныя адрозненні (10 манафтонгаў і два дыфтангоіды ў англійскай мове, 15 манафтонгаў у французскай мове, 16 манафтонгаў у нямецкай мове і шэсць галосных гукаў у беларускай мове).

Такім чынам, у параўнанні з мовамі-крыніцамі беларуская мова мае меншую колькасць галосных гукаў, таму для перадачы галосных характэрна гукавая канвергенцыя. Так, англійскія гукі [ʌ] (*stunt rider*), [æ] (*hacker*), [a:] (*start-up*), [ə] (*developer*) перадаюцца як [a]: *стантрайдар, хакер, стартап, дэвелапэр*. Англійскія гукі [əʊ] (*token, total look*), [ɒ] (*top*), [ɔ:] (*performance*) адпавядаюць беларускаму гучу [o]: *токен, тотал лук, топ, перфманс*. Англійскі гук [ɜ:] таксама можа суадносіцца з беларускім [o]: *сёрфіць*. Англійскія гукі [æ] (*track, flashback*), [ɜ:] (*performance*), [e] (*tender, test*), [eə] (*sharing*) суадносяцца з беларускім [э]: *трэк, флэшбэк, перфманс, тэндэр, тэст, шэрынг*. Англійскія гукі [i:] (*leasing, peeling*), [ɪ] (*clip*) перадаюцца як [i]: *лізінг, пілінг, кліп*. Пасля зацвярдзелых і [ð], [m] гукі [i:] (*mainstream*), [ɪ] (*clearing, design*).

hosting, sharing) перадаюцца як [ы]: *мейн-стрым, клірынг, дызайн, хостынг, шэрынг*. Англійскія гукі [u:] (*food court, fusion, showroom*), [ʊ] (*football*) карэлююць з беларускім [у]: *фуд-корт, фьюжн, шоўрум, футбол*. Асобна можна вылучыць прыклады, перададзеныя з дапамогай транслітарацыі: англ. *media* ([i:]) → *медыя* ([э]), англ. *microblog* ([aɪ]) → *мікраблог* ([і]), англ. *sponge* ([ʌ]) → *спонж* ([о]).

Па прычыне таго, што для перадачы галосных характэрна канвергенцыя, некаторыя іншамоўныя словы, розныя па гучанні ў мове-крыніцы, пасля фанетычнай адаптацыі гучаць аднолькава. Так, словы *tracking* і *trekking* адрозніваюць галосныя фанемы [æ] і [e], а ў беларускай мове гэтыя абедзве фанемы перадаюцца як гук [э]: *трэкінг*.

Трэкінг (англ. *tracking*). Падзел навучэнцаў на групы ў залежнасці ад іх здольнасцей: *Міжнародны навукова-адукацыйны праект – III Міжвузаўскі партнёрскі трэкінг – стартаваў на ініцыятыве Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта, наведаміў БелТА першы прарэктар БарДУ Уладзімір Клімук* (*Zviazda.by*, 19 крас. 2023 г.). *Трэкінг* (англ. *trekking*). Вандроўкі па перасечанай мясцовасці пешкі. *Трэкінгавы* (ад англ. *trekking*): *Таму бралі з запасам (трэкінгавыя чаравікі і тры віды красовак), бо, як кажучь нарвежцы, няма благога надвор'я – ёсць непадрыхтаваны чалавек* (*Zviazda.by*, 4 ліст. 2022 г.).

Французская мова мае адкрыты галосны [ɛ] (абазначаны *ê*) і закрыты [e] (абазначаны *é*) [5, с. 24]. У беларускай мове абодва гэтыя гукі перадаюцца як [э]: *проблема (problème), агрэман (agrément), аніме (animé)*. Насавыя галосныя французскай

мовы перадаюцца ў беларускай мове адпаведнымі ім галоснымі ў спалучэнні з насавымі зычнымі [н] або [м]: *romance* → *раманс, refrain* → *рэфрэн* [5, с. 26]. Гук [œ], які абазначаецца спалучэннем літар *eu*, перадаецца як [о] (на пісьме *ë*): *raisonneur* → *рэзанёр*.

Нямецкія доўгія галосныя [a:], [u:], [o:] пазбаўляюцца ў беларускай мове сваёй даўжыні і зліваюцца з кароткімі галоснымі [a], [ʊ], [ɔ] [6, с. 256]. Яны прадстаўлены ў беларускай мове адпаведнымі націскнымі або ненаціскнымі галоснымі. Нямецкім гукам [a] (*Glanz, Videokarte*), [a:] (*Konferenzsaal*) адпавядае беларускі [а]: *глянец, відэакарта, канферэнц-зала*. Нямецкія гукі [ʊ] (*Sturm*), [y] (*Trüffel*) суадносяцца з беларускім [у]: *штурм, труфель*. Як сведчыць І. А. Лапіцкая, тры нямецкія пярэднеязычныя галосныя сярэдняга пад'ёму [e:], [ɛ], [ɛ:] зліваюцца ў 80 % запазычаных слоў у адну беларускую фанему – [э] [6, с. 257–258]. Прааналізаваныя прыклады сведчаць, што нямецкія гукі [ɛ:] (*Autorität, Kriminalität*), [ɛ] (*Mentalität*), [œ] (*Stöpsel*) перадаюцца як [э]: *аўтарытэт, крыміналітэт, менталітэт, штэпсель*. Нямецкія пярэднеязычныя галосныя [ɪ] (*Blick*), [i:] (*Juwelier*) прадстаўлены фанемай [і]: *блік, ювелір*. Пасля зацвярдзелых і *д, т* гукі [ɪ], [i:] перадаюцца як [ы]: *штрых (Strich), машына (Maschine)*.

Перадача дыфтонгаў. Дыфтонгі і трыфтонгі (спалучэнне дыфтогаў з нейтральным гукам) – нетыповая з'ява для беларускай фанетыкі, таму пры асваенні дыфтонгі і трыфтонгі замяняюцца беларускімі гукамі (табліцы 1, 2).

Табліца 1 – Перадача англійскіх дыфтонгаў у беларускай мове

Англійская мова	Беларуская мова	Прыклады
[eə]	[э]	bike-sharing system → байкшэрынг
[aɪ]	[ай]	stunt rider → стантрайдар; bike-sharing (system) → байкшэрынг; vibes → вайб
	[і]	cyberattack → кібератака; microchip → мікрачып
[əʊ]	[а]	coworking → каворкінг
	[о]	domain → дамен; folk-rock → фолк-рок/фольк-рок
	[оў]	notebook → ноўтбук
[eɪ]	[эй]	gamification → гейміфікацыя; trading → трэйдзінг
[ɪə]	[і]	clearing → клірынг
[ʊə]	[у]	pluralism → плуралізм
[aʊ]	[аў]	crowdfunding → краўдфандынг; lockdown → лакдаўн; underground → андэграўнд
[ɔɪ]	[ойі]	Bitcoin → бітқоін
	[ой]	spoiler → спойлер
[aɪə]	[айэ]	fire → фаер
[aʊə]	[аўэ]	power → паўэр

Табліца 2 – Перадача нямецкіх дыфтонгаў у беларускай мове

Нямецкая мова	Беларуская мова	Прыклады
[aʊ]	[aў] [au]	Autorität → аўтарытэт Schlagbaum → шлагбаум
[ai]	[ай]	Gastarbeiter → гастарбайтар; Meisterklasse → майстар-клас
[ɔy]	[эй]	Leutnant → лейтэнант; Neutralität → нейтралітэт; Feuerwerk → феерверк

Сістэма кансанантызму. У англійскай мове 24 зычныя. Англійскія зычныя гукі класіфікуюцца паводле наступных крытэрыяў: спосаб утварэння перашкоды; пазіцыя актыўнага органа маўлення; сіла артыкуляцыі; работа галасавых звязак. У французскай мове 21 зычны гук. Яны класіфікуюцца ў залежнасці ад удзелу галасавых звязак; месца ўтварэння; спосаба ўтварэння. У нямецкай мове 23 зычныя гукі. Яны класіфікуюцца ў залежнасці ад удзелу галасавых звязак; месца ўтварэння; спосабу ўтварэння. У беларускай мове 38 зычных гукаў. Беларускія зычныя гукі складаюцца з шуму або з голасу і шуму. Гукі падраздзяляюцца па розных параметрах: паводле ўдзелу голасу і шуму; цвёрдасці і мяккасці; спосабу ўтварэння; месца ўтварэння.

Для зычных англійскай, французскай і нямецкай моў не ўласціва класіфікацыя паводле цвёрдасці і мяккасці, таму перадача зычных вышэйназваных моў характарызуецца гукавой дывергенцыяй: англійскі гук [b] адпавядае беларускім фанемам [б], [б’]: *bike-sharing system* → *байкшэрынг* [б], *bitcoin* → *біткоін* [б’]; англійскі гук [m] адпавядае [м], [м’]: *monitoring* → *маніторынг* [м], *makeup* → *мейкап* [м’]; англійскі гук [p] перадаецца як [п], [п’]: *spoiler* → *спойлер* [п], *peeling* → *пілінг* [п’]; англійскі гук [s] адпавядае [с], [с’]: *outsider* → *аўтсайдар* [с], *cat suit* → *кэтсьют* [с’]. Французскі гук [v] адпавядае беларускім [в], [в’]: *volontaire* → *валанцёр* [в], *travesti* → *травесці* [в’]; гук [z] суадносіцца з беларускімі [з], [з’]: *résonance* → *рэзананс* [з], *résumé* → *рэзюме* [з’]. Нямецкі гук [k] перадаецца як [к], [к’]: *Koffein* → *кафеін* [к], *Kitsch* → *кіч* [к’]; гук [m] – як [м], [м’]: *Marschroute* → *маршрутырызацыя* [м], *melieren* → *меліраваць* [м’] і інш. Асобна трэба заўважыць, што англійскі гук [v] адпавядае [в], [в’]: *vibes* → *вайб* [в], *vegan* → *веган* [в’]. Беларускія [в], [в’] таксама могуць карэліраваць з англійскім гукам [w]: *Wi-Fi* → *вай-фай* [в], *webinar* → *вебінар* [в’]. Англійскаму глухому міжзубнаму гуку [θ] адпавядае бела-

рускі глухі пярэднеязычны гук [t]: *thriller* → *трылер*.

Наяўнасць фрыкатыўных [ɣ], [ɣ’] з’яўляецца характэрнай рысай беларускай мовы. У англійскай, французскай мовах гук [g] з’яўляецца змычным, у нямецкай мове [g] характарызуецца як змычна-выбухны. У беларускай мове выбухны [ɣ] «звычайна не разглядаюць як асобную фанему, бо ён сустракаецца ў нязначнай колькасці слоў іншамойнага паходжання і назіраецца тэндэнцыя да замены яго [ɣ] фрыкатыўным менавіта ў літаратурным вымаўненні» [7, с. 7]. Выбухны [ɣ] традыцыйна вымаўляецца ў даўно запазычаных словах *агрэст*, *газа*, *ганак*, *гвалт*, *гонта*, *гузік*, *цуглі*, *швагер*. У новых запазычаннях беларускай мовы вымаўляюцца фрыкатыўныя [ɣ], [ɣ’]: англ. *gadget* → *гаджэт*, *gamification* → *гейміфікацыя*, *gender* → *гендар*, *glamour* → *гламур*, *to google* → *гугліць*; ням. *Garnitur* → *гарнітура*, *Genom* → *генам*, *Gestalt* → *геістальт*, *Glanz* → *глянец*; фр. *agrément* → *агрэман*, *global* → *глабальны*, *glisser* → *глісер*.

Яшчэ адной асаблівасцю беларускай мовы лічыцца зацвярдзеласць гукаў [дж], [ж], [р], [ц], [ч], [ш], што перадаецца і ў запазычаных словах:

1) англ. *gadget* → *гаджэт*, *jackpot* → *джэпот*, *jogging* → *джогінг*;

2) англ. *cringe* → *крынж*, *grunge* → *гранж*, *sponge* → *спонж*; фр. *stagiaire* → *стажор*, *tatouage* → *татауаж* [ж];

3) англ. *clearing* → *клірынг*, *creative* → *крэатыў*, *freelance* → *фрыланс*, *mainstream* → *мейнстрым*, *print* → *прынт*, *relax(ation) zone* → *рэлакс-зона*, *training* → *трэнінг*; фр. *resonance* → *рэзананс*; ням. *Reise* → *рэйс*, *Reklame* → *рэклама* [р];

4) ням. *Zifferblatt* → *цыферблат*; пол. *wykształcony* → *выкшталцёны* [ц];

5) англ. *blockchain* → *блокчэйн*, *chat* → *чат*, *checklist* → *чэк-ліст*, *(silicon) chip* → *чып*, *microchip* → *мікрачып*; ням. *Feldscher* → *фельчар* [ч];

6) англ. *bike-sharing (system)* → *байкшэрынг*, *carsharing* → *каршэрынг*, *offshore* →

афшор, vishing → *вішынг*; ням. *Scheibe* → *шайба*, *Schengen* → *шэнген* [ш].

Для пераважнай большасці слоў іншамоўнага паходжання характэрныя цвёрдыя [д], [т] у адпаведнасці з літаратурным вымаўленнем: англ. *domain* → *дамен*, *design* → *дызайн*, *designer* → *дызайнер*, *display* → *дысплей*, *distributor* → *дыстрыб'ютар*, *device* → *дэвайс*, *developer* → *дэвеланер*, *deadline* → *дэдлайн*, *siding* → *сайдынг* [д]; англ. *interactive* → *інтэрактыўны*, *interface* → *інтэрфейс/інтэрфэйс*, *content* → *кантэнт*, *tender* → *тэндэр*, *test* → *тэст*, *hosting* → *хостынг*, *YouTube channel* → *ютуб-канал*; фр. *apostiller* → *апастыль*, *privatisation* → *прыватызацыя*; ням. *Diktat* → *дыктам*, *Direktor* → *дырэктар*, *Integrator* → *інтэгратар*, *Technologie* → *тэхналогія* [т].

Еўрапейскія [д], [т] у некаторых запазычаных словах перадаюцца як гукі [дз'], [ц']: англ. *body* → *бодзі*, *bodybuilder* → *бодзібілдар*, *bodyguard* → *бодзігард*, *duty free* → *дзьюці-фры*, *trading* → *трэйдзінг*, ням. *Dübel* → *дзюбель* [дз']; англ. *beauty* → *б'юці*, *celebrity* → *селебрыці*, *tuner* → *цунер*, *tuning* → *цунінг* [ц']. Традыцыйна [т] перадаецца як [ц'] перад спалучэннямі -ёр, -ін-, -ір-: фр. *volontaire* → *валанцёр*, англ. *SWAT* → *свацінг*, *test* → *тэсціраваць*; фр. *coter* → *каціроўка*; ням. *Kommandierung* → *камандзіроўка*, *punktieren* → *пункцір*, *repetieren* → *рэпеціраваць*.

У пачатку ХХ ст. зычныя перад галоснымі пярэдняга рада [э], [і] перадаваліся цвёрда (як у польскай мове): *арсэнал*, *камэта*, *псыхіка*, *сынтакс*, *суверэнітэт*, *экта*, *сэмантыка*, *сэмасялогія*. Пазней пад уплывам рускай мовы пачало дамінаваць афармленне з мяккімі зычнымі: *арсенал*, *камета*, *псіхіка*, *сінтаксіс*, *суверэнітэт*, *секта*, *сэмантыка*, *сэмасіялогія*. І. А. Гапоненка лічыць: «Стабілізацыя формы адбылася па варыянце, які ў пачатку ХХ ст. быў відавочна слабым. Прычым з чыста лінгвістычнага пункту погляду такі адыход ад відавочнай моўнай традыцыі нічым неабгрунтаваны і таму неапраўданы» [8, с. 98].

На сучасным этапе фіксуецца варыянтнасць у перадачы зычных перад галоснымі пярэдняга рада [э], [і]: *браўзер/браўзэр*, *вебінар/вэбінар*, *даркнет/даркнэт*, *імідж-мейкер/іміджмэйкер*, *Інтэрнэт/інтэрнет*, *кешбэк/кэшбэк*, *меседж/месэдж/мэседж/мэсэдж*, *месенджар/месэнджар*, *нетворкінг/*

нэтворкінг, *перформанс/пэрформанс*, *ры-мейк/рымэйк*, *сервіс/сэрвіс*, *сленг/слэнг*, *селфі/сэлфі*, *фейк/фэйк*, *хейт/хэйт*, *хэнд-мейд/хэндмэйд*, *хештэг/хэштэг* (англ. *browser*, *webinar*, *darknet*, *imagemaker*, *Internet*, *cashback*, *message*, *messenger*, *networking*, *performance*, *remake*, *service*, *slang*, *selfie*, *fake*, *hate*, *handmade*, *hashtag*).

Нам здаецца, што ў свой час выбар менш частотнага варыянта быў абумоўлены экстралінгвістычнымі прычынамі. Калі сітуацыя змянілася, некаторыя моўцы пачалі інтуітыўна выбіраць той варыянт адаптацыі іншамоўнага слова (з цвёрдымі зычнымі), які больш адпавядае яго вымаўленню ў мове-донары. У даведніку па арфаграфіі і пунктуацыі зафіксавана норма, якая замацоўвае напісанне літары *э* пасля зацвярдзелых і цвёрдых [д], [т]; акрамя таго, маецца наступная заўвага: «У запазычаных словах напісанне *э* пасля іншых зычных рэгулюецца слоўнікам: *панэль*, *тунэль*, *капэла*, *інтэрнэт*... але: *шынель*, *парламент*, *менеджмент*» [9, с. 5]. Але незразумела, па якім варыянце павінны быць апрацаваны новыя запазычаныя. Даследчыкі адзначаюць варыянтнасць пры напісанні *э*, *е*: «Адсутнасць дакладнага арфаграфічнага правіла адносна напісання літар *э*, *е* ў сярэдзіне слова ва ўмовах нестабільнасці, варыятыўнасці і хуткіх змен арфаэпічных нормаў з'яўляецца прычынай варыянтнасці, што адлюстроўваецца ў асобных навіейшых лексікаграфічных даведніках» [10, с. 52]. Такім чынам, існуе патрэба ў тым, каб яшчэ раз разгледзець праблему перадачы зычных перад галоснымі пярэдняга рада [э], [і] у іншамоўных словах і выпрацаваць рэкамендацыі. На наш погляд, пажаданым з'яўляецца варыянт перадачы з цвёрдымі зычнымі па той прычыне, што такое вымаўленне, папершае, больш прыбліжана да арыгіналу (прататыпа), а па-другое – карэльнае з замацаванай нормай аб цвёрдай перадачы [д], [т].

Згодна з правіламі беларускай арфаграфіі, на канцы запазычаных слоў не пад націскам пішацца літара *у* (*у складовае*): *фрау*, *ток-шоу*, *ноу-хау* [9, с. 30].

Але ва ўжытку (у медыятэкстах на сайце *zviazda.by*) знаходзім як варыянты з *у складовым*, так і варыянты з *ў* (*у нескладовым*): *Спрабуючы ўтрымацца на хвалі часу, музейшчыкі выкарыстоўваць разнастайныя ноу-хау*, якія ўзнікаюць у грамад-

стве (напрыклад, інтэрактыўныя арт-факты і лічбавыя тэхналогіі) (Zviazda.by, 3 студз. 2023 г.); Але сёння ён прыйшоў сюды як звычайны наведвальнік, каб бліжэй пазнаёміцца з беларускімі ноў-хаў: «Я працаваў тут валанцёрам ад БРСМ. Адказваў за стэнд са спілс-картай Беларусі» (Zviazda.by, 25 студз. 2023 г.); Белтэле-радыёкампанія запусціла ток-шоў для ўсёй сям'і “100 пытанняў даросламу”. У ім сталічныя школьнікі задаюць смельця, нечаканыя і часам вельмі кранальныя пытанні вядомым палітыкам, медыкам, артыстам, спартсменам (Zviazda.by, 11 мая 2023 г.); Таксама слухачы прымуць удзел у здымках навучальнага ток-шоў на базе тэлецэнтра БДУ. Акрамя таго, адбудзеца ўзнагароджанне пераможцаў рэспубліканскага конкурсу маладых журналістаў «Дэбют» (Zviazda.by, 28 ліст. 2019 г.); Унікальнае шоў сусветных зорак *Moto Freestyle*, нака-зальныя выступленні стантрайдараў на матацыклах *Harley-Davidson* і шоў-рум з новымі мадэлямі легендарнага брэнда (Zviazda.by, 7 крас. 2018 г.); Мы можам убачыць апранутых на апошніх тэндэнцыях людзей і – побач – вельмі кансерватыўныя вобразы. Хтосьці апранаецца ў дызайнерскіх шоўрумах, хтосьці – у крамах мас-маркета (Zviazda.by, 21 крас. 2023 г.); Тэле-канал АНТ запусціў новае музычнае шоў пад назвай «Зорны шлях». Яго асабліваць у тым, што ўдзельнікі не прафесійныя музыканты, а звычайныя людзі. Сярод іх – інжынеры, будаўнікі, настаўнікі і мастакі (Zviazda.by, 8 ліст. 2022 г.).

Трэба адзначыць, што частотнасць ужывання варыянтаў з складовым і з нескладовым прыкладна аднолькавая. Мы лічым, што варыянты з нескладовым з'яўляюцца пажаданымі ў гэтай сітуацыі. Папершае, у пазіцыі перад галоснымі ў беларускай мове ўжываюцца гукі [в], [в']. Калі пры словаўтварэнні або словазмяненні яны аказваюцца перад зычнымі або на канцы слоў, то змяняюцца на [ў] [7, с. 11]: *кароў*, *траў*. У пазіцыі на канцы слова і ў запазычаннях цалкам прымальныя варыянты ноў-хаў, ток-шоў, шоў, шоўрум. Па-другое, у складовае ўтварае склад, такім чынам, атрымліваецца, што ў рэкамендаваным варыянце ноу-хау цэлых чатыры склады, але гэта вельмі цяжка для вымаўлення. У варыянце

ноў-хаў два склады, і гэтае слова гучыць натуральна.

У запазычаннях з англійскай мовы дыфтонгі [аў], [эў] перадаюцца спалучэннямі [аў], [эў]: *lockdown* ([aʊ]) → *лакдаўн*, *crowdfunding* ([aʊ]) → *краўдфандынг*; *notebook* → *ноўтбук* ([əʊ]). Акрамя таго, гук [ʏ] замяняе гук [v] у становішчы пасля галоснай (*Keylar* → *кеўлар*) і на канцы слова (*creative* → *крэатыў*). У запазычаннях, адаптаваных з дапамогай транслітарацыі, літара ў замяняе літару u ў становішчы пасля галоснага: англ. *router* → *роўтар*. У запазычаннях з нямецкай мовы ў нескладовае замяняе зычны гук [f] на канцы слова ў пазіцыі пасля галоснага: *Archiv* → *архіў*; акрамя таго, нямецкі дыфтонг [aʊ] часта перадаецца як [аў]: *Autorität* → *аўтарытэт*.

Для назоўнікаў у англійскай мове характэрныя суфіксы **-er**, **-or**, якія вымаўляюцца як нейтральны галосны [ə]: *outsider*, *leader*, *manager*. Такія спалучэнні ў беларускай мове перадаваліся праз **-эр**: *аўтсайдэр*, *лідэр*, *менеджэр*, але згодна з Законам Рэспублікі Беларусь «Аб правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» ад 23.07.2008 г., канцавыя ненаціскныя **-эль**, **-эр** у запазычаных словах павінны перадавацца як **-аль**, **-ар**: *аўтсайдар*, *лідар*, *менеджар*. У прааналізаваным матэрыяле спалучэнне **-er**, **-or** у беларускай мове перадаецца ў большасці выпадкаў як **-ар**: *блокбастар*, *бронзар*, *гендар*, *камунікатар*, *кластар*, *тэндар* (англ. *blockbuster*, *bronzer*, *gender*, *communicator*, *cluster*, *tender*); у асобных выпадках як **-ер**: *іміджмэйкер*, *кансілер* (англ. *imagemaker*, *concealer*); зафіксавана і варыянтнасць: *твітар/твітэр* (англ. *Twitter*).

Дастаткова прадуктыўным у англійскай мове з'яўляецца суфікс **-ing** (вымаўляецца [ɪŋ]), які служыць для ўтварэння аддзяяслоўных назоўнікаў і герундыя.

У беларускай мове **-ing** перадаецца як **-інг**: *булінг*, *дэмпінг*, *каворкінг*, *клінінг*, *лізінг*, *мобінг*, *прэсінг*, *таймінг*, *трэнінг* (англ. *bullying*, *dumping*, *coworking*, *cleaning*, *leasing*, *mobbing*, *pressing*, *timing*, *training*); пасля зацвярдзелых і [д], [т] – як **-ынг**: *каршырынг*, *краўдфандынг*, *шэрынг* (англ. *car-sharing*, *crowdfunding*, *sharing*).

«Фанетычная адаптацыя – гэта не толькі замена тыповых англійскіх гукаў уласнабеларускімі, але і адлюстраванне некаторых іншых фанетычных працэсаў бела-

рускай мовы» [11, с. 67]. Аканне з’яўляецца адной з адметных прымет беларускай мовы. У большасці выпадкаў запазычаныя словы падлягаюць аканню: *арнаментыка*, *афіцыянт* (ням. *Ornamentik*, *Offiziant*); *афшор*, *дамен* (англ. *offshore*, *domain*); *дамінаваць* (фр. *dominer*); *кааператыў* (ням. *Kooperativ*); *каворкінг*, *кансілер*, *кантэнт*, *капірайтынг*, *лагатып*, *лагін* (англ. *coworking*, *con-sealer*, *content*, *copywriting*, *logotype*, *log in*); *лагістыка* (фр. *logistique*); *лакдаўн*, *маніторынг* (англ. *lockdown*, *monitoring*); *пазітыў*, *пазіцыянаваць* (фр. *positif*, *positionner*); *правайдэр* (англ. *provider*).

У некаторых выпадках адзначаецца варыянтнасць: *варкшоп/вокшоп*, *снаўборд/сноўборд*, *франтмен/фронтмен* (англ. *workshop*, *snowboard*, *frontman*).

У асобных запазычаннях адлюстроўваюцца такія характэрныя рысы беларускай мовы, як дзеканне і цеканне: еўрапейскія [d], [t] у некаторых запазычаных словах перадаюцца як [дз’], [ц’]: *бодзі*, *б’юці* (англ. *body*, *beauty*); *дзюбель* (ням. *Dübel*); *трэйдзінг*, *цунінг* (англ. *trading*, *tuning*).

На думку А. Р. Ціміргалевай, «універсальнай заканамернасцю засваення іншамойнай лексікі на фанетыка-арфаграфічным і марфалагічным узроўні з’яўляецца наяўнасць варыянтнасці» [12, с. 9]. Варыянтнасць абумоўлена як уплывам мовы-донара, так і асаблівасцямі мовы-рэцыпіента; акрамя таго, мае значэнне і спосаб перадачы: англ. *retail* → *рытэйл* (трансфанацыя) і *рэтэйл* (транслітарацыя).

Варыянтнасць прадстаўлена наступнымі тыпамі:

1) фанематычнымі варыянтамі: *браўзер/браўзэр*, *вебінар/вэбінар*, *іміджмейкер/іміджмэйкер*, *інтэрнэт/інтэрнет*, *меседж/месэдж/мэсэдж*, *месенджар/мэсэнджар*, *нетворкінг/нэтворкінг*, *перфоманс/перформанс/нэрформанс*, *рымейк/рымэйк*, *рытэйл/рэтэйл*, *сленг/слэнг*, *селфі/сэлфі*,

сервіс/сэрвіс, *Твітар/Твітэр*, *фейк/фэйк*, *фолк-рок/фольк-рок*, *франтмен/фронтмен*, *хейт/хэйт*, *хэнд-мейд/хэнд-мэйд*, *хештэг/хэштэг* (англ. *browser*, *webinar*, *imagemaker*, *Internet*, *message*, *messenger*, *networking*, *performance*, *remake*, *retail*, *slang*, *selfie*, *service*, *Twitter*, *fake*, *folk-rock*, *frontman*, *hate*, *handmade*, *hashtag*);

2) арфаграфічнымі варыянтамі: *мас-маркет/масмаркет* (англ. *mass market*);

3) фанетыка-арфаграфічнымі варыянтамі: *шоу-рум/шоўрум* (англ. *showroom*);

4) графічнымі варыянтамі: *Android/android/андроїд*, *Brexit/Брэксіт*, *e-мэйл/e-mail*.

Заклучэнне

Такім чынам, адметнай рысай перадачы еўрапейскіх (англійскіх, французскіх, нямецкіх) галосных у беларускай мове з’яўляецца канвергенцыя па прычыне больш разгалінаваных сістэм галосных гукаў у еўрапейскіх мовах.

Што да кансанатызму, то тыповым выпадкам з’яўляецца дывергенцыя па прычыне адсутнасці ў еўрапейскіх мовах (англійскай, французскай, нямецкай) проціпастаўлення зычных па цвёрдасці-мяккасці.

Для фанетычнай адаптацыі характэрна і адлюстраванне ўласна беларускіх фанетычных з’яў: акання (паслядоўна), дзекання і цекання (у асобных выпадках).

Універсальнай асаблівасцю новых запазычанняў з’яўляецца іх варыянтнасць. Варыянтнасць прадстаўлена наступнымі тыпамі:

1) фанематычнымі варыянтамі: *браўзер/браўзэр* (англ. *browser*);

2) арфаграфічнымі варыянтамі: *мас-маркет/масмаркет* (англ. *mass market*);

3) фанетыка-арфаграфічнымі варыянтамі: *шоу-рум/шоўрум* (англ. *showroom*);

4) графічнымі варыянтамі: *Android/android/андроїд*.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Аристова, В. М. Англо-русские языковые контакты (англицизмы в русском языке) / В. М. Аристова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 151 с.
2. Беляева, С. А. Английские слова в русском языке XVI–XX в. / С. А. Беляева. – Владивосток : Изд-во ДВГУ, 1984. – 108 с.
3. Гринев, С. В. Терминологические заимствования : краткий обзор современного состояния вопроса / С. В. Гринев // Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М., 1982. – С. 108–135.

4. Рапановіч, А. Н. Фонетика французского языка. Курс нормативной фонетики и дикции : для фак. иностр. яз. пед. ин-тов / А. Н. Рапанович. – 3-е изд., испр. – М. : Альянс, 2014. – 288 с.
5. Мальцева, Т. А. Французские заимствования в белорусском языке / Т. А. Мальцева. – Минск : БГУ, 2004. – 329 с.
6. Лапіцкая, І. Асіміляцыя беларускай мовай нямецкіх націскных галосных у запазычаных словах / І. Лапіцкая // Германізмы ў беларускай мове / Беларус. дзярж. ун-т ; склад.: А. А. Прыгодзіч [і інш.] ; пад рэд. М. Р. Прыгодзіча. – Мінск, 2015. – С. 253–261.
7. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – 351 с.
8. Гапоненка, І. А. Лексіка беларускай літаратурнай мовы XIX – пачатку XX ст.: асаблівасці станаўлення і развіцця / І. А. Гапоненка. – Мінск : БДУ, 2012. – 307 с.
9. Пішам па-беларуску : давед. па арфаграфіі і пунктуцыі з камент. / З. І. Бадзевіч [і інш.]. – Мінск : Аверсэв, 2010. – 191 с.
10. Куліковіч, У. І. Сучасная беларуская арфаграфія. Правілы. Трэнераваныя заданні. Кантрольныя работы. Заліковыя тэсты. Даведкі : вучэб. дапам. / У. І. Куліковіч. – Мінск : Новое знанне, 2011. – 507 с.
11. Кавалёва, Л. Я. Англіцызмы ў тэрміналогіі сучаснай беларускай літаратурнай мовы : манаграфія / Л. Я. Кавалёва ; навук. рэд. праф. П. У. Сцяцко. – Гродна : ГрДУ, 2007. – 186 с.
12. Тимиргалеева, А. Р. Иноязычная лексика немецкого происхождения в русском языке новейшего периода : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А. Р. Тимиргалеева. – Казань, 2006. – 25 с.

REFERENCES

1. Aristova, V. M. Anglo-russkije jazykovyje kontakty (anglicizmy v russkom jazykie) / V. M. Aristova. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1978. – 151 s.
2. Bieliajeva, S. A. Anglijskije slova v russkom jazyke XVI–XX v. / S. A. Bieliajeva. – Vladivostok : Izd-vo DVGU, 1984. – 108 s.
3. Griniov, S. V. Tierminologichieskije zaimstvovaniya : kratkij obzor sovriemiennogo sostojaniya voprosa / S. V. Griniov // Voprosy zaimstvovaniya i uporiadochieniya inojazychnykh tierminov i tierminoelientov. – M., 1982. – S. 108–135.
4. Rapanovich, A. N. Fonietika francuzskogo jazyka. Kurs normativnoj fonietiki i dikcii : dlia fak. inostr. jaz. pied. in-tov / A. N. Rapanovich. – 3-je izd., ispr. – M. : Al'jans, 2014. – 288 s.
5. Mal'ceva, T. A. Francuzskije zaimstvovaniya v bieloruskom jazykie / T. A. Mal'ceva. – Minsk : BGU, 2004. – 329 s.
6. Lapickaja, I. Asimiljacyja bielaruskaj movaj niamieckikh nacisknykh halosnykh u zapazychanykh slovakh / I. Lapickaja // Hiermanizmy u bielaruskaj movie / Bielarus. dziarzh. un-t ; sklad.: A. A. Pryhodzich [i insh.] ; pad red. M. R. Pryhodzicha. – Minsk, 2015. – S. 253–261.
7. Karotkaja hramatyka bielaruskaj movy : u 2 ch. / NAN Bielarusi, In-t movaznaustva imia Jakuba Kolasa ; navuk. red. A. A. Lukashaniec. – Minsk : Bielarus. navuka, 2007. – Ch. 1 : Fanalohija. Marfanalohija. Marfalohija. – 351 s.
8. Haponienka, I. A. Lieksika bielaruskaj litaraturnaj movy XIX – pachatku XX st.: asablivasci stanauiliennia i razvicia / I. A. Haponienka. – Minsk : BDU, 2012. – 307 s.
9. Pisham pa-bielarusku : davied. pa arfahrafii i punktucyzi z kamient. / Z. I. Badzievich [i insh.]. – Minsk : Aviersev, 2010. – 191 p.
10. Kulikovich, U. I. Suchasnaja bielaruskaja arfahrafija. Pravily. Trenirovachnyja zadanni. Kontrol'nyja raboty. Zalikovyja testy. Daviedki : vucheb. dapam. / U. I. Kulikovich. – Minsk : Novoje znaniye, 2011. – 507 s.
11. Kavaliyova, L. Ya. Anglicyzmy u terminalohii suchasnoj bielaruskaj litaraturnaj movy : manahrafija / L. Ya. Kavaliyova ; navuk. red. prof. P. U. Sciacko. – Hrodna : HrDU, 2007. – 186 s.
12. Timirgaliejeva, A. R. Inojazychnaja lieksika niemieckogo proishozhdenija v russkom jazykie noviejshego pierioda : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20 / A. R. Timirgaliejeva. – Kazan', 2006. – 25 s.

УДК 821.162.1(476).09(092)Янкоўскі:821.131.1.09

Уладзімір Іванавіч Чарота

канд. філал. навук, дактарант Цэнтра даследаванняў беларускай культуры,
мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі

Uladzimir Charota

*Candidate of Philological Sciences, Doctoral Student of the Center for Belarusian Culture,
Language and Literature Researches of National Academy of Sciences of Belarus*

[e-mail: vladimir.charota@gmail.com](mailto:vladimir.charota@gmail.com)

ТВОРЧАЕ ЗАСВАЕННЕ ІТАЛЬЯНСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ ПЛАКІДАМ ЯНКОЎСКІМ

Артыкул прысвечаны рэцэпцыі італьянскай літаратуры ў творчасці Плакіда Янкоўскага (1810–1872). Гэты ўраджэнец Беларусі і цяперашняй Брэстчыны акрамя таго, што пераклаў на польскую мову трактат «*O obowiazkach ludzi*» («Пра абавязкі людзей») Сільвіа Пеліка і першы том гістарычнага рамана «*Narzeczeni*» («Заручаныя») Алесандра Мандзона, ва ўласных творах неаднаразова звяртаўся да спадчыны такіх волатаў італьянскага мастацтва слова, як Дантэ Аліг'еры, Франчэска Петрарка, Лудавіка Арыёста, П'етра Метастазія. У артыкуле разглядаецца, як у творах П. Янкоўскага прадстаўлены названыя італьянскія пісьменнікі, і робіцца спроба высветліць матывацыю звароту да іх творчасці.

Ключавыя словы: польскамоўная літаратура Беларусі, Плакід Янкоўскі, італьянская літаратура, пераклад, эпіграф, цытата.

Creative Adaptation of Italian Literature by Plakid Jankouski

The article is devoted to the reception of Italian literature in the works of Plakid Jankouski (1810–1872). This native of Belarus (at present Brest region) translated into Polish the treatise «O obowiazkach ludzi» («On the duties of men») by Silvio Pellico, the first volume of the historical novel «Narzeczeni» («The Betrothed») by Alessandro Manzoni and adverted more than once to the heritage of such giants of Italian literature as Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Ludovico Ariosto, Pietro Metastasio in his own works. Accordingly, this publication examines how these Italian writers are represented in the works of P. Jankouski and an attempt is made to find out the motivation of referring to their works.

Key words: Polish-language literature of Belarus, Plakid Jankouski, Italian literature, translation, epigraph, quotation.

Уводзіны

У першай палове XIX ст. адбывалася не толькі інтэнсіўнае асваенне літаратурай Беларусі фальклорна-этнаграфічнага матэрыялу свайго краю, але і засваенне здабыткаў заходнеўрапейскіх літаратур. Пра вялікую цікавасць мясцовых літаратараў да творчасці замежных творцаў сведчыць аналіз зместу польскамоўных часопісаў «*Dziennik Wileński*» («Віленскі дзённік»; 1805–1806 гг., 1815–1830 гг.) і «*Tygodnik Wileński*» («Віленскі штотыднёвік»; 1804 г., 1815–1822 гг.), якія, паводле У. І. Мархеля, належаць да ліку тых перыядычных выданняў, што «не знаходзіліся на перыферыі грамадска-культурнага руху Беларусі і, выступаючы арганізатарамі літаратурнага працэсу ў краі, ускосна ўплывалі на фарміраванне беларускай літаратуры» [1, с. 90–91]. Што да непасрэдна італьянскай літаратуры, то ў гэтых перыядычных выданнях былі апублікаваны пераклады на польскую мову

твораў (цалкам і фрагментарна) такіх пісьменнікаў, як Дантэ Аліг'еры, Ф. Петрарка, Л. Арыёста, П. Метастазія, Дж. Рабэрці, Л. Пінёці. Дарэчы, у гэты ж перыяд у друкарнях Вільні выйшлі асобнымі выданнямі перакладзеныя П. Сівіцкай драма П'етра Метастазія «*Łaskawość Tytusa*» / «Міласэрнасць Ціта» («*La clemenza di Tito*») (1817), паэма Тарквата Таса «*La Gerusalemme Liberata*» («*Goffred, albo Jeruzalem wyzwolona*» / «Вызвалены Іерусалім» у перакладзе П. Каханоўскага (1826), кніга ўспамінаў С. Пеліка «*Le mie prigioni*» («*Moje więzienia*» / «Мае турмы») ў перакладзе Ф. Тустаноўскага (1837) (пераклад з польскай, італьянскай і лацінскай моў на беларускую тут і далей наш. – У. Ч.).

Акрамя таго, у названых віленскіх польскамоўных часопісах друкаваліся асобныя артыкулы пра жыццё і творчасць Дантэ Аліг'еры, Ф. Петраркі, Дж. Бакача, В. Альф'еры, наследаванні П. Метастазія, а таксама

ма пераклады матэрыялаў замежных аўтараў пра Ф. Петрарку і Т. Таса.

Асноўная частка

Адным з тых, хто перакладаў творы італьянскіх мастакоў слова і ў чыёй арыгінальнай творчасці прысутнічаюць прыкметныя сляды знаёмства са спадчынай некаторых суайчыннікаў Дантэ Аліг’еры, быў протаіерэй Плакід Янкоўскі (1810–1872), ураджэнец в. Войская, якая знаходзіцца цяпер у Камянецкім раёне Брэсцкай вобласці. Як сцвярджаюць даследчыкі, гэты пісьменнік і перакладчык меў псеўданімы *Autor Dawnego Autoramentu*, *February Luty, John, John (of) Dycalp, Witalis Komu-jedzie, pewien dymisjiwany romosnik Stolu, Pseudonym* і крыптанім *P. J.* [2, s. 24, 65; 3, с. 206; 4, s. 250]. Што ж да біяграфічных звестак, то, паводле вядомай інфармацыі, адукацыю ён атрымаваў спачатку ў Свіслацкай гімназіі і Брэсцкай школе базыльян (1818–1824), затым – у Галоўнай семінарыі пры Віленскім універсітэце (1826–1830). Для нас істотна, што захаваліся яго ўспаміны пра час вучобы ў вышэйшай навучальнай установе і пра выкладчыкаў, чые лекцыі даваліся слухаць. Вось што ён успамінае пра аднаго замежнага прафесара: «Кананічнае права выкладаў нам прафесар Чапэлі (маецца на ўвазе Луіджы Капэлі. – *У. Ч.*). Не ведаю, якім быў ён у першыя гады пасля заняцця кафедры ў Віленскім універсітэце; у мой жа час ён быў ужо на пенсіі і жыў у прыгожым спадчынным маёнтку непадалёк ад Вільні. Тое, што ён быў забяспечаны на будучыню, відаць, стала прычынай яго жыцця “без маскі”, быў ён на лекцыях такім, якім бываў дома, якім яго зрабіла добрае італьянскае неба. Праўда, быў ён не пераборлівы ў жартах і не бянэжыўся пры іх выбары; часам замест кананічнага права даваў лекцыі па гімнастыцы досціпу, і было відавочна, што гэтыя лекцыі былі для яго часткай яго “дыеты”. Разам з тым ён добра ведаў свой прадмет і выкладаў яго даволі свабодна, але не зусім дасканалы ведаў лацінскую і французскую мовы. Пры гэтым узгадваецца папрок, выказаны Віленскаму ўніверсітэту, што, нібыта, Чапэлі да ўніверсітэта быў дырэктарам тэатра марыянетак, але, магчыма, была гэта выдумка» [5, с. 149–150].

Звесткі пра гэтага замежнага выкладчыка цяпер можам удакладніць і пашы-

рыць: Луіджы Капэлі (*Luigi Cappelli*) (1776–1838), ураджэнец Пістоі, стаў прафесарам грамадзянскага і крымінальнага права Віленскага ўніверсітэта ў 1804 г., з 1815 г. чытаў таксама лекцыі па кананічнаму праву; паралельна выкладаў ва ўніверсітэце італьянскую мову і літаратуру на працягу 1808–1832 гг. Ён падрыхтаваў і выдаў у якасці вучэбных дапаможнікаў для Віленскага ўніверсітэта на мове арыгінала анталогіі італьянскай паэзіі і прозы «*Scelta di poesie italiane per uso di coloro, che si dedi-cano allo studio della lingua italiana nell’ Università Imperiale di Vilna*» («Выбраная італьянская паэзія для карыстання тым, хто вывучае італьянскую мову ў Імператарскім Віленскім універсітэце») (1809) і «*Scelta di prose*» («Выбраная проза») (1827). Акрамя таго, ён спрыяў распаўсюджанню ведаў пра творчасць Віторыя Альф’еры і Франчэска Петраркі сваімі артыкуламі, апублікаванымі на польскай мове ў часопісе «*Dziennik Wileński*» ў 1806 і 1817 г. адпаведна. Пасля закрыцця Віленскага ўніверсітэта ў 1832 г. Луіджы Капэлі стаў выкладчыкам царкоўнага права ў Віленскай рымска-каталіцкай духоўнай акадэміі. У 1838 г. ён вярнуўся ў Італію, дзе ў хуткім часе памёр.

Дакладна вядома, што П. Янкоўскі быў знаёмы з Л. Капэлі як з выкладчыкам кананічнага права. А вось ці вывучаў ён італьянскую мову пад кіраўніцтвам Л. Капэлі, ці асвойваў яе самастойна, ужо пасля заканчэння Віленскага ўніверсітэта, мы пакуль што не маем надзейнай інфармацыі. Можам толькі заключыць, што П. Янкоўскі павінен быў авалодаць італьянскай мовай да таго часу, калі здзейсніў пераклады на польскую мову трактата Сільвіа Пеліка (*Silvio Pellico*) (1789–1854) «*Dei doveri degli uomini*» («*O obowiązków ludzi*» / «Пра абавязкі людзей») [6] і першага тома гістарычнага рамана Алесандра Мандзоні (*Alessandro Manzoni*) (1785–1873) «*I promessi sposi*» («*Narzeczeni*» / «Заручаныя») [7]. А гэта сярэдзіна 1830-х гг. Тое, што Плакід Янкоўскі ведаў мову, на якой пісалі А. Мандзоні і С. Пеліка, пацвярджаюць і яго ўласныя творы, бо ў іх часта сустракаюцца італьянскія словы, словазлучэнні, цэлыя фразы [8, s. 95; 9, s. 39, 58; 10, s. 47]. Так, напрыклад, у першым томе «*Pisma przedślubne i przedślubnowe*» («Дашлюбныя і даспліновыя лісты») (1841) па-італьянску падаецца прыпісаны

Г. Галілею крылаты выраз: «Eppure si muove!» (А ўсё ж такі яна круціцца!) [8, s. 91]; у якасці эпіграфа да чацвёртага раздзела «Autorobiografii» выкарыстоўваецца італьянская прыказка «Ad ogni uccello il suo nido è bello», беларускім адпаведнікам да якой можа служыць «Жыве кулік, дзе прывык, і кожны роднае балота хваліць» [8, s. 56]; на тытульным лісце зборніка «Opowiadania» («Апавяданні») (1843) змешчаны не толькі выхадныя звесткі выдання, але і наступныя словы: «Tutto è vero verissimo! / Lettore mio carissimo!» (Усё гэта праўдзівейшая праўда! / Мой найдаражэйшы чытач!) [9].

Акрамя таго, творы выпускніка Віленскага ўніверсітэта змяшчаюць таксама сведчанні, што ён быў знаёмы са спадчынай некаторых іншых класікаў італьянскай літаратуры. Скажам, зборнік «Chaos. Szczypta kadzidla cieniom wierszokletów od Witalisa Komu-jedzie» («Хаос. Драбкі кадзэння ценям вершаплётаў ад Віталіса Каму-едзе») (1835) уключае невялічкі твор пад назвай «Madona Ariosta» («Мадонна Арыёста»), змест якога – усхваленне розуму каханай Лудавіка Арыёста (Ludovico Ariosto) (1474–1533): «Сказаць якой-небудзь тагачаснай прыгажуні, што сапраўды дзівоснымі з’яўляюцца яе прывабнасці, але куды больш дзівосная вернасць яе каханага, было б гэта для яе смяротнай абразай. Аднак жа Мадонна Арыёста з добрым сэрцам слухала наступныя радкі верша» [11, s. 103]. Далей на мове арыгінала цытуюцца апошнія пяць радкоў Санета XXV «Madonna, sete bella, e bella tanto...» («Мадонна, вы прыгожая, і прыгожая такая...»), у якіх якраз сцвярджаецца, што намнога больш дзівосная за прыгажосць мадонны ёсць вернасць закаханага ў яе паэта:

*O braccio o mano, e quanto finalmente
Di voi si mira, e quanto se ne crede
Tutto è mirabil certo: nondimeno
Non starò ch'io non dica arditamente
Che più mirabil molto è la mia fede* [11, s. 103].

Звернем увагу на зноску, што цытата даецца паводле венецыянскага выдання; праўда, не ўдакладняецца якога.

Цікава таксама, што ў раздзеле «Roz-maitości» («Разнастайнасці») гэтага ж зборніка як прыклад «панегірыка жаночаму сэрцу» прыводзіцца фрагмент з лібрэта оперы «Сірой» («Siroe») (1726) паэта і драматурга

П’етра Метастазія (Pietro Metastasio, Pietro Trapassi; сапр. Трапасі) (1698–1782):

*L'onda che mormora
Tra sponda e sponda,
L'aura che tremola
Tra fronda e fronda,
È meno instabile
Del vostro Cor* [11, s. 168].

(Літаральны пераклад: *Хваля, што ракоча / паміж берагамі, / ветрык, які дрыжыць / між галінамі, Менш пераменлівы / чым ваша Сэрца*).

Працягам разваг аўтара зборніка «Chaos...» стала наступнае: «Жадаючы быць паэтам сэрца, трэба добра ведаць свой прадмет. А таму і сін’ер Абат П’етра Метастазія, прыдворны паэт, не раз быў вымушаны з сумам прамаўляць: “Сто разоў па сто тысяч! Мяне зрабілі дурнем!”» [11, s. 168]. На аснове зместу гэтых радкоў можна выказаць здагадку, што Плакід Янкоўскі ведаў таксама і біяграфію італьянскага пісьменніка, у прыватнасці валодаў інфармацыяй, што той быў прыдворным паэтам у Вене. Што ж да фраз, якія быццам неаднойчы даводзілася з сумам прамаўляць італьянскаму паэту і драматургу, то іх паходжанне намі пакуль што не высветлена. Дапускаем, што яны ўзяты з нейкага невядомага нам твора П. Метастазія, а таксама што належаць самому П. Янкоўскаму.

John of Dusalp істотна дапаўняе, змяняе і перавыдае зборнік «Chaos...» у 1842 г. Прычым увага да італьянцаў у гэтым выданні ўзрастае: акрамя Л. Арыёста і П. Метастазія прысутнічае таксама Франчэска Петрарка (Francesco Petrarca) (1304–1374). Твор «Podanie» («Паданне») ёсць сэнс, відаць, прывесці цалкам:

«Аднойчы, седзячы побач з Альдонай, Густаў чытаў Петрарку. Гэта было ў той час, калі найвялікшы з жывых цяпер паэтаў-прарокаў намерваўся прасіць сабе месца настаўніка ў бедным мястэчку на Віліі.

Раптам з грудзей чытача вырваўся цяжкі ўздых і яго вочы заблішчалі слёзмі.

– Што з табой? – запытала Альдона.

– О Божа! Калі б!.. – усклікнуў юнак, і слёзы ў яго пацяклі ручаём.

– Бедны! Ты будзеш вышэй за яго! – прагучаў нейкі прарочы голас, які хіба толькі раз на некалькі стагоддзяў і толькі абраным аднойчы ў жыцці даецца пачуць.

І ў тую ж хвіліну Неба пастанавіла, каб Альдона → [12, s. 245–246].

Дарэчы, польскі гісторык і публіцыст В. Харкевіч, аўтар манаграфіі пра жыццё і творчасць П. Янкоўскага, азначае гэты твор як «сапраўдны рэбус» («*rebus prawdziwy*»): «Што хацеў сказаць аўтар, высветліць цяжка, аднак ізноў досыць выразна выявілася дзіўнае стаўленне Янкоўскага і да Міцкевіча, і да яго знакамітай паэмы» [2, s. 42].

І з такім меркаваннем В. Харкевіча нельга не пагадзіцца. Сапраўды, маюцца падставы лічыць, што пад імем Густаў тут выведзены Адам Міцкевіч. Гэта, відаць, адсылка да імені героя чацвёртай часткі «Дзядоў» (1823), пад якім угадваецца сам аўтар паэмы (Альдонай жа, дарэчы, завуць гераіню паэмы «Конрад Валенрод»). Акрамя імені героя, у «Паданні» ёсць яшчэ адна падказка – упамінанне пра «месца настаўніка ў бедным мястэчку на Віліі». Як вядома, пасля заканчэння Віленскага ўніверсітэта А. Міцкевіч настаўнічаў у Коўне (1819–1823), які стаіць якраз на рацэ Віліі. Ды і наогул, каго, як не аўтара паэм «Гражына», «Дзяды», «Конрад Валенрод» і «Пан Тадэвуш», можна было называць «найвялікшым паэтам-прарокам», хто жыў у першай палове XIX ст. і меў дачыненне да Беларусі ці Літвы, дзе ёсць рака Вілія?

Калі ж разважаць пра тое, чаму Густаў у П. Янкоўскага чытае менавіта Петрарку, чые творы здольны так моцна крапаць сэрца і выклікаць такія бурныя эмоцыі, як гэта мы назіраем у «Паданні», і марыць дасягнуць такіх жа вяршынь у паэзіі, як і італьянскі паэт, то тут наўрад ці ёсць падставы для асаблівага здзіўлення. Агульнавядома, што А. Міцкевіч цікавіўся спадчынай геніяльнага італьянскага паэта, высока цаніў яго творчасць, сам перастварыў два санеты з «Канцаньерэ» («Кнігі песень»), а таксама выкарыстаў у якасці эпиграфа радок («*Quand'era in parte altr'uom da quel, ch'io sono*») з яго верша. Зноў жа, думаецца, невыпадкова ў некаторых вершах Міцкевіча каханая завецца Лаўра, як і гераіня, апетая Франчэска Петраркам.

П. Янкоўскі спасылаўся на Петрарку таксама ў кнізе «*Krynice. Ze wspomnień i gawęd z sobą samym*» («Крыніцы. З успамінаў і размоў з самім сабой») (1853), у якасці эпиграфа да якой узяў словы італьянскага паэта: «*Non tanquam ego scribo, sed tanquam*

alius» (Быццам не я пішу, а быццам (нехта) іншы) [10, s. 7]. Тут, падобна, выкарыстана лацінскамоўная фраза аўтара «Канцаньерэ» «*scribo enim non tanquam ego, sed quasi alius*» [Цыт. па: 13, р. 55], праўда, змененая. Змененая, магчыма, з-за таго, што ўзнаўлялася па памяці, аднак сэнс захаваўся. Дарэчы, гэтыя ж словы ў адным са сваіх «Эсэ пра Петрарку» («*Essays on Petrarch*») (англ., 1823) («*Saggi sopra il Petrarca*») (італ., 1824) выкарыстаў таксама італьянскі паэт і філалаг Уга Фоскала (Ugo Foscolo) (1778–1827). Ён сцвярджаў, што такая нататка была зроблена Ф. Петраркам на палях рукапісу паэмы «*Trionfi*» («Трыумфы»), і рабіў удакладненне: яна «была перапісана архібіскупам Бекадэлі з аўтографа, якім валодаў кардынал Бемба» [13, р. 55]. Выходзіць, што першым гэтую нататку ў навуковы ўжытак увёў архібіскуп і гуманіст Лудавіка Бекадэлі (Ludovico Beccadelli) (1501–1572), аўтар біяграфічнага нарыса «*Vita di m. Francesco Petrarca*» («Жыццё м. Франчэска Петраркі»). Варта адзначыць, што і праца названага царкоўнага дзеяча XVI ст., і эсэ У. Фоскала, дзе падаецца згаданая нататка, друкаваліся не толькі ў асобных зборніках і часопісах, але часам уключаліся і ў выданні твораў Ф. Петраркі. Таму гэтыя напісанья на лацінскай мове словы Ф. Петраркі сталі даволі пашыранымі, і з-за гэтага дакладна выявіць крыніцу, праз якую П. Янкоўскі азнаёміўся са зместам нататкі, пакінутай Ф. Петраркам на палях аўтографа паэмы «Трыумфы», не ўяўляецца магчымым.

Плакід Янкоўскі ў творах 1840–50-х гг. згадвае яшчэ аднаго вялікага італьянскага паэта – Дантэ Аліг'еры (Dante Alighieri) (1265–1321). Так, у апаваданні «*Suchotnica*» («Сухотніца») змяшчаецца трохкі зменены дваццаць пяты радок Песні XIII «Пекла» з «Боскай камедыі»: «*Egli crede, ch'io credo, ch'egli crede*» (Ён думае, што я думаю, што ён думае) [9, s. 130]. У арыгінале ён гучыць наступным чынам: «*Cred'io ch'ei credette ch'io credesse*» (Я думаю, што ён падумаў, што я думаў) [14, р. 111]. Ізноў дапускаем, што пісьменнік не меў пад рукой выдання «Боскай камедыі» на італьянскай мове і ўзнавіў яго па памяці.

У кнізе «*Krynice...*» таксама сустракаем алюзію: «Такім чынам, гэта няпэўныя істоты, нібыта ўбачаныя Дантам цені, блукаюць стагоддзямі, не могуць знайсці пры-

значанай для іх дзялянкі!» [10, s. 140–141]. Параўнаннем з цэнямі, убачанымі вялікім фларэнтыйцам, аўтар, відаць, адсылае да Песні III «Пекла» з «Боскай камедыі», дзе гаворка ідзе пра «*l'anime triste di coloro / che visser senza infamia e senza lodo*» (нікчэмныя душы тых, / хто пражыў без няславы і без славы) [14, p. 31], з-за чаго яны не могуць патрапіць ні ў пекла, ні ў рай. Таму згадка пра цені, убачаныя Дантэ, даюць падставы меркаваць, што П. Янкоўскі чытаў «Боскую камедыю», прынамсі першую яе частку.

Аналіз фактаў рэцэпцыі спадчыны Дантэ ў творчасці П. Янкоўскага вымушае таксама звярнуць увагу на адзін з анекдотаў, якія John of Dycalp сабраў і выдаў у 1847 г., пра Фрыдрыха Вялікага і яго камердынера, што без дазволу ўзяў на панюшку табакі з каралеўскай табакеркі. І ў тэксце такая вось датэль: «*Na nieszczęście król tego dostrzegł: i biedny chłopczyzna dostrzegł także – mówiąc sposobem Danta – że został dostrzeżonym*» (На яго бяду кароль убачыў гэта, бедны хлопчына заўважыў таксама, па-дантаўску кажучы, што аказаўся заўважаны (выяўлены)) [15, s. 209]. Плакід Янкоўскі, зразумела, не аўтар гэтага анекдота, але ўдакладненне «*mówiąc sposobem Danta*» (па-дантаўску кажучы) ён, хутчэй за ўсё, дадаў «ад сябе». Няпроста растлумачыць, што дантаўскае хаваецца і ў словах «*że został*

dostrzeżonym». Верагодна, гэта нейкая адсылка, дакладны сэнс якой мы не здольны ўспрыняць. Аднак менш тут адназначна паведамляецца, што ў Дантэ меўся асаблівы спосаб ці стыль маўлення, для П. Янкоўскага апазнавальны і вядомы. А гэта ў любым выпадку сведчыць, што ён зусім не павярхоўна быў знаёмы з творчасцю вялікага фларэнтыйца.

Заклучэнне

Рэцэпцыя італьянскай літаратуры ў творчасці Плакіда Янкоўскага адбывалася ў розных формах. Ён здзейсніў пераклады на польскую мову трактата «*O obowiązkach ludzi*» С. Пеліка і першага тома гістарычнага рамана «*Narzeczeni*» А. Мандзоні.

Імпульсамі для напісання двух арыгінальных яго твораў паслужылі Санет XXV «*Madonna, sete bella, e bella tanto...*» Л. Арыёста і лібрэта оперы «Сірой» П. Метастазія.

У «Паданні» П. Янкоўскі высока ацэньвае Франчэска Петрарку як творцу.

Пра тое, што П. Янкоўскі быў знаёмы з тэкстам паэмы «Боская камедыя» Дантэ Аліг'еры, сведчаць цытата, алюзія і згадка пра дантаўскі стыль – апавяданне «*Suchotnica*» (1843), кніга «*Krynice...*» (1853) і анекдот пра Фрыдрыха Вялікага і яго камердынера.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Мархель, У. І. Прадвесце. Беларуская-польская літаратурная ўзаемадзеянне ў першай палавіне XIX ст. / У. І. Мархель. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 112 с.
2. Charkiewicz, W. Placyd Jankowski (John of Dycalp): Życie i twórczość / W. Charkiewicz. – Wilno : [s. n.], 1928. – 206 s.
3. Саламевіч, Я. Слоўнік беларускіх псеўданімаў і крыптанімаў (XVI–XX стст.) / Я. Саламевіч. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 207 с.
4. Słownik pseudonimów pisarzy polskich XV w. – 1970 r. / oprac. zespół pod red. E. Jankowskiego. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków : Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1994–1998. – Т. 4 : A–Ż : nazviska. – 1996. – 820 s.
5. Янкоўскі, П. Школьныя і ўніверсітэцкія ўспаміны : Урывак з дзённіка, напісанага для сваіх дзяцей, 1836 г. / П. Янкоўскі ; пер. з пол. Л. Кулажанка // Беларус. правасл. каляндар. 2020 / уклад.: Т. А. Матрунчык, Л. Я. Кулажанка, К. У. Антановіч. – Мінск : Свята-Петра-Паўлаўскі сабор, 2019. – С. 145–152.
6. Pellico, S. O obowiązkach ludzi / S. Pellico ; przeł. z wł. P. J. – Wilno : dr. Józefa Zawadzkiego, 1835. – 150 s.
7. Manzoni, A. Narzeczeni. Powieść mediolańska z wieku XVII / odkryta i przerobiona przez A. Manzoni ; wolny przekł. z wł. P. J. – SPb. : Dr. Karola Kraya, 1836. – Т. I. – 371 s.
8. Pisma przed-ślubne i przed-splinowe Johna of Dycalp : w 2 t. – Wilno : Dr. i nakł. T. Glücksb erga, 1841. – Т. 1. – 142 s.
9. Opowiadania Johna of Dycalp. – Wilno : Nakł. i dr. Józefa Zawadzkiego, 1843. – 144 s.

10. Krynice. Ze wspomnień i gawęd z sobą samym Autora Dawnego Autoramentu. – Wilno : Nakł. i dr. Teofila Glücksberga Księgarza i Typografa Wileńskiego Nauk. Okręgu, 1853. – 228 s.
11. Chaos. Szczypta kadzidla ceniom wierszokletów od Witalisa Komu-jedzie. – Wilno : W dr. A. Dworca, 1835. – 180 s.
12. Chaos. Szczypta kadzidla ceniom wierszokletów od Witalisa Komu-jedzie. – Wilno : Nakł. i dr. Józefa Zawadzkiego, 1842. – 289 s.
13. Foscolo, U. Essays on Petrarch / U. Foscolo. – London : John Murray, MDCCCXXIII (1823). – 325 p.
14. Bignami, E. La Divina Commedia: I-Inferno : schemi, analisi e commento critico dei singoli canti : Testo integrale / E. Bignami. – Milano, 1988. – 284 p.
15. Anegdoty i fraszki doznanej usypiającej własności, przez Komitet Medyczny sprawdzone i approbowane. – Wilno : Nakł. Rubena Rafał. Księg. Wileń., 1847. – 231 s.

REFERENCES

1. Markhiel', U. I. Pradviescie. Bielaruska-pol'skaje litaraturnaje uzajemadziejannie w piershaj palavinie XIX st. / U. I. Markhiel'. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1991. – 112 s.
2. Charkiewicz, W. Placyd Jankowski (John of Dycalp): Życie i twórczość / W. Charkiewicz. – Wilno : [s. n.], 1928. – 206 s.
3. Salamievich, Ya. Slounik bielaruskikh pseudanimau i kryptanimau (XVI–XX stst.) / Ya. Salamievich. – Minsk : Mast. lit., 1983. – 207 s.
4. Słownik pseudonimów pisarzy polskich XV w. – 1970 r. / oprac. zespół pod red. E. Jankowskiego. – Wrocław ; Warszawa ; Kraków : Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1994–1998. – T. 4 : A–Ż : nazviska. – 1996. – 820 s.
5. Jankouski, P. Shkol'nyja i universiteckija uspaminy: Uryvak z dzjonnika, napisanaha dlia svaikh dzieciej, 1836 h. / P. Jankouski ; pier. z pol. L. Kulazhanka // Bielarus. pravasl. kaliandar. 2020 / uklad.: T. A. Matrunchyk, L. Ya. Kulazhanka, K. U. Antanovich. – Minsk : Sviata-Pietra-Paulauski sabor, 2019. – S. 145–152.
6. Pellico, S. O obowiazkach ludzi / S. Pellico ; przeł. z wł. P. J. – Wilno : dr. Józefa Zawadzkiego, 1835. – 150 s.
7. Manzoni, A. Narzeczeni. Powieść mediolańska z wieku XVII / odkryta i przerobiona przez A. Manzoni ; wolny przekł. z wł. P. J. – SPb. : Dr. Karola Kraya, 1836. – T. I. – 371 s.
8. Pisma przed-ślubne i przed-splinowe Johna of Dycalp : w 2 t. – Wilno : Dr. i nakł. T. Glücksberga, 1841. – T. 1. – 142 s.
9. Opowiadania Johna of Dycalp. – Wilno : Nakł. i dr. Józefa Zawadzkiego, 1843. – 144 s.
10. Krynice. Ze wspomnień i gawęd z sobą samym Autora Dawnego Autoramentu. – Wilno : Nakł. i dr. Teofila Glücksberga Księgarza i Typografa Wileńskiego Nauk. Okręgu, 1853. – 228 s.
11. Chaos. Szczypta kadzidla ceniom wierszokletów od Witalisa Komu-jedzie. – Wilno : W dr. A. Dworca, 1835. – 180 s.
12. Chaos. Szczypta kadzidla ceniom wierszokletów od Witalisa Komu-jedzie. – Wilno : Nakł. i dr. Józefa Zawadzkiego, 1842. – 289 s.
13. Foscolo, U. Essays on Petrarch / U. Foscolo. – London : John Murray, MDCCCXXIII (1823). – 325 p.
14. Bignami, E. La Divina Commedia: I-Inferno : schemi, analisi e commento critico dei singoli canti : Testo integrale / E. Bignami. – Milano, 1988. – 284 p.
15. Anegdoty i fraszki doznanej usypiającej własności, przez Komitet Medyczny sprawdzone i approbowane. – Wilno : Nakł. Rubena Rafał. Księg. Wileń., 1847. – 231 s.

ПЕДАГОГИКА

УДК 373.201.342(043.3)

Галина Николаевна Казаручик

канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Galina Kazaruchik

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: kazaruchyk@tut.by

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ

Раскрывается сущность социального познания, его специфика. Выделены области социального познания применительно к раннему возрасту: деятельность, общение и самосознание. Описана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания, включающая целевой, ресурсный, нормативный, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный блоки. Определены цель и задачи сопровождения воспитанников, выделены необходимые для его реализации ресурсы. Выделены этапы педагогического сопровождения детей в социальном познании и компоненты деятельности педагогов на каждом их этапов. Обозначена необходимость взаимодействия педагогических работников и родителей в сопровождении воспитанников третьего года жизни в процессе социального познания.

Ключевые слова: дети третьего года жизни, педагогическое сопровождение, познание, социализация, социальное познание.

Pedagogical Support of Children of the Third Year of Life in the Process of Social Cognition

The essence of social cognition and its specificity are revealed. The areas of social cognition in relation to early age are highlighted: activity, communication and self-awareness. A structural and functional model of pedagogical support for children of the third year of life in the process of social cognition is described, including target, resource, normative, substantive, procedural, performance-evaluation blocks. The author defines the purpose and tasks of supporting students, allocated the resources necessary for its implementation. The stages of pedagogical co-education of children in social cognition and the components of teachers' activity at each of their stages are highlighted. The necessity of interaction of teaching staff and parents accompanied by pupils of the third year of life in the process of social cognition is indicated.

Key words: children of the third year of life, pedagogical support, cognition, socialization, social cognition.

Введение

Социальное познание направлено на получение знаний о социальном мире, оно активизирует всю совокупность познавательных процессов (Г. М. Андреева, Д. Майерс, О. Б. Чеснокова, Т. Шибутани и др.), обеспечивает адаптивность индивида в социуме, открывая перспективы в приобретении опыта построения отношений в обществе (Б. Г. Ананьев, Р. Бэрн, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн, Ш. Тейлор и др.). Результатом социального познания становится целостное представление человека о мире, в котором разворачивается его жизнедеятельность, его адекватная ориентировка в сфере человеческих отношений (М. И. Бобнева,

А. А. Бодалев, А. В. Петровский, Е. В. Шорохова).

Социальное познание в дошкольном возрасте является одной из важнейших составляющих процесса социализации, т. к. оно многогранно развивает ребенка через активное усвоение взаимоотношений в ближайшем социуме. Образ мира, формирующийся в сознании дошкольника, позволяет ему осваивать пространство и время своего существования, лучше понимать себя и других. Социальное познание создает основу для построения я-концепции, которая способствует осмыслению взаимоотношений с самим собой, окружающими людьми и целым миром, расширяет горизонты индивиду-

альности (Р. Бернс, М. И. Лисина, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Э. Эриксон).

В связи со спецификой дошкольного возраста, заключающейся в особой восприимчивости ребенка, нерелексивной доверчивости к окружающим взрослым и одновременно зависимости от них, детям необходима помощь в осознании и понимании ситуаций, оказывающих влияние на взаимоотношение и взаимодействие с окружающим социумом. Такую помощь имеет смысл обозначить термином «педагогическое сопровождение», которое сегодня исследуется и реализуется на всех уровнях системы образования (Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, М. П. Кривунь, И. А. Липский, Н. Н. Михайлова, М. И. Рожков, С. М. Юсфин и др.).

В ряде работ раскрываются вопросы социализации, социального познания детей дошкольного возраста (Е. Ф. Акулова, М. В. Бывшева, Н. В. Иванова, С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, О. Б. Чеснокова). Работ, посвященных особенностям социального познания детей раннего возраста, нет.

В результате проведенного анализа психолого-педагогической литературы было обнаружено *противоречие* между важностью педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания и отсутствием научно-методического обеспечения данного процесса. Разрешение данного противоречия составляет *цель* данной работы.

Понятие социального познания, его специфика

Для того чтобы определить области социального познания, относящиеся к конкретному возрасту человека, в данном случае – к раннему, необходимо для начала рассмотреть понятие «социальное познание», уточнить его особенности.

Понятие «социальное познание» в философии используется для того, чтобы описать и проанализировать процессы и явления, происходящие в обществе. Исходя из философского осмысления, любое познание есть познание социальное, т. к. оно существует в обществе. Ряд авторов (М. А. Дедюлина, В. А. Ивлиев, Е. В. Папченко) считают, что социальное познание – это познание людьми законов функционирования

общества, культуры и самих себя, своих целей, желаний, потребностей.

Особое внимание в философской литературе уделяется разграничению понятий «социальное» и «естественнонаучное» познание, которые имеют ряд отличительных характеристик. К особенностям познания общества в отличие от познания природы следует отнести особенности объекта и субъекта социального познания. Это связано с тем, что сами люди, само общество одновременно является объектом, который изучается, и субъектом, который изучает и познает сам себя.

Еще одной специфической особенностью социального познания является субъективный характер познания. Любой ученый, который занимается познанием социума, в зависимости от своих ценностных установок, условий, времени и общества, в которых он проживает, может целенаправленно исказить процесс и результаты познания. Таким образом, социальное познание субъективно. В то же время исследователю необходимо изучать не только материальные аспекты, существующие в обществе, но и идеальные, что также имеет определенную сложность в сравнении с миром естественнонаучного познания. Явления и процессы, происходящие в обществе, неповторимы и своеобразны, что несет определенную сложность в их изучении и познании; влияют на результаты исследования.

Следует отметить историческую обусловленность социального познания, которая связана с тем, что общество проходит в своем развитии определенные периоды. В разное время в социуме существовали разные нормы, ценностные установки, господствующие интересы. Общество постоянно развивается, соответственно, и уровни материальной, духовной жизни общества отличаются.

Изучением механизмов, с помощью которых человек конструирует образ социальной действительности, в которой он живет и действует, а также совокупности факторов, которые порождают эти процессы, занимается социальная психология. По мнению Г. М. Андреевой, социальное познание не научное знание, а то знание, которое складывается в непосредственном жизненном опыте каждого человека. Последний выступает как «наивный психолог» или в

крайнем случае как «наивный ученый» [1]. В работах зарубежных психологов (Ш. Тейлор, Э. Пипло, Д. Сирс) социальное познание охарактеризовано как «раздел социальной психологии, изучающий, как люди формируют суждения на основе социальной информации, поступающей из окружающей среды» [2, с. 99].

Отличительной особенностью изучения процесса социального познания является в большинстве случаев невозможность использовать экспериментальную проверку, а также математические методы, для получения наиболее точных результатов.

Таким образом, социальное познание отличается от других форм познания и имеет свои особенности. Специфика социального познания заключается в особенностях его объекта, в его историчности, в тождественности субъекта и объекта познания; в уникальности социальных процессов и явлений; в субъективности самого исследователя; в сложности и многообразии общественных явлений и процессов.

Области социального познания применительно к раннему возрасту

Развитие социального познания ребенка начинается уже в период новорожденности. Беспомощность ребенка в этом возрасте обуславливает необходимость обращения к окружающим взрослым людям, благодаря поддержке которых формируется ранний социальный опыт детей. По мнению М. В. Бывшевой, «социальное познание представляет собой многомерный феномен и обеспечивает построение адекватного целостного образа мира, который включает совокупность социальных объектов. В процессе социального познания структурируются знания о социальном мире, представленные образами пространства и времени, я-концепцией и образами других объектов социального мира» [3, с. 10].

В исследовании М. С. Кирюшкиной установлено, что у всех детей с середины раннего возраста при определенных условиях возникают особые формы реакций на социальные воздействия. Дети обнаруживают чувствительность к социальному влиянию окружающих, способны инициировать социальные контакты с посторонними взрослыми и сверстниками, усваивают правила группового взаимодействия и строго сле-

дуют им, не только подчиняя им свое поведение, но и требуя их выполнения окружающими. Вместе с тем данные формы поведения в этом возрасте не складываются стихийно даже при наличии группы сверстников и объективной возможности взаимодействия с ними. Эти особенности поведения формируются в ходе специально организуемого взаимодействия со взрослыми [4].

К показателям благополучного социального развития ребенка А. М. Щетинина относит эмоциональный отклик на переживание другого, адекватное понимание основных эмоциональных состояний, проявление эмпатии, владение навыками самоконтроля и саморегуляции, наличие положительного социального статуса в группе, владение способами социокультурного поведения и общение, наличие среднего или высокого уровня социального интеллекта [5, с. 4].

Одним из наиболее значимых показателей социального развития ребенка является его социальное познание. Сферы, или области, посредством которых происходит социальное познание ребенка раннего возраста, – это определенные виды деятельности, общение, развитие самосознания.

1. Деятельность. Социальное познание ребенка осуществляется через определенные виды деятельности. Ведущей деятельностью в раннем детстве становится предметная. Ребенок не знает, как по назначению использовать тот или иной предмет, поэтому совместно со взрослым выполняет действия по отношению к предметам. Предметная деятельность детей развивается следующим образом: как переход от совместного исполнения к самостоятельному, что приводит к выделению взрослого как образца действия, с которым ребенок себя сравнивает; как развитие средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления действия. Поначалу ребенок выполняет действие совместно со взрослым. Следующий этап в развитии действия детей – действие начинают вместе, а ребенок заканчивает его выполнение. Далее дети стараются осуществить действие самостоятельно на основе показа взрослого. И лишь после этого ребенок способен сам выполнить указанное взрослым действие. В раннем детстве в предметной деятельности зарождаются предпосылки игровой, трудовой, изобрази-

тельной деятельности. Ребенок стремится выполнять трудовые действия, которые видит каждый день, чтобы быть похожим на взрослого человека.

В манипуляциях с предметами происходит становление игровой деятельности. В два с половиной года опыт, приобретенный ребенком в действиях с игрушками и в повседневной жизни, позволяет отображать действия людей с предметами в соответствии с назначением, принятым в обществе. Игра принимает форму сюжетно-образительной деятельности. В игровых действиях появляется логика, происходит моделирование жизненных ситуаций, например, после того, как кукла пообедала, у нее будет тихий час.

В раннем детстве происходит развитие хозяйственно-бытовой деятельности ребенка, что связано с формированием у него культурно-гигиенических навыков. Он учится умываться, одеваться, держать ложку, принимать пищу. В процессе бытовой деятельности происходит формирование определенных качеств, таких как аккуратность, опрятность, дисциплинированность. Также это способствует формированию у ребенка представления о себе, о собственном теле.

2. Общение. Так как поведение детей в раннем детстве носит ситуативный характер, то, согласно концепции генезиса общения М. И. Лисиной, основной формой общения ребенка со взрослыми является ситуативно-деловое общение [6]. Для него характерна потребность в сотрудничестве со взрослым, который выступает для ребенка как партнер по игре, образец для подражания, эксперт по оценке умений и знаний.

Необходимо отметить, что в раннем возрасте начинается складываться общение со сверстниками. Этот процесс способствует социальному развитию и развитию самосознания. В самом начале раннего детства в сверстнике ребенка привлекают внешность и поведение. Совместных действий детей практически не бывает в данный период.

В полтора года происходит переломный момент в общении со сверстниками: ребенок стремится заинтересовать товарища и обращает внимание на его отношение. На втором году жизни ребенок начинает «замечать» других детей. Поначалу он присматривается к ним, играет рядом. Интерес

к детям растет по мере увеличения пребывания рядом. Возникают первые симпатии: ребенок чаще играет с одним сверстником. В этом возрасте он учится сравнивать свои поступки, умения с умениями и поступками других людей.

Однако у детей раннего возраста детское общество только начинает формироваться. Большую часть свободного времени они проводят в одиночных играх. Общение детей осуществляется в форме эмоционально-практического взаимодействия, построенного на взаимном подражании.

3. Самосознание. Развитие интереса к своему образу у ребенка появляется уже около 3-4 месяцев, когда ребенок долго и с любопытством рассматривает себя в зеркале. К двум годам дети уже узнают себя в зеркале и могут менять свой внешний облик. Телесное выделение себя из окружающего мира начинается в младенчестве и завершается к двум годам, когда ребенок понимает, что его тело существует независимо от внешнего мира и принадлежит только ему.

К двум годам ребенок способен понимать и различать то, что принадлежит ему: «Это моя мама», «Моя игрушка» и т. д. В конце раннего детства происходит осознание ребенком своей индивидуальности, возникает система «я». Она включает познание ребенком себя через свое имя, представление о своей половой принадлежности: «Я мальчик», «Я девочка», потребности в одобрении, признании и самостоятельности. Дети отделяют свое «я» посредством результата выполнения действия: оделся, умылся, причесался. Ребенок стремится выполнить все действия правильно, чтобы быть замеченным взрослым. Устанавливается связь между «я» и «мои достижения», и у ребенка появляется гордость за свои достижения. Отношение к самому себе зависит от того, насколько хорошо или плохо ребенок выполнил какое-либо действие.

Социальное развитие ребенка раннего возраста предполагает формирование у него положительного отношения к себе. Появляются элементы самооценки. Самооценка ребенка эмоционально ярко окрашена, связана с его стремлением быть хорошим, соответствовать требованиям взрослых, получить их одобрение. Здесь имеют место чув-

ства достоинства и стыда, которые только зарождаются.

Таким образом, можно выделить три области, в которых происходит социальное развитие ребенка раннего возраста. Через деятельность совместно со взрослым он овладевает способами использования и применения предметов, иными словами, познает окружающую его действительность. Взаимодействуя поначалу со взрослым, а далее со сверстниками, ребенок накапливает социальный опыт, познает других людей. Неотъемлемой стороной процесса социального познания является познание ребенком самого себя, осознание своего места в социуме.

Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания

По мнению Е. А. Александровой, педагогическое сопровождение – такая педагогическая деятельность, при которой педагог создает условия для научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь, сознательно и адекватно организовывать жизнедеятельность, самостоятельно разрешать проблемные ситуации [7]. Л. И. Бережнова [8], В. И. Богословский [9] считают, что смысл педагогического сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, укрепления внутреннего потенциала субъекта развития. К важным составляющим данного процесса относятся содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество.

С точки зрения Л. В. Байбородовой и М. И. Рожкова, педагогическое сопровождение предполагает «помощь ребенку в решении личностных проблем и преодолении трудностей в ситуациях, требующих реализации субъектной позиции. Оно представляет собой целенаправленный педагогический процесс, способствующий формированию готовности воспитанников к самостоятельному принятию решений на основе рефлексии и установления приоритетности ценностных ориентиров» [10, с. 25].

Неотъемлемыми составляющими педагогического сопровождения выступают педагогическая поддержка и педагогиче-

ская помощь. Педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем) [11]. Под педагогической помощью понимается реальное содействие воспитаннику в преодолении возникающих у него трудностей [12]. При педагогическом сопровождении действия педагога в образовательном процессе фактически должны быть минимизированы.

Педагогическое сопровождение «в контексте современной парадигмы образования предполагает особую позицию педагога... которая заключается в организации взаимодействия с ребенком с учетом “зоны ближайшего развития”» [12, с. 22]. Важно создание таких условий, при которых возрастает деятельность самого ребенка по решению своих личностных и учебных проблем. Для этого нами была разработана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания, включающая целевой, ресурсный, нормативный, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок включает цели и задачи педагогического сопровождения воспитанников. Целью сопровождения детей в процессе социального познания является создание педагогами ситуаций развития, которые способствуют появлению новообразований в личностных качествах ребенка и раскрытию его потенциалов, отражающих его индивидуальность, субъектность.

Задачи:

1) оказывать воспитанникам помощь в своевременном решении проблем, в преодолении возникающих трудностей, связанных с выполнением различных видов деятельности, конфликтными ситуациями во взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками;

2) содействовать развитию: интереса к себе, близким взрослым и сверстникам; способности видеть различные эмоциональные состояния взрослых и детей (радость, печаль, гнев), их изменения и выражать сочувствие;

3) способствовать формированию: полнорольевой идентификации; представлений о том, что хорошо и что плохо; элементарных способов общения, культуры поведе-

ния; умения взаимодействовать со сверстниками;

4) воспитывать доброжелательное отношение и симпатию к близким взрослым и сверстникам, уверенность в своих силах, самостоятельность при выполнении гигиенических процедур.

Ресурсный блок включает профессиональную компетентность педагогических работников и развивающую среду учреждения дошкольного образования. Профессиональная компетентность воспитателей дошкольного образования в области педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания предполагает знание содержания учебной программы дошкольного образования, образовательной области «Ребенок и общество»; знание возрастных и психологических особенностей детей раннего возраста; умение применять на практике теоретические знания «Теории и методики ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста»; грамотность в подборе методов, приемов, форм для работы с детьми, их использование для решения конкретных практических задач.

Развивающая среда учреждения дошкольного образования для реализации цели и задач социального познания воспитанников предполагает построение вариативного развивающего пространства, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей.

Нормативный блок включает определение принципов и условий организации социального познания воспитанников.

В основу структурно-функциональной модели педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания положены следующие принципы:

1) деятельностного подхода, который опирается на присущие данному возрастному периоду виды деятельности;

2) личностного-ориентированного подхода; он связан с созданием условий для развития личности каждого ребенка, его способностей в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями;

3) полисубъектности; он характеризуется согласованностью действий по отношению к ребенку со стороны учреждения дошкольного образования, семьи;

4) поддержки воспитанников; он находит отражение на протяжении всего процесса педагогического сопровождения, связан с оказанием помощи ребенку со стороны взрослых;

5) культуросообразности; он направлен на передачу детям социокультурного опыта с целью формирования культурных ценностей, основ национальной культуры.

Наиболее эффективно, по нашему мнению, социальное познание детей раннего возраста будет осуществляться при соблюдении следующих условий: использование разнообразных методов и форм ознакомления с социальной действительностью; компетентность воспитателей дошкольного образования в вопросах социального познания; обогащение развивающей среды учреждения дошкольного образования; взаимодействие с родителями.

Содержательный блок представлен содержанием образовательной области «Ребенок и общество» учебной программы дошкольного образования (разделы «Самопознание», «Взаимодействие со сверстниками и взрослыми», «Познание социума»).

Процессуальный блок модели предполагает реализацию трех этапов педагогического сопровождения детей третьего года жизни в социальном познании: подготовительный, основной и заключительный. Содержание каждого этапа составляют компоненты деятельности педагогов учреждения дошкольного образования.

I. Подготовительный (до поступления ребенка в учреждение дошкольного образования). Целью данного этапа является установление контакта педагогических работников учреждения дошкольного образования с родителями и, по возможности, будущими воспитанниками первой младшей группы.

Компоненты деятельности педагогов:

1. Информационно-поисковая работа. На данном этапе воспитателем совместно с другими специалистами учреждения дошкольного образования (заместителем заведующего по основной деятельности, педагогом-психологом, медицинской сестрой) осуществляется изучение и подбор литера-

туры, различных дидактических и диагностических материалов для получения всесторонней информации об особенностях развития ребенка данного возраста, о характерных чертах адаптационного периода детей данной возрастной группы, об особенностях построения взаимодействия с родителями и будущими воспитанниками, об осуществлении педагогического сопровождения. Учебный дидактический материал необходим для консультирования родителей, игр, общения с детьми, диагностический – для определения степени подготовленности детей к учреждению дошкольного образования, готовности родителей изменить привычную домашнюю обстановку ребенка на новую среду учреждения. На подготовительном этапе значительное место занимает установление контакта с родителями и, по возможности, будущими воспитанниками первой младшей группы. Педагог планируемой первой младшей группы изучает психолого-педагогическую литературу, необходимую для осуществления педагогического сопровождения детей в процессе адаптации их к условиям учреждения дошкольного образования; а также литературу, описывающую изменения в развитии ребенка в период «кризиса трех лет». Таким образом, информационно-поисковая работа содействует овладению субъектами образовательных отношений профессиональными компетенциями, необходимыми для создания условий более успешной адаптации и дальнейшей социализации детей.

2. Межличностная коммуникация. Педагог налаживает контакты с родителями еще до посещения их детьми учреждения дошкольного образования. При всесторонней помощи заместителя заведующего по основной деятельности для знакомства с учреждением, работниками предполагаемой группы воспитатель может пригласить родителей на занятия. Родители могут привести ребенка на прогулку с будущим воспитателем и другими воспитанниками с целью его знакомства с новыми обстановкой, с незнакомыми людьми для облегчения его дальнейшей адаптации.

Организация вводного собрания позволит педагогу и родителям детей познакомиться друг с другом, получить информацию консультативного характера и ответы на интересующие вопросы. Уместно также

посещение воспитателем ребенка на дому для знакомства с ним, наблюдения за его поведением. Обязательна предварительная подготовка родителями ребенка к особенностям режима и условиям учреждения дошкольного образования, приемам пищи, овладению необходимыми гигиеническими навыками.

II. Основной. На этом этапе происходит работа педагогических работников с родителями по осуществлению наиболее эффективной адаптации и социализации каждого ребенка в новой среде учреждения дошкольного образования.

Компоненты деятельности педагогов:

1. Первичная диагностика воспитанников по выявлению степени их адаптации к учреждению дошкольного образования. Диагностика является неотъемлемым и важнейшим компонентом для реализации данной модели педагогического сопровождения. Каждый день воспитателем заполняются листы наблюдения за состоянием, эмоциями, аппетитом, сном детей.

2. Взаимодействие педагогических работников с родителями. Предполагает постоянное консультирование родителей и совместные усилия, направленные на успешную адаптацию воспитанников. Взаимодействие с родителями может проходить: в форме живого общения; через современные средства коммуникации; посредством постоянно обновляемых «папок-передвижек», стендов, брошюр, «книг предложений».

3. Создание благоприятной атмосферы для пребывания воспитанников в учреждении дошкольного образования. Для облегчения адаптации и обеспечения эффективности социального познания следует формировать у ребенка положительное отношение к учреждению дошкольного образования. Педагогу важно расположить к себе ребенка, что способствует формированию его дальнейшего доверия. Родитель же старается настраивать ребенка на позитивный лад. Так, например, чтобы ускорить и разнообразить процесс расставания воспитанника и родителя во время утреннего приема можно придумать «ритуал прощания»: от различных жестов до определенных движений («как прощаются жирафы, слоны, гномы» и т. д.). Не будет лишним, если у ребенка будет рядом его любимая вещь. Разнообразить можно и сам путь в уч-

реждение дошкольного образования: поначалу, исследуя новые объекты вокруг, далее это могут быть тематические дни (рассказы, подражание, имитация звуков: «как коты (слоны, жирафы) идут утром в детский сад и что их ждет в этой увлекательной стране»). На ранних этапах адаптации пребывания детей в учреждении дошкольного образования минимизируется, и исходя из диагностируемого уровня степени адаптации время добавляется постепенно. Для создания условий успешности социального познания каждого ребенка важно расположить ребенка не только к новому месту и воспитателю, но и к другим детям и к самому себе. Это возможно через включение воспитанников в разнообразие видов деятельности, что обосновывает выделение следующего компонента в работе педагога, реализующего педагогическое сопровождение.

4. Включение воспитанников в разные виды деятельности. Как уже было отмечено выше, на третьем году жизни в рамках предметно-манипулятивной деятельности у детей начинает складываться сюжетно-образительная игра. Именно с игры следует начать знакомство воспитателя с детьми, используя игры на знакомство друг с другом, на налаживание контакта с воспитателем и другими детьми, на знакомство с группой и учреждением дошкольного образования. Используются различные виды дидактических игр (на развитие интереса к другим людям, к их эмоциям, к познанию окружающего мира, на развитие адаптивного социального поведения), подвижные, игры-забавы, игры-драматизации, строительные, музыкальные. Для игр необходимо использовать нестандартные материалы и предметы: макароны, прищепки, губки для мытья посуды, бутылочные пробки и т. д.). Кроме игр неотъемлемой частью создания интереса к детскому саду, а также создания благоприятной атмосферы являются прослушивание музыки, сказок, напевание песенок, занятия с пластилином, рисование.

Известно, что для кризиса трех лет характерно проявление некоторой самостоятельности ребенка. Однако в приоритете по-прежнему остается совместная деятельность воспитанника со взрослым. Учитывая возрастные особенности, воспитателю необходимо проявлять терпение. В случае ошибок ребенка, неправильных действий

или поведения с помощью словесных, наглядных, игровых методов объяснять и аргументировать правильность сложившегося поведения или поступка воспитанника.

5. Промежуточная диагностика. Она необходима для того, чтобы проанализировать результаты используемых форм, методов, и приемов педагогического сопровождения с целью установления степени протекания адаптации ребенка, а также при необходимости – корректировки способов взаимодействия с воспитанниками.

III. Заключительный этап. Этот этап характеризуется оценочно-рефлексивной деятельностью, диагностикой конечных результатов системы педагогического сопровождения. Проведение диагностики конечного уровня адаптации и существующего уровня социализации детей; анализ результатов, полученных в ходе проведенного педагогического сопровождения; обобщение; формулировка выводов. Данный процесс осуществляется воспитателем совместно с родителями и другими специалистами учреждения дошкольного образования.

Оценочно-результативный блок включает диагностический инструментарий и показатели для определения эффективности педагогической поддержки воспитанников третьего года жизни в процессе социального познания. В качестве показателей используются компетенции, представленные в образовательном стандарте дошкольного образования [13]. Так, сопровождение детей в процессе социального познания является эффективным, если воспитанник к трем годам:

1) испытывает потребность в эмоциональном контакте со взрослыми;

2) стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками в совместной деятельности, соблюдая элементарные правила этики (например, здоровается, прощается);

3) проявляет интерес и позитивное отношение к другому человеку, испытывает доверие к нему, оказывает посильную помощь;

4) воспроизводит действия взрослого в сюжетно-образительных играх, применяет предметы-заместители, проявляет ролевое поведение;

5) проявляет инициативность во всех сферах жизнедеятельности: общении, пред-

метной деятельности, сюжетно-отобразительных играх.

Таким образом, структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания включает все необходимые процедуры для эффективного взаимодействия взрослых и воспитанников, обеспечивающие успешную социализацию детей.

Заключение

1. Специфика социального познания заключается в своеобразии его объекта, в его историчности, в тождественности субъекта и объекта познания; в уникальности социальных процессов и явлений; в субъективности самого исследователя; в сложности и многообразии общественных явлений и процессов. Процесс социального познания детей раннего возраста представляет собой познание окружающей действительности, других людей, самого себя посредством включения их в различные, присущие для данного возраста виды деятельности, общение со взрослыми и сверстниками, формирование представлений о себе. Процесс социального познания начинается с самого рождения ребенка и является важным показателем его социального развития, которое осуществляется наряду с развитием самой личности.

2. У детей раннего возраста социальное познание осуществляется через следующие области: деятельность (предметная, игровая, трудовая, художественная), общение, самосознание. Через разные виды деятельности, характерные для данного воз-

раста, происходит познание окружающего мира, формирование представления ребенка о себе. Отдельно выделяется сфера общения, которая играет значительную роль в процессе развития социального познания ребенка. Общение способствует накоплению социального опыта, познанию других людей и самого себя. Первичная социализация детей происходит в семье, где общение с родителями занимает главенствующую позицию в жизни ребенка. Дальнейшая социализация происходит в новой обстановке – в учреждении дошкольного образования. Процесс адаптации ребенка к новым условиям, к новому окружению является важным этапом в его социализации. В процессе общения и освоения разных видов деятельности происходит развитие самосознания ребенка. В конце периода раннего детства у детей происходит осознание своей индивидуальности и появляется система «я»: «Я мальчик», «Я Миша», «Я хороший». Появляется чувство гордости за свои достижения, зарождается самооценка.

3. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей третьего года жизни в процессе социального познания содержит следующие блоки: целевой, ресурсный, нормативный, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный. Реализация данной модели обеспечивает более легкую адаптацию детей к учреждению дошкольного образования, способствует улучшению эмоционального состояния детей, более активному и заинтересованному взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, доп., испр. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 363 с.
2. Тейлор, Ш. Социальная психология / Ш. Тэйлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 768 с.
3. Бывшева, М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М. В. Бывшева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
4. Кирюшкина, М. С. Социальное развитие ребенка раннего возраста / М. С. Кирюшкина // Теорет. и эксперим. психология. – 2009. – Т. 2, № 2. – С. 5–11.
5. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
6. Лисина, М. С. Проблемы онтогенеза общения / М. С. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

7. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – М. : НИИ шк. технологий, 2010. – 336 с.
8. Бережнова, Л. Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе / Л. Н. Бережнова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 240 с.
9. Богословский, В. И. Научное сопровождение образовательного процесса. Методологические характеристики / В. И. Богословский. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 142 с.
10. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022 – 402 с.
11. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
12. Байбородова, Л. В. Педагогическое сопровождение школьников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки : монография / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, М. П. Кривунь. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022 – 191 с.
13. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 4 авг. 2022 г., № 228 // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, 26.08.2022, 8/38596. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf>. – Дата доступа: 24.06.2023.

REFERENCES

1. Andrijeva, G. M. Social'naja psikhologija : uchiebnik / G. M. Andrijeva. – Izd. 5-je, dop., ispr. – М. : Aspekt Press, 2010. – 363 s.
2. Tejlor, Sh. Social'naja psikhologija / Sh. Tjejlор, L. Piplo, D. Sirs. – 10-je izd. – SPb. : Pitier, 2004. – 768 s.
3. Byvsheva, M. V. Piedagogichieskoje soprovozhdienije dietiej starshego doshkol'nogo vozrasta v processie social'nogo poznanija : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.07 / M. V. Byvsheva ; Ural. gos. pied. un-t. – Jekatierinburg, 2009. – 23 s.
4. Kiriushkina, M. S. Social'noje razvitije riebnionka ranniego vozrasta / M. S. Kiriushkina // Tieoriet. i ekspierim. psikhologija. – 2009. – T. 2, № 2. – S. 5–11.
5. Shchietinina, A. M. Diagnostika social'nogo razvitija riebnionka : uchieb.-mietod. posobije / A. M. Shchietinina. – Vielikij Novgorod : NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2000. – 88 s.
6. Lisina, M. S. Problemy ontogieneza obshchienija / M. S. Lisina. – М. : Piedagogika, 1986. – 144 s.
7. Alieksandrova, Ye. A. Piedagogichieskoje soprovozhdienije samoopriedielienija starshikh shkol'nikov / Ye. A. Alieksandrova. – М. : NII shk. tiekhnologij, 2010. – 336 s.
8. Bieriezhnova, L. N. Priedupriezhdienije dieprivacii v obrazovatel'nom processie / L. N. Bieriezhnova. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Giercena, 2000. – 240 s.
9. Bogoslovskij, V. I. Nauchnoje soprovozhdienije obrazovatel'nogo processa. Mietodologichieskije kharakteristiki / V. I. Bogoslovskij. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Giercena, 2000. – 142 s.
10. Bajborodova, L. V. Vospitatel'naja diejatel'nost' : uchiebnik / L. V. Bajborodova, M. I. Rozhkov. – М. : KNORUS, 2022 – 402 s.
11. Gazman, O. S. Nieklassichieskoje vospitanije: ot avtoritarnoj piedagogiki k piedagogike svobody / O. S. Gazman. – М. : MIROS, 2002. – 296 s.
12. Bajborodova, L. V. Piedagogichieskoje soprovozhdienije shkol'nikov v processie doprofessional'noj piedagogichieskoj podgotovki : monografija / L. V. Bajborodova, M. V. Gruzdiev, M. P. Krivun'. – Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2022 – 191 s.
13. Ob utvierzhdenii obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija [Eliكتروнный ресурс] : postanovlienije M-va obrazovanija Riesp. Bielarus', 4 avg. 2022 g., № 228 // Nacional'nyj pravovoj Internet-portal Riesp. Bielarus', 26.08.2022, 8/38596. – Riezhim dostupa: <https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf>. – Data dostupa: 24.06.2023.

УДК 373.3

Анна Николаевна Сендер¹, Людмила Владимировна Федорова²¹д-р пед. наук, проф., проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина²канд. пед. наук, доц. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина**Anna Sender¹, Lyudmila Fedorova²**¹Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,Professor of the Department of General Educational Disciplines and Methods of Their Teaching
of Brest State A. S. Pushkin University²Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professorof the Department of the General Education Disciplines and Methods of Their Teaching
of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²fedorova.l@brsu.by**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЯ СРАВНИВАТЬ**

Статья посвящена проблеме формирования у учащихся начальной школы умения сравнивать. Выделен дидактический потенциал начального курса математики для решения указанной проблемы. Описаны методические рекомендации, способствующие доступному и осознанному освоению учащимися математики и формированию у них умения сравнивать.

Ключевые слова: начальная школа, математика, умение сравнивать.

Formation of the Ability of Primary School Students to Compare

The article is devoted to the problem of formation of the ability of elementary school students to compare. The didactic potential of the initial course of mathematics for solving this problem is highlighted. Methodological recommendations are described that contribute to the accessible and conscious mastering of mathematics by students and the formation of their ability to compare.

Key words: elementary school, mathematics, the ability to compare.

Введение

Сегодня согласно требованиям к образовательному процессу при реализации образовательной программы начального образования «приоритетом начального образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность последующего образования учащегося, развитие его личностных качеств и сохранения индивидуальности» [1, с. 14]. В связи с этим формирование общеучебных умений и навыков – неотъемлемая часть современной методической системы обучения начального курса математики.

Общеучебные умения и навыки – это умения и навыки, которые применяются учащимися в различных видах учебной деятельности. Данные умения и навыки относятся к собственно учебному процессу, владению учащимися «самоорганизацией, планированием, рефлексией, самооценкой и другими аналогичными способами деятель-

ности» [2, с. 8–9]. К общеучебным умениям относятся учебно-организационные, учебно-информационные и учебно-интеллектуальные умения. Последние, в свою очередь, включают «умения мотивировать свою деятельность, внимательно воспринимать информацию, логически осмысливать учебный материал, выделять в нем главное, решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять упражнения, осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности» [3, с. 92]. Именно учебно-интеллектуальные умения и включают умение сравнивать.

Основная часть

Динамично развивающееся общество предъявляет новые требования к качеству образования. Согласно государственному образовательному стандарту обучение в учреждениях общего среднего образования ориентировано на овладение учащимися умениями, с помощью которых они смогут самостоятельно усваивать учебный мате-

риал, использовать его в практической деятельности, осуществлять рефлексию процесса и результатов учебно-познавательной деятельности [1]. Такой интеллектуальный потенциал учащегося должен закладываться еще в начальной школе при соответствующем обучении. Основу такого обучения составляет развитие логического мышления учащихся.

Проблемой изучения логического мышления учащихся начальной школы занимались психологи Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, педагоги П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, К. Д. Ушинский и др. Так, К. Д. Ушинский отмечал, что логика должна стоять в преддверии всех наук, поэтому обучение в начальной школе следует строить на обучении учащихся логически мыслить.

Основными формами логического мышления являются понятия, суждения и умозаключения, с которыми неразрывно связаны логические операции. К логическим операциям относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, аналогия, индукция, дедукция.

В рамках исследования выделим логическую операцию *сравнение*. Сравнение – логическая операция, состоящая «в сопоставлении одинаковых по существенным для данного рассмотрения признакам предметов, посредством которого выявляются их качественные и количественные свойства» [4, с. 96].

В педагогической психологии сравнение рассматривается как необходимое средство усвоения предметных знаний и видов деятельности при изучении любого учебного предмета. Психологами и педагогами определена значимость сравнения для стимулирования познавательной активности учащихся. Отмечается, что без сравнения нет понимания, а без понимания нет суждения, поэтому сравнение должно широко применяться в учебной деятельности в начальной школе.

В обучении математике целесообразность применения сравнения обоснована необходимостью подчеркнуть взаимосвязь объектов изучения на основе признаков их сходства или различия.

Формируется умение сравнивать при систематическом применении сравнения

при изучении предметного материала. Содержание учебного предмета «Математика» в начальной школе обладает значительным дидактическим потенциалом для обучения учащихся сравнению. Рассмотрим возможности формирования у учащихся умения сравнивать при обучении начального курса математики.

Так, в подготовительный период учащимися начальной школы обучение сравнению можно осуществлять практически на каждом уроке математики. Здесь сравнение применяется для установления качественных характеристик предметов с целью формирования знаний о различных признаках и отношениях, например, «красный – не красный», «больше – меньше», «длиннее – короче», «тяжелее – легче», «выше – ниже», «шире – уже» и др. При этом у учащихся формируется умение сравнивать изучаемые предметы не только по одному признаку, но и по многим, не принимая во внимание несущественные для сравнения признаки. Здесь обучение сравнению можно сопровождать следующими заданиями: «Расскажи все, что видишь в рассматриваемых объектах», «Чем они похожи?», «Чем они отличаются?». Важно, чтобы сначала учащиеся такие задания выполняли вслух под контролем учителя, а затем – самостоятельно, задавая указанные вопросы «про себя», при этом озвучивая ответы.

В данном периоде именно упражнения на сравнение двух множеств по количеству составляющих их элементов способствуют осознанию учащимися конкретного смысла отношений «равно», «больше», «меньше»; «больше на...», «меньше на...» и их взаимосвязи. При этом обучение сравнению множеств целесообразно сопровождать разнообразием постепенно усложняющихся упражнений. Например, сначала можно предложить упражнение, в котором множества располагаются так, чтобы каждый элемент второго множества находился под одним элементом первого множества; затем элементы обоих множеств можно выстроить линейно, без очевидного разбиения их на пары; впоследствии – элементы одного из множеств можно выстроить линейно, а другого множества – по произвольной траектории; далее – элементы обоих множеств можно расположить линейно, но вперемешку; в конце – чтобы элементы обоих

множеств располагались в виде неупорядоченных групп [5]. Например, задание «Сравните количество кругов и квадратов»

может быть представлено учащимся следующим образом (рисунок 1):

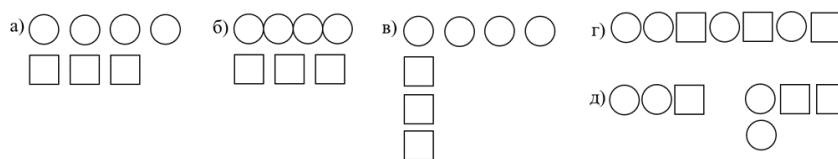


Рисунок 1 – Разнообразие упражнений для абстрагирования понятия «число»

В начальной школе сравнение применяется и при изучении натуральных чисел в рамках обучения учащихся сравнению чисел разными способами. Сначала учащиеся учатся сравнивать числа на основе сравнения соответствующих предметных множеств. Так, изучение однозначных чисел основано на сравнении, которое используется для выявления количественных характеристик рассматриваемых предметов, ус-

тановления общего их существенного признака – количества. При этом оговаривается незначительность природы самих предметов, их качественных свойств. Например, при выполнении задания «Сравните предметы» (рисунок 2) учащиеся приходят к выводу, что предметы отличаются своей природой, расположением, цветом, при этом отмечают наличие схожести, которая заключается в количестве предметов.

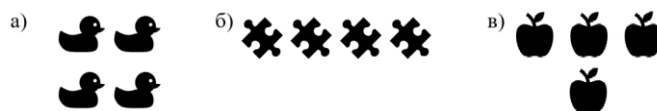


Рисунок 2 – Предметные модели числа 4

Далее учащиеся обучаются сравнивать натуральные числа по месту чисел в натуральном ряду, а также по составу заданных чисел. Например, сравнивая 2 и 3, учащиеся отмечают их схожесть в том, что эти числа однозначные, но $2 < 3$, потому что при счете число 3 непосредственно следует за числом 2 или потому что $3 = 2 + 1$.

При изучении двузначных чисел учащиеся с помощью сравнения изучают принцип поместного значения цифр в числе и, как следствие, учатся сравнивать числа по десятичному составу заданных чисел. Например, сравнивая 12 и 21, учащиеся отмечают их схожесть в том, что эти числа двузначные, составлены из одинаковых цифр, но $12 < 21$, т. к. в числе 12 один десяток, а в числе 21 – два. Подобные рассуждения учащихся направлены на формулирование впоследствии соответствующих выводов, которые преобразуются в правила сравнения натуральных чисел.

Помимо этого, при изучении нумерации чисел сравнение помогает учащимся осознанно изучить понятийный аппарат те-

мы. Например, при разъяснении понятия «класс» нужно использовать сравнение класса единиц и класса тысяч с целью выявления их сходства, которое заключается в том, что в каждом классе по три разряда – единицы, десятки, сотни.

При изучении арифметических действий использование сравнения способствует пониманию и усвоению учащимися смысла каждого действия. Так, сравнение предметных и графических моделей для примеров на сложение и вычитание, на умножение и деление позволяет выявить учащимся взаимнообратность сравниваемых действий, а на сложение и умножение – установить связи данных действий и смысл каждого компонента умножения. Например, при сравнении предметных моделей сложения и умножения (рисунок 3) учащиеся отмечают равнозначность применения сложения и умножения для определения количества предметов, при этом приходят к выводу, что первый множитель умножения отвечает за количество предметов в каждой группе, а второй множитель – за количество групп.

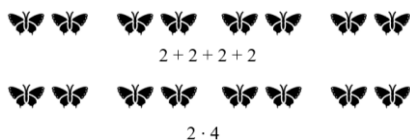


Рисунок 3 – Предметные модели сложения и умножения

При формировании вычислительных умений и навыков использование сравнения способствует «открытию» учащимися новых приемов и выводу соответствующих правил. Например, при выполнении задания «Сравните числовые равенства $1 \times 9 = 9$, $10 \times 9 = 90$, $100 \times 9 = 900$. Вычислите значение выражения $1\,000 \times 9$. Сделайте вывод» учащиеся формулируют правило умножения числа на круглое число.

Изучение учащимися математических выражений предусматривает обучение сравнению математических выражений практическим (очевидные факты, практические действия), арифметическим (нахождение значений выражений и их сравнение) и теоретическим (применение теоретических положений) способами.

Большую дидактическую ценность имеет теоретический способ сравнения числовых выражений, т. к. его систематическое применение не только способствует формированию у учащихся умения сравнивать, но и обучает их дедуктивным умозаключениям. Например, сравнивая ряд математических выражений не вычисляя, учащиеся придут к следующим умозаключениям:

1) $38 + 8 > 38 + 5$: в выражениях на сложение с одинаковым слагаемым больший результат получается там, где второе слагаемое больше;

2) $42 - 7 > 42 - 9$: в выражениях на вычитание с одинаковым уменьшаемым больший результат получается там, где вычитаемое меньше;

3) $59 + 0 > 59 \times 0$: при умножении числа на 0 всегда получается 0, а 0 меньше любого числа;

4) $22 - 2 > 22 : 2$: в выражениях на вычитание и деление с одинаковыми компонентами больший результат получается в результате вычитания.

Закрепление умения сравнивать математические выражения осуществляется путем выполнения учащимися достаточного количества разнообразных заданий с обяза-

тельным обоснованием полученных результатов. Например:

1. Сравните выражения, не вычисляя. Ответ обоснуйте.

2. Установите истинность числового неравенства. Ответ обоснуйте.

3. Расставьте необходимые знаки арифметических действий или цифр в записи чисел, а также знаков «=», «>», «<», чтобы запись была правильной. Ответ обоснуйте.

Например, задание на расстановку может быть предложено учащимся в следующем виде:

а) $4? + 1 > 48 + 1$;

б) $56 ? 5 > 56 - 5$;

в) $6 \times 5 ? 6 \times 4 + 6$,

где вместо знака «?» требуется вставить цифру в записи числа, знак арифметического действия или знаки «=», «>», «<» так, чтобы полученное неравенство (равенство) было верным.

Изучение учащимися геометрических фигур основано на сравнении их образов с целью выделения их общих свойств, не обращая внимания на материал, из которого они сделаны, цвет, расположение на плоскости или в пространстве, размеры.

При изучении геометрических фигур предусмотрено применение прямого и опосредованного сравнения. Прямое сравнение геометрических фигур основано на наложении их друг на друга. Таким способом сравниваются отрезки, углы, круги, квадраты.

Опосредованное сравнение геометрических фигур основано на их измерении и осуществляется с помощью предметных помощников (различные мерки), вычисления соответствующих формул. Например, сравнение двух прямоугольников по площади можно осуществить путем их измерения с помощью палетки или квадрата со стороной, равной единице длины, а также применяя формулы нахождения площади прямоугольника, после чего сравнить полученные числа.

Сравнение приведет к правильному выводу, если сравниваемые геометрические фигуры однородны и сравнение проводится по существенным признакам. Для понимания указанного факта учащимся можно предложить, например, сравнить отрезок и квадрат, а затем квадрат и прямоугольник. В результате выполнения такого задания учащиеся придут к выводу, что сравнивать можно только «похожие» объекты (учащиеся не знают понятие «однородные»). С целью выделения существенных признаков изучаемых геометрических фигур и их взаимосвязи прием сравнения можно применить при введении геометрических понятий «прямая» и «кривая», «отрезок» и «луч», «прямоугольник» и «квадрат» и др. Например, при изучении квадрата путем сравнения его с прямоугольником учащимся можно задать следующие вопросы: «Можно ли назвать квадрат прямоугольником?», «Можно ли назвать прямоугольник квадратом?».

Сравнение также находит широкое применение для осознанного усвоения смысла величин и их измерений. Приведем примеры таких заданий:

1. Вставь знаки «=», «<», «>».

сантиметр	миллиметр
километр	дециметр
метр	километр
миллиметр	метр

2. Какую из предложенных в скобках мер (грамм, килограмм, центнер, тонна) лучше выбрать для измерения: а) массы хлеба; б) веса машины с яблоками; в) массы тела человека.

3. Соедини линией меру с правильным ответом:

	10 см		
1 м	10 мм		
	1 дм		
	100 т		100 мм ²
1 ц	100 кг	1 дм ²	100 см ²
	100 г		100 м ²

4. Используя предложенные величины, запиши возможные равенства и неравенства: 1 век, 20 лет, 5 дней, 120 ч, 6 000 минут, 3 660 000 с.

Формирование умения сравнивать осуществляется и при обучении решению задач, если данный процесс включает применение приема сравнения, что обусловле-

но тем, что использование сравнения способствует формированию осознанного подхода к выбору арифметического действия для решения задачи. Например, сравнение задач, в которых рассматриваются различные жизненные ситуации, а их математический смысл одинаков; сравнение задач с одинаковыми условиями и разными вопросами; сравнение задач с одинаковыми вопросами и разными формулировками условия и др. [5]. Например, задачи с одинаковыми вопросами и разными формулировками условия:

1. Было 8 конфет. Саша съел две конфеты. Сколько конфет осталось?

2. Всего в коробке было 8 конфет. Саша съел 2 конфеты. Сколько конфет осталось в коробке?

3. В коробке лежали конфеты. Саша съел 2 конфеты. Сколько конфет осталось в коробке, если сначала там было 8 конфет?

4. Всего в тарелке было 8 конфет. Сколько конфет осталось, когда Саша съел 2 конфеты?

5. Саша съел 2 конфеты из коробки, в которой было 8 конфет. Сколько конфет после этого осталось в коробке?

Помимо этого, при обучении решению задач сравнение помогает подчеркнуть взаимосвязь некоторых типов задач на основе признаков их сходства или различия. Для предупреждения ошибок в выборе арифметического действия в задачах на разностные (или кратные) отношения в прямой и косвенной форме одновременное введение указанных типов задач, выявление их сходства и различия путем анализа их текстов, моделей к ним, а также их решений позволяет формировать у учащихся знания о существенных признаках указанных задач, способах их решения.

Например, учащимся можно одновременно предложить решить задачи: «У Кати 5 мячиков, а у Саши на 2 мячика больше. Сколько мячиков у Саши?» и «У Кати 5 мячиков, что на 2 мячика больше, чем у Саши. Сколько мячиков у Саши?». Перед анализом текста каждой задачи можно попросить учащихся сравнить предложенные задачи, последовательно сравнивая вопросы и условия задач. В результате сравнения учащиеся придут к выводу, что задачи похожи: одинаковые по сюжету, по числовым данным, по указанной разнице, по вопросу.

При этом учащиеся отметят лишь одно отличие в условии задач, которое заключается в принадлежности указанной в условии разницы: в первой задаче она относится к количеству мячиков Саши, а во второй – к количеству мячиков Кати. При этом можно спросить учащихся, повлияет ли выявленное различие на модели к задачам и на способ их решения. Как правило, учащиеся не единогласно отвечают утвердительно на указанные вопросы. Поэтому это важно продемонстрировать соответствующим параллельным коллективным построением обеих моделей к задачам с акцентом на выявленное различие с последующим поиском способа решения каждой задачи, их сравнением и выявлением причины разницы в используемых для решения задач арифметических действий. После чего важно сделать вывод о том, что в задачах, в которых указывается разница, следует всегда определять ее принадлежность, т. к. это напрямую влияет на способ решения задачи. Данный прием также используется при обучении решению задач по технологии укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев).

Закреплению обучению сравнения задач способствуют разнообразные упражнения, которые направлены и на обучение решению задач. Например:

1. Укажите, в чем сходство предложенных задач.
2. Укажите, в чем различие предложенных задач.
3. Сравните задачи.
4. Укажите, в чем сходство предметных моделей предложенных задач.
5. Укажите, в чем различие предметных моделей предложенных задач.
6. Сравните предметные модели задач.
7. Укажите, в чем сходство графических моделей предложенных задач.
8. Укажите, в чем различие графических моделей предложенных задач.
9. Сравните графические модели задач.

Обучение сравнению в начальной школе на уроках математики предусматривает формирование у учащихся умений выделять существенные и несущественные признаки предмета; признаки, которые являются основанием сравнения; сходные и различные признаки предметов, а также умение на основании проведенного сравнения формулировать вывод. При таком обучении математике в сознании учащихся начальной школы формируются не только предметные знания, но и умение сравнивать, которое активно применяется в рамках изучения любой дисциплины, а также в реальной жизни.

Заключение

Содержание начального курса математики обладает широкими возможностями для формирования у учащихся начальной школы умения сравнивать.

Реализация дидактического потенциала курса математики в начальной школе для развития способностей учащихся к сравнению обусловлена соответствующей организацией их учебной деятельности. Прежде всего она должна быть ориентирована на систематическое «погружение» учащихся в процесс сравнения объектов изучения с осознанием всех выполняемых при этом ими действий и дальнейшего применения приобретенных знаний в активной практической деятельности.

Организация такой учебной деятельности обеспечивается соответствующей методической подготовкой учителя, которая включает:

- 1) знание сути операции сравнения;
- 2) знание того, что обучение сравнению происходит одновременно с применением других логических операций;
- 3) технологию формирования у учащихся начальной школы учебно-интеллектуальных умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.obrstandarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 20.04.2019.
2. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

3. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики : монография / А. Н. Сендер. – Брест : Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2003. – 155 с.
5. Федорова, Л. В. Методика преподавания математики. Тесты : практикум / Л. В. Федорова, В. Н. Медведская. – Брест : БрГУ, 2022. – 128 с.

REFERENCES

1. Ob utvierzhdienii obrazovatel'nykh standartov obshchiego sriedniego obrazovanija [Elektronnyj riesurs] : postanovlienije M-va obrazovanija Rieszp. Bielarus', 26 diek. 2018 g., № 125 // Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Rieszpubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: <http://www.obrstandarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Data dostupa: 20.04.2019.
2. Krajevskij, V. V. Priedmietnoje i obshchiepriedmietnoje v obrazovatel'nykh standartakh / V. V. Krajevskij, A. V. Khutorskoj // Piedadagogika. – 2003. – № 2. – S. 3–10.
3. Babanskij, Yu. K. Optimizacija uchiebno-vospitatiel'nogo processa / Yu. K. Babanskij. – М. : Prosvieshchienije, 1982. – 192 s.
4. Siendier, A. N. Istorija i mietodologija nachal'nogo kursa matiematiki : monografija / A. N. Siendier. – Briest : Izd-vo BrGU im. A. S. Pushkina, 2003. – 155 s.
5. Fiodorova, L. V. Mietodika priepodavanija matiematiki. Testy : praktikum / L. V. Fiodorova, V. N. Miedviedskaja. – Briest : BrGU, 2022. – 128 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 08.11.2023

УДК 378.016:811.581

Лю Сяомэй¹, Анжела Евгеньевна Сауди²¹канд. экон. наук, проф. Хайнаньскаго ўніверсітэта тропічных океанов²директор Института Конфуция

в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина,

ст. преподаватель каф. английской филологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Liu Xiaomei¹, Anzhela Saidzi²¹Candidate of Economic Sciences, Professor of Hainan University of Tropical Oceans²Director of Confucius Institute at Brest State A. S. Pushkin University,

Senior Lecturer of English Philology Department,

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ¹liujiaxuan1971@126.com; ²angelasaidi21@gmail.com

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОГРАММЕ «КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК+»
В КОНТЕКСТЕ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
МЕЖДУ КНР И РЕСПУБЛИКОЙ БЕЛАРУСЬ:
АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

Раскрыта значимость и востребованность образовательных услуг в Республике Беларусь, связанных с подготовкой не только специалистов-филологов в области китайского языка и культуры, но и специалистов со знанием китайского языка в объеме, необходимом для осуществления международного сотрудничества в экономике, производстве, медицине, образовании и других сферах последовательного продуктивного развития белорусско-китайских отношений. Проанализированы основные достижения в популяризации китайского языка в Республике Беларусь, выявлены ключевые сложности, характерные для образовательного процесса. Предложены пути решения проблем, связанных с оптимизацией процесса обучения китайскому языку для специальных целей.

Ключевые слова: сотрудничество Китая и Беларуси, «Китайский язык+», подготовка специалистов, методы обучения, образовательный и кадровый потенциал.

Training of Specialists under the Program «Chinese +» in the Context of Trade and Economic Cooperation between China and Belarus: Relevance, Problems and Solutions

The article reveals the importance and relevance of educational services in the Republic of Belarus, related not only to the training of philologists in the field of the Chinese language and culture, but also specialists with the knowledge of the Chinese language to the extent necessary for successful international cooperation in the economy, industry, medicine, education and other areas of consistent productive development of Belarusian-Chinese relations. The main achievements in the promotion of the Chinese language in the Republic of Belarus are analyzed and the key difficulties characteristic of the educational process are identified. The ways of solving the problems associated with the optimization of the process of teaching Chinese for special purposes are proposed.

Key words: Chinese-Belarusian cooperation, «Chinese+», training of specialists, teaching methods, educational and staff potential.

Введение

Современные политические и социально-экономические реалии демонстрируют повышение международного статуса Китая во всех ведущих отраслях мировой политики и экономики. По мере роста политической и экономической мощи Китая увеличивается потребность в изучении китайского языка и китайской культуры в международном масштабе. Подтверждение реальной заинтересованности в изучении китайского языка и культуры в мировом обра-

зовательном пространстве представлено в статистическом отчете Министерства образования КНР [1]. В соответствии с данными документа в настоящее время в более чем 180 странах мира наблюдается повышенный спрос на образовательные услуги по изучению китайского языка; в 75 странах китайский язык включен в национальные системы образования; в более чем 4 000 университетах созданы факультеты и кафедры китайского языка; в 750 000 начальных и средних школ изучается китайский язык;

государственные и частные образовательные учреждения открывают курсы различного уровня владения и сферы применения китайского языка; общее количество изучающих китайский язык как иностранный во всем мире приближается к 200 млн человек. Кроме того, в 160 странах открыты 1 275 пунктов организации международного экзамена по китайскому языку HSK и HSKK; общее количество участников экзамена в 2022 г. составило 40 млн человек. Об особом статусе китайского языка как языка международного общения свидетельствует тот факт, что он является одним из шести официальных языков ООН, а с 2021 г. признан официальным языком Всемирной туристской организации ООН (ЮНВТО).

По мере того как развивается экономика Китая, увеличивается товарооборот между государствами, растет количество совместных проектов, для реализации которых требуются грамотные переводчики и специалисты-китаеведы в различных сферах деятельности. С целью повышения уровня открытости китайского образования и удовлетворения потребностей в овладении китайским языком во всем мире Министерство образования КНР активно продвигает идею строительства платформы для глобального продвижения китайского языка в заинтересованных странах, поддерживает китайские и зарубежные высшие учебные заведения, учреждения специального образования, китайские и зарубежные предприятия, а также общественные организации, которые принимают в этом процессе активное участие. В 2020 г. количество иностранных обучающихся в Китае превысило 17 тыс. человек; более 400 китайских высших профессионально-технических учреждений специального образования, более 330 китайских и зарубежных предприятий, частных образовательных организаций сотрудничают с Институтами Конфуция во всем мире в рамках оказания образовательных услуг по изучению китайского языка и культуры [2].

Приведенные факты констатируют рост интереса к изучению китайского языка и его востребованность в ближайшей перспективе. В целях обеспечения полноценного взаимодействия между государствами-партнерами требуется большое количество высококвалифицированных кадров во всех

отраслях экономики со знанием китайского языка, а также профессиональных переводчиков для лингвистического сопровождения переговорных процессов. При активной поддержке Центра языкового образования и сотрудничества Министерства образования КНР во многих иностранных образовательных учреждениях открыты специальности по подготовке китаеведов, ведутся факультативные занятия по китайскому языку и культуре, в образовательный процесс внедряются новые востребованные программы «Китайский язык+: язык для специальных целей», «Китайский язык+: подготовка профессиональных навыков», «Китайский язык+: практика и трудоустройство», что способствует оптимизации содержания, организационно-педагогического и методического обеспечения процесса обучения китайскому языку, повышает практикоориентированность данной дисциплины и предоставляет больше возможностей для саморазвития и карьерного роста. В настоящее время более 100 подразделений Института Конфуция в 40 странах мира ведут подготовку слушателей по программе «Китайский язык+». Изучение дисциплин в рамках этого курса предполагает овладение не только разговорным китайским языком, но и основами использования языка в сферах экономики, науки и техники. При этом в ряде Институты Конфуция организуются стажировки и языковые курсы в стране изучаемого языка по данной программе. Однако проведенный анализ содержания и организационно-педагогического и методического обеспечения процесса обучения китайскому языку как иностранному, в особенности по направлению «Китайский язык для специальных целей», выявил ряд проблем, связанных с нехваткой преподавательских кадров, несоответствием содержания обучения образовательным запросам обучающихся, а также с отсутствием методик обучения, учитывающих профессиональную специфику взрослого контингента обучающихся. Это создает дополнительные сложности в организации и реализации обучения заинтересованных специалистов наряду с проблемами, связанными с принципиально отличной от европейских языков логической, фонетической, орфографической языковой системой.

Осознание выявленных проблем и недостатков определило основную цель нашего исследования, которая заключается в конкретизации и детализации трудностей, возникающих при изучении китайского языка для специальных целей. Проанализировав существующие на сегодняшний день возможности, а также перспективы дальнейшего развития белорусско-китайских отношений, мы предприняли попытку сформулировать пути их преодоления.

Рост торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Республикой Беларусь как импульс к совершенствованию содержания обучения китайскому языку

Последние 10 лет в рамках инициативы «Один пояс – один путь» динамично развивается белорусско-китайское сотрудничество в торгово-экономической, инвестиционной, образовательной, культурной

сферах, а также в иных направлениях и областях. Это происходит несмотря на негативные последствия пандемии коронавируса и связанное с ней снижение деловой активности по развитию экономического сотрудничества между Китаем и Беларусью. С 2015 г. состоялось более 70 взаимных визитов деловых и официальных делегаций на межрегиональном уровне. В 2020 г. внешнеторговый оборот обеих стран составил 5,4 млрд долл. США при темпе роста в 102 %. На рисунке 1 представлены основные показатели роста торгового оборота, экспорта и импорта между КНР и Республикой Беларусь в период с 2016 по 2020 гг., характеризующие динамичные процессы активизации торгово-экономического сотрудничества. Источник – собственная обработка статистических данных официального сайта Посольства Китайской Народной Республики в Республике Беларусь [3].

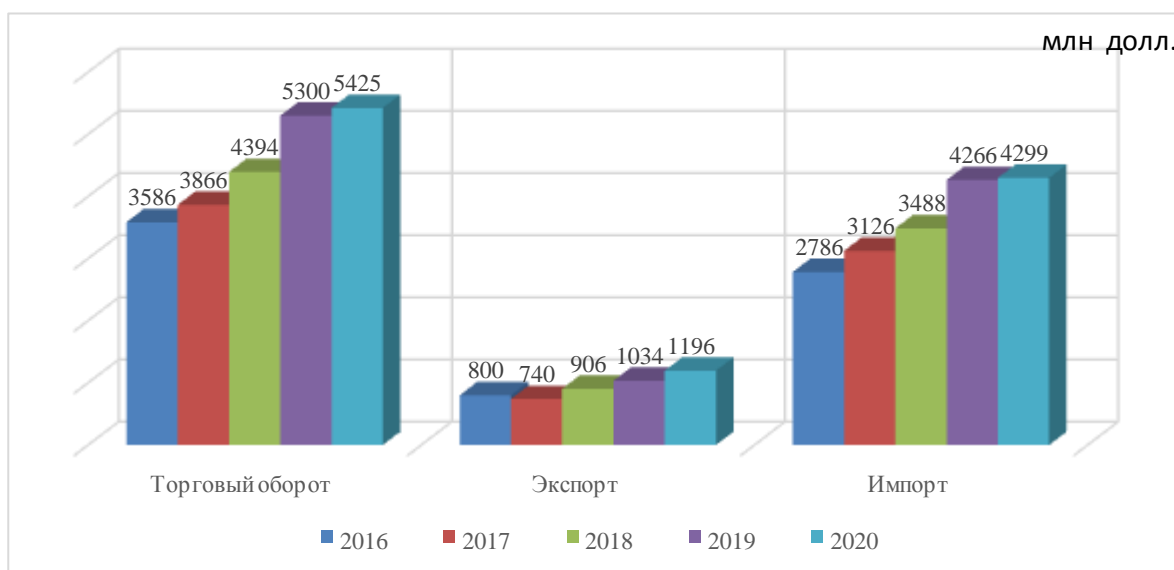


Рисунок – Торгово-экономическое сотрудничество между Беларусью и Китаем

Позитивные тенденции в торгово-экономическом и инвестиционном сотрудничестве между Беларусью и Китаем формируют устойчивый спрос на профессиональные кадры. Очевидной необходимостью является подготовка квалифицированных специалистов, которые хорошо владеют знаниями и профессиональными навыками по своей специальности, а также качественным уровнем разговорного и делового китайского языка. Для реализации постав-

ленных целей в последние годы активизировалось белорусско-китайское сотрудничество в области образования.

В сфере образования начало взаимодействию было положено 25 ноября 1992 г. подписанием межправительственного соглашения о культурном сотрудничестве. Соглашение предусматривало содействие развитию и повышению эффективности прямого взаимодействия между вузами обеих стран, взаимное предоставление сти-

пендий, обмен учеными. Активизация в области обучения китайскому языку стала проследиваться с 2001 г., когда на филологическом факультете Белорусского государственного университета была открыта специальность «Восточная (китайская) филология». В 2002 г. в Минском государственном лингвистическом университете впервые был проведен республиканский этап Международного конкурса «Мост китайского языка». В 2003 г. на базе кафедры восточных языков факультета международных отношений БГУ при содействии Посольства КНР был открыт Республиканский центр китаеведения. 12 октября 2006 г. между Министерством образования Республики Беларусь и Государственной канцелярией КНР по международному распространению китайского языка было подписано «Соглашение о сотрудничестве в области преподавания китайского языка». Документ предусматривал оказание содействия в изучении и преподавании китайского языка и литературы в учреждениях среднего и высшего образования, включая младшие классы средних школ. В итоге уже в 2006 г. был открыт первый Институт Конфуция при БГУ. В настоящее время активно развиваются 6 Институтов Конфуция, 4 кабинета Конфуция, 6 центров изучения китайского языка и культуры, работа которых осуществляется на базе 35 белорусских учебных заведений, в т. ч. вузах и средних школах [5].

Несомненно, обучение китайскому языку обеспечивает стратегический кадровый резерв для белорусско-китайского сотрудничества в различных областях. Главными направлениями их работы являются преподавание китайского языка, подготовка белорусских педагогов, разработка учебных материалов по преподаванию китайского языка, исследование по всем аспектам китаеведения, популяризация китайской традиционной культуры, организация экзаменов по оценке уровня владения китайским языком (HSK, HSKK, YCT и т. д.).

Для поощрения изучения китайского языка белорусскими студентами Посольство Китая в Беларуси в 2016 г. учредило «Стипендию посла КНР». Кроме этого, при содействии Посольства были организованы культурные и просветительские мероприя-

тия, посвященные традициям, обычаям, литературе и искусству Китая.

Несомненным преимуществом в преподавании китайской филологии в белорусских вузах является тот факт, что в подготовке специалистов-синологов участвуют преподаватели из КНР. Несмотря на то что в Беларуси уже разработаны и действуют новые образовательные программы по китайской лингвистике, методическая база требует постоянного совершенствования. До сих пор методика обучения китайскому языку в вузах находится на стадии формирования, продолжается поиск наиболее продуктивных методов, учитывающих, с одной стороны, особенности родного языка, с другой стороны – специфический характер китайского языка по отношению ко всем европейским языкам.

Образовательная программа «Китайский язык+» как фактор профессионально ориентированного подхода к изучению китайского языка

Термин «Китайский язык+» был впервые озвучен на 13-й Глобальной конференции Институтов Конфуция в 2018 г. В качестве основной цели данной образовательной программы предложено «открыть специальные курсы, на которых будут совершенствоваться профессиональные навыки ведения бизнеса, популяризоваться традиционная китайская медицина в соответствии с региональными условиями, будет создана платформа поддержки стратегического сотрудничества» [6].

На конференции по международному обучению китайскому языку в 2019 г. было предложено активно интегрировать международное обучение китайскому языку в местную среду с учетом образовательных программ данного государства, активно продвигать проект «Китайский язык+: профессиональное образование» через «Luban Workshop» и другие формы, чтобы помочь большому количеству людей освоить профессиональные навыки и выучить китайский язык. Вместе с тем на данной конференции впервые организовали форум «Китайский язык+: профессиональные навыки», на который были приглашены китайские и иностранные компании, эксперты в области образования для обсуждения того, как создать возможность трудовой мобиль-

ности студентов [7]. Кроме того, «Программа профессионального образования по повышению качества обучению и по подготовке высококвалифицированных кадров на 2020–2023 гг.» призывает к усилению продвижения проекта «Китайский язык+: профессиональные навыки», чтобы способствовать выходу профессионального образования в Китае на глобальный уровень и усилению его международного влияния [8]. Очевидно, что в центре внимания программы «Китайский язык+» находится обучение китайскому языку как средству, способствующему овладению профессиональными навыками в различных сферах деятельности обучающихся [9].

С развитием инициативы «Один пояс – один путь» у китайских компаний, инвестирующих за рубежом, растет спрос на профессиональных специалистов, которые, владея китайским языком, могут использовать его в экономическом менеджменте и развитии технологий [10; 11]. Подготовка таких специалистов может осуществляться посредством предложенной программы «Китайский язык+», которая реализуется сетью более конкретизированных программ: «Китайский язык+: профессиональные навыки», «Китайский язык +: специальности», «Китайский язык+: знаковые проекты» «Китайский язык+: стажировка/трудоустройство», «Китайский язык+: образование/перевод» и др. [12; 13].

Авторы предложенных инициатив считают, что в связи с непрерывным продвижением инициативы «Один пояс – один путь» международное обучение китайскому языку открывает новые возможности и в то же время сталкивается со многими проблемами и вызовами, такими как несовершенная структура учебных ресурсов, нехватка количества учебных заведений, преподавателей, а также другие проблемы. С этой целью международное обучение китайскому языку должно основываться на соблюдении стратегии развития, непрерывном совершенствовании инновационных моделей обучения, создании международной команды талантливых преподавателей китайского языка, совершенствовании соответствующих законов и правил, чтобы удовлетворять потребность международного сообщества в изучении китайского языка [14].

Далее рассмотрим преимущества программы «Китайский язык+» в рамках белорусско-китайского сотрудничества.

Во-первых, реализация проекта «Китайский+» является важной основой для эффективного развития торгово-экономического сотрудничества между Беларусью и Китаем в новых международных условиях. По результатам опроса в настоящее время у китайских предприятий в Беларуси, как правило, не хватает квалифицированных специалистов и управленческих кадров со знанием китайского языка, также существует кросс-культурный барьер.

Во-вторых, осуществление комплексного развития образования по программе «Китайский язык+: профессиональные навыки» может оказать содействие белорусской молодежи в развитии их карьеры, т. к. это не только будет содействовать процессу оптимизации белорусско-китайского профессионального образования, но и заложит основу для стандартизации и унификации программного обеспечения образовательных курсов, а также оценки полученных знаний и т. д. Кроме того, комплексное развитие образования по выбранной программе будет способствовать взаимному обмену профессиональными технологиями, удовлетворению потребностей предприятий в специалистах, созданию рабочих мест для белорусских студентов и учащихся, а также укреплению международного образовательного бренда обоих государств.

В-третьих, реализация программы «Китайский+» является важной платформой развития связей между народами Китая и Беларуси, активизации торговых и экономических отношений в рамках инициативы «Один пояс – один путь». С этой целью видится значимым проводить курсы по китайской традиционной культуре, спецкурсы и профессиональные мастер-классы в различных областях и направлениях в белорусских учебных заведениях, что будет способствовать продвижению сотрудничества и дальнейшему развитию китайских и белорусских предприятий.

Следовательно, переход с обучения китайскому языку на обучение китайскому языку с профессионализацией является важным путем и тенденцией развития международного обучения китайскому языку.

Проблемы подготовки специалистов, владеющих китайским языком и профессиональными навыками по своей специальности, и пути их решения в Беларуси

С каждым годом растет количество белорусско-китайских программ сотрудничества в сфере образования, научных конференций и совместных проектов, что в значительной степени способствует усилению значимости и активизации китайского языка в экономическом сотрудничестве между Китаем и Беларусью. При этом очевиден и ряд проблем, связанных с подготовкой специалистов, владеющих китайским языком и профессиональной терминологией по своей специальности, которые препятствуют более интенсивному развитию экономического сотрудничества между Китаем и Беларусью. В процессе проведения данного исследования мы проанализировали информацию, полученную во время интервью с преподавателями – носителями китайского языка и белорусскими коллегами из Институтов Конфуция. Проведенный качественно-количественный анализ ответов респондентов позволяет нам определить основные проблемы в подготовке специалистов со знанием китайского языка.

Во-первых, дефицит преподавателей и учителей, занимающихся обучением китайскому языку с профессиональной технической специализацией; еще не сформировался соответствующий педагогический коллектив в Беларуси. Основные педагогические кадры в преподавании китайского языка в Беларуси – это китайские преподаватели и волонтеры из Институтов Конфуция, а также белорусские преподаватели и учителя китайского языка, которые являются профессионалами в области лингвистики. При этом не хватает учителей и преподавателей, которые освоили китайский язык, и имеют специальные профессиональные знания и навыки в экономической и научно-технической сфере. Это сдерживает активное внедрение программы «Китайский язык+». Кроме того, в эпидемический период возникали трудности с отправкой преподавателей из Китая в Беларусь, что в определенной степени снизило обеспеченность профессиональными кадрами – носителями языка.

Во-вторых, слушатели курсов китайского языка демонстрируют невысокую мотивированность к изучению китайского языка на продвинутом и высоком уровнях. По результатам исследования в настоящий момент количество слушателей, достигающих 5–6-го уровней HSK (экзамен по уровню владения китайским языком), значительно ниже аналогичного показателя на 3–4 уровнях. Так, например, в Институте Конфуция в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина в 2023 г. экзамены HSK 1, 2 сдавали 69 % слушателей от общего количества зарегистрированных на экзамен, HSK 3 – 21 %, HSK 4, 5 – 10 % слушателей.

В-третьих, учебный план и структура образовательной программы «Китайский язык+» пока еще не сформированы в Беларуси. Виды специальностей и формы курсов у Институтов Конфуция в Беларуси достаточно однообразны, в основном это курсы разговорного китайского языка разного уровня и курсы по китайской культуре. Направления «китайский язык для бизнеса, науки и техники» практически не представлены. Система и стандарты научного подхода к активному внедрению программы обучения «Китайский язык+» еще не сформированы и далеки от удовлетворения потребностей в высококвалифицированных кадрах для китайско-белорусского торгово-экономического сотрудничества.

В-четвертых, нехватка кадровых и учебно-методических ресурсов обучения не может удовлетворить потребности в индивидуализации обучения китайскому языку и диверсификации профессиональных навыков. Кроме того, отсутствуют онлайн-ресурсы для обучения по программе «Китайский язык+», неудовлетворительны условия для онлайн- и офлайн-обучения профессиональным навыкам.

С целью решения проблем подготовки специалистов, владеющих китайским языком и профессиональными навыками, наши респонденты предлагают следующие шаги:

1) усилить роль и разнообразить количество образовательных услуг в Институтах Конфуция, непрерывно внедрять инновационные формы обучения, таким образом совершенствуя механизм сотрудниче-

ства по программе «Китайский язык+: профессиональные навыки»;

2) изучить потребности региональных предприятий и организаций в подготовке высококвалифицированных специалистов со знанием китайского языка и переводчиков, обладающих достаточным уровнем знаний в сферах экономики, бизнеса, научно-технической сфере для дальнейшего использования в определении приоритетных направлений и сфер применения китайского языка, а также максимального включения в образовательные программы узкопрофессиональной терминологии;

3) разработать программу «Китайский язык+: профессиональные навыки» в соответствии с региональными потребностями. В целях обеспечения актуальности и эффективности учебной данной программы следует в первую очередь учитывать белорусское законодательство в области образования, а также особенности учебной и экзаменационной программ, особенности обучения белорусских учащихся, культурные обычаи. Данная программа направлена на удовлетворение потребностей экономического развития Беларуси в целом и китайскоязычных предприятий в частности. Прошедшие курс подготовки по ней должны иметь преференции и поддержку в трудоустройстве и развитии карьеры;

4) Институты Конфуция и частные курсы как основные образовательные платформы должны усилить интенсивность сотрудничества с китайскими профессионально-техническими колледжами, предприятиями и частными организациями по подготовке специалистов; интегрировать ресурсы обучения и проводить офлайн практическую подготовку; способствовать созданию высокоуровневой базы с целью подготовки большего количества междисциплинарных специалистов, владеющих китайским языком и профессиональными навыками;

5) ускорить создание платформы цифрового обучения по программе «Китайский+: профессиональные навыки», которая включает международный обмен и стажировки. Цифровая платформа должна осно-

вываться на «облачных» вычислениях, искусственном интеллекте, современных сетевых информационных технологиях, интеллектуальных онлайн- и офлайн-аудиториях, интеллектуальных обучающих системах профессионального онлайн-обучения;

6) осуществлять согласование обучения по программе «Китайский+: профессиональные навыки» с потребностями в области торгово-экономического сотрудничества Беларуси и Китая;

7) организовывать курсы подготовки по базовому китайскому языку и культуре для широкого круга белорусских специалистов, сфера профессиональной деятельности которых связана с белорусско-китайским сотрудничеством;

8) создать и непрерывно совершенствовать научную, стандартизованную и унифицированную систему подготовки кадрового педагогического состава; унифицировать подходы к отбору учебного материала, форм и методов обучения, оценке знаний.

Заключение

Таким образом, из предложенных нами способов более активного внедрения программы «Китайский язык+» очевидно, что это не просто сочетание китайского языка и курсов развития профессиональных навыков, это огромные образовательные возможности и перспективы эффективного развития белорусско-китайского сотрудничества. С этой целью мы должны придерживаться новой концепции развития, ускорить создание образовательной базы по программе «Китайский язык+: профессиональные навыки» и новой системы, способствующей качественному продолжению развития белорусско-китайского диалога в сфере профессионального образования.

Все предусмотренные выше пути реализации программы направлены на содействие китайско-белорусскому торгово-экономическому сотрудничеству, развитию белорусской системы образования с учетом профессионального обучения и карьеры белорусской молодежи, а также связей между народами Беларуси и Китая.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Официальный сайт Министерства образования КНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/yuhe/202111/t20211104_577702.html. – Дата доступа: 13.06.2023 (на кит. яз.).
2. Более 400 высших профессиональных колледжей Китая сотрудничают с зарубежными учебными заведениями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/fbh-live/2020/52735/mtbd/202012/t20201209_504293.html. – Дата доступа: 13.06.2023 (на кит. яз.).
3. Официальный сайт Посольства Республики Беларусь в Китайской Народной Республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://china.mfa.gov.by/ru/bilateral/trade/>. – Дата доступа: 14.06.2023.
4. Кредитно-финансовое и инвестиционное сотрудничество Беларуси и Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://china.mfa.gov.by/ru/bilateral/credinvest/>. – Дата доступа: 14.06.2023.
5. Министр образования Беларуси: Преподавание китайского языка в Беларуси сохраняет высокий уровень развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.news.cn/world/2022-06/07/c_1128720074.htm. – Дата доступа: 14.06.2023.
6. Сайт Центрального народного правительства Китайской Народной Республики: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gov.cn/guowuyuan/2018-12/04/content_5345736.htm. – Дата доступа: 16.06.2023 (на кит. яз.).
7. Официальный выпуск программы экзамена на знание китайского языка в области медицины (МСТ) – новый шаг в направлении «китайский язык + профессиональное образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gov.cn/guowuyuan/201812/04/content_5345736.htm. – Дата доступа: 16.06.2023 (на кит. яз.).
8. Министерство образования Китайской Народной Республики. Уведомление девяти ведомств, включая Министерство образования, о печати и распространении «Плана действий по повышению качества профессионального образования и обучения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/202009/t20200929_492299.html?_xxgkhide=1&wd=&eqid=942c7df5000890f10000000564263a4b. – Дата доступа: 16.06.2023 (на кит. яз.).
9. У Унгуи. «Китайский+» и «+китайский» в развитии Институтов Конфуция / У Унгуи, Лю Шуаки // Исследования по международному преподаванию китайского языка. – 2020 (01). – С. 34–37 (на кит. яз.).
10. Цзя Иминь. Продвижение «трансформации и модернизации» образования на китайском языке – исследовательский доклад о языковой политике Китая / Цзя Иминь // Сборник тематических материалов. Коммерческая пресса. – 2019 (на кит. яз.).
11. Чжу Бин. Анализ режима обучения сложных талантов «китайский + экономический менеджмент» на примере Аньхойского педагогического университета / Чжу Бин, Сюй Инчунь, Сунь Сюэся // Эпоха аналитических центров. – 2018 (38). – С. 74–75 (на кит. яз.).
12. Чжоу Ин. Режим развития талантов «Китайский+» и курсы по литературе и культуре – исследование учебной программы для развития талантов китайских специалистов в области международного образования / Чжоу Ин // Журн. Пед. ун-та Хуайинь (изд. для естеств. наук). – 2020. – 19 (01). – С. 75–79 (на кит. яз.).
13. Ли Баогуй. Улучшение развития образования «Китай+» в странах «Одного пояса, одного пути» [Электронный ресурс] / Ли Баогуй, Ли Хуэй. – Режим доступа: https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/-202208/t20220803_5458029.shtml2020-06-23. – Дата доступа: 17.06.2023 (на кит. яз.).
14. Тянь Хэ. Исследование стратегий развития международного китайского образования на фоне «Одного пояса и одного пути» / Тянь Хэ // Культура китайских иероглифов. – 2022 (04). – С. 84–85 (на кит. яз.).

REFERENCES

1. Oficial'nyj sajt Ministierstva obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Riespubliki [Eliكتروнный ресурс]. – Riezhim dostupa: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/yuhe/202111/t20211104_577702.html. – Data dostupa: 13.06.2023 (na kit. jaz.).

2. Bolieje 400 vysshikh professional'nykh kolliedzhej Kitaja sotrudnichajut s zarubiezhnymi uchiebnymi zaviedenijami [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: http://www.moe.gov.cn/fbh/-live/2020/52735/mtbd/202012/t20201209_504293.html. – Data dostupa: 13.06.2023 (na kit. jaz.).

3. Oficial'nyj sajт Posol'stva Riespubliki Bielarus v Kitajskoj Narodnoj Riespublikie [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://china.mfa.gov.by/ru/bilateral/trade/>. – Data dostupa: 14.06.2023.

4. Krieditno-finansovoje i investicionnoje sotrudnischestvo Bielarusi i Kitaja [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://china.mfa.gov.by/ru/bilateral/credinvest/> – Data dostupa: 14.06.2023.

5. Ministr obrazovanija Bielarusi: Pripodavanije kitajskogo jazyka v Bielarusi sokhraniajet vysokoje razvitije [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: http://www.news.cn/world/2022-06/07/c_1128720074.htm. – Data dostupa: 14.06.2023.

6. Sait Central'nogo narodnogo pravitel'stva Kitajskoj Narodnoj Respubliki [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: http://www.gov.cn/guowuyuan/2018-12/04/content_5345736.htm. – Data dostupa: 16.06.2023 (na kit. jaz.).

7. Oficial'nyj vypusk programmy ekzamina na znanije kitajskogo jazyka v oblasti miedicyny (MCT) – novyj shag v napravlienii «Kitajskij + professional'noje obrazovanije» [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://www.gov.cn/guowuyuan/2018-12/04/content_5345736.htm. – Data dostupa: 16.06.2023 (na kit. jaz.).

8. Ministierstvo obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Riespubliki. Uviedomlienije dieviati viedomstv, vkluchaja Ministierstvo obrazovanija, o pečati i rasprostranienii «Plana diejstvij po povysheniju kachiestva professional'nogo obrazovanija i obuchienija» [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/202009/t20200929_492299.html?xxgkhide=1&wd=&eqid=942c7df5000890f10000000564263a4b. – Data dostupa: 16.06.2023 (na kit. jaz.).

9. U Ungui. «Kitajskij+» i «+kitajskij» v razvitii Institutov Konfucija / U Ungui, Liu Shuaki // Issliedovanija po miezhdunarodnomu pripodavaniju kitajskogo jazyka. – 2020 (01). – S. 34–37 (na kit. jaz.).

10. Czia Imin'. Prodvizhenije «transformacii i modernizacii» obrazovanija na kitajskom jazykie – issliedovatel'skij doklad o jazykovej politikiie Kitaja / Czia Imin' // Sbornik tiematichieskikh materijalov. Kommierchieskaja priessa. – 2019 (na kit. jaz.).

11. Chzhu Bin. Analiz riezhima obuchienija slozhnykh talantov «kitajskij + ekonomichieskij menedzhment» na primierie An'khojskogo pidagogichieskogo univiersiteta / Chzhu Bin, Siuj Inchun', Sun' Siuesia // Epokha analitichieskikh centrov. – 2018 (38). – S. 74–75 (na kit. jaz.).

12. Chzhou In. Riezhim razvitija talantov «Kitajskij+» i kursy po literaturie i kul'turie – issliedovanije uchiebnoj programmy dlja razvitija talantov kitajskikh spicialistiv v oblasti miezhdunarodnogo obrazovanija / Chzhou In // Zhurn. Pied. un-ta Khuajin' (izd. dlja jestiestv. nauk). – 2020, 19 (01). – S. 75–79 (na kit. jaz.).

13. Li Baoguj. Uluchshenije razvitija obrazovanija «Kitaj+» v stranakh «Odnogo pojasa, odnogo puti» [Elektronnyj riesurs] / Li Baoguj, Li Khuej. – Riezhim dostupa: https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202208/t20220803_5458029.shtml2020-06-23. – Data dostupa: 17.06.2023 (na kit. jaz.).

14. Tian' Khe. Issliedovanije strategij razvitija miezhdunarodnogo kitajskogo na fonie «Odnogo pojasa i odnogo puti» / Tian' Khe // Kul'tura kitajskikh ijeroglifov. – 2022 (04). – S. 84–85 (na kit. jaz.).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.10.2023

УДК 378.016

Денис Васильевич Берёзко*аспирант 3-го года обучения каф. педагогики и образовательного менеджмента
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова***Dzianis Biarozka***3-d Year Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management
of Vitebsk State University named after P. M. Masherov**e-mail: berezkodv@tut.by***СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
ПОНЯТИЕ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ НА ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Исследуется социокультурное образовательное пространство как педагогическая проблема. Раскрывается определение понятия «социокультурное образовательное пространство», его компоненты, принципы построения с учетом специфики образовательного процесса на юридическом факультете. Сакцентировано внимание на проблеме формирования социокультурной компетентности студентов юридических специальностей, т. к. вопросы ее развития с учетом специфики будущей профессиональной деятельности ранее не являлись предметом специального научного изучения. Цель статьи состоит в исследовании и истолковании социокультурного образовательного пространства как площадки по формированию социокультурной компетентности у студентов, обучающихся на юридическом факультете. Особое внимание уделяется принципам построения социокультурного образовательного пространства на юридическом факультете. Сделан вывод о необходимости использования общих принципов построения социокультурного образовательного пространства (принцип социальной направленности, принцип взаимодействия с заказчиками кадров, принцип личностного развития студентов, принцип включенности студента в систему, принцип проектной деятельности) с учетом специфики обучающихся на юридических специальностях.

Ключевые слова: *социокультурное образовательное пространство, социокультурная компетентность, принципы образовательного пространства, юридическое образование.*

Socio-Cultural Educational Space: Concept and Principles of Construction at Law Faculty

The article examines the socio-cultural educational space as a pedagogical problem. The definition of the concept of «socio-cultural educational space», its components, as well as the principles of constructing a socio-cultural educational space, taking into account the specifics of the organization of the educational process at the Faculty of Law, are disclosed. The author focuses on the problem of the formation of sociocultural competence of students of legal specialties, since the issues of its development, taking into account the specifics of future professional activity, have not previously been the subject of special scientific study. After analyzing the educational space of law faculties, a number of fundamental differences were identified in the educational process for law students from those studying in other specialties. The purpose of the article is to study and interpret the socio-cultural educational space as a platform for the formation of socio-cultural competence of students studying at the Faculty of Law. The main attention is paid to the principles of building a socio-cultural educational space at the Faculty of Law. The author comes to the conclusion that it is necessary to use the general principles of constructing a socio-cultural educational space (the principle of social orientation, the principle of interaction with customers-cadres, the principle of personal development of students, the principle of student inclusion in the system, the principle of project activity), taking into account the specifics of students in legal specialties.

Key words: *sociocultural educational space, sociocultural competence, principles of educational space, legal education.*

Введение

Современной системе образования необходимо стремиться не только к переда-

че определенного объема знаний и навыков, но и к развитию личностного потенциала обучающихся. Формирование социокультурной компетентности является важным аспектом этого процесса. Социокультурная компетентность предполагает в первую очередь умение личности адаптироваться и эффективно взаимодействовать в различных социокультурных средах. Современные

Научный руководитель – Сергей Владимирович Николаенко, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета гуманитаристики и языковых коммуникаций Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

университеты создают образовательное пространство, где студенты могут получить знания о различных культурах, истории, языках и обычаях, а также предоставляют возможности для межкультурного общения, например, через международные программы обмена или участие в студенческих организациях.

Социокультурная компетентность важна не только для студентов-лингвистов, но и для специалистов различных профилей. В современном мире, где глобализация и межкультурное взаимодействие становятся все более значимыми, способность работать и общаться с людьми из разных культур становится необходимостью. Наличие социокультурной компетентности может быть преимуществом при поиске работы и поможет в достижении успеха в профессиональной сфере.

Несмотря на существующий интерес ученых к социокультурной компетентности в целом, проблема формирования социокультурной компетентности студентов юридических специальностей остается неразработанной, вопросы ее развития с учетом специфики будущей профессиональной деятельности ранее не являлись предметом специального научного изучения. Основным материалом исследования выступили научные труды по проблеме построения образовательного пространства в учреждениях образования (С. Д. Дерябо, В. А. Герт, Е. А. Климов, О. В. Гулина, И. М. Лоскутова, Ю. В. Сенько, И. А. Маланов, А. А. Цукер и др.), а также труды, посвященные принципам построения образовательных пространств в учреждениях образования (А. А. Бодалев, В. Д. Гатальский, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев, В. А. Слостенин и др.).

Наши наблюдения свидетельствуют о достаточной глубине и широте теоретических знаний нынешних выпускников университетов по их профессиональному профилю. Однако мы фиксируем отсутствие у них необходимой гибкости, вариативности при принятии профессиональных решений, а также недостаточно развитое видение долгосрочных перспектив, что затрудняет процесс адаптации бывшего студента к необходимости решения профессиональных практических задач. В условиях повышенной конкуренции на рынке образовательных услуг перед университетами стоит но-

вая первостепенная задача – готовить специалистов, уровень теоретических знаний и практических навыков которых удовлетворят бы их будущих нанимателей [1, с. 38].

Проанализировав образовательное пространство юридических факультетов, мы определили некоторые принципиальные отличия образовательного процесса для студентов-юристов от обучающихся на других специальностях:

1) акцент при освоении учебных дисциплин делается на формальную логику и строгие определения терминов;

2) наличие четких алгоритмов выполнения заданий «по букве закона», которые исключают проявление обучающимися креативности;

3) язык общения максимально лаконичен, строго юридический, не содержит ценностных аспектов и смысловых оттенков.

Вышеуказанные характеристики образовательного пространства во многом противоречат той среде, в которой может активизироваться творческий потенциал обучающихся и обеспечивается эмоциональная вовлеченность студентов в процесс освоения образовательных программ. Кроме того, изучив фундаментальные специализированные учебные дисциплины, которые преподаются на I курсе юридического факультета («Общая теория права», «Юридическая этика», «Информационное право», «История политических и правовых учений», «Социология права»), мы приходим к заключению, что в них отсутствуют темы, направленные на формирование социокультурной компетентности у будущих специалистов юридической сферы.

Целью данного проводимого научно-методического исследования стало выявление специфических принципов построения социокультурного образовательного пространства на юридических факультетах.

Методология и методы исследования

Материалом для исследования послужили труды белорусских и российских ученых (Ю. В. Сенько, А. А. Цукер, И. А. Маланов, В. М. Дрофа), изучающих принципы построения образовательного пространства и образовательной среды, а также развития социокультурной компетентности у студентов. При проведении исследования исполь-

зовались следующие методы: анализ, синтез и метод педагогического наблюдения.

Результаты исследования и их обсуждение

Понятие «образовательное пространство» в научной педагогической лексике появилось в конце 1980-х гг., а позже стало упоминаться и в нормативных правовых актах (например, ст. 2 Кодекса об образовании Республики Беларусь). При этом в педагогической науке все еще отсутствует единое понимание понятия «образовательное пространство». Так, А. А. Цукер под образовательным пространством понимает место для совершения человеком образовательного движения. Место, в котором человек может двигаться или продвигаться по поводу собственного образования [2].

Ю. В. Сенько утверждает, что образовательное пространство – это неместилище всего сущего, но его пространственно-временная связь, прежде всего людей, помогающая непосредственным участникам обучения открывать смыслы образования и осуществлять их [3].

В свою очередь, И. А. Маланов расширяет рассматриваемое нами определение и считает, что под образовательным пространством следует понимать совокупность институтов и организаций, непосредственно или опосредованно детерминирующих образование как процесс формирования исторически (с гражданской, государственной, личностной точки зрения) адекватного субъекта и как совокупность специфически образовательных институтов и уровней. Кроме того, ученый подчеркивает необходимость переориентации образования с технологического уровня на культурно-содержательный [4, с. 25].

Изучив вышеуказанные определения понятия, считаем, что под *социокультурным образовательным пространством* следует понимать внутреннюю систему, элементы которой во взаимодействии направлены на социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие его личности, индивидуальности [5, с. 233].

Принимая во внимание особенности организации образовательного пространства на юридических факультетах, предлагаем сгенерировать следующие компоненты

социокультурного образовательного пространства на юридическом факультете:

1. *Правовой компонент*. Формирование локальной нормативной правовой базы для внедрения социокультурной компетентности в образовательный процесс. Это позволяет определить правовые основы, по которым будет осуществляться подготовка специалистов-юристов. Например, в рамках этого компонента можно разрабатывать правила этики поведения для студентов и преподавателей, регламентирующие их взаимодействие в учебной среде.

2. *Аксиологический компонент*. Развитие социокультурной компетентности через формирование гуманистических ценностей и толерантного отношения к представителям различных культур является важным аспектом образования на юридическом факультете. Это позволяет студентам развивать понимание и уважение к разнообразию и инклюзивности в обществе, что важно для работы в юридической сфере.

3) *Мотивационно-деятельностный компонент*. Привлечение обучающихся к решению проблем социального характера способствует развитию их социокультурной компетентности. Включение студентов в проекты и деятельность, связанную с решением реальных проблем общества, помогает им применять свои знания и навыки в практическом контексте и становиться активными участниками общественной жизни.

4. *Коммуникационно-информационный компонент*. Установление связей между студентами и преподавателями, а также обеспечение эффективного взаимодействия в социокультурном образовательном пространстве является важным аспектом. Например, создание коммуникационных платформ и ресурсов для обмена информацией, обратной связи и совместной работы способствует развитию коллективного интеллекта и созданию благоприятной образовательной среды.

Учитывая особенности организации образовательного пространства на юридических факультетах, вышеописанные компоненты помогут развивать социокультурную компетентность студентов, что важно для их успешной работы в юридической сфере. Развитие аксиологического компонента особенно важно, поскольку, помимо знания норм права, юристы также должны

иметь высокую этическую основу и умение принимать во внимание ценности и интересы общества в целом.

Создание социокультурного образовательного пространства на юридических факультетах может быть основано на личностно-деятельностном подходе, который акцентирует внимание на активном участии студентов в образовательном процессе. В рамках этого подхода студенты должны быть вовлечены в различные активности, которые позволят им исследовать и обсуждать социокультурные вопросы.

Некоторые из возможных элементов социокультурного образовательного пространства на юридических факультетах могут включать в себя:

1. Организацию межкультурных форумов и дебатов, где студенты могут обсуждать актуальные социокультурные вопросы, выражать свои мнения и исследовать различные точки зрения.

2. Создание места для обмена культурным опытом, например, через организацию языковых клубов или культурных мероприятий, где студенты могут представить свою культуру и узнать больше о культуре других студентов.

3. Использование современных информационных и коммуникационных технологий, которые позволят студентам получать доступ к разнообразной социокультурной информации и обмениваться мнениями с помощью онлайн-платформ и социальных сетей.

4. Предоставление возможностей для студентов практиковать межкультурное взаимодействие, например, через участие в международных программах обмена студентами или совместные проекты с университетами других стран.

Важно учесть надлежащие условия для осуществления средообразовательной деятельности, такие как доступ к информационным ресурсам, поддержка и обратная связь со стороны преподавателей и создание подходящей обстановки для межкультурного общения.

Анализ литературных источников по проблеме построения образовательного пространства в учреждениях образования (труды А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина) может дать ценную информацию о наборе общих прин-

ципов формирования компетентности. Вместе с тем важно учитывать специфику образовательного учреждения и потребности студентов для разработки наиболее эффективной и целенаправленной системы образовательного пространства.

Рассмотрим общие принципы в разрезе формирования социокультурного образовательного пространства на юридических факультетах.

Принцип социальной направленности предусматривает непосредственное участие студентов в изучении общественно важных социальных проблем. На наш взгляд, эффективная реализация данного принципа возможна посредством включения студентов-юристов в деятельность общественных объединений, специализирующихся на социокультурной деятельности (например, Международная организация по миграции, национальные комитеты Управления Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев).

Принцип взаимодействия с заказчиками кадров. Использование данного принципа позволяет использовать образовательное пространство с учетом специфики специальностей, на который обучаются студенты. В ходе формирования социокультурной компетентности у студентов-юристов реализация данного принципа проявляется во взаимодействии юридического факультета с базами практики, в частности такими структурами, работающими непосредственно в социокультурном пространстве, например, отделами по миграции.

Принцип личностного развития студентов. Данный принцип реализуется путем психологической работы со студентами, мотивирования их работать над личностным развитием параллельно с развитием профессиональных качеств. На юридическом факультете вышеописанный принцип реализуется в рамках деятельности волонтерских объединений (например, юридических клиник), а также участия студентов в профессиональных конкурсах.

Принцип включенности студентов в систему требует создания условий для сотрудничества между педагогами и студентами. Реализация данного принципа позволяет студентам активно участвовать в образовательном процессе, выражать свои мнения и предложения, а также получать об-

ратную связь и поддержку от педагогов. Сотрудничество между всеми субъектами образовательного пространства способствует созданию поддерживающей среды, в которой студенты могут чувствовать себя комфортно и уверенно. Педагоги и другие специалисты могут предоставлять различные формы поддержки, включая академическую, психологическую и профессиональную поддержку. На юридическом факультете реализация такого принципа возможна также в ходе функционирования различных волонтерских объединений.

Принцип проектной деятельности позволяет использовать кейс-технологии и проектные технологии в образовательном процессе с целью развивать у студентов навыки постановки целей, планирования времени, работы в команде, решения проблем, креативного мышления и предпринимательства. Реализация данного принципа также дает возможность студентам эффективно использовать ресурсы и анализировать результаты своей работы. Для успешной реализации данного принципа необходимо внедрять в учебный процесс работу над конкретными социально значимыми проектами, позволяющими студенту-юристу решать юридические кейсы не только с использованием норм законодательства. Следует отметить, что набор принципов организации социокультурной образовательной среды может быть открытым и дополняться в зависимости от специфики образовательных отношений.

Заключение

Создание специального социокультурного образовательного пространства на юридических факультетах позволит студентам развивать свои навыки межкультурного взаимодействия, анализировать социокультурные аспекты права и быть успешными в своей будущей профессиональной деятельности. Образовательное пространство учреждения образования, направленное на формирование социокультурной компетентности у обучающихся (социокультурное образовательное пространство), представляет собой внутреннюю систему, элементы которой во взаимодействии направлены на социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие его личности, индивидуальности.

Это пространство состоит из следующих компонентов: правовой, аксиологический, мотивационно-деятельностный и коммуникационно-информационный.

К основополагающим принципам организации социокультурного образовательного пространства, на наш взгляд, следует отнести следующие: принцип социальной направленности, принцип взаимодействия с заказчиками кадров, принцип личностного развития студентов, принцип включенности студента в систему, принцип проектной деятельности.

При этом каждый из данных принципов необходимо рассматривать и применять с учетом специфики образовательного процесса на юридических факультетах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берёзко, Д. В. Применение педагогических технологий в процессе формирования социокультурной компетентности студентов юридических специальностей / Д. В. Берёзко // Зб. наук. пр. Акад. паслядыплом. адукацыі. – 2021. – Вып. 19. – С. 38–48.
2. Цукер, А. А. Образовательное пространство школы / А. А. Цукер // Упр. шк. – 2004. – № 27-28. – С. 31–35.
3. Сенько, Ю. В. Гуманизация образовательной среды в университете / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 51–57.
4. Маланов, И. А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория / И. А. Маланов // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 23–29.
5. Берёзко, Д. В. К вопросу формирования социокультурного образовательного пространства в университете / Д. В. Берёзко // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 74-й регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 18 февр. 2022 г. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2022. – С. 232–233.

REFERENCES

1. Bieriozko, D. V. Primienienije piedagogichieskikh tiekhnologij v processie formirovanija sociokul'turnoj kompjetientnosti studentov juridichieskikh spicial'nostiej / D. V. Bieriozko // Zb. navuk. pr. Akad. pasliadyplom. adukacyi. – 2021. – Vyp. 19. – S. 38–48.
2. Cukier, A. A. Obrazovatel'noje prostranstvo shkoly / A. A. Cukier // Upr. shk. – 2004. – № 27-28. – S. 31–35.
3. Sien'ko, Yu. V. Gumanizacija obrazovatel'noj sriedy v univiersitietie / Yu. V. Sien'ko // Piedagogika. – 2001. – № 5. – S. 51–57.
4. Malanov, I. A. Poniatije «obrazovatel'noje prostranstvo» kak piedagogichieskaja katiegorija / I. A. Malanov // Viestn. Buriat. gos. un-ta. – 2012. – № 1. – S. 23–29.
5. Bieriozko, D. V. K voprosu formirovanija sociokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva v univiersitietie / D. V. Bieriozko // Nauka – obrazovaniju, proizvodstvu, ekonomikie : materialy 74-j rieion. nauch.-prakt. konf. priepodavatieliej, nauch. sotrudnikov i aspirantov, Vitiebsk, 18 fievr. 2022 g. – Vitiebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2022. – S. 232–233.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 23.10.2023

УДК 316.342

Мария Степановна Ковалевич

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

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

María Kovalevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: soc-ped@brsu.by

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОЛЮБИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Рассматриваются педагогические основы исследования проблемы развития трудолюбия как системообразующей характеристики конкурентоспособной личности. Трудолюбие представлено как система ценностных качеств личности, включающая развитие интереса, склонности к конкретному виду трудовой деятельности, желание добровольно трудиться для своего и общественного блага, глубокое понимание необходимости данного конкретного вида трудовой деятельности, духовное развитие личности, стремление к новому, активность, инициативность, добросовестность, увлеченность и удовлетворенность своим трудом, дисциплинированность, организованность, работоспособность. Приведены результаты эмпирического исследования по определению уровня трудолюбия и работоспособности у студентов-логопедов. На основе анализа научных исследований собственного педагогического опыта сформулированы основные условия эффективного воспитания высокого уровня трудолюбия будущих специалистов в области образования.

Ключевые слова: трудолюбие, ценностное отношение к труду, профессиональная подготовка, конкурентоспособность, профессиональные компетенции.

Pedagogical Foundations of the Development of Diligence as a System-forming Characteristic of Competitiveness

The article discusses the pedagogical foundations of the study of the problem of the development of diligence as a system-forming characteristic of a competitive personality. Diligence is presented as a system of personal value qualities, including the development of interest, propensity for a particular type of work activity, the desire to work voluntarily for one's own and public good, a deep understanding of the need for this particular type of work activity, spiritual development of the individual, striving for new things, activity, initiative, conscientiousness, passion and satisfaction with one's work, discipline, organization, working capacity. The results of an empirical study to determine the level of diligence and efficiency of speech therapy students are presented. Based on the analysis of scientific research of our own pedagogical experience, the basic conditions for effective education of a high level of diligence of future specialists in the field of education are formulated.

Key words: diligence, value attitude to labour, professional training, competitiveness, professional competences.

Введение

Идеальная модель личности XXI в. – это сложная, динамичная, открытая система, вбирающая в себя и реализующая достоинства творчески самоопределяющейся, саморазвивающейся, самодостаточной и конкурентоспособной личности. Поэтому образование XXI в. должно ориентироваться именно на такой личностный заказ и создавать благоприятные условия для ее становления и развития. В современных экономических и социокультурных условиях спрос на творческую, конкурентоспособную личность чрезвычайно большой, и он постоянно возрастает. Поэтому значимость

самой идеи ориентации образования на интегрированное стимулирование творческого саморазвития конкурентоспособной личности не вызывает сомнений.

Первостепенная задача современного вуза – повысить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда, а для этого необходимо сформировать у них общекультурные, общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции, предусмотренные соответствующими государственными образовательными стандартами высшего образования, т. е. помочь выпускнику стать компетентным в решении различных задач предстоящей профессио-

нальной деятельности. Профессиональный успех будущего конкурентоспособного специалиста зависит от уровня развития его личностных качеств, одним из которых является *трудолюбие*. Развитие трудолюбия осуществляется через развитие важнейшей общечеловеческой ценности, которой является труд.

Основной задачей высшей школы, сформулированной в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г., является повышение качества и конкурентоспособности высшего образования в соответствии с текущими и перспективными требованиями национальной экономики и социальной сферы, мировыми тенденциями экономического и научно-технического развития [1, с. 16]. А для этого необходимо обеспечить подготовку не только высококвалифицированного, ответственного специалиста, способного выдержать конкуренцию на рынке труда, но и высокоморальной, духовно богатой личности, обладающей чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны, ее социально-экономическое процветание. Развитие такой личности будущего специалиста возможно только через труд, воспитание трудолюбия как важнейшего профессионально-личностного качества. Труд является фундаментом успешной трудовой деятельности выпускников вуза.

Трудолюбие – неотъемлемый компонент успешного достижения поставленных целей – дает шанс на успех в личной и профессиональной жизни, является ключевым фактором для достижения профессионального роста и развития. Работодатели ценят тех, кто предан любимому делу, выполняет задачи качественно и в срок и готов вкладывать дополнительные усилия для достижения поставленных целей. Трудолюбие помогает раскрыть потенциальные возможности, преодолеть себя и реализовать свои мечты, приносит радость и уверенность в себе, глубокое удовлетворение профессиональной деятельностью. Поэтому эффективное решение задач трудового воспитания и обучения в ВУЗе представляет одну из важнейших задач. Особенно это становится актуальным для молодежи как будущего Беларуси.

Воспитательная работа в вузе осуществляется в соответствии с Кодексом

Республики Беларусь об образовании, утверждаемыми Министерством образования программами, Стратегией развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 г., в которой определены приоритеты развития государственной молодежной политики, соотносящиеся с основными сферами жизнедеятельности молодежи [1, с. 12].

Ценностное отношение к труду формируется в процессе социализации личности и зависит от многих факторов – объективных и субъективных. Как свидетельствуют результаты многочисленных исследований и наши собственные, к важным факторам формирования ценностного отношения к труду и будущей профессиональной деятельности относятся уровень престижности, отношение к данной профессии в обществе, возможность профессиональной мобильности, уровень материального вознаграждения за профессиональный труд и др.

Субъективными факторами являются: интерес к избранной профессии, психологические особенности темперамента и характера личности, потребность и способность человека связать свою жизнь с тем или иным видом профессиональной деятельности.

Как считает А. В. Кирьякова, ценностное отношение к труду выражается чаще всего в принятии личностью объективных целей деятельности для руководства собственного участия в ней; понимании личностью смысла выполняемой деятельности; активном участии личности в деятельности; практическом овладении личностью различными способами выполнения определенного вида деятельности [2]. Ценностное отношение к профессиональной деятельности развивается через осознание личностью значимости этой деятельности, развитие устойчивых профессиональных интересов, эмоциональное переживание результатов своего труда, воспитание стремления к активному созидательному труду.

Труд – важнейшее условие достойной жизни человека, интеллектуальная, нравственная, физическая основа развития его личности. «Внутренняя духовная, животворная сила труда, – подчеркивал К. Д. Ушинский, – служит источником человеческих достоинств, а вместе с тем и нравственности, и счастья. Труд – личный, свободный труд – и есть жизнь. Воспитание, если оно

желает счастья человеку, должно воспитывать... готовить его к труду, жизни». Великий педагог предупреждал, что, «когда ребенок остается без работы в руках, без мысли в голове, у него портятся и голова, и сердце, и нравственность» [3].

В высших учебных заведениях решаются следующие задачи:

1) развитие у студентов положительного отношения к труду как к высшей ценности в жизни, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;

2) развитие у будущих специалистов трудовых и профессиональных умений и навыков, умений решать жизненные и профессиональные проблемы, делать жизненный выбор на нравственной основе;

3) воспитание высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и т. п.;

4) формирование дружественных отношений в процессе труда, нравственных принципов взаимопомощи и поддержки;

5) воспитание уважения к людям труда и бережное отношение к результатам такого труда;

б) воспитание основ трудовой культуры.

Образовательный процесс при соответствующей его организации может оказать действенное влияние на развитие у студентов трудолюбия как системы ценностных качеств личности – развитие интереса, склонности к конкретному виду трудовой деятельности, желание добровольно трудиться для личного и общественного блага, глубокое понимание необходимости конкретного вида трудовой деятельности, стремление к инновациям, активность, инициативность, добросовестность, увлеченность и удовлетворенность трудом, дисциплинированность, организованность, работоспособность.

Эффективное и качественное решение задач трудового становления студенческой молодежи возможно лишь на основе включения ее в общественно полезный, производительный труд. Труд – основной источник материального и духовного богатства общества, основа воспитания личности. Долг высшего учебного заведения – повышать в сознании будущих специалистов авторитет честного, высокопроизводительного труда, стимулировать их к созидательной деятельности, вырабатывать стрем-

ление отдавать собственные силы и энергию на пользу общества.

Проблема студенчества, подготовка высококвалифицированных специалистов, развитие всесторонне воспитанной личности в студенческом возрасте и сегодня находятся в центре внимания психолого-педагогической науки.

Теоретические основы вузовской педагогики заложены в трудах Ф. Н. Гоноблина, Т. Д. Ильиной, Н. В. Кузьминой, К. Т. Огородникова, А. В. Петровского, А. Л. Пискунова, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и других авторов.

В качестве теоретической аргументации концептуальных оснований формирования трудолюбия как системообразующей характеристики конкурентоспособности личности будущего педагога выступают идеи о непреходящем значении труда, трудовой деятельности; концепция стратегии жизни; учение о стремлении к смыслу жизни; концепция самоактуализации; акмеологический, личностно ориентированный, субъектно-деятельностный и компетентностный подходы.

Эмпирическое исследование по определению уровня трудолюбия и работоспособности у студентов-логопедов

Эмпирическое исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. В исследовании приняли участие 53 студента I курса специальности «Логопедия». Для исследования уровня трудолюбия и работоспособности в студенческих группах был использован тест «Оценка трудолюбия и работоспособности (методика В. А. Андреева)» и авторская анкета признаков проявления трудолюбия.

Студентам наивысшего уровня трудолюбия и работоспособности характерны: потребность к участию в различных видах труда; ориентация на получение новых способов действия в труде; организованность, усердие, усидчивость и прилежность, увлеченность работой, учебой; в плане профессионального самоопределения они давно определились в профессии и постоянно профессионально самосовершенствуются; предпочитают иметь очень интересную и творческую работу, пусть даже не всегда

высокооплачиваемую, или работу, где требуется трудолюбие и упорство.

Таким студентам характерно проявление положительных эмоций от процесса и результата труда; проявление ответственного отношения к порученному делу; стремление выполнять задания повышенной сложности; способность к самостоятельному преодолению трудностей; проявление творчества, старательности и аккуратности в труде; обладание трудовыми умениями и навыками; проявление активности и инициативы в коллективном труде; бережное отношение к орудиям и продуктам труда; умение самостоятельно проводить контроль и оценку процесса и результатов труда; стремление достигать положительных высоких результатов в труде.

Студентам со средним уровнем трудолюбия и работоспособности характерно понимание роли труда для человека; участие в работе при соответствующей мотивации; проявление желания участвовать в знакомых видах труда. Им характерно проявление положительных эмоций в отдельных случаях; готовность эпизодически проявлять заботу о других; зависимость от обстоятельств проявления ответственности к порученному делу; преодоление трудностей при поддержке коллег, друзей; эпизодическое проявление старательности и аккуратности в труде; неорганизованность; зависимость отношения к труду от настроения; эпизодический контроль и оценка своего труда; достижение в основном положительных результатов в труде.

Студенты с низким уровнем трудолюбия и работоспособности – это, как правило, неорганизованные, ленивые, неусидчивые люди. У них неверное представление о ценности труда, отсутствует мотивация к труду. Преобладание отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с трудом; выполнение работы после неоднократных просьб и требований; стремление уклониться от труда. Они не будут подстраивать свой образ жизни под нужды учебы, работы или заставлять себя работать в любых условиях, во время каникул, отпуска; в плане профессионального самоопределения они еще не определились с выбором сферы деятельности. Они предпочитают работу, не требующую большого напряжения и сил,

готовность выполнять работу за вознаграждение.

Таким студентам характерна способность к кратковременным действиям; желание действовать привычными способами, выполнять работу лишь с посторонней помощью, чаще всего неаккуратно, без особого старания; удовлетворение результатами работы, выполненной на низком уровне; несформированность умения проводить контроль процесса труда; завышенная или заниженная оценка труда. Они довольствуются ролью либо пассивного наблюдателя, либо дезорганизатора работы коллектива.

Результаты исследования и их обсуждение

Для группы студентов специальности «Логопедия» характерно четыре уровня трудолюбия: «средний» – 34,8 %, «чуть выше среднего» – 17,4 %, «выше среднего – 21,7 %» и «высокий» – 26,1 %.

Анализ результатов авторской анкеты признаков проявления трудолюбия показал, что только каждый пятый респондент имеет высокий уровень трудолюбия (5 баллов по пятибалльной шкале), остальные – средний уровень развития этого качества (3–4 балла). Студентов с низким уровнем развития этого качества не обнаружено.

Подводя итоги, делаем вывод: уровень трудолюбия и работоспособности в группе находится на уровне среднего. Так как на среднем уровне находится наибольшее количество студентов, можно говорить о наличии личностных ресурсов развития трудолюбия. Они связаны прежде всего с высоким уровнем развития таких качеств, как организованность, усердие, усидчивость и прилежность, увлеченность работой, учебой, стремление к самосовершенствованию, способность к самостоятельному преодолению трудностей; проявление творчества, старательности и аккуратности в труде; потребность к участию в различных видах труда; ориентация на получение новых способов действия в труде; проявление активности и инициативы в коллективном труде; бережное отношение к орудиям и продуктам труда, склонность к непрерывному профессиональному росту, постоянному саморазвитию.

Полученные данные позволили выделить конкретные **направления работы с определенным контингентом студентов:**

1) для студентов с высоким уровнем трудолюбия: побуждение к приобретению новых знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности; создание условий постоянного профессионального самосовершенствования, саморазвития и творчества;

2) для студентов со средним уровнем трудолюбия: обогащение знаний о будущей профессиональной деятельности; побуждение к самостоятельному планированию и осуществлению деятельности, нахождению рациональных приемов работы; обогащение положительными эмоциями; развитие ответственного отношения к труду; создание условий для преодоления трудностей, проявления инициативы и творчества;

3) для студентов с низким уровнем трудолюбия: формирование представлений о ценности труда в целом, избранного вида профессиональной деятельности, в частности развитие мотивации к труду, положительных эмоциональных переживаний, связанных с трудом; формирование адекватной самооценки; создание условий для окончательного профессионального самоопределения и профессиональной самореализации, стремления брать на себя ответственность за собственные действия и поступки.

Совместно со студенческой научно-исследовательской лабораторией «Фольклористика и краеведение» нами были введены в практику обучения студентов такие воспитательные формы и методы, как ролевые игры специальной направленности (игра-квест «Путешествие в страну Трудолюбия»), диспуты специального содержания («Трудолюбие как основная черта национального характера белорусов», КТД «Эстафета трудовых дел», беседы по специально разработанной тематике («Психологические особенности трудолюбия юношей и девушек»), мастер-классы «Трудолюбие и упорство», семинары, вебинары, воркшопы, хокотоны «Актуальные педагогические задачи для быстрого карьерного старта», митапы с приглашением работодателей в качестве «механизмов» формирования у студентов трудолюбия с одновременным использованием содержания учебных дисциплин

такие также нашли свое применение в нашем вузе.

При этом тематика, содержание указанных воспитательных средств сориентированы на формирование у студентов таких элементов трудолюбия, как желание, потребность трудиться, настойчивость в достижении поставленной цели, активность, инициативность, добросовестность, увлеченность и удовлетворенность самим процессом труда и его результатом: «Труд человека кормит, а лень портит», «На что потратить жизнь и время?» и др. Темы диспутов затрагивали проблемы, которые предстоит решать будущему специалисту. В процессе обсуждения актуальных вопросов диспута формируются нравственные и профессиональные убеждения, происходит зарождение и развитие коммуникативной культуры личности, которая необходима современному специалисту. Участие студентов в диспуте способствует развитию саморефлексии.

Для студентов выпускных курсов всех специальностей социально-педагогического факультета читается учебная дисциплина «Технологии развития профессиональной карьеры», а для магистрантов специальности «Научно-педагогическая деятельность» – учебные курсы «Технологии проектирования и развития профессиональной карьеры» (ТПиРПК), «Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя» (ЛПРПИ) [4]. Содержание курсов и технологии их преподавания способствуют развитию мотивации к труду, положительных эмоциональных переживаний, связанных с трудом; формированию ответственного отношения к труду; созданию условий для преодоления трудностей, проявления инициативы и творчества.

Наш длительный педагогический опыт позволяет утверждать, что для будущих педагогов не менее значимым является участие студентов в фольклорных праздниках, которые воспитывают уважение к народной культуре, воспитание трудолюбия в которой занимало центральное положение. При подготовке к фольклорному празднику мы использовали элементы народных костюмов, которые студенты позаимствовали у бабушек и дедушек: рубахи, юбки, передники, пояса, безрукавки, чепцы, соломенные шляпы (брыль, капялюш), овчинные

кучмы и аблавухи на меху, свиты из сукна, белые или охристо-красные кожухи и кожушки, кожаные посталы (реже сапоги) и лыковые лапти, капоры, старинные шали, платки, кушаки, которые бережно хранятся в их домах. Прикосновение к «старым» вещам передает уникальный колорит народной культуры, позволяет ощутить целую гамму чувств и эмоций, участие в фольклорных праздниках позволяет проникнуться чувством любви к земле и природе, уважения к человеку труда. Вся народная культура рождается из труда, трудовой деятельности, которые выступают основой жизни человека, залогом его счастья и благополучия. И поэтому неслучайно главное качество всех народных героев – трудолюбие.

Студенты педагогических специальностей должны знать пословицы и поговорки, связанные с трудолюбием и крестьянским трудом, т. к. в крестьянской семье пословицы и поговорки всегда были частью культуры, связаны с отношением к труду, Родине, родителям, друзьям. Народные пословицы и поговорки учат трудолюбию, необходимости труда для жизни человека, например: «Хто змоладу не працуе, той на старасці жабруе», «Змоладу банкетавалі, а пад старасць жабравалі», «Няма чаго глядзець у зубы, а пара прымушаць да работы», «З рамяством дружыць – у жыцці не тужыць», «Праца гадуе, лянота марнуе», «Работа не бясчэсціць, а крэпіць і цешыць», «Хто дзяцей да працы шкадуе, той сабе вярхоўку гатуе» [5, с. 9–82]. Прислушаемся к народной мудрости и будем системно включать будущих специалистов в трудовую деятельность.

Анализ научных исследований по проблеме и наш собственный педагогический опыт позволяет сформулировать основные условия эффективного воспитания высокого уровня трудолюбия студентов:

- построение педагогического процесса на основе гуманистического, личностно ориентированного, субъектно-деятельностного и компетентностного подходов;

- воспитание трудолюбия как важнейшего качества современного специалиста в процессе обучения студентов каждой дисциплине, заложенной в учебном плане университета;

- систематическое формирование мотивационно-ценностной ориентации на труд;

- отбор, структурирование и интеграция материала методологических социогуманитарных, психолого-педагогических и специальных дисциплин, преподаваемых на факультете, которые содержат в себе значительный неиспользованный потенциал воспитания трудолюбия в период прохождения студентами педагогических практик, выполнения учебно-исследовательской работы;

- содержание образования должно отражать важность труда, трудовой деятельности для личностного и профессионального развития человека;

- разработка и внедрение в практику специальных заданий, выполнение которых будет активизировать понимание, осмысление значения труда, трудолюбия и его отдельных элементов как необходимого и наиболее значимого качества личности;

- использование комплекса наиболее эффективных организационных форм, методов, возможностей новых информационных технологий, позволяющих построить образовательный процесс в соответствии с целями и содержанием профессиональной подготовки студентов, стержнем которой является воспитание трудолюбия;

- индивидуализация процесса обучения;

- диагностика и учет достигнутого уровня трудолюбия, позволяющие своевременно выстраивать индивидуальную траекторию развития данного качества.

Среди форм трудовой коллективной деятельности мы выделяем:

- 1) формы учебно-профессиональной деятельности как трудовой на этапе профессионализации, которые способствуют приобретению знаний, умений и навыков: лекции, семинары, спецсеминары; коллоквиумы; лабораторные работы; практикумы и спецпрактикумы; самостоятельная работа; научно-исследовательская деятельность; производственная, педагогическая, преддипломная практики и др.

- 2) студенческие отряды как форма коллективной трудовой деятельности;

- 3) волонтерская деятельность: оказание помощи ветеранам войны и людям пожилого возраста, организация различных кружков, факультативов и др.;

- 4) летняя трудовая практика студентов;

5) конкурсы, выставки предметов труда студенческого творчества, олимпиады, соревнования и др.

В результате подготовки будущего специалиста в вузе студент получает профессиональные знания, умения, навыки, компетенции, формируются его профессиональные ценностные ориентации, происходит становление личности будущего профессионала, жизнь и профессиональная деятельность которого непосредственно связана с педагогической деятельностью.

Заключение

В воспитательном процессе вуза необходимо обратить внимание на умение

студентов прогнозировать и корректировать будущую деятельность в рамках общекультурных компетенций. Для формирования положительного отношения к труду необходимо проводить мероприятия, мотивирующие студентов к труду. Решение этой проблемы могут осуществлять кураторы студенческих групп вуза.

Значимость труда, как общечеловеческой ценности, играет важную роль в становлении личностно-профессиональных качеств будущего профессионала. Сформированное у студентов трудолюбие помогает им в будущем добиться успехов в профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 02.12.2021, 5/49678. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/>. – Дата доступа: 02.09.2023.
2. Кирьякова, А. В. Ориентация школьников на социально значимые ценности (Теория и диагностика) : учеб. пособие к спецкурсу / А. В. Кирьякова. – Л. : РГПУ, 1991. – 83 с.
3. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Избр. пед. сочинения : в 2 т. – М. ; Л., 1948. – Т. 1. – С. 306–325.
4. Ковалевич, М. С. Успешная карьера со студенческой скамьи. Образовательное пространство университета как фактор профессионализации студента / М. С. Ковалевич, Н. А. Леонюк // Нар. асвета. – 2020. – № 8. – С. 8–11.
5. Кавалевич, М. С. Педагогіка : вучэб. дапам. / М. С. Кавалевич. – Мазыр : Белы вецер, 2000. – 284 с.

REFERENCES

1. Konceptsiya razvitija sistiemy obrazovanija Rjespubliki Bielarus' do 2030 goda [Elektronnyj riesurs] // Nacional'nyj pravovoj Internet-portal Rjespubliki Bielarus', 02.12.2021, 5/49678. – Riezhim dostupa: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda>. – Data dostupa: 02.09.2023.
2. Kir'jakova, A. V. Orientacija shkol'nikov na social'no znachimyje cennosti (Teorija i diagnostika) : uchieb. posobije k spieckursu / A. V. Kir'jakova. – L. : RGPU, 1991. – 83 s.
3. Ushinskij, K. D. Trud v jego psikhichieskom i vospitatiel'nom znachenii / K. D. Ushinskij // Izbr. pied. sochinienija : v 2 t. – M. ; L., 1948. – T. 1. – S. 306–325.
4. Kovalievich, M. S. Uspieshnaja kar'jera so studienchieskoj skam'i. Obrazovatel'noje prastranstvo univiersitieta kak faktor professionalizacii studienta / M. S. Kovalievich, N. A. Lieoniuk // Nar. asvieta. – 2020. – № 8. – S. 8–11.
5. Kavalievich, M. S. Piedahohika : vucheb. dapam. / M. S. Kavalievich. – Mazyr : Biely viecer, 2000. – 284 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.12.2023

УДК 159.9

Ирина Николаевна Андреева¹, Анастасия Валерьевна Лаптева²
¹д-р психол. наук, проф., проф. каф. технологии и методики преподавания
Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой
²студент 4-го курса гуманитарного факультета
Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой

Iryna Andreyeva¹, Anastasia Lapteva²
¹Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Technology and Teaching Methods
of Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk
²4-th Year Student of the Faculty of Humanities
of Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk
e-mail: ¹i.n.andreeva@psu.by; ²partasevich.anastasia1@yandex.by

ЗАВИСИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СУБЪЕКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ ОТ НАЛИЧИЯ БЛИЗКОГО ДРУГА

Представлены результаты совместного влияния пола и наличия близкого друга на показатели субъективного социального и психологического благополучия. В качестве эмпирического метода использовались опросники («Шкала психологического благополучия» (К. Рифф), опросник «Субъективное социальное благополучие» (Т. В. Данильченко), в качестве методов обработки данных – критерий *t*-тест Стьюдента для независимых выборок и многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Установлено, что показатели психологического благополучия («автономность», «компетентность» и «самопринятие») преобладают у юношей, а показатель субъективного социального благополучия («социальная заметность») – у девушек; студенты, имеющие близкого друга, отличаются от тех, кто его не имеет, менее выраженной социальной дистантностью. Выявлено совместное влияние независимых переменных «пол» и «наличие близкого друга» на составляющую психологического благополучия «Позитивные отношения», а также на компонент субъективного социального благополучия «Социальная дистантность». Установлено, что юноши при наличии близкого друга характеризуются более высоким уровнем позитивных отношений, а также более низкими показателями социальной дистантности. У девушек влияния наличия или отсутствия близкого друга на показатели позитивных отношений и социальной дистантности не выявлено.

Ключевые слова: субъективное социальное благополучие, психологическое благополучие, юношеский возраст.

Psychological Dependence and Subjective Social Well-Being Girls and Boys from Having a Close Friend

The article presents the results of the joint influence of gender and the presence of a close friend on the indicators of subjective social and psychological well-being. The survey («Psychological Well-being Scale» (K. Riff), the questionnaire «Subjective social Well-being» (T. V. Danilchenko) was used as an empirical method, Student's *t*-test for independent samples criterion and multivariate analysis of variance (ANOVA) were used as data processing methods. It is established that indicators of psychological well-being («autonomy», «competence» and «self-acceptance») prevail in boys, and the indicator of subjective social well-being «social visibility» – in girls; students who have a close friend differ from those who do not have it, by less pronounced social distance. The joint influence of the independent variables «gender» and «presence of a close friend» on the component of psychological well-being «Positive relationships», as well as on the component of subjective social well-being «Social distance» was revealed. It was found that young men in the presence of a close friend are characterized by a higher level of positive relationships, as well as lower indicators of social distance. In girls, the influence of the presence/absence of a close friend on the indicators of positive relationships and social distance was not revealed.

Key words: subjective social well-being, psychological well-being, adolescence.

Введение

Обусловленное кризисными событиями современного мира, быстрыми измене-

ниями, к которым индивид не успевает адаптироваться, личными неудачами снижение чувства удовлетворенности жизнью,

настроения, переживание неблагополучия предшествует многим психическим расстройствам и психосоматическим заболеваниям. Очевидно, что для сохранения физического и психического здоровья индивида в период кризисов очень важным является переживание благополучия. Благополучие по своей природе является субъективным феноменом, однако имеет особую значимость для личности.

Общее представление о благополучии человека существовало еще в древности. Данное понятие связывалось со сходными по содержанию понятиями, такими как «счастье», «удовлетворенность», «качество жизни», и было предметом размышления еще философов Античности.

Общепринятый смысл понятия «благополучие» отражен в толковых словарях русского языка: это удача, благосостояние [1], спокойное и счастливое состояние [2], обычное, без отклонений от нормы состояние кого-либо [3]. Благополучие личности включает ряд составляющих: социальное, духовное, физическое, материальное и психологическое [4].

Благополучие исследуется различными науками (философией, социологией, политическими, экономическими и медицинскими науками), однако именно для психологии характерно многообразие подходов к нему, что связано с различными методологическими основаниями, на которые опираются авторы его концепций (например, гуманистической психологии, логотерапии или позитивной психологии). Однако несмотря на многочисленность подходов к психологическому благополучию, это понятие остается одним из наименее разработанных как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Исследование психологического благополучия началось в 1969 г., когда Норман Бредберн опубликовал работу под названием «Структура психологического благополучия» [5]. Ученый охарактеризовал психологическое благополучие как субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью. Н. Бредберн разработал модель психологического благополучия, подразумевающую необходимость баланса позитивного и негативного аффекта. По мнению автора, события, наполняющие жизнь положительными эмоциями (радостью, эн-

тузиазмом), позволяют накапливать позитивный аффект, а все, что расстраивает, заставляет переживать отрицательные эмоции, суммируется в негативный аффект. Разность между позитивным и негативным аффектами характеризует показатели психологического благополучия человека. Так, если позитивный аффект преобладает над накопленными негативными эмоциями, то человек чувствует себя счастливым и удовлетворенным, если же, напротив, негативные переживания превышают накопленные позитивные, то уровень психологического благополучия будет низок. Баланс негативного и позитивного аффектов устанавливается самим индивидом посредством его субъективной оценки. Подход к психологическому благополучию, базирующийся на его определении в терминах достижения удовольствия и избегания негативного аффекта, называют *гедонистическим* (hedonic).

В отличие от основанного на самооценке психологического благополучия гедонистического подхода имеет место и объективистский подход к данному феномену – *эвдемонистический* (eudaimonic), в рамках которого психологическое благополучие определяется с точки зрения степени и полноты реализации личностью своего потенциала. Такой подход представлен в интегративной модели американского психолога К. Рифф, которая характеризовала психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку функционирования с точки зрения вершины возможностей человека [6]. Объективность в оценке психологического благополучия обеспечивается его внешней оценкой.

Во многом продолжая традиции, заложенные Н. Бредберном, и обобщив учения, описывающие основные аспекты позитивного функционирования личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, К. Г. Юнг, Э. Эриксон, М. Яхода), К. Рифф [6; 7] критически пересмотрела точку зрения на психологическое благополучие как баланс между позитивным и негативным аффектами. Она предложила структуру психологического благополучия, включающую шесть составляющих: 1) компетентность (способность выполнять требования повседневной жизни); 2) позитивные отношения с другими (отношения, пронизанные заботой и до-

верием; 3) цели в жизни (наличие целей и занятий, придающих жизни смысл); 4) самопринятие (позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни); 5) автономность (способность следовать собственным убеждениям); 6) личностный рост (чувство непрекращающегося развития и самореализации) [7]. Каждый из шести компонентов может иметь различную степень выраженности, определяя тем самым уникальную структуру и интегральный показатель психологического благополучия каждого отдельного человека [8].

Привлекательными для нас в научном плане положениями теории К. Рифф являются определение позитивного социального норматива, которому для достижения психологического благополучия должно соответствовать жизненное функционирование любого человека, а также рассмотрение личности в социальном контексте, в рамках тех отношений, в которых она функционирует, поэтому в нашем исследовании мы придерживаемся эвдемонического подхода к психологическому благополучию.

Данного подхода к рассматриваемому феномену придерживается и российский ученый П. П. Фесенко [9; 10]. Вслед за Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко мы будем определять психологическое благополучие как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [8; 10].

На основании выделенного в психологическом благополучии социального фактора в научный обиход было введено понятие субъективного социального благополучия. Украинский психолог Т. В. Данильченко разработала собственную модель субъективного социального благополучия, рассматривая его составную часть психологического благополучия [11; 12].

Субъективное социальное благополучие (ССБ) Т. В. Данильченко определяет как интегральное социально-психологическое образование, которое отражает субъек-

тивную оценку (позитивное переживание) успешности функционирования индивида в социальной среде [11]. Источником переживания субъективного социального благополучия может быть удовлетворение различных социальных потребностей [12].

Рассматривая ССБ в рамках системного подхода, Т. В. Данильченко включает в число характеристик указанного феномена: 1) социальную заметность, т. е. социальную значимость, влияние личности в социуме; 2) социальную дистантность, т. е. отчужденность от социальных отношений, которая характеризуется переживанием негативных эмоциональных состояний, связанных с неудовлетворенностью социальными связями; 3) эмоциональное принятие, т. е. удовлетворенность взаимоотношениями с близкими людьми, наличие поддержки и признания с их стороны; 4) социальное одобрение, т. е. уважение и признание со стороны окружающих; 5) позитивные суждения о других людях, т. е. доверие к людям, вера в их доброту, честность [11].

Считается (Л. В. Куликов [4]), что важнейшей основой психологического благополучия человека являются межличностные отношения. Благополучию способствует удовлетворенность межличностными отношениями, возможность общаться и получать от этого положительные эмоции, а разрушают его социальная изоляция (депривация) и напряженность в значимых межличностных связях [4].

Для студентов младших курсов вузов сфера межличностных отношений наряду со сферой учебной деятельности является наиболее значимой сферой деятельности. Сами межличностные отношения в этот период усложняются, возникают проблемы, связанные с проживанием в общежитии и оторванностью от семьи. Все это приводит к длительному состоянию эмоционального напряжения, возникновению тревоги и переживанию психологического неблагополучия [13]. Между тем в студенческом возрасте, который считается по своим психологическим характеристикам наиболее активным, складываются ценностные образования личности, определяющие жизненные цели и смыслы. Эмоциональный фон, на котором протекает их формирование, определяет направленность личности на функционирование личности в социуме, на ее отно-

шение к деятельности и самой себе. Именно по этим причинам исследования психологического и субъективного социального благополучия особенно актуальны в студенческом возрасте.

Цель исследования – выявить влияние пола и наличия близкого друга на показатели психологического и субъективного социального благополучия в юношеском возрасте.

Выборка исследования – 100 человек: 50 юношей и 50 девушек в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 17,8$, $SD = 0,73$).

В качестве эмпирического метода использовался опрос. Первоначально посредством опроса было определено наличие или отсутствие близкого друга у респондентов мужского и женского пола.

Далее применялись методики «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации П. П. Фесенко) [8] и «Субъективное социальное благополучие» (Т. В. Данильченко) [11].

В качестве методов обработки данных применялись критерий t-тест Стьюдента для независимых выборок и многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования были сопоставлены показатели психологического и субъективного социального благополучия: 1) у юношей и девушек и 2) у респондентов без учета пола в зависимости от наличия или отсутствия близкого друга (при помощи критерия t-тест Стьюдента для независимых выборок). Поскольку эксцесс и асимметрия по всем диагностическим показателям, кроме общего показателя психологического благополучия, по модулю не превышают единицу, распределение диагностических показателей рассматривалось как близкое к нормальному, на основании чего в дальнейшем мы сочли возможным использовать для обработки данных параметрические методы.

В результате сопоставления юношей и девушек установлено, что такие показатели психологического благополучия, как автономность ($M_m = 31,56$, $M_{ж} = 29,32$, $t = 2,40$, $p = 0,018$), компетентность ($M_m = 30,64$, $M_{ж} = 28,68$, $t = 2,13$, $p = 0,035$) и самопринятие ($M_m = 32,92$, $M_{ж} = 30,74$, $t = 2,01$,

$p = 0,047$) преобладают у респондентов мужского пола. Это означает, что *юноши*: а) более способны быть независимыми, не боятся противопоставить свое мнение мнению большинства, могут позволить себе нестандартное мышление и поведение, оценивать себя исходя из собственных предпочтений, а девушки более конформны и зависимы; б) более способны добиваться желаемого, преодолевать трудности на пути реализации собственных целей, а девушки более склонны к ощущению собственного бессилия и некомпетентности; в) более позитивно оценивают себя, свою жизнь в целом, склонны принимать не только собственные достоинства, но и недостатки, а девушки более склонны испытывать неудовлетворенность собой. Полученные результаты можно объяснить тем, что мужчины могут в меньшей степени, чем женщины, проявлять конформизм из-за социальных норм, которые predispose им быть независимыми и оказывать влияние, а не подчиняться; наряду с этим у юношей по сравнению с девушками более высока самооценка по шкалам самоуважения и аутосимпатии [14].

Следует отметить, что по общему показателю психологического благополучия между юношами и девушками не выявлено значимых различий ($p > 0,05$), что не соответствует данным, полученных на российских выборках, где уровень психологического благополучия был в целом выше у девушек, чем у юношей [10; 15].

Показатель субъективного социального благополучия «социальная заметность», напротив, более выражен у испытуемых женского пола ($M_m = 40,38$, $M_{ж} = 44,40$, $t = -2,13$, $p = 0,036$). Иными словами, девушки в большей степени, чем юноши, ощущают себя значимыми, влиятельными в социальном окружении. Это может быть связано с более выраженной у женщин социальной ориентированностью и большей значимостью для них по сравнению с мужчинами сферы межличностных коммуникаций [14]. В нашем более раннем исследовании [16] по показателям субъективного социального благополучия достоверных различий, обусловленных полом респондентов, не обнаружено ($p > 0,05$).

Индивиды, имеющие близкого друга (88 % от общего числа респондентов), отличаются от тех, кто его не имеет, менее

выраженной социальной дистантностью ($M_{\text{да}} = 18,98$, $M_{\text{нет}} = 23,00$, $t = -2,08$, $p = 0,040$), т. е. в меньшей мере чувствуют себя отчужденными от социальных отношений, неудовлетворенными ими.

По остальным диагностическим показателям на данном этапе исследования значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$).

На втором этапе исследования при помощи многофакторного дисперсионного анализа было изучено совместное влияние пола и наличия близкого друга на показатели психологического благополучия. Выявлен один значимый эффект взаимодействия переменных «пол» и «наличие близкого друга» относительно шкалы «Позитивные отношения» ($F(1,96) = 6,21$, $p = 0,014$).

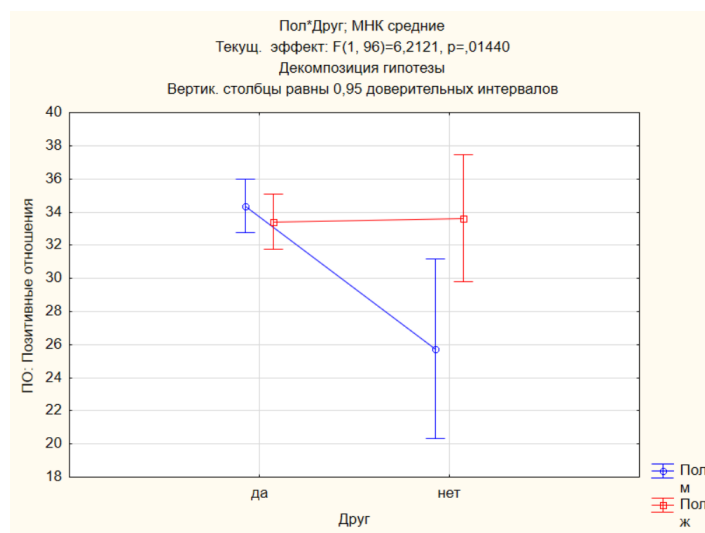


Рисунок 1 – Влияние пола и наличия близкого друга на позитивные отношения

Примечание – Здесь и далее пол респондентов: «м» – мужской, «ж» – женский; наличие близкого друга: «да» – близкий друг имеется, «нет» – близкий друг отсутствует.

На рисунке 1 представлено, что юноши, у которых есть близкий друг, характеризуются более позитивными отношениями, чем молодые люди, у которых нет близкого друга. Такая же тенденция обнаруживается и у девушек, однако она выражена незначительно. Наряду с этим юноши, у которых нет близкого друга отличаются менее выраженными показателями позитивных

отношений, чем девушки, у которых нет близкого друга. Вместе с тем юноши и девушки при наличии близкого друга отличаются по показателю позитивных отношений незначительно. Достоверность приведенных выше различий была проверена с использованием апостериорного критерия Дункана (таблица 1).

Таблица 1 – Влияние пола и наличия близкого друга на позитивные отношения (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Цвет глаз	(1) $M = 34,37$	(2) $M = 25,75$	(3) $M = 33,40$	(4) $M = 33,62$
Мужской	да		0,00	0,72	0,77
Мужской	нет	0,00		0,00	0,00
Женский	да	0,72	0,00		0,93
Женский	нет	0,77	0,00	0,93	

Из таблицы 2 видно, что на мужской выборке обнаружено, что у респондентов при наличии близкого друга уровень позитивных отношений более высок, чем при его отсутствии ($p < 0,001$). На женской выборке влияния наличия или отсутствия

близкого друга на показатели позитивных отношений не выявлено ($p > 0,05$). При этом юноши, у которых нет близкого друга, отличаются более низкими показателями позитивных отношений, чем девушки, неза-

висимо от наличия/отсутствия у последних близкого друга ($p < 0,001$).

Согласно данным исследований Е. Ю. Григоренко [15] и З. Д. Шаехова [17], показатели по шкале «Позитивные отношения» более выражены у испытуемых женского пола, чем у респондентов мужского пола. Возможно, по этой причине социальные компетенции в области установления позитивных отношений, будучи априори более присущими представительницам женского пола, не обуславливают у девушек наличия близких дружеских отношений. При этом именно у юношей обретению

близкого друга помогает способность быть открытым для общения, а также наличие навыков установления и поддержания контактов с другими людьми.

На третьем этапе исследования изучалось совместное влияние пола и наличия близкого друга на показатели субъективного социального благополучия. На рисунке 2 представлено, что выявлен значимый ($p < 0,05$) эффект взаимодействия переменных «пол» и «наличие близкого друга» относительно шкалы ССБ «Социальная дистантность» ($F(1,96) = 5,62, p = 0,020$).

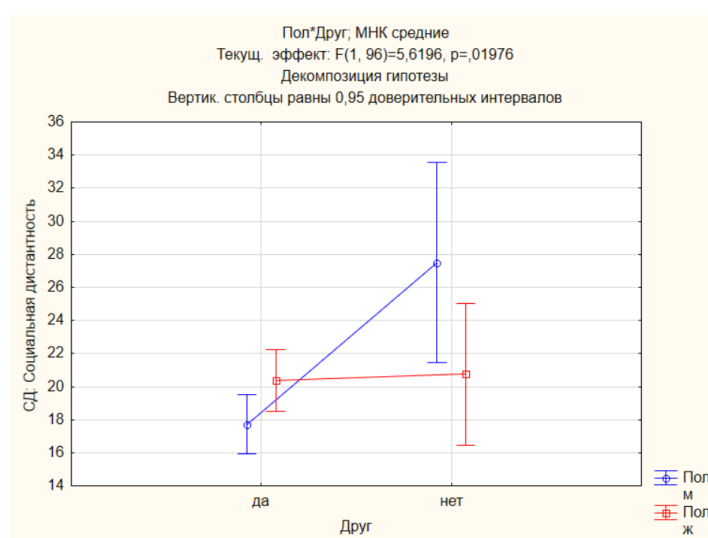


Рисунок 2 – Влияние пола и наличия близкого друга на социальную дистантность

На рисунке 2 представлено, что юноши, у которых есть близкий друг, отличаются менее выраженными показателями социальной дистантности (отчужденности от социальных отношений, связанной с переживанием негативных эмоциональных состояний, связанных с неудовлетворенностью социальными связями), чем респонденты мужского пола, у которых нет близкого друга. Такая же тенденция отмечается и у девушек, однако у них она менее выражена. Стоит отметить, что юноши, у кото-

рых нет близкого друга, отличаются более выраженными показателями социальной дистантности, чем девушки, у которых нет близкого друга. Вместе с тем юноши, у которых есть близкий друг, отличаются меньшей социальной дистантностью, чем девушки с такими же характеристиками.

Достоверность приведенных выше различий была проверена с использованием апостериорного критерия Дункана, результаты которого приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Влияние пола и наличия близкого друга на социальную дистантность (апостериорный критерий Дункана)

Пол	Цвет глаз	(1) M = 17,71	(2) M = 27,50	(3) M = 20,36	(4) M = 20,75
Мужской	да		0,00	0,35	0,31
Мужской	нет	0,00		0,02	0,02
Женский	да	0,35	0,02		0,89
Женский	нет	0,31	0,02	0,89	

Из таблицы 2 видно, что обнаружены достоверные различия в показателях социальной дистантности в зависимости от пола и наличия близкого друга ($p < 0,05$). На выборке юношей обнаружено, что у респондентов, у которых нет близкого друга, уровень социальной дистантности более высок, чем при наличии близкого друга. Юноши, у которых нет близкого друга, отличаются более высокими показателями социальной дистантности, чем девушки в целом (с близким другом и без него). Полученные результаты подтверждают данные предыдущего исследования А. В. Партасевич (Лаптевой), И. Н. Андреевой [19], согласно которым респонденты, не имеющие близкого друга, отличаются более высокими показателями социальной дистантности.

Стоит отметить, что социальная дистантность является одним из явных маркеров психологического неблагополучия. Так, в исследовании С. А. Водяхи [18] определено, что возникающая при переживании жизненных трудностей социальная замкнутость, стремление уединиться не способствуют переживанию психологического благополучия.

Возможно, включенность в общение с близким другом, а также с его знакомыми защищает юношей от личностной отчужденности в отношении других людей. И, напротив, замкнутость, сосредоточенность на себе, отчужденность от социальных отношений, нежелание проявить инициативу в их установлении – все это может объяснить отсутствие у студентов близких друзей.

По отношению к остальным диагностическим показателям психологического и субъективного социального благополучия совместного влияния независимых переменных «пол» и «наличие близкого друга» не установлено.

Заключение

Таким образом, под психологическим благополучием понимается интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направлен-

ности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

На основании выделенного в психологическом благополучии социального фактора введено понятие субъективного социального благополучия, которое определяется как интегральное социально-психологическое образование, отражающее субъективную оценку успешности функционирования индивида в социальной среде.

В результате проведенного нами эмпирического исследования определены различия по показателям психологического и субъективного социального благополучия между юношами и девушками, а также лицами юношеского возраста независимо от пола, имеющими и не имеющими близкого друга. Установлено, что показатели психологического благополучия («автономность», «компетентность» и «самопринятие») преобладают у юношей, а показатель субъективного социального благополучия «социальная заметность» – у девушек. Студенты, имеющие близкого друга, отличаются от тех, кто его не имеет, менее выраженной социальной дистантностью.

Выявлено совместное влияние независимых переменных «пол» и «наличие близкого друга» на составляющую психологического благополучия «Позитивные отношения», а также на компонент субъективного социального благополучия «Социальная дистантность». Установлено, что юноши при наличии близкого друга характеризуются более высоким уровнем позитивных отношений, а также более низкими показателями социальной дистантности. У девушек влияния наличия или отсутствия близкого друга на показатели позитивных отношений и социальной дистантности не выявлено.

К ограничениям данного исследования можно отнести небольшой объем выборки. В дальнейшем планируется расширение объема выборки и сравнение по диагностическим показателям психологического и субъективного социального благополучия представителей нескольких возрастных периодов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под ред. Н. Абрамова. – М. : Рус. словари, 1994. – 502 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1999. – 944 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – 2 т.
4. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
5. Bradburn, N. M. The structure of psychological Well-Being / N. M. Bradburn. – Chicago : Aldine. – 1969. – 332 p.
6. Ryff, C. D. Psychological Well-Being / Encyclopedia of Gerontology / C. D. Ryff. – 1996. – P. 365–369.
7. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life / C. D. Ryff // Current Direction in Psychological Science. – 1995. – № 4. – P. 99–104.
8. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–123.
9. Фесенко, П. П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? / П. П. Фесенко // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 132–138.
10. Фесенко, П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / П. П. Фесенко. – М., 2005. – 24 с.
11. Данильченко, Т. В. Питальник «Суб’єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки / Т. В. Данильченко // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). Politologia. – 2015. – № 3. – С. 20–29.
12. Данильченко, Т. В. Типы переживания субъективного социального благополучия / Т. В. Данильченко // European journal of education and applied psychology. – 2016. – № 2. – С. 48–53.
13. Барышева, Е. В. Социально-психологическая детерминация здоровья студенчества в системе открытого образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Барышева. – М., 2004. – 24 с.
14. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
15. Григоренко, Е. Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы / Е. Ю. Григоренко // Проблемы развития территории. – 2009. – № 2 (48). – С. 98–105.
16. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
17. Шаехов, З. Д. Психологическое благополучие в контексте пола и сексуальной идентичности / З. Д. Шаехов // Нац. психол. журн. – 2021. – № 3 (43). – С. 31–42.
18. Водяха, С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Пед. образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.
19. Партасевич (Лаптева), А. В. Различия в уровне счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов, обусловленное наличием у них близких отношений / А. В. Партасевич (Лаптева), И. Н. Андреева // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2022. – № 7. – С. 64–72.

REFERENCES

1. Slovar' russkikh sinonimov i skhodnykh po smyslu vyrazhenij / pod ried. N. Abramova. – М. : Rus. slovani, 1994. – 502 s.
2. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : 80 000 slov i frazieol. vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shviedova. – М. : Az, 1999. – 944 s.

3. Jefriemova, T. F. *Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo jazyka* / T. F. Jefriemova – M. : Rus. jaz., 2000. – 2 t.
4. Kulikov, L. V. *Psikhogigijena lichnosti. Voprosy psikhologichiskoj ustojchivosti i psikhoprofilaktiki : uchieb. posobie* / L. V. Kulikov. – SPb. : Pitier, 2004. – 464 s.
5. Bradburn, N. M. *The structure of psychological Well-Being* / N. M. Bradburn. – Chicago : Aldine. – 1969. – 332 p.
6. Ryff, C. D. *Psychological Well-Being* / *Encyclopedia of Gerontology* / C. D. Ryff. – 1996. – P. 365–369.
7. Ryff, C. D. *Psychological well-being in adult life* / C. D. Ryff // *Current Direction in Psychological Science*. – 1995. – № 4. – P. 99–104.
8. Shevielienkova, T. D. *Psikhologichiskoje blagopoluchije lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodika issliedovanija)* / T. D. Shevielienkova, P. P. Fiesienko // *Psikhol. diagnostika*. – 2005. – № 3. – S. 95–123.
9. Fiesienko, P. P. *Imiejte li poniatije psikhologichieskogo blagopoluchija social'no-kul'turnuju spiecifiku?* / P. P. Fiesienko // *Psikhologija. Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki*. – 2005. – T. 2, № 4. – S. 132–138.
10. Fiesienko, P. P. *Osmysliennost' zhizni i psikhologichieskoje blagopoluchije lichnosti : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01* / P. P. Fiesienko. – M., 2005. – 24 s.
14. Il'in, Ye. P. *Diffierencial'naja psikhofiziologija muzhxiny i zhenshchiny* / Ye. P. Il'in. – SPb. : Pitier, 2006. – 544 s.
15. Grigorienko, Ye. Yu. *Psikhologichieskoje blagopoluchije studentov i opriedieliajushchije jego faktory* / Ye. Yu. Grigorienko // *Problemy razvitija tierritorii*. – 2009. – № 2 (48). – S. 98–105.
16. Andriejeva, I. N. *Emocional'nyj intielliekt i emocional'naja krieativnost': spiecifika i vzaimodiejstvije* / I. N. Andriejeva. – Novopolock : Poloc. gos. un-t, 2020. – 356 s.
17. Shajekhov, Z. D. *Psikhologichieskoje blagopoluchije v kontiektie pola i seksual'noj identichnosti* / Z. D. Shajekhov // *Nac. psikhol. zhurn.* – 2021. – № 3 (43). – S. 31–42.
18. Vodiakha, S. A. *Priediktory psikhologichieskogo blagopoluchija studentov* / S. A. Vodiakha // *Pied. obrazovanije v Rossii*. – 2013. – № 1. – S. 70–74.
19. Partasievich (Laptieva), A. V. *Razlichija v urovnie shchast'ja, udovlietvorionnost'ju zhizn'ju, psikhologichieskogo i subjektivnogo social'nogo blagopoluchija u studentov, obuslovliennoje nalichijem u nikh blizkikh otnoshenij* / A. V. Partasievich (Laptieva), I. N. Andriejeva // *Viestn. Poloc. gos. un-ta. Sier. E, Pied. nauki*. – 2022. – № 7. – S. 64–72.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 06.09.2023

УДК 316.652.3

Маргарита Сауловна Фабрикант*канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной и организационной психологии
Белорусского государственного университета***Marharyta Fabrykant***Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social and Organizational Psychology
of Belarusian State University
e-mail: fabrykant@bsu.by***МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДОВЕРИЯ К ИНФОРМАЦИИ В ИНТЕРНЕТЕ:
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПУЗЫРИ ИЛИ ПОЛЯРИЗАЦИЯ ВЗГЛЯДОВ?**

Представлен сравнительный анализ двух противоположных концептуальных моделей интернет-коммуникации – информационного пузыря и поляризации взглядов. Информационный пузырь представляет собой изолированное однородное информационное пространство, которое формируется вокруг интернет-пользователя посредством исключения незнакомой или неприемлемой информации. Поляризация взглядов – процесс сдвига позиций к более крайним, происходящий в интернет-коммуникации посредством не исключения неприемлемой информации, а активной конфронтации с ней. Утверждается, что, несмотря на противоположную по содержанию динамику, формирование информационных пузырей и поляризации взглядов подчинены одним и тем же социально-психологическим закономерностям. Предлагается общая теоретическая рамка, которая позволяет одновременно объяснить оба этих феномена интернет-коммуникации тем, что в интернет-среде базовый уровень доверия становится менее очевидным, вследствие чего актуализируется потребность в определенности, которую удовлетворяют как информационные пузыри, так и поляризация взглядов.

Ключевые слова: доверие, интернет-коммуникация, информационный пузырь, эхо-камера, поляризация взглядов.

Mechanisms of Emergence of Trust in Internet: Information Bubbles or Polarization of Views?

The article presents a comparative analysis of two competing conceptual models of internet communication – the information bubble and the polarization of views. An information bubble is an isolated homogeneous information space that is formed around an internet user by excluding or having excluded unfamiliar or unacceptable information. Polarization of views is the process of shifting positions to the extreme ends, which occurs in Internet communication through an active confrontation with unacceptable information rather than its exclusion. It is argued that, despite the substantively opposite dynamics, the formation of information bubbles and the polarization of views follows the same socio-psychological patterns. A general theoretical framework is proposed that allows one to simultaneously explain both of these internet communication phenomena by the fact that in the Internet environment the basic level of trust becomes less obvious and taken for granted; as a result, the need for certainty is actualized, which is satisfied by both information bubbles and polarization of views.

Key words: trust, internet communication, information bubble, ech-chamber polarization of views.

Введение

Феномен доверия имеет давнюю историю изучения в различных направлениях социальной психологии. Базовое доверие к миру, доверие к значимым другим и к людям в целом, доверие к собственной способности достигать значимых целей рассматриваются в качестве индикаторов успешного развития. Социальное доверие побуждает человека к формированию новых социальных связей, что способствует экономическому росту и поддержанию социальной стабильности и сплоченности [1].

Вместе с тем в последние годы такое отношение к доверию, как к преимуще-

ственно положительному феномену, начинает подвергаться переосмыслению [2]. Это связано с возникшим вследствие распространения интернет-коммуникации доступа к получению и распространению колоссального объема информации. При тех же когнитивных ресурсах обработки информации нагрузка на эти ресурсы увеличивается многократно, а возможность получения большого количества новой информации обернулась возросшей ответственностью за принятие решений о доверии к той или иной информации, поскольку благодаря легкости тиражирования этой информации

растет число тех, кого затрагивают последствия таких решений.

Таким образом, среда интернет-коммуникации создает новые условия для формирования доверия или недоверия к информации. В ответ на новые вызовы возникают новые паттерны поведения, направленные на преодоление ситуации перманентного перенапряжения когнитивных ресурсов. В литературе выделяют два основных поведенческих паттерна такого рода – информационные пузыри и поляризация взглядов. Поскольку эти паттерны по своей динамике и последствиям прямо противоположны друг другу, продолжается дискуссия относительно того, который из этих феноменов более точно описывает происходящее в интернет-коммуникации.

Цель статьи – разработать общую теоретическую рамку, которая позволила бы объединить оба этих теоретических конструкта. В статье будет предпринята попытка раскрыть внутреннюю логику формирования информационных пузырей и поляризации взглядов и, как следствие проведенного анализа, будет показано, что оба этих феномена имеют в своей основе общие психологические механизмы и составляют часть общей структуры доверия в условиях интернет-коммуникации.

Информационный пузырь

Понятие информационного пузыря (другие названия – пузырь фильтра, информационный кокон) предложил в 2011 г. Илай Парайзер для описания непреднамеренных последствий внедрения персонализированного поиска цифрового контента [3]. Персонализированный поиск – это услуга, которую на протяжении последнего десятилетия оказывают все крупнейшие интернет-поисковики, чтобы предоставить каждому интернет-пользователю из всего множества материалов, соответствующих поисковому запросу, именно то, что в наибольшей степени соответствует его потребностям исходя из содержания прошлых поисковых запросов данного пользователя. Согласно И. Парайзеру, у персонализированного поиска есть негативная обратная сторона – гомогенизация индивидуального информационного пространства. Пользователь в условиях персонализированного поиска получает преимущественно информацию, близ-

кую к той, которая ему уже знакома, понятна и интересна. При этом доступ к новой для этого пользователя информации оказывается резко ограниченным, хотя именно в равной доступности информации различного рода и содержания изначально усматривается основное преимущество Интернета.

Эффект информационного пузыря оказывается настолько устойчивым и всеобъемлющим не только и не столько вследствие внедрения соответствующих технологий. Причина не в том, что пользователи получают персонализированный контент, а в том, что они не используют возможности получения более разнообразной информации. Технически все возможности для этого существуют, однако большинство пользователей их не используют на постоянной основе, потому что персонализированный поиск задействует ряд психологических механизмов. Прежде всего к ним относится ошибка подтверждения, или предвзятость подтверждения, – склонность людей безотносительно цифровых поисковых алгоритмов отдавать предпочтение информации, которая подтверждает уже имеющиеся у них взгляды и представления [4]. Этот феномен обусловлен двумя психологическими причинами. Первая из них – потребность в поддержании устойчивой положительной самооценки, которую признание своей неправоты или ограниченности кругозора способно поставить под удар. Вторая причина – склонность к экономии когнитивных усилий: обработка информации, не соответствующей ранее сформированным представлениям или даже противоречащая им, требует существенно больших усилий, чем освоение дополнительного подтверждения уже имеющихся представлений. Так, Д. Гешке, Я. Лоренц и П. Хольц посредством симуляционного моделирования показали, что для формирования информационных пузырей достаточно одних лишь психологических механизмов: технологические причины лишь дополнительно способствуют этому процессу, но не имеют решающего значения [5].

В последние годы наряду с поисковыми алгоритмами широко обсуждается еще один феномен, влияющий на образование информационных пузырей, – социальные сети. В отличие от интернет-поиска пользователь социальных сетей способст-

вует формированию информационного пузыря вполне осознанно: через включение других пользователей в число друзей, подписки на страницы, присоединение к сообществам. Эти действия в отличие от интернет-поиска являются публичными и вызывают интерес других пользователей, мнение которых может иметь значимые последствия (так, данные характеристики профилей в социальных сетях активно используются специалистами по подбору персонала). Поэтому здесь вступают в действие механизмы нормативного социального давления. Кроме того, исключение источников нежелательной информации (исключение из друзей, отказ от подписки) представляет собой социальную санкцию – сигнал о неприятии размещения определенного контента как ресурс для влияния на других пользователей. Поэтому наряду с новой информацией в социальных сетях за пределы информационного пузыря попадает информация неодобряемая, например, отражающая иные позиции по значимым для пользователя, и особенно по социально значимым вопросам. В результате возникает феномен эхо-камеры – подвид информационного пузыря, представляющий собой искусственно созданную цифровую среду, в которой пользователя окружает информация, подтверждающая его правоту. Тем самым создается иллюзия, что других мнений не существует, хотя на самом деле они просто оказываются вне информационной сферы данного пользователя.

Поляризация взглядов

Несмотря на свою популярность и интуитивную правдоподобность, концепция информационного пузыря подвергалась критике. Наиболее последовательным критиком является Аксель Брунс. В своих работах он указывает на то, что, согласно результатам эмпирических исследований, информационное пространство интернет-пользователей оказывается более разнообразным, чем этого следовало бы ожидать исходя из идеи информационного пузыря; кроме того, более активные интернет-пользователи, как оказалось, имеют регулярный доступ к более разнообразным по содержанию источникам информации, чем менее активные, хотя избежать нежелательных источников информации в цифровой

среде намного легче, чем при непосредственном взаимодействии с ее носителями онлайн [6].

Причина в том, по мнению А. Брунса, что сторонники концепции информационного пузыря выступают с позиций технологического детерминизма, в частности недооценивают гибкость человеческих когнитивных ресурсов. Формирование информационного пузыря, скорее, подходит для описания не внешней информационной среды, а того, что формируется в сознании в результате обработки информации. Здесь оказываются задействованы три механизма. Во-первых, зачастую происходит недооценка степени новизны информации, ее несоответствия имеющимся представлениям и даже игнорирование явных противоречий между новой информацией и существующей картиной мира. Это обусловлено отчасти все той же когнитивной ленью, отчасти сложностью информации, обработка которой оказывается для неспециалистов в конкретной предметной области слишком сложной даже при активизации имеющихся когнитивных ресурсов. Во-вторых, сталкиваясь с информацией, расхождение которой с существующими взглядами осознается, люди скорее склонны не менять свои представления кардинально, а генерировать такую интерпретацию новой информации, которая позволила бы ассимилировать ее в уже существующую систему взглядов. Иначе говоря, при столкновении в Интернете с новой информацией, противоречащей ранее сформировавшимся представлениям, социальная креативность для устранения этого противоречия направляется не столько на систему взглядов, сколько на новую информацию и в еще большей степени – на само это противоречие. В-третьих, сталкиваясь с иными взглядами, люди, вопреки модели формирования информационного пузыря, обычно не испытывают удивления, поскольку осведомлены о разнообразии мнений. В интерактивных цифровых средах, таких как социальные сети, столкновение с информацией, вызывающей несогласие, зачастую вызывает стремление не дистанцироваться от этой информации и ее источника, но, напротив, вступить с ними в открытую конфронтацию.

Последнее обстоятельство приводит к феномену поляризации взглядов. Этот фе-

номен по своей логике отличается от групповой поляризации как одному из процессов социальной динамики в малых группах. В случае групповой поляризации сдвиг в сторону от более умеренных взглядов к более крайним происходит в ходе выработки единой, общегрупповой позиции в результате социального сравнения: демонстрация приверженности взглядам группы повышает шансы быть принятыми, сохранить и, возможно, повысить свой внутригрупповой статус [7]. Кроме того, групповая поляризация, как было выявлено в ходе попыток воспроизведения исходных экспериментов в различных культурах, не является универсальной: речь идет о феномене более общего характера – смещении позиций в направлении, соответствующем преобладающим культурным нормам и ценностям [8]. Поляризация, возникающая в ходе интернет-коммуникации, является культурно универсальной, и ее механизмы преимущественно когнитивные: в условиях огромного объема и постоянного поступления новой информации прежде всего удовлетворяется потребность не в принадлежности, как в случае взаимодействия в малой группе, а в ясности представлений о мире. Конфронтация между интернет-пользователями, которые придерживаются различных позиций, оказывается эффективным средством прояснения этих позиций. В ходе этого прояснения нюансы отбрасываются, а промежуточные позиции уступают полярным, разница между которыми наиболее проста и очевидна.

Трансформация природы доверия

Концепции информационного пузыря и поляризации взглядов выглядят противоположными, а их сторонники активно полемизируют между собой. Действительно, есть существенная разница между тем, трактовать ли поведение людей в пространстве интернет-коммуникации как избегание взглядов, отличных от собственных, или, напротив, как активное конфронтационное взаимодействие с ними. Наряду с этими различиями между моделями информационного пузыря и поляризации взглядов просматривается менее очевидное сходство. В обоих случаях описываемое поведение направлено на формирование и поддержание простой, ясной и устойчивой картины мира. Вопрос лишь в том, какие способы

реализации этой задачи преобладают: исключение представлений, которые в эту картину мира не вписываются, из сферы доступа (информационный пузырь) или из сферы приемлемого, «своего» (поляризация взглядов). Именно это общее обстоятельство объясняет трудность преодоления результата обоих этих явлений – разъединенного общества: активный поиск иных взглядов (выход за пределы информационного пузыря) и поиск точек соприкосновения с собственными ставит под угрозу сформированные представления о мире.

Возникает вопрос, почему же потребность в формировании простой и ясной картины мира, которая рассматривается в социально-когнитивной психологии как универсальная общечеловеческая, актуализируется именно в интернет-коммуникации настолько, что для своего удовлетворения нуждается в новых, ранее не наблюдавшихся феноменах? На наш взгляд, причина заключается в колоссальном объеме, постоянном обновлении информации в интернет-пространстве и неясности ее источников. Информация поступает слишком быстро, чтобы ее надежность можно было оценить исходя из ее содержания, а оценка надежности информации исходя из ее источника затруднена еще больше, чем при непосредственном межличностном взаимодействии, поскольку в интернет-коммуникации мы не можем быть уверены не только в базовых характеристиках партнера по коммуникации, но даже в том, действительно ли это человек, а не искусственный интеллект.

Поэтому в основе обоих рассмотренных нами феноменов (и информационного пузыря, и поляризации взглядов) лежит происходящая в интернет-пространстве трансформация природы доверия. Базовый уровень доверия – уверенность в том, что мир устроен согласно относительно стабильной общей логике, – в эпоху Интернета все больше уступает представлению, что «все не то, чем кажется», как базовому условию кибербезопасности. Поэтому в доверии к информации наряду с социальным доверием, понимаемым как убежденность в том, что большинство людей следуют социальным нормам или даже готовы проявлять альтруистическую заботу, все более важную роль играет доверие более базового уровня – убежденность в правильности соб-

ственного понимания мира. В этом смысле поступающая из внешней среды информация, которая оценивается как ложная, и позиции, которые трактуются как прямо противоположные собственной, способствуют поддержанию базового доверия не меньше, чем информация, которая оценивается как правильная, и позиции, совпадающие с собственными взглядами. Таким образом, в интернет-пространстве элиминируются не те информационные материалы, которые противоречат собственным взглядам пользователя, а те материалы, которые не маркируются ни как очевидно истинные, ни как очевидно ложные, особенно если мотивы их генерирования и распространения неясны, чему способствуют и информационные пузыри, и поляризация взглядов.

Заключение

В статье рассмотрены две противоположные модели интернет-коммуникации – модель информационного пузыря Э. Парайзера и модель поляризации взглядов А. Брунса. В результате проведенного сравнительного анализа обеих моделей выясняется, что наряду с очевидными различиями обе эти модели объединяет неявное представление о том, что людям свойственно стремиться исключать из картины мира те

взгляды, которые противоречат их собственным. Это неявное представление не учитывает трансформацию природы доверия, происходящую в процессе интернет-коммуникации. В условиях высокой неопределенности относительно не только самой информации, но и ее источника, характерной для интернет-среды, наибольшее недоверие вызывают не те материалы, которые можно однозначно маркировать как ложные, а те, которые трудно маркировать как ложные или истинные. В основе недоверия находится именно неопределенность. Соответственно, интернет-коммуникация актуализирует потребность в определенности, которую могут удовлетворять как информационные пузыри, так и поляризация взглядов. Таким образом, предложенная в статье теоретическая рамка, в которой ведущая роль отводится феномену доверия, позволяет предложить общее объяснение обеих рассмотренных теоретических моделей.

Эта общая теоретическая рамка может использоваться для усовершенствования мер по обеспечению кибербезопасности в организациях, для просветительской работы с населением, для борьбы с киберпреступностью, а также может стать основой для эмпирических исследований в области психологии интернет-коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Татарко, А. Н. Межличностное доверие как фактор социально-экономического развития // А. Н. Татарко // Соц. психология и о-во. – 2014. – Т. 5 (3). – С. 28–41.
2. Norris, P. In praise of skepticism: Trust but verify / P. Norris. – Oxford : Oxford University Press, 2022. – 320 p.
3. Pariser, E. The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think / E. Pariser. – London : Penguin, 2011. – 304 p.
4. Peters, U. What is the function of confirmation bias? / U. Peters // Erkenntnis. – 2022. – Vol. 87 (3). – P. 1351–1376.
5. Geschke, D. The triple filter bubble: Using agent based modelling to test a meta theoretical framework for the emergence of filter bubbles and echo chambers / D. Geschke, J. Lorenz, P. Holtz // British Journal of Social Psychology. – 2019. – Vol. 58 (1). – P. 129–149.
6. Bruns, A. Are filter bubbles real? / A. Bruns. – London : John Wiley & Sons, 2019. – 160 p.
7. Sieber, J. Group polarization revisited: A processing effort account / J. Sieber, R. Ziegler // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2019. – Vol. 45 (10). – P. 1482–1498.
8. Smith, P. B. Social psychology: Across cultures / P. B. Smith, M. H. Bond. – Boston : Allyn & Bacon, 1999. – 388 p.

REFERENCES

1. Tatarko, A. N. Miezlichnostnoje dovierije kak faktor social'no-ekonomichieskogo razvitija // A. N. Tatarko // Soc. psikhologija i o-vo. – 2014. – Т. 5 (3). – С. 28–41.

2. Norris, P. In praise of skepticism: Trust but verify / P. Norris. – Oxford : Oxford University Press, 2022. – 320 p.
3. Pariser, E. The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think / E. Pariser. – London : Penguin, 2011. – 304 p.
4. Peters, U. What is the function of confirmation bias? / U. Peters // *Erkenntnis*. – 2022. – Vol. 87 (3). – P. 1351–1376.
5. Geschke, D. The triple filter bubble: Using agent based modelling to test a meta theoretical framework for the emergence of filter bubbles and echo chambers / D. Geschke, J. Lorenz, P. Holtz // *British Journal of Social Psychology*. – 2019. – Vol. 58 (1). – P. 129–149.
6. Bruns, A. Are filter bubbles real? / A. Bruns. – London : John Wiley & Sons, 2019. – 160 p.
7. Sieber, J. Group polarization revisited: A processing effort account / J. Sieber, R. Ziegler // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2019. – Vol. 45 (10). – P. 1482–1498.
8. Smith, P. B. Social psychology: Across cultures / P. B. Smith, M. H. Bond. – Boston : Allyn & Bacon, 1999. – 388 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.09.2023

УДК 316.622:316.627:316.752

Наталья Геннадьевна Новак

канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной и педагогической психологии
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

Natalya Novak

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Psychology
of Francysk Skoryna Gomel State University

e-mail: natalya_novak_80@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ЛИЧНОСТИ

Рассматривается проблема взаимосвязи жизненных ценностей, значимых сфер самореализации личности и стратегий совладающего поведения в сложных жизненных ситуациях. Совладающее поведение понимается как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации: активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или приспособление к ней, если воздействовать на ситуацию невозможно. В исследовании приняли участие 354 респондента в возрасте от 17 до 25 лет – студенты Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Выявлено, что существует прямая двусторонняя положительная взаимосвязь между выбираемыми человеком стратегиями совладания и определенными жизненными ценностями и сферами самореализации. Следовательно, создание условий для формирования и реализации соответствующих жизненных приоритетов будет способствовать расширению репертуара копинг-стратегий за счет более конструктивных вариантов реагирования в сложной жизненной ситуации.

Ключевые слова: совладающее поведение, жизненные ценности, ценностные приоритеты, продуктивный копинг, защитное поведение, сложная жизненная ситуация.

Features of Coping Behavior Depending on the Value Priorities of the Individual

The article deals with the problem of the relationship of life values, significant areas of self-realization of the individual and coping strategies in difficult life situations. Coping behavior is understood as purposeful social behavior that allows the subject to cope with a difficult life situation in ways that are adequate to personal characteristics and the situation: active change, transformation of a situation that can be controlled, or adaptation to it, if it is impossible to influence the situation. The study involved 354 respondents aged 17 to 25 years – students of Francysk Skoryna Gomel State University. It is revealed that there is a direct two-way positive relationship between the coping strategies chosen by a person and certain life values and spheres of self-realization. Consequently, the creation of conditions for the formation and implementation of appropriate life priorities will contribute to the expansion of the repertoire of coping strategies due to more constructive response options in a difficult life situation.

Key words: coping behavior, life values, value priorities, productive coping, protective behavior, difficult life situation.

Введение

Совладающее поведение представляет собой протяженный динамический процесс поиска, опробования и реализации способов выхода из сложных обстоятельств жизни (Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк). Это целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Совладающее поведение ориентировано на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней,

если подчинить, проконтролировать ситуацию невозможно [1].

В работах русскоязычных ученых исследования в данном направлении активно начали проводиться в середине 1990-х гг., что было продиктовано запросами практики. Изначально изучение совладания осуществлялось путем оценки психических процессов, свойств и функциональных состояний людей, вовлеченных в сверхответственные, вредные и опасные виды деятельности (К. К. Платонов; В. А. Бодров, Л. Г. Дикая; П. Б. Зильберман). Исследования последствий стресса и способов совла-

дания с ним проводились в связи с изучением экстремальных условий деятельности (Т. А. Немчин; В. И. Медведев; Л. А. Китаев-Смык, В. Л. Маришук, К. К. Платонов, Е. А. Плетнический, В. А. Бодров, Н. Ф. Лукьянов; В. Б. Малкин, Б. Л. Покровский, Д. И. Шпаченко и др.). Многие авторы рассматривали совладающее поведение в соответствии с теорией психологии субъекта как адаптивное и зрелое поведение (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко и др.).

Р. Лазарус и его ученица С. Фолкман выделили два типа совладания со стрессом: *проблемно ориентированное копинг-поведение* (*problem-oriented coping*), направленное на преодоление путем разрешения стрессовой ситуации; *эмоционально ориентированное копинг-поведение* (*emotion-oriented, coping*) характерно для тех случаев, когда по результатам когнитивной оценки человек приходит к выводу, что повлиять на стрессовую ситуацию невозможно [2]. Выбор одного из указанных типов совладающего поведения в конкретной жизненной ситуации осуществляется на основе субъективной оценки возможности/невозможности что-либо предпринять для изменения ситуации: в том случае, если «когнитивная оценка «говорит» о том, что что-то можно предпринять, преобладает проблемно ориентированное совладание», эмоционально ориентированное совладание может изменить лишь способ интерпретации случившегося, но не саму ситуацию [3].

В настоящее время активно проводятся исследования проблемы совладания человека со стрессогенными ситуациями, обусловленными природными катастрофами, пандемией, военными действиями, терактами и другими экстремальными жизненными ситуациями, характерными для современной жизни. На наш взгляд, в данном проблемном поле очень важным является вопрос детерминации реагирования человека в сложных жизненных ситуациях его ценностными приоритетами. При этом обязательно речь идет об экстраординарных событиях. Человеку приходится совладать и с рядом повседневных ситуаций, вызывающих у него состояние неопределенности и невозможности действовать привычными способами.

Основная часть

Столкнувшись со сложной жизненной ситуацией, человек оказывается перед необходимостью восстановления состояния психоэмоционального равновесия и адаптации к изменившимся условиям жизнедеятельности. Устойчивая совокупность средств и способов, реализующих целенаправленную активность по преодолению трудной жизненной ситуации определяет формирование *стратегий преодоления* [4, с. 7]. Согласно концепции Р. Лазаруса и его ученицы С. Фолкман, стратегии совладания (как способ минимизации негативных переживаний) можно условно разделить на три типа:

1) *конструктивные* (самоконтроль, планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки);

2) *относительно конструктивные* (принятие ответственности, положительная переоценка);

3) *неконструктивные* (дистанцирование, бегство-избегание, конфронтация) [5].

В свою очередь, А. Биллингс и Р. Моос (А. G. Billings & R.H. Moos), изучая вопрос эффективности применения разных стратегий совладания, разделили их на адаптивные (к числу которых относятся решение проблемы и поиск социальной поддержки) и малоадаптивные – самообвинение и избегание [6].

Современные исследователи придерживаются мнения, что задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы восстановить утраченное равновесие: либо преодолеть возникшие жизненные трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их, если избежать их невозможно. Для выбора оптимального варианта реагирования человеку необходимо обратить внимание на три значимых момента:

1) *особенности ситуации*: сложившиеся обстоятельства, требования социальной среды – сила воздействия, характер изменения условий жизнедеятельности, уровень враждебности среды, степень ограничения потребностей личности, степень дестабилизирующего влияния и т. п.;

2) *потенциал личности* в плане готовности и способности к изменениям, возможность приспособления изменившихся обстоятельств жизни (ситуации) под себя,

свои потребности и возможности, уровень социально-психологической адаптивности, наличие ресурсов преодоления, готовность и возможность ими воспользоваться;

3) *цена усилий* (физические и психологические затраты), необходимых для изменения среды или себя в сложившейся жизненной ситуации [7, с. 206].

Отталкиваясь от оценки указанных моментов, человек выбирает наиболее приемлемый со своей точки зрения способ совладания со сложившейся ситуацией. В связи с этим оценка эффективности той или иной стратегии не может быть однозначной (зависит от особенностей актуальной ситуации и имеющихся личностных ресурсов). Поэтому говорить об адаптивности или дезадаптивности отдельных копинг-стратегий некорректно: стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред в другой.

Многочисленные работы ученых посвящены изучению вопроса детерминации выбора продуктивного совладающего поведения в сложной жизненной ситуации. По мнению Р. Лазаруса, среди других можно отметить следующие личностные параметры, определяющие уровень стрессоустойчивости человека: конструктивное мышление (Epstein & Meier, 1989), жизнестойкость (Maddi & Kobasa 1984; Orr & Westman 1990), надежда (Snyder et al., 1991), находчивость (Rosenbaum, 1990), оптимизм (Scheier & Carver 1987), самооффективность (Bandura 1982) чувство согласованности, связности (Antonovsky, 1987) и др. [8].

В работе С. Englert, А. Bertrams, О. Dickhäuser (2011) представлены результаты оценки взаимосвязи между способностью к диспозиционному самоконтролю, тревожностью и стилями совладания. Было доказано, что более высокие уровни способности к диспозиционному самоконтролю были положительно связаны с позитивным стилем совладания и отрицательно связаны с негативным стилем совладания. Основываясь на теории контроля внимания, ученые предположили, что эта связь была опосредована тревожностью черт. Действительно, результаты анализа показали, что тревожность опосредовала взаимосвязь между способностью к диспозиционному самоконтролю и стилями совладания [9].

В научной литературе мы можем встретить описание результатов исследований, направленных на поиск других личностных характеристик, способствующих адаптации к стрессовым ситуациям независимо от характеристик этих ситуаций. Разные авторы к таковым относят индивидуально-типологические особенности, например, копинг-компетентность, самоуважение, интернальный локус контроля и т. п.

Много внимания при изучении проблемы совладания со стрессом отводится роли социальной сети и адекватности социальной поддержки [10].

Изучается также роль ценностно-смысловых структур на совладающее поведение личности. Так, например, вопросу влияния ценностных ориентаций личности на совладающее поведение в период ранней юности посвящено диссертационное исследование О. С. Ковальской [11]; интересны результаты, полученные Н. Р. Салиховой и М. В. Клементьевой в процессе изучения соотношения характеристик ценностно-смысловой сферы личности и стратегий совладающего поведения [12], особенности смысложизненных и ценностных ориентаций и совладающего поведения молодежи рассматриваются в работе Л. Ю. Крутелевой [13].

Мы предполагаем, что значимыми предикторами выбора определенной стратегии совладания выступают ценностные приоритеты человека, сформировавшиеся в процессе его жизни. К числу таковых в статье мы рассматриваем жизненные ценности и сферы самореализации, приоритетные для конкретного человека.

Организация и методы исследования

С целью изучения взаимосвязи стратегий совладающего поведения и жизненных приоритетов личности было проведено исследование, в котором приняли участие 354 респондента в возрасте от 17 до 25 лет – студенты разных факультетов Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Психодиагностический инструментарий – «Опросник совладающего поведения» (Р. Лазарус) и «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной.

Опросник «Способы совладающего поведения» разработан Р. Лазарусом и С. Фолк-

маном в 1988 г., адаптирован Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой в 2004 г., дополнительно стандартизирован в НИПНИ имени Бехтерева Л. И. Вассерманом, Б. В. Иовлевым, Е. Р. Исаевой, Е. А. Трифионовой, О. Ю. Щелковой, М. Ю. Новожиловой. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности [14]. Согласно логике разработчиков методики, «совладание с жизненными трудностями есть постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [2].

Морфологический тест жизненных ценностей позволяет изучить индивидуальную систему ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия

или поступка. Жизненная ценность раскрывается через особое отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его как важного, имеющего жизненную важность (терминальные ценности). Также методика позволяет выделить наиболее значимые жизненные сферы (социальная сфера, где осуществляется деятельность человека), в которых реализуются жизненные ценности: профессиональная, образовательная, семейная, общественная активность и сфера увлечений [15].

Результаты исследования. Для оценки взаимосвязи между указанными параметрами применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена – непараметрический статистический тест, позволяющий проверить гетероскедастичность случайных ошибок регрессионной модели. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты оценки взаимосвязи совладающего поведения в кризисной ситуации и жизненных ценностей респондентов

Жизненные ценности	Стратегии совладания							
	конфронтация	дистанцирование	самоконтроль	поиск социальной поддержки	принятие ответственности	бегство-избегание	планирование	положительная переоценка
Саморазвитие	,021	,103	,079	,018	,030	,043	,049	,155**
Духовное удовлетворение	,111*	,122*	,096	,043	,042	,093	,074	,101
Креативность	,064	,064	,072	,087	,046	,082	,020	,083
Активные социальные контакты	,020	,052	,089	,054	,021	,037	,007	,087
Собственный престиж	,055	,003	,067	,047	-,007	,060	,040	,072
Достижения	,055	,026	,041	,044	-,002	,045	,062	,130*
Высокое материальное положение	,076	,051	,070	,045	,079	,015	,045	,073
Сохранение собственной индивидуальности	,094	,125*	,100	,091	,066	,040	,107*	,118*

Примечание – ** – Корреляция значима на уровне 0,01; * – корреляция значима на уровне 0,05.

В результате статистического анализа были выявлены следующие взаимосвязи:

1) чем выше выраженность ценности «Саморазвитие», тем в большей степени человек склонен применять стратегию «Положительная переоценка» (0,155; $p = 0,01$);

2) чем выше выраженность ценности «Стремление к достижениям», тем в боль-

шей степени человек склонен применять стратегию «Положительная переоценка» (0,130; $p = 0,01$);

3) чем выше выраженность ценности «Сохранение собственной индивидуальности», тем в большей степени человек склонен применять стратегии «Дистанцирование» (0,125; $p = 0,01$); «Планирование»

(,107; $p = 0,05$) и «Положительная переоценка» (,118; $p = 0,05$);

4) чем выше выраженность ценности «Духовное удовлетворение», тем в большей степени человек склонен применять стратегии «Конфронтация» (0,111; $p = 0,05$) и «Дистанцирование» (0,122; $p = 0,05$).

Взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения и жизненными ценностями «Креативность», «Активные социальные контакты», «Собственный престиж» и «Высокое материальное положение» не выявлено.

Таким образом, применение стратегии «Положительная переоценка» в большей степени характерно респондентам, ориентированным на *развитие* собственных возможностей, личностный рост, стремящихся повысить уровень собственных достижений, ориентированных на успех и сохранение собственной индивидуальности. Другими словами, к позитивному восприятию происходящего готовы люди, для которых характерен позитивный образ самого себя, конструктивное восприятие кризисной ситуации и оценка происходящего как опыта. Речь идет о респондентах, использующих сложную жизненную ситуацию как возможность получения новых навыков, источник саморазвития.

Люди, ориентированные на *духовное удовлетворение* во всех сферах жизни, в кризисной ситуации склонны использовать защитные формы поведения – «Конфронтация» и «Дистанцирование». Такие люди считают, как правило, что самое важное в жизни – делать только то, что им интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Для них характерна идеалистичность во взглядах, приверженность к соблюдению этических норм в поведении и детальность, однако к реальному восприятию ситуации они могут оказаться неготовыми. Неслучайно данные стратегии рассматриваются как неадаптивные. Вместе с тем, согласно конструкту методики Р. Лазаруса, «при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях». В связи с этим можно предположить, что в определенные сложные

моменты человеку приходится прибегать к конфронтации, чтобы отстаивать свои интересы, свои взгляды, свое право на интересную и увлекательную жизнь, поскольку он готов к активным действиям (пусть и не всегда целенаправленным), направленным либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. Выявленная связь данной ценности и стратегии «Дистанцирование» можно объяснить как способ игнорирования реальности сложной ситуации (ничего касающегося меня не происходит) в ответ на невозможность (неготовность, нежелание) ее изменить.

В группе респондентов, ориентированных на *сохранение собственной индивидуальности*, в большей степени выражена стратегия «Дистанцирование» как желание отключиться от происходящего, игнорировать сложность кризисной ситуации. Отстраненная позиция вполне понятна для человека, не желающего меняться, ведь любая кризисная ситуация – это всегда вынужденное преобразование внутреннего мира человека в ответ на изменившиеся обстоятельства жизнедеятельности [10]. С другой стороны, для юношей и девушек, стремящихся сохранить себя, свою индивидуальность, характерно четкое планирование своих действий и обдумывание происходящего, стремление к переоценке происходящего с позиции позитивного мышления, готовность осмысливать и планировать свои собственные действия с учетом ситуации и собственных возможностей, что соответствует в концепции Лазаруса – Фолкман конструктивному типу совладания. Можно предположить, что о планировании и позитивной переоценке (как способах снятия психоэмоционального напряжения) речь идет в ситуациях, которые не наносят урона уникальности и индивидуальности человека, а в случаях невозможности решения сложной жизненной ситуации без ущерба для образа «я» применяется стратегия «дистанцирование».

Таким образом, отдельные ценности имеют немногочисленные связи со стратегиями совладающего поведения. Полученные результаты дополняют данные, представленные в статье российских ученых Н. Р. Салиховой и М. В. Клементьевой, которые показали, что характеристики цен-

ностно-смысловой сферы личности и предпочитаемые ею стратегии совладающего поведения «связаны отдельными и немногочисленными связями и функционируют

достаточно автономно, что в целом характерно для соотношения ядерных и инструментальных пластов личности» [12, с. 232].

Таблица 2 – Результаты оценки взаимосвязи совладающего поведения в кризисной ситуации и значимых для респондентов жизненных сфер самореализации

Жизненные сферы	Стратегии совладания							
	конфронтация	дистанцирование	самоконтроль	поиск социальной поддержки	принятие ответственности	бегство-избегание	планирование	положительная переоценка
Профессиональная жизнь	,125*	,119*	,099	,114*	,028	,119*	,102	,123*
Обучение и образование	,107*	,100	,068	,069	,021	,099	,096	,116*
Семейная жизнь	,049	,090	,075	,046	,059	,041	,053	,111*
Общественная жизнь	,004	,036	,095	,032	-,033	-,008	-,022	,108*
Сферы увлечения	,152**	,181**	,108*	,095	,116*	,139**	,131*	,173**
Физическая активность	,017	-,049	,038	,029	-,012	,017	-,017	,045

Примечание – ** – Корреляция значима на уровне 0,01; * – корреляция значима на уровне 0,05.

В результате статистического анализа были выявлены следующие взаимосвязи:

1) чем выше выраженность жизненной сферы «Профессиональная жизнь», тем в большей степени человек склонен применять стратегии «Конфронтация» (0,125; $p = 0,01$), «Дистанцирование» (0,119; $p = 0,01$), «Поиск социальной поддержки» (0,114; $p = 0,01$), «Бегство и избегание» (0,119; $p = 0,01$), «Положительная переоценка» (0,123; $p = 0,01$);

2) чем выше выраженность жизненной сферы «Обучения и образования», тем в большей степени человек склонен применять стратегии «Конфронтация» (0,107; $p = 0,01$), «Положительная переоценка» (0,116; $p = 0,01$);

3) чем выше выраженность жизненной сферы «Семейная жизнь», тем в большей степени человек склонен применять стратегию «Положительная переоценка» (0,111; $p = 0,01$);

4) чем выше выраженность жизненной сферы «Общественная жизнь», тем в большей степени человек склонен применять стратегию «Положительная переоценка» (0,108; $p = 0,01$);

5) чем выше выраженность жизненной сферы «Увлечение», тем в большей степени человек склонен применять стратегии «Конфронтация» (0,152; $p = 0,05$), «Дистанцирование» (0,181; $p = 0,05$), «Самоконтроль» (0,108; $p = 0,05$), «Принятие ответственности» (0,116; $p = 0,01$), «Бегство и избегание» (0,139; $p = 0,05$), «Планирование» (0,131; $p = 0,01$), «Положительная переоценка» (0,173; $p = 0,05$).

Взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения и стремлением человека к реализации в сфере физической активности не выявлено.

Таким образом, на основе полученных данных мы можем говорить о том, что применение стратегии «Конфронтация» более характерно для юношей и девушек, ориентированных на самореализацию в профессиональной сфере и на самообразование, обучение, развитие. Для респондентов, стремящихся к высоким результатам в профессиональной деятельности, также в большей мере будут характерны стратегии «Поиск социальной поддержки» и «Положительная переоценка» как продуктивные способы преодоления жизненных сложностей (Р. Лазарус, С. Фолкман), но в то же

время и защитные стратегии «Дистанцирование» и «Бегство-избегание», т. е. стремление преодолевать напряжение из-за негативных переживаний в связи с проблемой либо за счет «субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее с использованием интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п.», либо за счет «реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п.» [2].

Стремление к самореализации в семейной и общественной жизни положительно коррелирует с готовностью к положительной переоценке происходящего, со способностью преодолевать обусловленные проблемной ситуацией негативные переживания путем «положительного надличностного, философского переосмысления, включения ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием» [2].

Наибольшее количество взаимосвязей выявлено относительно сферы увлечений: выявлена значимая положительная двусторонняя корреляция со всеми стратегиями, за исключением стратегии «Поиск социальной поддержки». Следовательно, человек, ориентированный на реализацию своих потенциальных возможностей (желание иметь такое увлечение, которому можно отдать все свободное время, стремление в свободное время заниматься тем, что может служить основанием его высокой оценки другими людьми, желание добиваться поставленных в сфере увлечений и заниматься тем, что предоставляет широкие возможности для творчества, что может принести материальную пользу, выразить свою индивидуальность), стремящийся к реализации конкретных целей в сфере своего увлечения, имеет более расширенный репертуар совладающего поведения.

В целом стремление к реализации во всех сферах жизни (за исключением сферы «Физическая активность») напрямую взаимосвязано с формированием стратегии «Положительная переоценка»: чем в большей степени человек уделяет внимание своему росту и самореализации в значимых сферах, тем выше его способность к решению проблем за счет их философского переосмысления, включения ее в более широкий кон-

текст работы личности над саморазвитием (опыт).

Заключение

Таким образом, в целом выбор в сложной жизненной ситуации определенной стратегии совладания связан с ценностными приоритетами человека, опираясь на которые он выбирает наиболее подходящий способ реагирования с целью самосохранения и избавления от напряжения. Юноши и девушки, ориентированные на саморазвитие и стремящиеся к достижениям, готовы воспринимать сложную жизненную ситуацию как полезный опыт и возможность узнать что-то новое, а ориентированные на сохранение собственной индивидуальности готовы планировать и позитивно оценивать ситуацию, если происходящее не затрагивает их уникальности, в противном случае склонны к дистанцированию от проблемы. Чем выше стремление человека к духовному удовлетворению, самосозерцанию, уходу внутрь себя, тем с большей вероятностью он будет реагировать на сложности конфронтацией или вовсе предпочтет оградить себя от ненужного напряжения, вызванного ситуацией. Доминирование в ценностно-смысловой сфере личности юношеского возраста ценностей «Креативность», «Активные социальные контакты», «Собственный престиж» и «Высокое материальное положение» не связано с поведением в сложной жизненной ситуации.

Что касается приоритетных сфер самореализации, то юноши и девушки, стремящиеся к самореализации в профессиональной деятельности, с одной стороны, готовы прибегнуть к защитному поведению (конфронтация, дистанцирование, бегство), а с другой – для снятия напряжения пытаются оценить ситуацию в позитивном аспекте, найти конструктивные пути решения, получить опыт, готовы обращаться за помощью к другим. Мы считаем, что выбор того или иного варианта зависит и от индивидуальных особенностей личности, и от особенностей ситуации, вызывающей напряжение. Дихотомия «конфронтация», или «позитивная переоценка, характерна и тем респондентам, которые активно развиваются и самореализовываются в образовательной сфере. Юноши и девушки, ориентированные на семейное благополучие, сохра-

нение внутрисемейного взаимодействия, на активную и полезную общественную жизнь в сложной жизненной ситуации, более склонны к попыткам преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного надличностного, философского переосмысления, включения ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Человек, ориентированный на реализацию своих потенциальных возможностей (сфера «Увлечение»), стремящийся к реализации конкретных целей в сфере своего увлечения, имеет более расширенный репертуар совладающего поведения. Взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения и стремлением человека к реализации в сфере физической активности не выявлено.

В целом можно сказать, что более склонны к положительной оценке (к переосмыслению) сложной жизненной ситуации те юноши и девушки, которые стремятся к

активности и самореализации во всех сферах жизни: чем в большей степени человек уделяет внимание своему росту и самореализации в значимых сферах, тем выше его способность к решению проблем за счет их философского переосмысления, включения ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием (опыт).

Полученные результаты позволяют сделать важный в практическом плане вывод: в процессе обучения и воспитания ребенка можно расширить его репертуар копинг-стратегий более конструктивными (осознанными, направленными на разрешение проблемы) вариантами реагирования в сложной жизненной ситуации, не дожидаясь соответствующего непосредственного научения через «практический» жизненный опыт, зачастую весьма психотравмирующий, а создавая педагогические условия для формирования и реализации соответствующих жизненных приоритетов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крюкова, Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапорова, Е. В. Куфтык. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
2. Lazarus, R. S. Manual for Ways of Coping Questionnaire / R. S. Lazarus, S. Folkman. – Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1988.
3. Либина, А. В. Совладающий интеллект: успешное разрешение жизненных трудностей / А. В. Либина. – М.: Эксмо, 2008. – 397 с.
4. Елизарова, Т. Ю. Детерминация психологического преодоления критических ситуаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. Ю. Елизарова; Нац. ин-т образования М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск, 2000. – 19 с.
5. Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes / S. Folkman [et al.] // J. of Pers. and Soc. Psychol. – 1986a. – Vol. 50, nr 5. – P. 992–1003.
6. Billings, A. G. Coping, Stress, and Social Resources among Adults with Unipolar Depression / A. G. Billings, R. H. Moos // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – Nr 46. – P. 877–891.
7. Леганькова, О. В. Ретроспективный анализ стратегии преодоления в процессе переживания личностью кризисного события / О. В. Леганькова, М. Ф. Бакунович, Н. Г. Новак // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2017. – С. 205–212.
8. Lazarus, R. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks / R. Lazarus // Annual Review of Psychology. – 1993. – Nr 44 (1). – P. 1–21.
9. Englert, C. Dispositional Self-Control Capacity and Trait Anxiety as Relates to Coping Styles / C. Englert, A. Bertrams, O. Dickhäuser // Psychology. – 2011. – Nr 2. – P. 598–604.
10. Новак, Н. Г. Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. Г. Новак. – Гомель, 2016. – 198 л.
11. Ковальская, О. С. Ценностные ориентации личности как фактор совладающего поведения (в период ранней юности): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. С. Ковальская. – Ярославль, 2013. – 23 с.
12. Салихова, Н. Р. Соотношение характеристик ценностно-смысловой сферы личности и стратегий совладающего поведения / Н. Р. Салихова, М. В. Клементьева // Изв. ТулГУ. Гуманитар. науки. – 2014. – № 4-1. – С. 224–235.

13. Крутелева, Л. Ю. Особенности смысложизненных и ценностных ориентаций и совладающего поведения молодежи / Л. Ю. Крутелева // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы : материалы Всерос. психол. форума : в 2 т. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2022. – Т. 1. – С. 473–477.
14. Битюцкая, Е. В. Опросник способов копинга / Е. В. Битюцкая. – М. : ИИУ МГОУ, 2015. – 80 с.
15. Сопов, В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина // Приклад. психология. – 2001. – № 4. – С. 9–30.

REFERENCES

1. Kriukova, T. L. Psikhologija siem'ji: zhizniennyje trudnosti i sovladanije s nimi / T. L. Kriukova, M. V. Saparovskaya, Ye. V. Kuftiak. – SPb. : Riech', 2005. – 240 s.
2. Lazarus, R. S. Manual for Ways of Coping Questionnaire / R. S. Lazarus, S. Folkman. – Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1988.
3. Libina, A. V. Sovladajushchij intielliekt: uspeshnoje razrieshenije zhizniennykh trudnostiej / A. V. Libina. – M. : Eksmo, 2008. – 397 s.
4. Jelizarova, T. Yu. Dietierminacija psikhologichieskogo prieodolienija kritichieskikh situacij : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / T. Yu. Jelizarova ; Nac. in-t obrazovanija M-va obrazovanija Rieesp. Bielarus'. – Minsk, 2000. – 19 s.
5. Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes / S. Folkman [et al.] // J. of Pers. and Soc. Psychol. – 1986a. – Vol. 50, nr 5. – P. 992–1003.
6. Billings, A. G. Coping, Stress, and Social Resources among Adults with Unipolar Depression / A. G. Billings, R. H. Moos // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – Nr 46. – P. 877–891.
7. Liegan'kova, O. V. Rietrospektivnyj analiz strategii prieodolienija v processie pieriezhivaniija lichnost'ju krizisnogo sobytija / O. V. Liegan'kova, M. F. Bakunovich, N. G. Novak // Istorichieskije i psikhologo-piedagogichieskije nauki : sb. nauch. st. – Minsk : RIVSh, 2017. – S. 205–212.
8. Lazarus, R. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks / R. Lazarus // Annual Review of Psychology. – 1993. – Nr 44 (1). – P. 1–21.
9. Englert, C. Dispositional Self-Control Capacity and Trait Anxiety as Relates to Coping Styles / C. Englert, A. Bertrams, O. Dickhäuser // Psychology. – 2011. – Nr 2. – P. 598–604.
10. Novak, N. G. Vzaimosviaz' opyta pieriezhivaniija krizisnogo sobytija i psikhologichieskogo blagopoluchija lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / N. G. Novak. – Gomiel', 2016. – 198 l.
11. Koval'skaja, O. S. Cennostnyje orijentacii lichnosti kak faktor sovladiepushchiego poviedienija (v pieriod ranniej junosti) : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / O. S. Koval'skaja. – Jaroslavl', 2013. – 23 s.
12. Salikhova, N. R. Sootnoshenije kharakteristik cennostno-smyslovoj sfiery lichnosti i stratieгий sovladajushchiego poviedienija / N. R. Salikhova, M. V. Kliemient'jeva // Izv. TulGU. Gumanitar. nauki. – 2014. – № 4-1. – S. 224–235.
13. Kruteliiova, L. Yu. Osobiennosti smyslozhizniennykh i cennostnykh orijentacij i sovladajushchiego poviedienija molodiozhi / L. Yu. Kruteliiova // Psikhologija siegodnia: aktual'nyje issliedovanija i pierспектиivy : matierialy Vsieros. psikhol. foruma : v 2 t. – Jekatierinburg : Ural. un-t, 2022. – Т. 1. – С. 473–477.
14. Bitiuckaja, Ye. V. Опросник способов копинга / Ye. V. Bitiuckaja. – М. : ИИУ МГОУ, 2015. – 80 с.
15. Sopov, V. F. Morfologichieskij test zhizniennykh cennostiej / V. F. Sopov, L.V. Karpushina // Priklad. psikhologija. – 2001. – № 4. – С. 9–30.

УДК 159.9

Алина Александровна Журкевич*магистр психологии, аспирант 3-го года обучения**каф. общей и организационной психологии Института психологии**Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка***Alina Zhurkevich***Master of Psychology, 3-d Year Postgraduate Student of the Department of General**and Organizational Psychology of the Institute of Psychology**of Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University**e-mail: creative.color@inbox.ru***ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ
С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Статья посвящена выявлению взаимосвязи уровня субъективного благополучия и уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах. В исследовании приняли участие 196 человек в возрасте от 60 до 74 лет. В эмпирическом исследовании использовался комплекс методик «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина. Для выявления особенностей ценностно-смысловой сферы в виде внутреннего конфликта и экзистенциального вакуума у респондентов периода поздней взрослости использована методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой. Определено, что фактором уровня субъективного благополучия являются не доминирующие ценности, а степень их доступности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, эвдемония, поздняя взрослость, соотношение ценности и доступности, смысложизненные ориентации.

***Features of the Value-Semantic Sphere
with Different Levels of Subjective Well-Being During Late Adulthood***

The article is devoted to the problem of subjective well-being during late adulthood. The study was aimed at identifying the relationship between the level of subjective well-being and the level of the ratio of «value» and «accessibility» in various spheres of life. The study involved 196 people aged 60 to 74 years. The empirical study used a set of techniques implementing the above methods «Life Satisfaction Scale» by E. Diener in the adaptation of D. A. Leontiev, E. N. Oseen. To identify the features of the value-semantic sphere in the form of internal conflict and existential vacuum in the respondents of late adulthood, we used the methodology «The level of the ratio of «value» and «accessibility» in various spheres of life» by E. B. Fantalova. It is determined that the factor of the level of subjective well-being is not the dominant values, but the degree of their accessibility.

Key words: subjective well-being, eudaimonia, late adulthood, the ratio of value and accessibility, life-meaning orientations.

Введение

Счастье, благополучие, удовлетворение, комфорт – понятия, относящиеся к субъективному переживанию человеком процессов, происходящих в его жизни. Эти явления характеризуют его психологически. В них содержится история человека, который обладает способностью творить свою

жизнь, судьбу и соотносить ее с жизнью других. Если это удастся, то возникают позитивные эмоции, сознание и переживание благополучия. В той или иной степени субъективное благополучие представлено на всех этапах жизненного пути человека, поэтому оно не связано с определенным возрастным периодом.

Субъективное благополучие является тем психологическим феноменом, который олицетворяет естественное стремление человека к внутреннему равновесию, комфорту, ощущению счастья. Проблема субъективного благополучия личности приобретает особое значение в связи с социально-экономическими изменениями, происходя-

Научный руководитель – Наталья Ивановна Олифирович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

щими в Республике Беларусь, что говорит об актуальности исследования.

Изучение проблемы субъективного благополучия имеет давнюю историю. Ею занимались философы, социологи, представители других наук. В последние десятилетия она все чаще становится предметом исследования психологов. Это вызвано острой для психологической практики необходимостью определения основания внутреннего равновесия личности, способствующего адекватному социальному поведению и самореализации. На протяжении всей истории философы считали счастье высшим благом и конечной мотивацией человеческих действий. Тем не менее на протяжении десятилетий психологи в значительной степени игнорировали позитивное субъективное благополучие, хотя человеческое несчастье было глубоко исследовано. В 1973 г. *Psychological Abstracts International* начала использовать счастье в качестве индексного термина, а в 1974 г. был основан журнал *Social Indicators Research*, в котором большое количество статей было посвящено субъективному благополучию.

Литература по субъективному благополучию посвящена тому, как и почему люди воспринимают свою жизнь позитивно, включая как когнитивные суждения, так и аффективные реакции. Как таковой, он охватывает. В исследованиях использовались такие разнообразные термины, как счастье, удовлетворенность, моральный дух и позитивный аффект. Проведенный У. Уилсоном обзор этой зарождающейся области содержал два общих вывода.

1. У. Уилсон писал, что те, у кого больше всего преимуществ, были самыми счастливыми: «Счастливый человек появляется как молодой, здоровый, хорошо образованный, хорошо оплачиваемый, экстравертный, оптимистичный, беззаботный, религиозный, женатый человек с высокой самооценкой, высоким моральным духом на работе, скромными устремлениями, любого пола и широкого спектра интеллекта» [1].

2. За два тысячелетия, прошедшие со времен греческих философов, был достигнут незначительный теоретический прогресс в понимании счастья. Но со времени публикации обзора У. Уилсона увидели свет более 1 700 исследований.

Определения благополучия и счастья можно сгруппировать в три категории.

1. Благополучие определялось внешними критериями – добродетель или святость. Оно рассмотрено в различных концепциях идеального состояния, которые господствовали в разных культурах и эпохах. В нормативных определениях счастье рассматривается не как субъективное состояние, а, видимо, как обладание каким-то желаемым качеством. Такие определения являются нормативными, поскольку они определяют, что желательно. Таким образом, когда Аристотель писал, что эвдемония достигается главным образом путем ведения добродетельной жизни, он не имел в виду, что добродетель ведет к чувству радости. Скорее всего, Аристотель видел в добродетели нормативный стандарт, по которому можно судить о жизни людей. Следовательно, эвдемония – это не счастье в современном смысле этого слова, а желаемое состояние, оцениваемое с точки зрения определенной системы ценностей. Критерием счастья такого типа является не субъективное суждение действующего лица, а ценностная работа наблюдателя.

2. Социологи сосредоточились на вопросе о том, что заставляет людей оценивать свою жизнь в позитивном ключе [2]. Данная категория получила название удовлетворенности жизнью и опирается на стандарты респондента для определения того, что такое хорошая жизнь. Хотя благополучие с субъективной точки зрения стало популярной идеей в прошлом веке, эту концепцию можно проследить на протяжении нескольких тысячелетий. Например, Марк Аврелий писал, что «ни один человек не счастлив, кто не сам так думает». Шин и Джонсон определили эту форму счастья как «глобальную оценку качества жизни человека в соответствии с его собственными выбранными критериями». Таким образом, счастье – это гармоничное удовлетворение своих желаний и целей.

3. Третье значение счастья наиболее близко к тому, как этот термин используется в повседневном дискурсе: как преобладание положительного аффекта над отрицательным. Таким образом, это определение субъективного благополучия подчеркивает приятное эмоциональное переживание. Это может означать либо то, что человек испы-

тывает в основном приятные эмоции в течение данного периода жизни, либо то, что человек предрасположен к таким эмоциям, независимо от того, испытывает он их в данный момент или нет. Удовлетворенность жизнью и позитивный аффект изучаются исследователями субъективного благополучия. То, как эти два компонента соотносятся друг с другом, является эмпирическим вопросом, а не вопросом определения.

Область субъективного благополучия имеет три отличительных признака.

Во-первых, оно субъективно, и, согласно А. Кэмпбеллу, заложено в опыте индивида. Примечательно, что в определениях субъективного благополучия отсутствуют необходимые объективные условия – здоровье, комфорт, добродетель, богатство. Хотя такие условия рассматриваются как потенциально влияющие на субъективное благополучие, они не считаются неотъемлемой и необходимой его частью [2].

Во-вторых, субъективное благополучие включает в себя позитивные показатели. Это не просто отсутствие негативных факторов, как для большинства показателей психического здоровья. Однако взаимосвязь между положительными и отрицательными индексами до конца не изучена.

В-третьих, показатели субъективного благополучия обычно включают глобальную оценку всех аспектов жизни человека. Хотя удовлетворенность в отдельной области может быть оценена, акцент делается на комплексном суждении о жизни человека.

Благосостояние долгое время считалось ключом к созданию и поддержанию здоровых, продуктивных обществ. С этой целью во многих странах используются объективные показатели благосостояния (доход, грамотность и ожидаемая продолжительность жизни) наряду субъективными (то, как люди воспринимают и переживают жизнь). Этот подход к измерению восприятия и жизненного опыта был охарактеризован как субъективное благополучие. Э. Динер, один из ведущих исследователей в области субъективного благополучия, определяет данное состояние как восприятие «человека, который чувствует и думает, что его или ее жизнь желательна, независимо от того, как ее видят другие» [3].

Субъективное благополучие представляет собой интегральное социально-

психологическое образование. Оно включает в себя отношение человека к своей жизни и самому себе. Субъективное благополучие складывается из когнитивного, эмоционального, конативного компонентов, характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения [4].

Чувство относится к эмоционально-аффективному измерению субъективного благополучия, где преобладание положительных эмоций над отрицательными приводит к более высокому уровню субъективного благополучия. Мышление относится к оценочному/когнитивному измерению, где оценка жизни людей преимущественно в положительном ключе приводит к более высокому уровню субъективного благополучия [5].

Многие ученые рядом с понятием субъективного благополучия ставят понятие удовлетворенности. В ряде работ оценка человеком своей жизни и эмоциональное отношение к ней определяется термином «счастье» [6].

Детерминантами субъективного благополучия выступают своеобразно (порой противоречиво) связанные как внешние, так и внутренние инстанции личности. Поэтому смысложизненные ориентации, представления о себе в связи с объективными показателями жизнедеятельности и социального познания и составляют детерминантный комплекс субъективного благополучия.

В данном исследовании предпринята попытка выявить взаимосвязь уровня субъективного благополучия и соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах.

Существенным фактором субъективного благополучия является состояние ценностно-смысловой сферы личности. Именно ценности занимают высший уровень в системе регуляции поведения и являются ведущим компонентом мотивационной системы [7; 8]. Важно при этом не только то, какие ценности являются приоритетными, но в какой мере субъект оценивает их достижимость в данный период времени.

Так, В. А. Лобова, рассматривая вопросы удовлетворенности жизнью, отмечают, что этот показатель не всегда связан с успешной карьерой и не на прямую связана с благосостоянием. Исследователь отмечает, что ценности и способы их достижения

зависят от возраста, демографических особенностей, менталитета, климатической зоны и, безусловно, половой принадлежности [9]. Потому перечень факторов, влияющих на степень удовлетворенностью жизнью, очень велик.

А. В. Кужильная и С. В. Шмачилина-Цибенко говорят о том, что исследование субъективного благополучия непосредственно связано с оценкой удовлетворенности жизнью как в определенный момент, так и в долгосрочной перспективе [10; 11]. Субъективное благополучие представляет собой комплексный показатель душевного состояния человека, его эмоционального опыта и оценки своей жизни. Исследования показывают, что субъективное благополучие является важным предиктором длительного здоровья и счастья, а также влияет на поведение, выбор и отношения человека. В целом субъективное благополучие является важным фактором для оценки качества жизни индивидуума и общества. Ключевыми показателями удовлетворенности жизнью, по мнению исследователей, являются: место, время, накопленные эмоции, опыт и физиологические особенности (состояние здоровья, пол и возраст).

Х. Цао, С. Ву, Ю. Юань отмечают, что субъективное благополучие рассматривается как часть системы, которая включает различные факторы, которые делают субъективное благополучие более устойчивым в случаях несоответствия между показателями значимости и доступности ценности, что возможно только в рамках комплексного подхода [8]. К. Дас, К. Джонс-Харрелл говорят о том, что проблема удовлетворенности жизнью и ее влияния на общее здоровье и эмоциональное состояние человека является ключевой для разработки эффективных методов поддержания здоровья и качества жизни [12]. Исследование взаимосвязи между ценностями и их доступностью в различных сферах жизни также является важным, т. к. может помочь лучше понять, какие факторы влияют на удовлетворенность жизнью и стабилизацию физического и эмоционального здоровья [13], что может привести к созданию благоприятных условий для развития общества в целом.

Организация исследования

Цель проведенного эмпирического исследования заключалась в выявлении вклада значимости и доступности личностных ценностей в субъективное благополучие (в период поздней взрослости).

Гипотеза исследования: дисбаланс личностных ценностей по значимости и доступности вносит негативный вклад в субъективное благополучие.

Выборка исследования: мужчины и женщины периода поздней взрослости (от 60 до 74 лет) общей численностью 196 человек.

Методики исследования: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [13]; «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой.

Данные подверглись статистической обработке посредством программы SPSS Statistics v.13 с использованием методов коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования

По результатам исследования 152 респондента показали высокий уровень субъективного благополучия. В процентном соотношении это 77 % опрошенных. Низкий уровень субъективного благополучия выявлен у 44 респондентов (23 %).

Результаты, полученные у респондентов с высоким уровнем субъективного благополучия, указывают, что для них в основном характерно бесконфликтное, спокойное состояние, где «желаемое» и «реальное» полностью или частично совпадают, гармонично уравновешены во внутреннем мире, т. е. это состояние, когда значимые потребности в основном удовлетворены, а ценности реализованы. Наиболее ценными сферами респондентов периода поздней взрослости с высоким уровнем субъективного благополучия являются: активная деятельная жизнь, уверенность в себе и счастливой семейной жизни. Конфликт зафиксирован по сфере «материально обеспеченная жизнь», которая недоступна студентам с высоким уровнем субъективного благополучия. Однако эта сфера, видимо, не нарушает гармонии и не сказывается на высоких оценках собственного благополучия.

У респондентов с низким уровнем субъективного благополучия доминирующими ценностями являются счастливая семейная жизнь и материальное обеспечение. При этом установлен внутренний конфликт между ценностью материального благосостояния и его доступностью, а также между ценностью счастливой семейной жизни и ее доступностью. Это создает состояние, когда ценностный объект мало доступен или недоступен совсем, «желаемое» не совпадает с «реальным». Установлено также, что такие сферы, как интересная работа и творчество, пребывают во внутреннем вакууме и не представляют интереса. Остальные сферы ценностей и их доступности находятся в нейтральной зоне.

Важно обозначить особенности ценностно-смысловой сферы респондентов периода поздней взрослости, проявившиеся в виде внутреннего конфликта и внутреннего вакуума. Внутренний конфликт отражает в себе соотношение наивысшей ценности для личности чего-либо и сложной доступности этого так же, как соотношение «Я идеального» (что ценно, важно, чего хочется) и «Я реального» (что есть в реальности, доступно). Показатель «ценность – доступность» отражает степень рассогласования в мотивационно-личностной сфере, где показатель «доступность», с одной стороны, свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокаде основных потребностей, а с другой стороны, о внутренней идентичности, уровне самореализации, интегрированности, гармонии. Глубина «внутреннего конфликта» и «внутреннего вакуума» имеет точные качественные и количественные показатели.

На основании полученных результатов были сделаны выводы, подтверждающие гипотезу исследования о взаимосвязи уровня субъективного благополучия и уровня соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах. Корреляционный анализ показал взаимосвязь между уровнем субъективного благополучия и соотношения ценности и доступности

($r = -0,257$ при $p = 0,01$). Фактором уровня субъективного благополучия являются не доминирующие ценности, а степень их доступности.

Заклучение

Субъективное благополучие – это чувство удовлетворенности жизнью, уровень счастья и довольства, которые испытывает каждый человек. Оно формируется исходя из индивидуальных оценок, взглядов и ожиданий. Субъективное благополучие является важным показателем качества жизни и здоровья человека. Субъективное благополучие представляет собой интегральное социально-психологическое образование. Оно включает в себя отношение человека к своей жизни и самому себе. Субъективное благополучие складывается из когнитивного, эмоционального, конативного компонентов, характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения.

Детерминантами субъективного благополучия выступают своеобразно связанные инстанции личности – как внешние, так и внутренние. Поэтому смысловые ориентации, представления о себе в связи с объективными показателями жизнедеятельности и социального познания и составляют детерминантный комплекс субъективного благополучия.

Результаты, полученные у респондентов с высоким уровнем субъективного благополучия, указывают на то, что для них в основном характерно бесконфликтное, спокойное состояние, где «желаемое» и «реальное» полностью или частично совпадают, т. е. значимые потребности в основном удовлетворены, а ценности реализованы. У респондентов с низким уровнем субъективного благополучия установлен внутренний конфликт между ценностью материального благосостояния и его доступностью, а также между ценностью счастливой семейной жизни и ее доступностью. Корреляционный анализ показал взаимосвязь уровня субъективного благополучия и соотношения ценности и доступности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Wilson, W. R. An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone : Doctoral dissertation. Dissertation Abstracts / W. R. Wilson. – Chicago : Northwestern University, 1960. – University Microfilms nr 60-6588.
2. Campbell, A. Subjective measures of well-being / A. Campbell // *American Psychologist*. – 1976. – № 31 (2). – P. 117–124.
3. Динер, Э. Измерение качества жизни: экономические, социальные и субъективные показатели. Исследование социальных показателей [Электронный ресурс] / Э. Динер. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006859511756>. – Дата доступа: 21.02.2023.
4. Алмакаева А. М. Субъективное благополучие: концептуализация, измерение и российская специфика / А. М. Алмакаева, Н. В. Гашенина // *Мониторинг обществ. мнения: экон. и соц. перемены*. – 2020. – № 1. – С. 4–13.
5. Леонтьев, Д. А. Проблема смысла в современной зарубежной психологии / Д. А. Леонтьев // *Современный человек: цели, ценности, идеалы*. – М., 1988. – Вып. 1. – С. 100–173.
6. Ядов, В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов. – М. : Мир России, 1993. – 150 с.
7. Professional burnout: recent developments in theory and research / ed. by W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – New York : Taylor and Francis, 1993. – P. 19–32.
8. Цао, Х. Изучение встроенных экологических коррелятов удовлетворенности жизнью: акцент на подходах к анализу / Х. Цао, С. Ву, Ю. Юань // *Планирование лит.* – 2018. – № 33 (4). – С. 19–32.
9. Лобова, В. А. Ценности здоровья и психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности / В. А. Лобова // *Сборник материалов IV Сибирского психологического форума, Томск, 16–18 июня 2011 г.* – Томск : Том. унив. изд-во, 2011. – 298 с.
10. Кужильная, А. В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях / А. В. Кужильная // *Психопедагогика в правоохран. органах*. – 2015. – № 1. – С. 83–86.
11. Кужильная, А. В. Проблема выявления факторов, влияющих на формирование субъективного благополучия личности беженцев и вынужденных переселенцев / А. В. Кужильная, С. В. Шмачилина-Цибенко // *Вестн. Краснодар. ун-та МВД России*. – 2015. – № 4 (30). – С. 282–286.
12. Дас, К. Понимание субъективного благополучия: перспективы психологии и общественного здравоохранения / К. Дас, К. Джонс-Харрелл // *Обществ. здравоохранение*. – 2020. – № 25. – С. 32–41.
13. Осин, Е. Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // *Мониторинг обществ. мнения: экон. и соц. перемены*. – 2020. – № 1 (155). – С. 117–142.

REFERENCES

1. Wilson, W. R. An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone : Doctoral dissertation. Dissertation Abstracts / W. R. Wilson. – Chicago : Northwestern University, 1960. – University Microfilms nr 60-6588.
2. Campbell, A. Subjective measures of well-being / A. Campbell // *American Psychologist*. – 1976. – № 31 (2). – P. 117–124.
3. Diner, E. Izmienienije kachiestva zhizni: ekonomichieskije, social'nyje i subjektivnyje pokazatieli. Issliedovanije social'nykh pokazatieliej [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006859511756>. – Data dostupa: 21.02.2023.
4. Almakajeva, A. M. Subjektivnoje blagopoluchije: konceptualizacija, izmierienije i rossijskaja spiecifika / A. M. Almakajeva, N. V. Gashenina // *Monitoring oobshchiestv. mnienija: ekon. i soc. pieriemieny*. – 2020. – № 1. – S. 4–13.
5. Lieont'jev, D. A. Problema smysla v sovriemiennoj zarubieznoj psikhologii / D. A. Lieont'jev // *Sovriemiennyj chieloviek: celi, cennosti, idealy*. – M., 1988. – Vyp. 1. – S. 100–173.

6. Jadov, V. A. Social'nyje i social'no-psihologichieskije miekhanizmy formirovanija social'noj identichnosti lichnosti / V. A. Jadov. – M. : Mir Rossii, 1993. – 150 s.
7. Professional burnout: recent developments in theory and research / ed. by W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – New York : Taylor and Francis, 1993. – P. 19–32.
8. Cao, X. Izuchienije vstrojennykh ekologichieskikh korreliatov udovlietvorionnosti zhizn'ju: accent na podkhodakh k analizu / H. Cao, S. Wu, Yu. Yuan // *Planirovanije lit.* – 2018. – № 33 (4). – S. 19–32.
9. Lobova, V. A. Cennosti zdorov'ja i psihologichieskoje blagopoluchije lichnosti v ekstrimal'nykh uslovijakh zhizniediejatel'nosti / V. A. Lobova // *Cbornik matierialov IV Sibirskogo psihologichieskogo foruma, Tomsk, 16–18 ijunia 2011 g.* – Tomsk : Tom. univ. izd-vo, 2011. – 298 s.
10. Kuzhil'naja, A. V. O podkhodakh k izuchieniju subjektivnogo blagopoluchija lichnosti v zarubieznykh issliedovanijakh / A. V. Kuzhil'naja // *Psihopedagogika v pravookhran. organakh.* – 2015. – № 1. – S. 83–86.
11. Kuzhil'naja, A. V. Problema vyjavlienija faktorov, vlijajushchikh na formirovanije subjektivnogo blagopoluchija lichnosti biezhiencev i vynuuzhdiennykh pieriesieliencev / A. V. Kuzhil'naja, S. V. Shmachilina-Cybienko // *Viestn. Krasnodar. un-ta MVD Rossii.* – 2015. – № 4 (30). – S. 282–286.
12. Das, K. Ponimanije subjektivnogo blagopoluchija: pierspiektivy psihologii i obshchiestviennogo zdravookhranienija / K. Das, K. Dzhons-Kharrell // *Obshchiestv. zdravookhranienije.* – 2020. – № 25. – S. 32–41.
13. Osin, Ye. N. Kratkije russkojazychnyje shkaly diagnostiki subjektivnogo blagopoluchija: psichometricheskije kharakteristiki i sravnitel'nyj analiz / Ye. N. Osin, D. A. Lieont'jev // *Monitoring oobshchiestv. mnienija: ekon. i soc. pieriemieny.* – 2020. – № 1 (155). – S. 117–142.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 28.06.2023

УДК 159.923

Елизавета Андреевна Романюк*магистр психологии, аспирант 1-го года обучения каф. психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Elizaveta Romaniuk***Master of Psychology, 1-st Year Postgraduate Student of the Department of Psychology
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: elizavetasiniuk@gmail.com*

ФЕНОМЕН ОСОЗНАННОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Обсуждается феномен осознанности как форма психотерапевтического вмешательства и психологический конструкт. Утверждается, что указанное понятие в современной науке в большей степени разработано в рамках психотерапевтического подхода. Выделены характеристики осознанности (*mindfulness*): временная ориентация сознания на настоящем моменте; способность рефлексировать внешний и внутренний жизненный опыт, которая состоит из умения намеренно сосредоточивать сознание на настоящем и умения перемещать фокус сознания; способность тормозить процессы переработки осознаваемого содержания; предметность осознания; дезавтоматизация, или объективация; безоценочность и принятие того, что происходит здесь и сейчас; процессуальность осознания; открытость новому опыту; децентрация, или когнитивная гибкость. Указанные характеристики свидетельствуют о важности изучения осознанности в психологии развития на этапе становления данной метакогнитивной регуляторной способности в онтогенезе.

Ключевые слова: безоценочное осознание, внимание, концепция *mindfulness*, сознание, феномен осознанности, психологическая внимательность.

The Phenomenon of Mindfulness as a Subject of Psychological Research

The phenomenon of mindfulness as a form of psychotherapeutic intervention and a psychological construct is discussed in the article. This phenomenon in modern science has been developed to a greater extent within the framework of psychotherapeutic approach. The following characteristics of mindfulness have been identified: temporal orientation of consciousness on the present moment; the ability to reflex external and internal life experience, which consists of the ability to intentionally focus consciousness on the present and the ability to move the focus of consciousness; the ability to inhibit the processes of processing the perceived content; objectivity of awareness; deautomatization or objectification; non-evaluation and acceptance of what is happening here and now; processuality of awareness; openness to new experience; decenteration or cognitive dichotomy; and the ability to be aware of what is happening here and now. These characteristics indicate the importance of studying mindfulness in the psychology of development, at the stage of formation of this metacognitive regulatory ability in ontogenesis.

Key words: non-judgmental awareness, attention, concept *mindfulness*, consciousness, phenomenon of awareness, psychological mindfulness.

Введение

В конце XX – начале XXI в. в зарубежной науке и практике, а в последние десятилетия и в русскоязычной психологии получил широкое распространение феномен «майндфулнесс» (*mindfulness*), что в переводе на русский язык чаще обозначается как «осознанность». Некоторые ученые (О. В. Митина, Д. А. Леонтьев, Л. А. Алек-

сандрова, В. Ю. Костенко, Н. В. Кошелева) отмечают, что данный вариант перевода чересчур упрощенный, т. к. содержание указанного феномена не в полной мере соотносится с житейским или общепсихологическим понятием осознанности [1]. Вместе с тем этот перевод уже достаточно прочно укоренился в русскоязычном научном сообществе. При этом Д. Г. Дьяков, А. И. Слонова уточняют, что т. к. в русском языке нет достаточно точного и общепринятого перевода рассматриваемого нами понятия, то наиболее корректным, на их взгляд, представляется использование англоязыч-

Научный руководитель – Ирина Евгеньевна Валитова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

ного термина «mindfulness» в русскоязычном звучании [2].

Изучение феномена осознанности, по утверждению Е. П. Белинской, М. Р. Джураевой, Д. Г. Дьякова, С. А. Замалиевой, О. Д. Пуговкиной, З. Н. Шильниковой, О. С. Прилепских, И. И. Кобзаревой и др., вносит существенный вклад в современную психологическую науку и практику, т. к. метакогнитивная способность человека к осознанию различных аспектов своей жизнедеятельности не только является мощным фактором трансформации личности, что приводит к личностному росту, повышению психологического благополучия и улучшению качества жизни, но и увеличивает эффективность оказания людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, психологической помощи [2–6].

Анализ работ русскоязычных и зарубежных авторов показал, что концепция осознанности на современном этапе развития науки является одной из центральных проблем психологии. Так, в базе Scopus можно встретить более 10 тыс. работ, в которых «mindfulness» упоминается как ключевое слово. В разных психологических школах и направлениях изучены различные аспекты осознанности. Вместе с тем в науке недостаточно исследований, посвященных изучению развития указанной способности в онтогенезе. Цель данной статьи – определить теоретические основания для исследования феномена осознанности в психологии развития.

Основная часть

Многие философские, духовные и психологические традиции подчеркивают важность качества сознания для поддержания и улучшения эффективности жизни человека. Неслучайно психология как наука начала свое существование именно с изучения сознания в рамках интроспективной психологии [7]. Со времен В. Вундта как в зарубежной, так и в русскоязычной психологии неоднократно предпринимались попытки выделить значимые свойства и состояния сознания, описать его структуру и механизмы функционирования (В. Джеймс, Э. Титченер, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, Л. М. Веккер). И на современном этапе развития науки со-

знание и его качественные характеристики в силу своей идеальной, трудно измеряемой природы стоят в ряду сложных научных проблем.

Неслучайно понятие «сознание» многозначно. Еще в начале XX в. А. Бэн отметил, что данный термин является одним из самых запутанных слов в человеческом словаре [8]. Вместе с тем явления сознания и сознательная деятельность в психологии со времен З. Фрейда противопоставляются бессознательной активности человека [9]. Действительно, далеко не всякая психическая активность контролируется нашим сознанием и, следовательно, осознается.

А. Г. Чеснокова осознанность рассматривает не только как особую форму, но и как особое качество психики, обеспечивающее работу механизмов нашего сознания [10]. При этом наблюдается интересный факт: процессуальные характеристики сознательной деятельности, обеспечивающей получение какого-то осознаваемого психического продукта, по замечанию А. Ю. Агафонова, зачастую нами не осознаются. Указанный автор отмечает, что отождествление сознательного и осознаваемого является препятствием при анализе логики работы механизмов сознания, так как предполагает, что сфера сознания не может включать в себя неосознаваемые явления [11].

В настоящее время в рамках изучения сознания наблюдается возрастание интереса к феномену осознанности, который, как мы отмечали выше, уже прочно вошел в современный лексикон как «mindfulness». Концепция mindfulness уходит корнями в буддийскую и другие современные традиции, где активно культивируются сознательное внимание и осознанность. С одной стороны, осознанность рассматривается как психологическое явление, а с другой – как форма психотерапевтической интервенции в виде разнообразных методик саморегуляции в целях профилактики и коррекции различных форм психической патологии.

J. Kabat-Zinn, американский ученый в области медицины, был одним из первых специалистов, обратившихся в 1970-х гг. к научному изучению Mindfulness. Он адаптировал буддистские практики внимательности к менталитету людей западного типа, опираясь на системный подход, и использовал полученные знания при лечении психи-

ческих расстройств. J. Kabat-Zinn трактует термин *Mindfulness* как осознание, возникающее при целенаправленном внимании на настоящем моменте разворачивающегося опыта, характеризующееся безоценочным, непредвзятым характером. Это качество сознания позволяет человеку открыто и без применения психологических защит осознавать, что происходит на самом деле [14].

S. R. Bishop, M. Lau, S. Shapiro, L. Carlson, N. D. Anderson, J. Carmody, Z. V. Segal, S. Abbey, M. Speca также определяют *Mindfulness* как саморегулирование нашего внимания с целью направления его на текущие впечатления для усиления распознавания психических событий, происходящих в данный момент. При этом указанные авторы подчеркивают, что такого рода вниманию присущи следующие качества: любопытство, открытость, принятие [15]. В более широком смысле S. Keng, M. Smoski, C. Robins определяют феномен осознанности как умение предметно, детально и при этом безоценочно рефлексировать свой жизненный опыт (все разнообразие и полноту содержания событий, происходящих на нашем жизненном пути) и одновременно ясное понимание того, что субъективно переживаемые нами ощущения являются лишь внутренней репрезентацией жизненного опыта, неким субъективным слепком с реальности, а не самой объективной реальностью [16]. Исходя из этого О. Д. Пуговкина утверждает, что в современной зарубежной психологии принято разделять два термина: осознанность (англ. *awareness*) и внимательность (англ. *mindfulness*).

Под осознанностью понимается способность произвольно сосредоточивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения. Внимательность представляет собой способность безоценочно, предметно и буквально осознавать все происходящее [12, с. 19].

S. R. Bishop и другие выделяют два компонента осознанности: саморегулирование внимания и ориентацию на текущий опыт. Саморегулирование внимания представляет собой способность фокусировать и удерживать внимание на непосредственном впечатлении, что обеспечивает непрерывность отслеживания различных ощущений,

переживаний и мыслей без концептуализации воспринимаемого опыта. Подобная непрерывность достигается в том случае, если фокус внимания не стимулирует человека к размышлениям, не вовлекает в мысленные потоки, которые по ассоциации связывают с прошлым опытом, поиском возможных причин происходящего. Следовательно, саморегулирование внимания состоит из мониторинга (непрерывное внимание, переключаемость внимания) и контроля (торможение процессов переработки). В состоянии «*mindfulness*» достигается такое качество внимания, при котором наши ощущения, мысли, эмоции, – отмечают авторы, – отслеживаются в уме без свержидентификации с ними, без фильтрации через ожидания, желания и убеждения. Второй компонент осознанности – ориентация на текущий опыт – обеспечивает поддержание любопытствующей позиции, открытость новым впечатлениям [15].

K. W. Brown и R. M. Ryan, подчеркивая временную ориентацию *mindfulness* на настоящем моменте с его принятием, даже вводят в оборот термин «присутствующее настоящее» [17]. Если же у человека возникают негативные мысли и чувства, то, по мнению исследователей, принятие изменяет субъективную значимость сложившейся ситуации, и вследствие этого проблемы и неприятности переживаются менее травматично.

Как считает немецкий психотерапевт В. Нойфельд, *mindfulness* наиболее корректно обозначать термином «безоценочное осознание». Описывая практику безоценочного осознания, он соглашается с заявленными выше идеями: направляя внимание на настоящий момент, человек получает возможность воспринимать не только то, что происходит во внешнем мире, но и то, что отражается в его внутреннем состоянии, стремясь при этом к безоценочности и принятию. Человек может созерцать внутренние процессы в роли доброжелательного и любопытного наблюдателя, но не отождествлять себя с данными процессами и не давать им себя поглотить. Поэтому и негативные ощущения, чувства, мысли следует наблюдать с принятием, не критикуя себя за них и не пытаться их подавлять. Человек может направлять внимание на непосредственное восприятие через пять органов

чувств, созерцая ощущения, мысли и чувства в их текучести, поточности сознания. При этом следует учиться сознательно противостоять желанию оценивать, критиковать, выстраивать причинно-следственные связи, планировать и т. д. Важно развивать в себе способность принимать то, что происходит здесь и сейчас, как нечто ценное и преходящее. В практике mindfulness не преследуется никакая цель, а воспринимается сам процесс безоценочного осознания [13].

Подобное осознание и принятие происходящего возможно в том случае, когда человек занимает метакогнитивную, наблюдающую позицию по отношению как к своему жизненному опыту, так и к его осмыслению, что в психологии принято обозначать децентрацией или когнитивной гибкостью. При данном подходе возникающие мысли воспринимаются лишь как несущественные, субъективные ментальные образы, а не как точное воспроизведение действительности. Такое отношение к мыслям как просто к мыслям, а не как к онтологическому отражению реальности, по убеждению исследователей, позволяет более эффективно справляться с негативными переживаниями [18].

Для лучшего понимания mindfulness K. W. Brown и R. M. Ryan характеризуют данный феномен, рассматривая противоположное состояние – mindlessness (недостаток или ограничение восприятия/сознания), находясь в котором человек фокусируется на каком-либо травмирующем объекте. Все остальное содержание его жизни, происходящее в данный момент, попадает на периферию сознания и, соответственно, кажется незначительным. В состоянии mindlessness человек, погруженный в прошлое, размышляет о проблемах, фантазирует, тревожится о возможном будущем, а в настоящем действует «на автомате» [17]. Сознание не концентрируется на настоящем, и человек, по мнению S. R. Bishop и других, застревает в навязчивых мыслях по поводу прошлого или будущего в контексте травмы. Индивид, погруженный в обдумывание кризисных событий, проблем и переживаний, с ними связанных, характеризуется определенной «тоннельностью» сознания, зачастую обнаруживающейся при депрессиях, суицидальных мыслях, обсессивных расстройствах и других психических наруше-

ниях [15]. E. Langer, рассматривая Mindfulness как состояние познавательной активности, в котором человек целенаправленно конструирует свою среду, сознательно управляя ее признаками, отмечает, что в противоположном Mindlessness состоянии индивид сталкивается с уже построенной средой, автоматически перерабатывая ключевую информацию о ней [19].

В противоположность mindlessness, полнота осознанности свидетельствует, по утверждению специалистов, о психологическом благополучии и в целом удовлетворенности жизнью [15; 17; 19]. Поэтому практика Mindlessness применяется в терапии маниакально-депрессивных состояний, снижении личностной тревожности и неадаптивных реакций на стресс в профессиональных и других жизненных ситуациях, для уменьшения хронических болей, а также для повышения физической, психической выносливости и иммунитета, для укрепления психологического здоровья и усиления субъективного ощущения благополучия, при нарушениях пищевого поведения, синдроме хронической усталости и т. д. Эффективность этого подхода подтверждена во многих исследованиях, т. к. практика безоценочного осознания предоставляет возможность сознательно пережить, а не вытеснить, подавлять негативные мысли и чувства. И если в случае подавления или неосознаваемого «прокручивания» неприятных мыслей, переживаний они склонны консервироваться, то, применяя Mindlessness, как отмечают В. Нойфельд, S. R. Bishop, K. W. Brown, C. Burke, J. Kabat-Zinn, S. Keng, R. M. Ryan, M. Smoski, C. Robins, человек убеждается в их изменчивости, негативные чувства воспринимаются как менее опасные, и таким образом возрастает готовность их сознательно проживать [13–17].

Доминирующие психотерапевтические подходы на основе осознанности включают MBSR (снижение стресса на основе осознанности), МВСТ (когнитивная терапия на основе осознанности), ДВТ (диалектическая поведенческая терапия) и АСТ (терапия принятия и ответственности) и др. [20]. В литературе по проблеме исследования описаны также вариации этих подходов, включая интеграцию тренировки осознанности в индивидуальную психотерапию с разных точек зрения. При этом эффектив-

ность методов психотерапевтической интервенции на основе осознанности, которые поощряют непредвзятое принятие опыта, получает все большее эмпирическое подтверждение.

Практика осознанности, по данным исследований зарубежных и русскоязычных ученых, также может оказывать позитивное влияние на развитие когнитивной сферы, что, по сути, является вторичным эффектом. Так, белорусскими учеными Д. Г. Дьяковым и А. И. Слоновой проведен генетико-моделирующий эксперимент, направленный на определение краткосрочной эффективности программы МВСТ, которая входит в «третью волну» когнитивно-поведенческой терапии. Эмпирически выявлено, что операционализирующая технологию Mindfulness программа МВСТ оказала положительное влияние на показатели точности и эффективности внимания, а также кратковременной памяти у юношей и девушек, участвующих в данном исследовании [2].

Таким образом, осознанность (Mindfulness) является качественной характеристикой сознания, метакогнитивной способностью, а также ключевым механизмом личностного развития, психического и психологического благополучия, позволяющего людям избегать жизни «на автомате», целенаправленно погружаясь в восприятие реальности.

Заключение

Подытоживая вышесказанное, мы можем утверждать, что в зарубежной, а в настоящее время и в русскоязычной психологии отмечается рост интереса к изучению концепции Mindfulness (осознанности). При этом феномен осознанности в современной психологической науке является в большей степени разработанным в рамках психотерапевтического подхода как форма психотерапевтического вмешательства, оставаясь при этом психологическим конструктом, являющимся одной из центральных проблем психологии сознания.

Изучив различные литературные источники по заявленной теме, мы выяснили, что осознанность (либо психологическая внимательность, безоценочное осознание –

Mindfulness) рассматривается как метакогнитивная регуляторная способность человека предметно, детально, безоценочно рефлексировать свой текущий жизненный опыт и одновременно ясное понимание того, что субъективно переживаемое является лишь внутренней репрезентацией реальности, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им.

Можно выделить ряд важных характеристик осознанности как психологического конструкта: временная ориентация сознания на настоящем моменте; способность рефлексировать внешний и внутренний жизненный опыт, которая состоит из умения намеренно сосредоточивать (фокусировать) сознание на настоящем и умения перемещать фокус сознания; способность контролировать, тормозить процессы переработки осознаваемого жизненного опыта; предметность осознания; дезавтоматизация или объективация; безоценочность и принятие того, что происходит здесь и сейчас; процессуальный характер или потоковость осознания; открытость новому опыту; децентрация или когнитивная гибкость, характеризующая наблюдающую позицию по отношению как к своему жизненному опыту, так и к его осмыслению. Благодаря этим характеристикам осознанность является мощным фактором трансформации личности, что приводит к личностному росту.

Вместе с тем в современной науке не рассматривается значение осознанности в процессе личностного развития в онтогенезе. В частности, в период юности перед молодыми людьми, стоящими на пороге взрослой жизни, стоит важная задача поиска своего места во взрослом мире – самоопределения. Личностное самоопределение означает не только понимание самого себя, своих возможностей, желаний и намерений, но и осознание своего места в социуме и своего жизненного предназначения.

Все вышеизложенное свидетельствует о высоком потенциале концепции осознанности не только в клинической психологии, психотерапии, нейронауках, но и в психологии развития, т. к. открытыми остаются вопросы, затрагивающие становление указанной метакогнитивной регуляторной способности в онтогенезе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осознанность в структуре саморегуляции: структура и психодиагностические возможности методики оценки осознанного присутствия (МООП) [Электронный ресурс] / О. В. Митина [и др.] // Психол. исслед. – 2021. – Т. 14, № 76. – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/-num/article/view/140/85>. – Дата доступа: 14.03.2023.
2. Дьяков, Д. Г. Практики осознанности в развитии когнитивной сферы: оценка краткосрочной эффективности программы mindfulness-based cognitive therapy [Электронный ресурс] / Д. Г. Дьяков, А. И. Слонова // Консультатив. психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 1. – С. 30–47. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2019_n1/cpp_2019_n1_Dyakov_Slonova.pdf. – Дата доступа: 12.07.2023.
3. Белинская, Е. П. Взаимосвязь проактивного совладания с трудными жизненными ситуациями и уровня осознанности: кросс-культурный анализ [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская, М. Р. Джураева // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. Психология. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 48–62. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-proaktivnogo-sovladaniya-s-trudnymi-zhiznennymi-situatsiyami-i-urovnya-osoznannosti-kross-kulturnyy-analiz/viewer>. – Дата доступа: 16.03.2023.
4. Замалиева, С. Сила момента: Mindfulness: принципы осознанности для нового качества жизни [Электронный ресурс] / С. Замалиева, А. Еричев. – [б. м.] : Издат. решения, 2016. – 64 с. – Режим доступа: <https://zamalieva.ru/wp-content/uploads/2016/12/sila-momenta.pdf>. – Дата доступа: 12.02.2023.
5. Прилепских, О. С. Феномен осознанности в современной психологической науке и практике [Электронный ресурс] / О. С. Прилепских, И. И. Кобзарева // Науч. альм. – 2015. – № 8 (10). – С. 1546–1648. – Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/na.2015.08.1546.pdf>. – Дата доступа: 12.12.2022.
6. Пуговкина, О. Д. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия [Электронный ресурс] / О. Д. Пуговкина, З. Н. Шильникова // Соврем. зарубеж. психология. – 2014. – № 2. – С. 18–29. – Режим доступа: <https://psychlib.ru/mgppu/periodica/szp022014/szp-0181.htm#p18>. – Дата доступа: 15.12.2022.
7. Вундт, В. М. Очерк психологии / В. М. Вундт. – М. : Терра, 2015. – 464 с.
8. Бэн, А. Психология [Электронный ресурс] / А. Бэн. – М. : Изд. Товарищества И. Д. Сытина. – 526 с. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/609488/top-aleksandr-ben>. – Дата доступа: 02.02.2023.
9. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2007. – 400 с.
10. Чеснокова, А. Г. Осознание как центральная проблема психологии в концепциях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна [Электронный ресурс] / А. Г. Чеснокова // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 2003 – № 4. – С. 3–15. – Режим доступа: stina.msu.ru/publications/article/472801/. – Дата доступа: 02.02.2023.
11. Агафонов, А. Ю. Когнитивная психосемантика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании / А. Ю. Агафоров. – Самара : Универс групп, 2006. – 348 с.
12. Пуговкина, О. Д. Mindfulness-based cognitive therapy: когнитивная психотерапия, основанная на осознанности в лечении хронической депрессии [Электронный ресурс] / О. Д. Пуговкина // Соврем. терапия психол. расстройств. – 2022. – № 4. – Режим доступа: <https://psypharma.ru/ru/mindfulness-based-cognitive-therapy-kognitivnaya-psihoterapiya-osnovannaya-na-osoznannosti-v>. – Дата доступа: 22.01.2023.
13. Нойфельд, В. Mindfulness и Acceptance and Commitment Therapy – направление третьей волны когнитивно-поведенческой терапии [Электронный ресурс] / В. Нойфельд // Вестн. Ассоц. психиатров Украины. – 2013. – Т. 4 – С. 43–44. – Режим доступа: <http://www.mifua.com/archive/-article/36916>. – Дата доступа: 04.05.2023.
14. Kabat-Zinn, J. An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results [Electronic resource] / J. Kabat-Zinn // General Hospital Psychiatry. – 1982. – Vol. 4. – P. 33–47. – Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0163834382900263>. – Date of access: 22.01.2023.

15. Mindfulness: A Proposed Operational Definition [Electronic resource] / S. R. Bishop [et al.] // *Clinical Psychology: Science & Practice*. – 2004. – Vol. 11 (3). – P. 230–241. – Mode of access: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1093%2Fclipsy.bph077>. – Date of access: 03.02.2023.
16. Keng, S. Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies [Electronic resource] / S. Keng, M. Smoski, C. Robins // *Clinical Psychology Review*. – 2011. – Vol. 31. – P. 1041–1056. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3679190/>. – Date of access: 22.01.2023.
17. Brown, K. W. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being [Electronic resource] / K. W. Brown, R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2003. – Vol. 84, nr 4. – P. 822–848. – Mode of access: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_BrownRyan.pdf. – Date of access: 02.02.2023.
18. Mindfulness and reduced cognitive reactivity to sad mood: Evidence from a correlational study and a non randomized waiting list controlled study [Electronic resource] / F. Raes [et al.] // *Behaviour Research and Therapy*. – 2009. – Vol. 47. – P. 623–627. – Mode of access: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19362705/>. – Date of access: 22.06.2023.
19. Langer, E. Mindlessness – mindfulness [Electronic resource] / E. Langer // *Concise Encyclopedia of Psychology*; ed. by R. J. Corsini, A. J. Auerbach. – New York: John Wiley and sons, 1996. – P. 569. – Mode of access: https://books.google.by/books?id=F7vd7JQ4zlcC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. – Date of access: 16.08.2023.
20. Burke, C. Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field [Electronic resource] / C. Burke // *J Child Fam Stud*. – 2010. – Vol. 19. – P. 133–144. – Mode of access: <https://www.mindfulschools.org/pdf/burke-child-adol.pdf>. – Date of access: 15.01.2023.

REFERENCES

1. Mitina, O. V. Osoznannost' v strukturie samoreguliacii: struktura i psikhodiagnostichieskije vozmozhnosti mietodiki ocenki osoznannogo prisutstvija (MOOP) [Elektronnyj riesurs] / O. V. Mitina [i dr.] // *Psikhol. isslied*. – 2021. – T. 14, № 76. – Riezhim dostupa: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/140/85>. – Data dostupa: 14.03.2023.
2. D'jakov, D. G. Praktiki osoznannosti v razvitii kognitivnoj sfiry: ocenka kratkosrochnoj effiektivnosti programmy mindfulness-based cognitive therapy [Elektronnyj riesurs] / D. G. D'jakov, A. I. Slonova // *Konsul'tativ. psikhologija i psikhotierapija*. – 2019. – T. 27, № 1. – S. 30–47. – Riezhim dostupa: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2019_n1/cpp_2019_n1_Dyakov_Slonova.pdf. – Data dostupa: 12.07.2023.
3. Bielinskaja, Ye. P. Vzaimosviaz' proaktivnogo sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situacijami i urovnia osoznannosti: kross-kul'turnyj analiz [Elektronnyj riesurs] / Ye. P. Bielinskaja, M. R. Dzhurajeva // *Viestn. Sankt-Pietierb. un-ta. Psikhologija*. – 2021. – T. 11, № 1. – S. 48–62. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-proaktivnogo-sovladaniya-s-trudnymi-zhiznennymi-situatsiyami-i-urovnja-osoznannosti-kross-kulturnyy-analiz/viewer>. – Data dostupa: 16.03.2023.
4. Zamalijeva, S. Sila momenta: Mindfulness: principy osoznannosti dlja novogo kachiestva zhizni [Elektronnyj riesurs] / S. Zamalijeva, A. Yerichiev. – [b. m.] : Izd. rieshienija, 2016. – 64 s. – Riezhim dostupa: <https://zamalijeva.ru/wp-content/uploads/2016/12/sila-momenta.pdf>. – Data dostupa: 12.02.2023.
5. Priliepskikh, O. S. Fienomien osoznannosti v sovriemiennoj psikhologichieskoj nauke i praktike [Electronic resource] / O. S. Priliepskikh, I. I. Kobzarieva // *Nauch. al'm*. – 2015. – № 8 (10). – S. 1546–1648. – Riezhim dostupa: <http://ucom.ru/doc/na.2015.08.1546.pdf>. – Data dostupa: 12.12.2022.
6. Pugovkina, O. D. Koncepcija mindfulness (osoznannost'): niespiecificieskij faktor psikhologichieskogo blagopoluchija [Elektronnyj riesurs] / O. D. Pugovkina, Z. N. Shil'nikova // *Sovriem. zarubiezh. psikhologija*. – 2014. – № 2. – S. 18–29. – Riezhim dostupa: <https://psychlib.ru/mgppu/-periodica/szp022014/szp-0181.htm#p18>. – Data dostupa: 15.12.2022.
7. Vundt, V. M. Ochierk psikhologii / V. M. Vundt. – M. : Terra, 2015. – 464 s.

8. Ben, A. Psikhologija [Elektronnyj riesurs] / A. Ben. – M. : Izd. Tovarishchestva I. D. Sytina. – 526 s. – Riezhim dostupa: <https://www.livelib.ru/author/609488/top-aleksandr-ben>. – Data dostupa: 02.02.2023.
9. Frejd, Z. Psikhologija biessoznatiel'nogo / Z. Frejd. – SPb. : Pitier, 2007. – 400 s.
10. Chiesnokova, A. G. Osoznaniye kak central'naja problema psikhologii v koncepcijakh L. S. Vygotskogo i S. L. Rubinshtejna [Elektronnyj riesurs] / A. G. Chiesnokova // Viestn. MGU. Sier. 14, Psikhologija. – 2003. – № 4. – S. 3–15. – Riezhim dostupa: stina.msu.ru/publications/article/472801/. – Data dostupa: 02.02.2023.
11. Agafonov, A. Yu. Kognitivnaja psikhosiemantika soznaniya, ili kak soznaniye nieosoznanno primajet riesheniye ob osoznanii / A. Yu. Agafonov. – Samara : Univers grupp, 2006. – 348 s.
12. Pugovkina, O. D. Mindfulness-based cognitive therapy: kognitivnaja psikhoterapiya, osnovannaja na osoznannosti v liechenii khronichieskoj diepriessii [Elektronnyj riesurs] / O. D. Pugovkina // Sovriem. tierapiya psikhol. rasstrojstv. – 2022. – № 4. – Riezhim dostupa: <https://psypharma.ru/ru/mindfulness-based-cognitive-therapy-kognitivnaya-psihoterapiya-osnovannaya-na-osoznannosti-v>. – Data dostupa: 22.01.2023.
13. Nojfiel'd, V. Mindfulness i Acceptance and Commitment Therapy – napravlieniye triet'jej volny kognitivno-poviedienchieskoj tierapii [Elektronnyj riesurs] / V. Nojfiel'd // Viestn. Assoc. psikhiatrov Ukrainy. – 2013. – T. 4 – S. 43–44. – Riezhim dostupa: <http://www.mifua.com/archive/article/-36916>. – Data dostupa: 04.05.2023.
14. Kabat-Zinn, J. An Outpatient Program in Behavioral Medicine for Chronic Pain Patients Based on the Practice of Mindfulness Meditation: Theoretical Considerations and Preliminary Results [Electronic resource] / J. Kabat-Zinn // General Hospital Psychiatry. – 1982. – Vol. 4. – P. 33–47. – Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0163834382900263>. – Date of access: 22.01.2023.
15. Mindfulness: A Proposed Operational Definition [Electronic resource] / S. R. Bishop [et al.] // Clinical Psychology: Science & Practice. – 2004. – Vol. 11 (3). – P. 230–241. – Mode of access: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1093%2Fclipsy.bph077>. – Date of access: 03.02.2023.
16. Keng, S. Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies [Electronic resource] / S. Keng, M. Smoski, C. Robins // Clinical Psychology Review. – 2011. – Vol. 31. – P. 1041–1056. – Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3679190/>. – Date of access: 22.01.2023.
17. Brown, K. W. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being [Electronic resource] / K.W. Brown, R.M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84, nr 4. – P. 822–848. – Mode of access: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/-documents/2003_Brown Ryan.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/-documents/2003_Brown%20Ryan.pdf). – Date of access: 02.02.2023.
18. Mindfulness and reduced cognitive reactivity to sad mood: Evidence from a correlational study and a non randomized waiting list controlled study [Electronic resource] / F. Raes [et al.] // Behaviour Research and Therapy. – 2009. – Vol. 47. – P. 623–627. – Mode of access: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19362705/>. – Date of access: 22.06.2023.
19. Langer, E. Mindlessness – mindfulness [Electronic resource] / E. Langer // Concise Encyclopedia of Psychology ; ed. by R. J. Corsini, A. J. Auerbach. – New York : John Wiley and sons, 1996. – P. 569. – Mode of access: https://books.google.by/books?id=F7vd7JQ4zlc-C&printsec=frontcover-&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. – Date of access: 16.08.2023.
20. Burke, C. Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field [Electronic resource] / C. Burke // J Child Fam Stud. – 2010. – Vol. 19. – P. 133–144. – Mode of access: <https://www.mindfulschools.org/pdf/burke-child-adol.pdf>. – Date of access: 15.01.2023.

УДК 159.9. 072.43

Су Тао

*аспирант 4-го года обучения каф. социальной и организационной психологии
Белорусского государственного университета*

Su Tao

*4-th Year Postgraduate Student of the Department of Social and Organisational Psychology
of Belarusian State University
e-mail: cytao1975@gmail.com*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ПЕРЕКРЕСТНО-ЛОНГИТЮДНОЕ СТРУКТУРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Исследование посвящено изучению влияния показателей социокультурной адаптации на психическое здоровье китайских студентов в разные периоды обучения. Использовались «Шкала социокультурной адаптации» (Revised Sociocultural Adaptation Scale), «Шкала самооценки симптомов – 54» (Symptom Checklist – 54). В исследовании приняли участие 198 китайских студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Республики Беларусь. Было установлено, что показатели социокультурной адаптации и психического здоровья во все периоды обучения имели отрицательную корреляцию: чем лучше социокультурная адаптация, тем лучше психическое здоровье. Социокультурная адаптация может значительно негативно предсказать психическое здоровье следующего года.

Ключевые слова: *социокультурная адаптация, психическое здоровье, перекрестно-лонгитюдное моделирование.*

Sociocultural Adaptation and Mental Health of Chinese Students: Cross-Lag Longitudinal Structural Modeling

The study is devoted to the study of the relationship between indicators of socio-cultural adaptation and mental health of Chinese students in different periods of study. The «Scale of socio-cultural Adaptation» (Revised Socio-Cultural Adaptation Scale) «Scale of self-assessment of symptoms – 54» (Symptom Checklist – 54) was used. The study involved 198 Chinese students studying at higher educational institutions of the Republic of Belarus. It was found that the indicators of sociocultural adaptation and mental health in all periods of study had a negative correlation, the better sociocultural adaptation, the better mental health. Sociocultural adaptation could significantly negatively predict mental-health in the following year.

Key words: *sociocultural adaptation, mental health, cross-lag analysis.*

Введение

В ситуации, когда индивид находится в стране с незнакомой культурой, новая среда вызывает стресс, который, в свою очередь, может привести к физической дисфункции, что можно признать нормальной реакцией. Психологическое состояние человека влияет на физическое состояние, которое, в свою очередь, усиливает такие нежелательные эмоциональные состояния, как тревога, депрессия и беспокойство. Культурные потрясения также влияют на физическое состояние человека, например, могут появиться различные физические симп-

томы, такие как болезненные ощущения и телесный дискомфорт, а также снижение функции иммунной системы организма. Также могут возникать некоторые физические и психологические заболевания [1]. В частности, Ц. Чжун [2] обнаружил, что социокультурная адаптация иностранных студентов имеет значительную корреляцию с психическим здоровьем. В его исследованиях социокультурная адаптация объясняет 49,1 % дисперсии в общем объеме влияния на психическое здоровье.

К. Уорд и Э. Кеннеди [3] провели серию лонгитюдных исследований адаптации иностранных студентов. Первое исследование проводилось в группе малайзийских и сингапурских студентов, которые сначала проходили тестирование в течение месяца после прибытия в Новую Зеландию, а затем повторно – через 6 и 12 месяцев. Динамика

Научный руководитель – Игорь Александрович Фурманов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета

показателей психологической адаптации описывалась U-образной кривой. Например, показатели общего уровня депрессии были значительно выше после первого месяца и первого года обучения, чем в промежуточный шестимесячный период. Лонгитюдные исследования, в которых изучалось благополучие иностранных студентов до и после отъезда из своей страны, также подтвердили относительно высокий уровень психологического дистресса в первые месяцы пребывания в другой стране.

Х. Чжэн и Дж. Берри [4] изучили ряда потенциальных стрессовых факторов у китайцев, временно проживающих в Канаде, китайских иммигрантов в Канаду, китайско-канадских студентов и коренных канадцев. Временно проживающие китайцы, как правило, считали язык и общение, дискриминацию, тоску по дому и одиночество более проблематичными, чем китайско-канадские студенты и канадские студенты. В течение первых четырех месяцев после прибытия у временно проживающих студентов наблюдался значительно более высокий уровень психологических симптомов, чем до отъезда из Китайской Народной Республики.

Студенты с высоким адаптационным уровнем отличаются более высоким качеством внешней и внутренней культуры, толерантным отношением к различным этническим группам; такие студенты неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью, у них наблюдается доминирование социальных мотивов, высокая социальная активность, низкие показатели тревожности. Для активно адаптирующихся иностранных студентов характерно частичное осознание себя членом новой социокультурной среды. Им свойствен нормальный уровень адаптации в социуме, развитое толерантное отношение к иным этническим группам, невысокий уровень конфликтности в отношениях с людьми. У иностранных студентов наблюдается достаточно высокий уровень принятия новой среды, устойчивое ценностное отношение к социально значимой деятельности. Характеристиками пассивно адаптирующихся иностранных студентов являются стремление к максимальному сохранению прежнего образа жизни, высокий уровень тревожности, замкнутость, низкая социальная ответственность, тенденция «уходить от проблем».

Дезадаптированные иностранные студенты мало приспособлены к новой для них социокультурной среде, у них наблюдается отсутствие социальной ответственности, выраженная тенденция к девиантному поведению. Такие студенты необщительны, консервативны, не склонны прислушиваться к чужому мнению, отличаются эмоциональной неустойчивостью, испытывают трудности при установлении контактов [5].

Безусловно, существуют убедительные доказательства, подтверждающие связь между социокультурной и психологической адаптацией у китайских переселенцев и иммигрантов. К. Ван и Б. Маллинкродт [6] указали на умеренную корреляцию между проблемами социокультурной адаптации и психологическими симптомами в выборке китайских иностранных студентов в США, а Х. Спенсер-Оати и З. Сюн [7] отметили сильную корреляцию между социальными трудностями и депрессией у китайских студентов, обучающихся в британском университете. К. Уорд и Э. Кеннеди [8] выявили низкую, но значимую корреляцию между проблемами социокультурной адаптации и депрессией у жителей Гонконга и материкового Китая, проживающих в Сингапуре, а также несколько более сильную связь у китайских и малайзийских студентов, обучающихся в Сингапуре, сингапурцев, обучающихся в США, сингапурских и малайзийских студентов, обучающихся в Новой Зеландии, и сингапурских студентов, обучающихся в других странах. К. Уорд и Э. Кеннеди предположили, что взаимосвязь между социокультурной и психологической адаптацией может быть интерпретирована как показатель интеграции и участия соотечественников и мигрантов в жизни общества в целом.

Л. Уилтон и М. Константин [9] обнаружили, что чем дольше человек живет за границей, тем лучше процесс адаптации к новой среде, и чем дольше иностранные студенты в Азии и Латинской Америке остаются в Соединенных Штатах, тем ниже уровень психологического беспокойства. Вместе с тем остается за рамками психологических исследований проблема влияния степени социокультурной адаптации иностранных студентов на уровень их психического здоровья в целом.

Для данного исследования было сделано предположение, что с увеличением времени обучения за рубежом социокультурная адаптация влияет на психическое здоровье китайских студентов. Показатели социокультурной адаптации имеют стабильную взаимосвязь с показателями психического здоровья на протяжении всего периода их обучения.

Поэтому представлена теоретическая перекрестно-лонгитюдная модель с двумя переменными: социокультурная адаптация (СА – независимая переменная) и психическое здоровье (ПЗ – зависимая переменная), измеренные в три момента времени (Т1 – после четырех месяцев пребывания, Т2 – после 16-ти месяцев пребывания и Т3 – после 28-ми месяцев пребывания). Таким образом, измерение шести независимых (СА1, СА2, СА3) и зависимых (ПЗ1, ПЗ2, ПЗ3) переменных, позволяет вычислить 11 корреляций: четыре ауторегрессивные корреляции (СА1 → СА2, СА2 → СА3, ПЗ1 → ПЗ2, ПЗ2 → ПЗ3), четыре перекрестно-лонгитюдные корреляции (СА1 → ПЗ2, СА2 → ПЗ3, ПЗ1 → СА2 и ПЗ2 → СА3) и три одновременные корреляции (СА1 и СА2, СА2 и ПЗ2, СА3 и ПЗ3). Ауторегрессивные связи отражают стабильность конструкта во времени. Эти связи основаны на последовательных измерениях одной и той же переменной. Перекрестно-лонгитюдные связи показывают, насколько вариация предшествующих измерений одной переменной (СА1 или ПЗ1) объясняет вариацию последующих измерений другой переменной (СА2 или ПЗ2). Соответственно, значимые СА1 → ПЗ2, СА2 → ПЗ3 и ПЗ1 → СА2, ПЗ2 → СА3 означали бы, что связь между переменными СА и ПЗ реципрокная, т. е. каждая из них оказывает влияние на другую с течением времени. Однако если СА1 → ПЗ2 и СА2 → ПЗ3 являются значимыми, то это может означать, что СА в первом срезе связана со значениями ПЗ во втором срезе, но ПЗ в первом срезе не связана с СА во втором срезе (и наоборот, если только ПЗ1 → СА2, ПЗ2 → СА3 были значимыми). Если СА1 → ПЗ2, СА2 → ПЗ3 и ПЗ1 → СА2, ПЗ2 → СА3 не значимы, то это означает, что ни одна из переменных не объясняет последующие измерения другой переменной.

Оценка перекрестно-лонгитюдных связей в модели осуществляется с учетом ауторегрессивных и одновременных связей. Одновременные корреляции оценивают общую вариацию переменных внутри каждого среза, учет этих связей позволяет исключить систематическую связь за счет ненаблюдаемых, но стабильных переменных.

Таким образом, исходя из возможных корреляционных связей между переменными в разные моменты времени можно предположить существование четырех моделей влияния социокультурной адаптации на психическое здоровье китайских студентов.

Первая модель предполагает наличие связи между социокультурной адаптацией и психическим здоровьем внутри каждого временного среза измерений (рисунок 1).



Рисунок 1 – Первая модель

Вторая модель предполагает, что показатели социокультурной адаптации на предыдущем временном срезе измерений предсказывают психическое здоровье на последующем временном срезе измерений,

но показатели психического здоровья на предыдущем временном срезе измерений не предсказывают социокультурную адаптацию на последующем временном срезе измерений (рисунок 2).

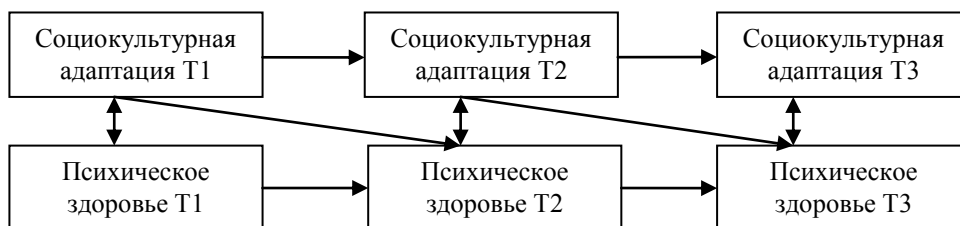


Рисунок 2 – Вторая модель

Третья модель предполагает, что показатели психического здоровья на предыдущем временном срезе измерений предсказывают социокультурную адаптацию на последующем временном срезе измерений,

но показатели социокультурной адаптации на предыдущем временном срезе измерений не предсказывают психическое здоровье на последующем временном срезе измерений (рисунок 3).

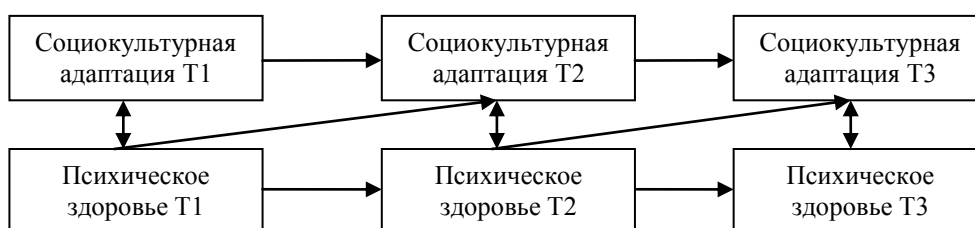


Рисунок 3 – Третья модель

Четвертая модель предполагает, что показатели социокультурной адаптации и психического здоровья связаны перекрестно-лонгитюдными связями. Эта модель представляет собой комбинацию второй и третьей модели (рисунок 4). С одной стороны, показатели социокультурной адаптации на предыдущем временном срезе

измерений предсказывают психическое здоровье на последующем временном срезе измерений. С другой стороны, показатели психического здоровья на предыдущем временном срезе измерений предсказывают социокультурную адаптацию на последующем временном срезе измерений.

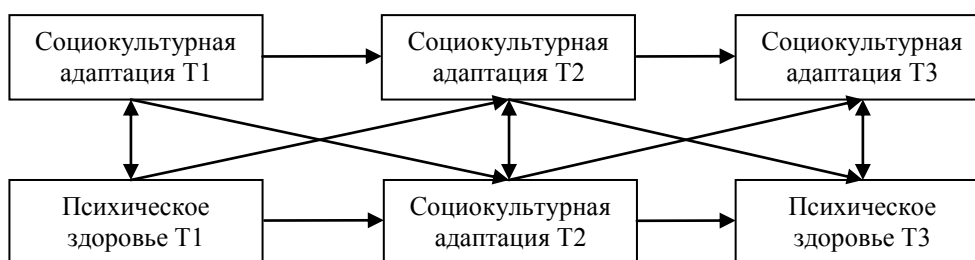


Рисунок 4 – Четвертая модель

Материалы и методы исследования

В исследовании использовался китайский вариант «Шкалы социокультурной адаптации» [10] (Revised Sociocultural Adaptation Scale, SCAS-R) [11], который состоит из 21 утверждения, оценивающего пять измерений (межличностное общение; личные интересы и общественная деятельность; адаптация к окружающей среде; знание языка) по пятибалльной шкале Ликерта (1–5). «Шкала самооценки симптомов» (Symptom

Checklist-54, SCL-54) [12] состоит из 54 утверждений, оценивающих десять измерений (соматизация, обсессивно-компульсивные расстройства, межличностная сензитивность, депрессия, тревожность, враждебность, фобическая тревожность, паранойяльные симптомы, психотизм, дополнительные вопросы) по пятибалльной шкале Ликерта (0–4). Высокие показатели по шкалам свидетельствуют о наличии нарушений психического здоровья.

В исследовании приняли участие китайские студенты (107 мужчин и 91 женщина), обучающиеся в высших учебных заведениях Республики Беларусь. Лонгитюдные измерения производились в течение трех лет: первое измерение в январе 2019 г. после четырех месяцев пребывания в стране (Т1), второе измерение – в январе 2020 г. (Т2), третье измерение – в январе 2021 г. (Т3).

Обработка данных осуществлялась с помощью SPSS 26.0 и AMOS 26.0. Для установления взаимосвязей использовался корреляционный анализ Пирсона и процедуры перекрестно-лонгитюдного (crosslag) структурного моделирования.

Результаты и их обсуждение

Взаимосвязь социокультурной адаптации и психического здоровья китайских студентов. Анализ взаимосвязей показателей социокультурной адаптации и психического здоровья китайских студентов позволил установить, что показатели социокультурной адаптации в различные периоды обучения (Т1, Т2 и Т3) имеют значимую корреляцию друг с другом (таблица 1). Показатели психического здоровья также связаны между собой. Полученные данные, вероятно, могут свидетельствовать о том, что социокультурная адаптация и состояние психического здоровья китайских

студентов с увеличением времени пребывания улучшаются.

Следует отметить, что отрицательная взаимосвязь между показателями социокультурной адаптации и психического здоровья отличается стабильностью. Однако обращает внимание на себя факт постепенного увеличения отрицательных коэффициентов корреляции во временных интервалах от Т1 к Т3 (от $-0,31$ до $-0,39$). Полученные данные позволяют сделать предположение, что чем лучше социокультурная адаптация, тем меньше у китайских студентов проблем с психологическим состоянием.

Полученные результаты исследования согласуются с данными Юэфана Чжао и коллег [13], в которых доказывается взаимосвязь между социокультурной адаптацией и психологической адаптацией. Аналогичным образом исследования В. Руджипрака [14] показали, что адаптация иностранных студентов значительно коррелирует с системой образования, условиями проживания и физическим здоровьем, а также с психическим здоровьем. Однако корреляции не дают полной информации о причинно-следственных связях между социокультурной адаптацией и психическим здоровьем. Данная проблема требует дальнейшего изучения.

Таблица 1 – Взаимосвязь показателей социокультурной адаптации и психического здоровья

№	Показатели	1	2	3	4	5	6
1.	Социокультурная адаптация Т1	1					
2.	Социокультурная адаптация Т2	0,55**	1				
3.	Социокультурная адаптация Т3	0,37**	0,58**	1			
4.	Психическое здоровье Т1	-0,31**	-0,16**	-0,14	1		
5.	Психическое здоровье Т2	-0,44**	-0,34**	-0,22**	0,81**	1	
6.	Психическое здоровье Т3	-0,29**	-0,45**	-0,39**	0,53**	0,65**	1

Примечание – Значимость корреляционных связей: ** – $p < 0,01$.

Перекрестно-лонгитюдный анализ социокультурной адаптации и психического здоровья китайских студентов. Данные, полученные в результате исследования трех срезов, позволили сравнить четыре конкурирующие модели.

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что модель 2 лучше всего подходит для предсказания временной динамики изменений социокультурной адаптации и психического здоровья китайских студен-

тов. Это может свидетельствовать о том, что показатели социокультурной адаптации на предыдущем временном срезе измерений предсказывают психическое здоровье на последующем временном срезе измерений, но показатели психического здоровья на предыдущем временном срезе измерений не предсказывают социокультурную адаптацию на последующем временном срезе измерений. Сравнение четырех конкурирующих моделей представлено в таблице 2.

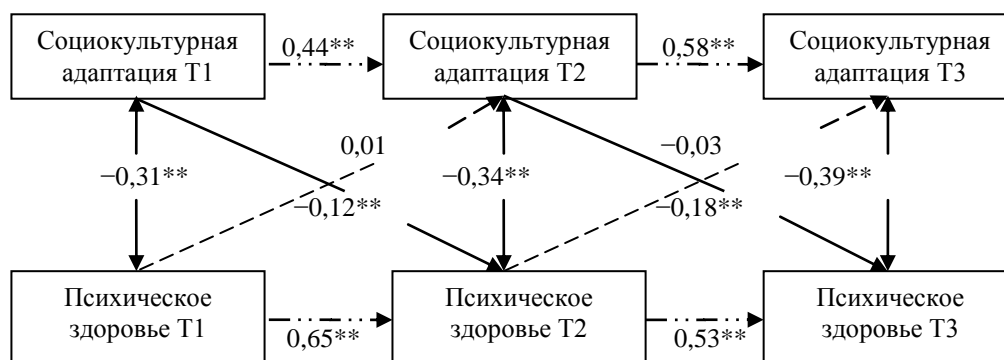
Таблица 2 – Описательные статистики по четырем моделям (n = 198)

Модель	χ^2	df	χ^2/df	GFI	CFI	AGFI	TLI	SRMR	RMSEA	P
1	73,061	10	7,304	0,902	0,885	0,794	0,862	0,129	0,179	<0,001
2	30,664	8	3,833	0,954	0,959	0,878	0,923	0,054	0,120	<0,001
3	73,635	8	9,204	0,901	0,880	0,741	0,776	0,129	0,204	<0,001
4	30,538	6	5,090	0,953	0,955	0,837	0,888	0,066	0,144	<0,001

Примечание – χ^2 – хи-квадрат, df – число степеней свободы, χ^2/df – показатель частного хи-квадрат и числа степеней свободы; GFI – индекс подгонки; CFI – коэффициент относительного соответствия; AGFI – скорректированный индекс подгонки; TLI – коэффициент Такера – Льюиса; SRMR – среднеквадратическая ошибка; RMSEA – среднеквадратическая ошибка аппроксимации; p – уровень значимости. Наиболее подходящая модель выделена полужирным шрифтом.

Результаты перекрестно-лонгитюдного анализа показывают, что социокультурная адаптация в период T1 предсказывает вариацию психического здоровья в период T2 (коэффициент регрессии $B = -0,12$, $P \leq 0,01$) с учетом вариаций, относящихся к ауторегрессивным и одновременным связям. Социокультурная адаптация в период T2 предсказывает психическое здоровье в период T3 (коэффициент регрессии $B = -0,18$, $P \leq 0,01$). Вместе с тем следует отметить статистически не значимые связи между

психическим здоровьем в периоды T1/T2 и социокультурной адаптацией в периоды T2/T3 (коэффициенты регрессии $B = 0,01$, $P > 0,05$; $B = -0,03$, $P > 0,05$ соответственно), что может свидетельствовать о том, что психическое здоровье не влияет на более поздние социокультурные адаптации. Наглядно перекрестно-лонгитюдная модель взаимовлияния социокультурной адаптации и психического здоровья китайских студентов во всех измерениях представлена на рисунке 5.



Примечание – $\cdots \rightarrow$ – ауторегрессивные корреляции; \longrightarrow – перекрестно-лонгитюдные корреляции от предыдущей СА к последующей ПЗ; \dashrightarrow – перекрестно-лонгитюдные корреляции от предыдущей ПЗ к последующей СА; \longleftrightarrow – одновременные корреляции. Значимость – ** – $p < 0,01$.

Рисунок 5 – Перекрестно-лонгитюдная модель социокультурной адаптации и психического здоровья китайских студентов во всех измерениях

Полученные данные согласуются с результатами исследований К. Альсаад [15], которая отмечает, что чем лучше социокультурная адаптация, тем выше уровень психического здоровья, т. е. социокультурная адаптация является устойчивой и значительно влияет на психическое здоровье. Инь Ян [16] и К. Уорд [17] также указывают на то, что повышение уровня социокультурной адаптации иностранных студентов приводит к повышению уровня психи-

ческого здоровья. Это означает, что повышение уровня социокультурной адаптации позволяет иностранным студентам лучше взаимодействовать с обществом и быть более гибкими в повседневной жизни. Таким образом, повышение уровня социокультурной адаптации иностранных студентов может уменьшить возникновение психологических проблем и побудить иностранных студентов как можно скорее интегрироваться в социокультурную среду Беларуси.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Было подтверждено предположение, что чем лучше социокультурная адаптация, тем лучше психическое здоровье.

2. Социокультурная адаптация на предыдущем этапе адаптации предсказывает состояние психического здоровья на последующем этапе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Berry, J. Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation / J. Berry // *Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 55, nr 3. – P. 303–332.
2. Чжун Цзябао. Анализ корреляции между культурной адаптацией и психическим здоровьем иностранных студентов / Чжун Цзябао // *Кит. школ. гигиена*. – 2013. – № 12. – С. 1519–1521 (на кит. яз.).
3. Ward, C. Crossing cultures: The relationship between psychological and socio-cultural dimensions of cross-cultural adjustment / C. Ward, A. Kennedy // *Asian contributions to cross-cultural psychology*. – 1996. – P. 289–306.
4. Zheng, X. Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada / X. Zheng, J. W. Berry // *International Journal of Psychology*. – 1991. – Vol. 26. – P. 451–470.
5. Kim, Y. Y. Cross-cultural adaptation: An integrative theory / Y. Y. Kim // *Readings in cultural contexts*. – Mountain View : Mayfield, 2002. – P. 237–245.
6. Wang, C. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese / C. Wang, B. Mallinckrodt // *Journal of counseling Psychology*. – 2006. – Vol. 53. – P. 422–433.
7. Spencer-Oatey, H. Chinese students' psychological and socio-cultural adaptation to Britain: An empirical study / H. Spencer-Oatey, Z. Xiong // *Language, Culture and Curriculum*. – 2006. – Vol. 19 (3). – P. 7–53.
8. Ward, C. The measurement of sociocultural adaptation / C. Ward, A. Kennedy // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1999. – Vol. 23. – P. 659–677.
9. Wilton, L. Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international college students / L. Wilton, M. Constantine // *Journal of College Counseling*. – 2003. – Vol. (15) 6. – P. 177–186.
10. Yue, H. Research on the Chinese Sojourners' Cross-cultural Adaptation in Confucius Institutes : master thesis / H. Yue ; Henan University of Technology. – Zhengzhou, 2016. – P. 50–51.
11. Wilson, J. Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct / J. Wilson. – Wellington, 2013. – P. 77–78.
12. Упрощенная версия шкалы самооценки симптомов (SCL-54) оценивает достоверность в психологической оценке медицинского персонала девочек / Ван Цзихуан [и др.] // *Кит. журн. промышл. медицины*. – 2018. – № 32 (5). – С. 351–355 (на кит. яз.).
13. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education / Y. Zhao [et al.] // *Studies in Higher Education*. – 2008. – Vol. 33 (1). – P. 63–75.
14. Rujiprak, V. Cultural and Psychological Adjustment of International Students in Thailand / V. Rujiprak // *International Journal of Behavioral Science*. – 2016. – Vol. 14. – P. 10–16.
15. Alsaad, K. Psychosocial and mental health challenges of international students compared to British students in UK universities : doctoral thesis / K. Alsaad. – Bedfordshire : University of Bedfordshire, 2017. – P. 1–377.
16. Yang, Y. Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction / Y. Yang, Y. Zhang, K. Sheldon // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2017. – Vol. 63. – P. 95–104.
17. Ward, C. International Students: Interpersonal, Institutional and Community Impacts / C. Ward. – Wellington : Ministry of Education, 2006. – P. 28.

REFERENCES

1. Berry, J. Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation / J. Berry // *Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 55, nr 3. – P. 303–332.
2. Chzhun Cziabao. Analiz korrieliacii miezhdu kul'turnoj adaptacii I psikhichieskim zdorov'jem inostrannykh studentov / Chzhun Cziabao // *Kit. shkol. gigijena*. – 2013. – № 12. – S. 1519–1521 (na kit. jaz.).
3. Ward, C. Crossing cultures: The relationship between psychological and socio-cultural dimensions of cross-cultural adjustment / C. Ward, A. Kennedy // *Asian contributions to cross-cultural psychology*. – 1996. – P. 289–306.
4. Zheng, X. Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada / X. Zheng, J. W. Berry // *International Journal of Psychology*. – 1991. – Vol. 26. – P. 451–470.
5. Kim, Y. Y. Cross-cultural adaptation: An integrative theory / Y. Y. Kim // *Readings in cultural contexts*. – Mountain View : Mayfield, 2002. – P. 237–245.
6. Wang, C. Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese / C. Wang, B. Mallinckrodt // *Journal of counseling Psychology*. – 2006. – Vol. 53. – P. 422–433.
7. Spencer-Oatey, H. Chinese students' psychological and socio-cultural adaptation to Britain: An empirical study / H. Spencer-Oatey, Z. Xiong // *Language, Culture and Curriculum*. – 2006. – Vol. 19 (3). – P. 7–53.
8. Ward, C. The measurement of sociocultural adaptation / C. Ward, A. Kennedy // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1999. – Vol. 23. – P. 659–677.
9. Wilton, L. Length of residence, cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin American international college students / L. Wilton, M. Constantine // *Journal of College Counseling*. – 2003. – Vol. (15) 6. – P. 177–186.
10. Yue, H. Research on the Chinese Sojourners' Cross-cultural Adaptation in Confucius Institutes : master thesis / H. Yue ; Henan University of Technology. – Zhengzhou, 2016. – P. 50–51.
11. Wilson, J. Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct / J. Wilson. – Wellington, 2013. – P. 77–78.
12. Uproshchionnaja viersija shkaly samoocenki simptomov (SCL-54) ocenivajet dostoviernost' v psikhologichieskoj ocenke miedicinskogo piersonala dievochiek / Van Czikhuan [i dr.] // *Kit. zhurn. promyshl. miediciny*. – 2018. – № 32 (5). – S. 351–355 (na kit. jaz.).
13. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education / Y. Zhao [et al.] // *Studies in Higher Education*. – 2008. – Vol. 33 (1). – P. 63–75.
14. Rujiprak, V. Cultural and Psychological Adjustment of International Students in Thailand / V. Rujiprak // *International Journal of Behavioral Science*. – 2016. – Vol. 14. – P. 10–16.
15. Alsaad, K. Psychosocial and mental health challenges of international students compared to British students in UK universities : doctoral thesis / K. Alsaad. – Bedfordshire : University of Bedfordshire, 2017. – P. 1–377.
16. Yang, Y. Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction / Y. Yang, Y. Zhang, K. Sheldon // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2017. – Vol. 63. – P. 95–104.
17. Ward, C. International Students: Interpersonal, Institutional and Community Impacts / C. Ward. – Wellington : Ministry of Education, 2006. – P. 28.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.06.2023

УДК 159.99

Артем Сергеевич Фролов¹, Галина Александровна Фофанова²

¹зам. директора по воспитательной работе средней школы № 59 г. Минска
²канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной и организационной психологии
Белорусского государственного университета

Artyom Frolov¹, Galina Fofanova²

¹Deputy Director for Educational Work of the Secondary School № 59 in Minsk
²Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social and Organisational Psychology
of Belarusian State University
e-mail: gfofanova@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

Потребностно-мотивационная сфера студентов характеризуется доминированием мотивов самоопределения, поиска оснований выбора и их проверкой. Она приобретает более дифференцированную, произвольную, опосредованную, иерархическую и направленную форму по сравнению с предшествующими периодами жизни. В результате эмпирического исследования установлено, что чем выше у студентов потребности в доминировании, достижении и социальном признании, тем выше степень побуждения. Чем ниже импульсивность и выше потребности в социальных контактах и презентации, тем выше уровень удовлетворенности и усилий, направленных на реализацию мотивов. Чем ниже мотивация просоциальной активности и потребность в достижении, тем сильнее преобладание дефицитарной мотивационной тенденции в профессиональной сфере.

Ключевые слова: мотивация, потребности, потребностно-мотивационная сфера, студенты.

The Content of Students' Need and Motivational Sphere

The students' need and motivational sphere is characterized by the dominance of motives for self-determination, the search for reasons for choice and their verification. It acquires a more differentiated, arbitrary, indirect, hierarchical and directed form compared to previous periods of life. As a result of an empirical study, it was found that the higher students' needs for dominance, achievement and social recognition, the higher the degree of motivation. The lower the impulsivity, the higher the need for social contacts and presentation, the higher the level of satisfaction and efforts aimed at the realization of motives. The lower the motivation for prosocial activity and the need for achievement, the stronger the predominance of the deficient motivational tendency in the professional sphere.

Key words: motivation, needs, need-motivational sphere, students.

Введение

Проблема мотивации и потребностей, пожалуй, одна из самых востребованных областей исследования психологической науки, которая никогда не потеряет актуальности. Контекстуальная детерминация данной сферы стимулирует продолжение ее изучения, несмотря на уже имеющийся достаточно большой накопленный опыт. Актуальность нашего исследования определяется также спецификой исследовательской выборки – студентов как одной из социальных групп, особенно подверженной различного рода социальным, культурным, экономическим, политическим и социально-психологическим влияниям.

Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными уме-

ниями, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [1]. Вместе с тем к возрастным особенностям, присущим данной группе, можно отнести завершение биологического созревания, первичную социализацию, начало учебно-профессиональной деятельности, начало становления целостной идентичности, выбор дальнейшего жизненного пути и построение планов. Это период самоопределения, который характеризуется практической проверкой его устойчивости, в который окончательно формируются дифференцированные для разных сфер самооценка и уровень притязаний [2; 3]. Мотивы общения, принадлежности и интимной близости сохраняют свою значимость, приобретают более сложную структуру [4–6]. Потребность в нефор-

мальном общении с родителями усиливается по сравнению с подростковым возрастом [5]. В связи с необходимостью утверждения новой идентичности значимыми становятся мотивы социального признания, презентации [7]. Мотивы сексуального сближения начинают определяться перспективой взаимоотношений, поиском эмоциональной поддержки и самоутверждения, также опосредуются пониманием особенностей другого человека. Жизненные планы конкретизируются, становятся более осознанными и содержательными, формируется временная перспектива. Мотив реализации этих планов получает приоритетное положение и определяет познавательный интерес и способ удовлетворения познавательной потребности, которая за счет этого также становится избирательной. Осознание своих особенностей и потребностей, различных социальных факторов, определяет профессиональный выбор, который, в свою очередь, также определяет своеобразие способов удовлетворения потребностей [5–7].

Таким образом, потребностно-мотивационная сфера студентов традиционно характеризуется доминированием мотивов самоопределения, поиска оснований выбора и их проверкой. Она приобретает более дифференцированную, произвольную, опосредованную, иерархическую и направленную форму по сравнению с предшествующими возрастами и отражает стремление личности преодолеть маргинальный статус [7].

От успешности социализации на данном этапе во многом зависит дальнейшее благополучие не только каждой конкретной личности, но и страны в целом. Результативность реализации различных государственных программ (в том числе Программы патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 гг., утвержденной Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 29 декабря 2021 г. № 773) предусматривает опору мероприятий на актуальные данные о психологических характеристиках групп населения, на которые они направлены.

Таким образом, целью данного исследования является определение содержания потребностно-мотивационной сферы студентов в современных условиях.

Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование базируется на иерархической модели классификации мотивов В. Э. Мильмана, который объединяет классификационную модель Г. Мюррея и модели, постулирующие наличие двух разнонаправленных тенденций в мотивационной сфере: дефицитарной, потребительской, гомеостатической тенденции обладания и тенденции роста, бытия – творческой, гетеростатической, продуктивной. Эти тенденции находятся на вершине «пирамиды» мотивационной сферы. Личностные направленности проявляются и реализуются за счет конкретно эмпирических и тесно связанных ситуацией мотивов-интересов, наиболее полная классификация которых была представлена Г. Мюрреем [8–11]. Предполагается, что низкий уровень удовлетворенности, неудача в приложении усилий для реализации мотива снижает мотивацию и наоборот [11; 12]. Как уровень активности и удовлетворенности, так и уровень собственно мотивации в юношеском возрасте связаны со становлением идентичности [6; 7]. Становление идентичности связано с развитием самоконтроля, возможности концентрации активности на цели. Уровень активности, удовлетворенности в юношеском возрасте может быть взаимосвязан с потребностями (мотивами-интересами) в аффилиации, презентации и способностью подчинять активность цели, которая понимается как контроль эмоций, чувств исходя из некоего относительно устойчивого приоритета. Это то, что представляется *доступным* на данный момент имеющимся данным, то, что представляется *возможным* [11; 13]. Данный уровень больше соотносится с настоящим и прошлым. Актуальное удовлетворение связано с возможностью установления контактов и с возможностью предъявить аспекты зарождающейся идентичности [6; 7]. Уровень собственно мотивации, устремления и побуждения отражает «идеал», уровень *ценного*, желаемого, того, чего хочется, что *должно быть* [11; 13]. Он связан с уровнем поставленных целей, ценностью признания, стремлением утвердиться в социуме, т. е. с ценностью влияния на других [7; 14].

На основе теоретической модели сформулированы проверяемые в настоящем исследовании эмпирические гипотезы.

Гипотеза 1. Чем выше потребности в доминировании, достижении и социальном признании, тем выше степень побуждения.

Гипотеза 2. Чем ниже импульсивность, чем выше потребности в социальных контактах и презентации, тем выше уровень удовлетворенности и усилий, направленных на реализацию мотивов.

Гипотеза 3. Чем ниже мотивация про-социальной активности и потребность в достижении, тем сильнее преобладание дефицитарной мотивационной тенденции в профессиональной сфере.

Содержание потребностно-мотивационной сферы диагностировалось при помощи шкал:

1) методики измерения мотивационной сферы личности В. Э. Мильмана в версии для студентов;

2) немецкой версии формы по изучению личности Д. Джексона (PRF) в адаптации И. М. Кондакова и А. В. Капцова.

Таким образом, использование указанных методик позволяет измерить 14 параметров потребностно-мотивационной сферы: потребность в достижении, потребность

в аффилиации, агрессия, доминантность, выдержка (настойчивость), потребность в презентации (во внимании), избегание риска, импульсивность, готовность к помощи, потребность в порядке, ориентация на игру, потребность в социальном признании (одобрении), потребность в поддержке и общая заинтересованность.

Выборка включала 107 респондентов в возрасте 18–22 лет (80 лиц женского пола, средний возраст 19,5 года, и 27 лиц мужского пола, средний возраст 19,6 года). Респонденты являются студентами разных факультетов Белорусского государственного университета.

Распределение частот по части измеряемых переменных значимо отличается от нормального, что указывает на смещенность выборки. Статистическая обработка (множественный регрессионный анализ) данных проводилась при помощи программного пакета SPSS v 23.0.

Результаты и их обсуждение

Эмпирические данные проверки гипотезы 1 отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Регрессионная модель прогноза уровня мотивации исходя из уровня потребностей в доминировании, достижении и социальном признании

Предиктор	Вклад в модель и регрессионные коэффициенты
Доминантность	1,242 (0,389) /0,301/**
Потребность в достижении	1,047 (0,461) /0,204/*
Потребность в социальном признании	0,746 (0,364) /0,186/*
Константа	23,938 (12,099)*
Критерий Фишера, F (3, 102)	10,50***
Значение КМК, R, %	48,6
Значение КМД, R ² , %	23,6
Результирующая переменная	Общий уровень мотивации, побуждения, устремления

Примечание – *** – уровень значимости $p \leq 0,001$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$; * – уровень значимости $p \leq 0,05$. Регрессионное уравнение представлено формулой

$$\hat{y}_{\text{ур. мотив.}} = 23,938 + 1,242 x_{\text{дом.}} + 1,047 x_{\text{дост.}} + 0,746 x_{\text{призн.}}$$

где $\hat{y}_{\text{ур. мотив.}}$ – предсказанное значение общего уровня мотивации; $x_{\text{дом.}}$ – значение переменной, которая выявляет доминантность; $x_{\text{дост.}}$ – значение переменной, которая выявляет потребность в достижении; $x_{\text{призн.}}$ – значение переменной, которая выявляет потребность в социальном признании.

Модель объясняет 23,6% вариативности значений переменной общего уровня мотивации.

Можно утверждать, что высокий общий уровень мотивации в юношеском возрасте, уровень ценного, должного и желаемого, связан с высоким уровнем конкретно-эмпирических мотивов-интересов достижения, признания и доминирования. Потребность в достижении отражает общий уро-

вень целей и представляемых перспектив: человек ориентирован на свои цели и готов предпринимать усилия для того, чтобы этих целей достичь. Мотив достижения получает приоритетное положение и определяет познавательные интересы, их избирательность и направленность. В идеальном варианте, человек престаёт действовать «вообще» просто потому, что это общее – извне установленный и документально утверждённый

этап социализации, а начинает действовать во имя чего-либо, какой-то конкретной цели или ценности [6; 7; 15]. Именно выраженность потребности в достижении во многом определяет запросы, предъявляемые молодым человеком, а значит, и выбор им жизненного пути и цели, а также специфику социального окружения, способы удовлетворения потребностей, принадлежность к определенной группе, а затем – верность определенным принципам и идентичность. В свою очередь, глубина кризиса идентичности и особенности его разрешения могут влиять и на потребность в достижении: снижение самооценки и уровня притязаний, мотивационные конфликты, снижение устойчивости и произвольности мотивов, неумение сделать выбор. Все это ведет к снижению уровня мотивации, уровня поставленных целей и потребности в достижении [7; 16; 17].

Другая связь (наиболее тесная), установленная в нашем исследовании, – это положительная взаимосвязь уровня побуждения с потребностью в доминировании, или доминантностью. Потребность в доминировании – это потребность оказывать влияние на свое окружение, потребность контролировать других людей [9; 10]. Данную взаимосвязь можно понимать не только как стремление к власти, но и как стремление преодолеть маргинальную позицию, в которой находится человек на данном этапе.

Возможно рассмотрение данной связи и с субъектно-деятельностной позиции. Мотивация может определяться ведущей на этом этапе деятельностью – учебно-профессиональной [18; 19]. Все респонденты – студенты университета, большинство из них гуманитарии. Возможно, именно специфика этой сферы деятельности может определять высокое стремление к доминированию, стремление занять ведущую позицию в социуме и управлять другими.

Положительная взаимосвязь потребности в социальном признании с уровнем побуждения может быть объяснена особенностями возраста. Достигнутая идентичность – это не только целостная и непрерывная во времени идентичность, но и идентичность, признанная другими [6; 7]. Социальный интерес, включающий контактность, стремление к уважению и признанию со стороны других людей, чувства общности и солидарности, в принципе, характерен для любой здоровой личности [14].

Таким образом, уровень устремления, мотивации и побуждения, уровень ценного связан с потребностями у студентов в доминировании, социальном признании и достижении. Эти три интереса определены психологическими особенностями возраста: конфигурированием идентичности, особенностями деятельности и социальной позиции.

Результаты регрессионного анализа, проверяющего гипотезу 2, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Регрессионная модель прогноза уровня удовлетворенности исходя из уровня импульсивности и уровня потребностей в аффилиации, презентации

Предиктор	Вклад в модель и регрессионные коэффициенты
Потребность в аффилиации	1,650 (0,462) /0,335/***
Потребность во внимании, презентации	1,346 (0,449) /0,285/**
Импульсивность	-1,298 (0,506) /-0,215/*
Константа	42,372 (13,181)**
Критерий Фишера, F (3, 103)	14,59***
Значение КМК, R, %	54,6
Значение КМД, R ² , %	29,8
Результирующая переменная	Общий уровень удовлетворенности и усилий, направленных на реализацию мотивов

Примечание – *** – уровень значимости $p \leq 0,001$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$; * – уровень значимости $p \leq 0,05$. Регрессионное уравнение представлено формулой:

$$\hat{y}_{ур.удовл.} = 42,372 + 1,650 x_{афф.} + 1,346 x_{презент.} - 1,298 x_{импульс.},$$

где $\hat{y}_{ур.удовл.}$ – предсказанное значение общего уровня удовлетворенности; $x_{афф.}$ – значение переменной, которая выявляет потребность в аффилиации; $x_{презент.}$ – значение по переменной, которая выявляет потребность во внимании и презентации; $x_{импульс.}$ – значение переменной, которая выявляет импульсивность.

Модель объясняет 29,8 % вариативности значений общего уровня удовлетворенности. Результаты согласуются с теоретическими предположениями [7]: высокий уровень удовлетворенности и усилий студентов взаимосвязан с выраженной потребностью в аффилиации, потребностью в презентации и низкой импульсивностью. Данный уровень больше соотносится с актуальным, настоящим и прошлым, чем с будущим, которое определяют уровень устремления [11]. Доступное и удовлетворительное настоящее связано с возможностями контактов с другими людьми, подчинить активность приоритетам и целям, а также презентировать себя.

Мотив аффилиации студентов становится более дифференцированным и опосредованным лучшим пониманием личности другого человека [4; 5; 19]. Посредством общения, установления контактов, становится возможным предъявление другим аспектов зарождающейся и конструируемой идентичности [7].

Потребность в презентации студентов может быть связана с задачей социального признания и достижения [4; 5; 19]. Эта потребность также тесно связана с аффилиативной и уходит корнями в подростковый возраст [4]. Для того чтобы быть признанным, необходимо презентовать различные аспекты собственного Я. Успешная презентация – это *условие, возможность* успешного формирования идентичности и ее до-

стижения и признания, что является *целью, устремлением*. И именно поэтому уровень потребности в презентации непосредственно связан с уровнем удовлетворенности и актуальной активностью.

Импульсивность – еще один параметр мотивационной сферы. Высокая импульсивность проявляется в склонности к «распылению» энергии, спонтанным действиям, слабо согласующимся с рассудочными целями и намерениями, подверженности эмоциям и склонности к резкому изменению линии поведения, ослаблению контроля над действиями [9; 10]. Высокий уровень удовлетворенности и усилий, направленных на реализацию мотивов, взаимосвязан с низкой импульсивностью, с тем, что можно назвать полюсом рассудительности, осторожности, самоконтроля, умения подчинять эмоции намерениям и целям. Произвольная саморегуляция, развитая способность целеполагания и программирования собственной деятельности взаимосвязана с успешностью самостоятельной деятельности. Удовлетворение также взаимосвязано с успешностью основной деятельности и с полюсом низкой импульсивности, который определяет эту успешность. Способность прилагать усилие в направлении реализации мотива также определяется низкой импульсивностью [9; 10].

Данные об эмпирической проверке гипотезы 3 содержатся в таблице 3.

Таблица 3 – Регрессионная модель прогноза мотивационной тенденции в профессиональной сфере исходя из уровня потребности в достижении и готовности к помощи

Предиктор	Вклад в модель и регрессионные коэффициенты
Потребность в достижении	-0,066 (0,010) / -0,527/***
Готовность к помощи	-0,019 (0,449) / -0,173/*
Константа	3,031 (0,247)***
Критерий Фишера, F (2, 103)	29,943***
Значение КМК, R, %	60,6
Значение КМД, R ² , %	36,8
Результирующая переменная	Уровень дефицитарности мотивации (преобладания в экстринсивных, потребительских мотивов) в профессиональной сфере

Примечание – *** – уровень значимости $p \leq 0,001$; * – уровень значимости $p \leq 0,05$. Регрессионное уравнение представлено формулой:

$$\hat{y}_{ур. деф. мотив. проф.} = 29,943 - 0,066 x_{дост.} - 0,019 x_{гот. к пом.}$$

где $\hat{y}_{ур. деф. мотив. проф.}$ – предсказанное значение уровня дефицитарности мотивации в профессиональной сфере; $x_{дост.}$ – значение переменной, которая выявляет потребность в достижении; $x_{гот. к пом.}$ – значение по переменной, которая выявляет готовность к помощи.

Модель объясняет 36,8 % вариативности значений общего уровня дефицитарности мотивации в профессиональной сфере. Профессиональная сфера была выбрана в связи с особой значимостью профессионализации на данном этапе, особым приоритетом учебно-профессиональной деятельности. Мотивационная тенденция роста по определению связана с такими мотивами-интересами, как достижение, упорство и противодействие, понимание, и с ориентацией на социальную полезность, просоциальную активность [11]. Сформированная идентичность также соотносится с тенденцией роста и продуктивности, ориентацией на достижение и установление связей с другими, что в профессиональной сфере может выражаться через готовность к помощи.

Результаты нашего исследования подтверждают выявленные ранее тенденции в мотивационной сфере [15; 20–22]. Действительно, мотивация достижения рядом исследователей связывается с тенденцией роста, развития, с самодетерминацией и свободой, творчеством и ответственностью. По В. Э. Мильману, потребность в достижении связана с мотивационной тенденцией роста, а именно с ориентацией на творческую активность. В профессиональной сфере она приобретает свою специфику, соотносясь со стремлением к познанию, связанному с профессиональной деятельностью, стремлением к профессиональному развитию и повышению компетентности, с постановкой перспективных и сложных целей, дифференцированностью и произвольностью профессиональной мотивации.

В учебно-профессиональной деятельности данный мотив-интерес соотносится с высокими самооценкой, уровнем притязаний, осознанностью профессионального выбора.

Противостоит мотиву достижения мотив избегания неудач, характеризующийся противоположными признаками и согласующийся с дефицитарной тенденцией к самосохранению и безопасности [11; 20]. Любое достижение предполагает выход за пределы зоны безопасности и комфорта, а также постановку цели. Цель предполагает выбор, а выбор – осознание собственной свободы и ответственности за свою жизнь. Свобода, самодетерминация, выбор, ответственность – это категории бытийной, спе-

цифически человеческой мотивации [11; 15]. Потребность в достижении в профессиональной сфере может также соотноситься с профессиональной продуктивностью, быть выражением сформированной и утвержденной идентичности, которая, в свою очередь, соотносится с тенденцией творчества и роста.

Готовность к помощи – это установка на понимание и поддержку другого человека или группы людей и соотносится с заботой, интересом к другим [9; 10]. Готовность к помощи является проявлением личностной направленности на социальную полезность и составляет производительную мотивационную тенденцию роста. Эта установка также является выражением социального интереса, присущего здоровой, продуктивной и творческой личности. Она же может быть проявлением верности и преданности, способствовать социальному сплочению и поддерживать существующие социальные ценности, что, в свою очередь, поддерживает Эго-идентичность, а через нее – последующую продуктивность, способность к установлению близких отношений [7]. Готовность к помощи побуждает к постановке целей, ориентированных на удовлетворение потребности в связях, что способствует психическому благополучию и самодетерминации [20–22].

Отрицательную связь готовности к помощи с дефицитарностью мотивации и, наоборот, положительную связь с тенденцией роста выделяет значительная часть исследователей. С другой стороны, трудно определить, что все же стоит за такой установкой: альтруизм или чувство вины? Социальная желательность или гуманизм? Данная связь зачастую постулируется как нечто желательное, как некий идеал, но не объясняется.

Ответы на поставленные вопросы выходят за пределы настоящей работы. Остается не до конца выявленной связь данной тенденции с профессией, которая оказывает влияние на мотивацию. Большинство респондентов в нашем исследовании – представители гуманитарных профессий, и потому, возможно, профессиональный рост, профессиональная продуктивность и творчество связаны для них с помощью другим людям.

Построенные в нашем исследовании эмпирические модели имеют удовлетвори-

тельную объяснительную и предсказательную силу, но не учитывают всех возможных факторов.

Заключение

Таким образом, у студентов выявлен высокий уровень дефицитарности мотивации в профессиональной сфере, который отражает профессиональный регресс, отказ от ответственности и выбора, от продуктивности и творчества в пользу безопасности и комфорта, характеризуется низким уровнем социального интереса, самодетерминации и отрицательно взаимосвязан с потребностью в достижении и готовностью к помощи.

Полученные результаты могут быть использованы специалистами психологических служб, тьюторами и кураторами учреждений высшего образования для разработки программ развития потребностно-мотивационной сферы студентов, а также реализации воспитательных мероприятий.

Вопросы взаимосвязи содержания профессиональной мотивации студентов с просоциальной активностью (альтруизм, гуманизм) имеют принципиальное значение для успешной профессионализации обучающихся, в первую очередь для представителей помогающих профессий, поэтому они могут стать предметом дальнейших научных изысканий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов по педагогике и психологии / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
3. Циринг, Д. А. Психология личностной беспомощности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. А. Циринг. – Томск, 2010. – 456 л.
4. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
5. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан [и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : АСТ, 2010. – 656 с.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность, кризис / Э. Эриксон. – 2-е изд. – М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.
8. Голубев, А. М. Временная перспектива и мотивационные предпочтения / А. М. Голубев, М. Г. Казачанская // Вестн. НГУ. Сер.: Психология. – 2009. – Т. 3, № 2. – С. 69–77.
9. Капцов, А. В. Методика для диагностики актуальных потребностей личности / А. В. Капцов // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Сер. «Психология». – 2008. – № 2 (4). – С. 59–70.
10. Кондаков, И. М. Методика для изучения мотивационных особенностей школьников / И. М. Кондаков // Журн. приклад. психологии. – 1998. – № 4. – С. 99–113.
11. Мильман, В. Э. Мотивация творчества и роста: структура, диагностика, развитие. Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления / В. Э. Мильман. – М. : Миря и ко, 2005. – 166 с.
12. Пономарева, И. В. Психологические функции личностной беспомощности / И. В. Пономарева, Д. А. Циринг // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 357. – С. 173–175.
13. Фурманов, И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И. А. Фурманов. – Минск : НИО, 1997. – 198 с.
14. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – М. : Акад. проект, 1997. – 256 с.
15. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. – 2000. – № 1. – С. 14–25.
16. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации : сб. науч. ст. / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 47–102.
17. Циринг, Д. А. Личностная беспомощность у студентов: психологическое содержание структурных компонентов / Д. А. Циринг // Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Образование, здравоохранение, физ. культура. – 2006. – № 9 (64). – С. 17–21.

18. Вендеева, Е. В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах / Е. В. Вендеева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 322. – С. 186–189.
19. Циринг, Д. А. Исследование успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах / Д. А. Циринг, Е. В. Вендеева // Сиб. психол. журн. – 2009. – № 31. – С. 81–84.
20. Гордеева, Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: проблемы развития теории [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психол. исслед. – 2010. – № 4 (12). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343gordeeva-12.html>. – Дата доступа: 01.07.2023.
21. Ryan, R. M. Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, nr 1. – P. 68–78.
22. Ryan, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Canadian Psychology*. – 2008. – Vol. 49, nr 3. – P. 182–185.

REFERENCES

1. Zimniaja, I. A. *Piedagogichieskaja psikhologija : uchieb. dlja studentov po piedagogikie i psikhologii* / I. A. Zimniaja. – M. : Logos, 2000. – 384 s.
2. Il'in, Ye. P. *Motivacija i motivy* / Ye. P. Il'in. – SPb. : Pitier, 2011. – 512 s.
3. Ciring, D. A. *Psikhologija lichnostnoj biespomoshchnosti : dis. ... d-ra psichol. nauk : 19.00.01* / D. A. Ciring. – Tomsk, 2010. – 456 s.
4. Kon, I. S. *Psikhologija ranniej junosti* / I. S. Kon. – M. : Prosvieshchienije, 1989. – 256 s.
5. *Psikhologija chielovieka ot rozhdenija do smierti* / Riean, A. A. [i dr.] ; pod obshch. ried. A. A. Rieana. – SPb. : Prajm-Jvroznak ; M. : AST, 2010. – 656 s.
6. Krajg, G. *Psikhologija razvitija* / G. Krajg, D. Bokum. – SPb. : Pitier, 2005. – 940 s.
7. Erikson, E. *Identichnost': junost', krizis* / E. Erikson. – 2-je izd. – M. : Flinta : MPSI : Progress, 2006. – 352 s.
8. Golubiev, A. M. *Vriemiennaja pierspiektiva i motivacionnyje priedpochtienija* / A. M. Golubiev, M. G. Kazachanskaja // *Viestn. NGU. Sier.: Psikhologija*. – 2009. – T. 3, № 2. – S. 69–77.
9. Kapcov, A. V. *Mietodika dlja diagnostiki aktual'nykh potrebnostiej lichnosti* / A. V. Kapcov // *Viestn. Samar. gumanitar. akad. Sier. «Psikhologija»*. – 2008. – № 2 (4). – S. 59–70.
10. Kondakov, I. M. *Mietodika dlja izuchienija motivacionnykh osobiennostiej shkol'nikov* / I. M. Kondakov // *Zhurn. prikladn. psikhologii*. – 1998. – № 4. – S. 99–113.
11. Mil'man, V. Ye. *Motivacija tvorchiestva i rosta: struktura, diagnostika, razvitije. Teorietichieskoje, eksperimiental'noje i prikladnoje issliedovanije dialiektiki sozidanija i potreblenija* / V. Ye. Mil'man. – M. : Mireja i ko, 2005. – 166 s.
12. Ponomariova, I. V. *Psikhologichieskije funkcii lichnostnoj biespomoshchnosti* / I. V. Ponomariova, D. A. Ciring // *Viestn. Tom. gos. un-ta*. – 2012. – № 357. – S. 173–175.
13. Furmanov, I. A. *Psikhologichieskije osnovy diagnostiki i korriekcii narushenij poviedienija u dietiej podrostkovogo i junosheskogo vozrasta* / I. A. Furmanov. – Minsk : NIO, 1997. – 198 s.
14. Adler, A. *Poniat' prirodu chielovieka* / A. Adler. – M. : Akad. projekt, 1997. – 256 s.
15. Lieont'jev, D. A. *Psikhologija svobody: k postanovkie problimy samodeterminacii lichnosti* / D. A. Lieont'jev // *Psichol. zhurn.* – 2000. – № 1. – S. 14–25.
16. Gordiejeva, T. O. *Motivacija dostizhenija: teorii, issliedovanija, problimy* / T. O. Gordiejeva // *Sovriemiennaja psikhologija motivacii : sb. nauch. st. / pod ried. D. A. Lieont'jeva*. – M. : Smysl, 2002. – S. 47–102.
17. Ciring, D. A. *Lichnostnaja biespomoshchnost' u studentov: psikhologichieskoje sodierzhanije strukturnykh komponentov* / D. A. Ciring // *Viestn. JuUrGU. Sier.: Obrazovanie, zdavoookhranienije, fiz. kul'tura*. – 2006. – № 9 (64). – S. 17–21.
18. Viendiejeva, Ye. V. *Vzaimosviaz' motivacionnogo komponenta lichnostnoj biespomoshchnosti i viedushchiej diejatel'nosti na raznykh vozrastnykh etapakh* / Ye. V. Viendiejeva // *Viestn. Tom. gos. un-ta*. – 2009. – № 322. – S. 186–189.

19. Ciring, D. A. Issliedovaniye uspeshnosti viedushchiej diejatel'nosti u ispytujemykh s lichnostnoj biespomoshchnost'ju na raznykh vozrastnykh etapakh / D. A. Ciring, E. V. Viedieniejeva // Sib. psikhol. zhurn. – 2009. – № 31. – S. 81–84.

20. Gordiejeva, T. O. Teorija samodeterminacii: nastojashchieje i budushchieje. Ch. 1: problemi razvitija teorii [Elektronnyj riesurs] / T. O. Gordiejeva // Psikhol. isslied. – 2010. – № 4 (12). – Riezhim dostupa: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n412/-343gordeeva12.html>. – Data dostupa: 01.07.2023.

21. Ryan, R. M. Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, nr 1. – P. 68–78.

22. Ryan, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health / R. M. Ryan, E. L. Deci // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49, nr 3. – P. 182–185.

Рукапіс настуніў у рэдакцыю 06.09.2023

УДК 159.92

Ирина Евгеньевна Валитова¹, Елена Станиславовна Киричик²¹д-р психол. наук, проф., проф. каф. соц. педагогики и психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина²аспирант 3-го года обучения каф. психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина**Irina Valitova¹, Elena Kirichik²**¹Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology
of Brest State A. S. Pushkin University²3-d Year Postgraduate Student of the Department of Psychology
of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹irvalitova@yandex.ru; ²kirichikelena@yandex.ru**САМОПРИНЯТИЕ МАТЕРИ:
СТРУКТУРА И ДИНАМИКА В СВЯЗИ С ВОЗРАСТНЫМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ**

Обоснована актуальность изучения самопринятия матерей как важного компонента самосознания. Самопринятие понимается как процесс понимания своей значимости и ценности, базирующийся на самопознании и самооценке человека. Структурными компонентами самопринятия матери являются принятие своего тела, своих личностных качеств, своей материнской роли, принятие себя во временной перспективе. Описана авторская методика исследования самопринятия матерей. Представлены результаты эмпирического исследования самопринятия матерей, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Полученные результаты исследования доказывают различия в показателях структурных компонентов самопринятия матерей в зависимости от возрастного этапа развития их детей.

Ключевые слова: самопринятие, самосознание, материнство, самопринятие матерей, принятие своего тела, принятие своих личностных качеств, принятие материнской роли, принятие себя во временной перспективе, младенческий возраст, ранний возраст, дошкольный возраст.

Mother's Self-Acceptance: Structure and Dynamics in Relation to Children's Age Development

The relevance of studying mothers' self-acceptance as an important component of self-awareness is substantiated. Self-acceptance is understood as a process of understanding its significance, value based on self-knowledge and self-esteem of a person. The structural components of a mother's self-acceptance are acceptance of her body, her personality qualities, her maternal role, acceptance of herself in a temporary perspective. The author's method of studying mothers' self-acceptance is described. The results of an empirical study of self-acceptance of mothers with children of infant, early and preschool ages are presented. The results of the study prove differences in the indicators of the structural components of mothers' self-acceptance, depending on the age stage of their children's development.

Key words: self-acceptance, self-awareness, motherhood, self-acceptance of mothers, acceptance of one's body, acceptance of one's personality qualities, acceptance of the maternal role, acceptance of oneself in a time perspective, infancy, early age, preschool age.

Введение

После рождения ребенка в психике женщины происходят существенные изменения: происходит осознание нового телесного образа «я», сравнение образа реального ребенка с идеальными ожиданиями, принятие новой социальной роли. Эмоциональной сфере матери после родов характерны проявления полярных эмоциональных реакций, от радости рождения ребенка до чувств тревоги, раздраженности, опустошенности. Подобные послеродовые эмоцио-

нальные состояния у женщины Д. В. Винникот (2004) назвал «первичным чувством материнства» [1].

Самосознание женщины после появления ребенка полностью перестраивается, т. к. содержание самосознания находится в непосредственной взаимосвязи с особенностями индивидуального развития, зависит от внутренней позиции личности и ее социального окружения [2; 3].

Чувствование себя матерью и реализация материнской роли – это две основные

стороны, которые характеризуют материнство в целом [3]. Переживание материнства является новообразованием в самосознании женщины, которое существенно изменяет картину ее внутреннего мира, поведение и качество взаимоотношений с социумом. К гипотетическим представлениям о матери, которые формировались с детства, подключается реальный образ себя как матери, происходит сравнение этих представлений, их оценка и принятие новой себя, формируется чувство собственной родительской компетентности, направленность в отношении воспитания ребенка, развивается саморегуляция в процессе взаимодействия с ним. Новый образ «Я-мать», возникающий в самосознании матери, его отдельные стороны принимаются или не принимаются матерью [4].

Одной из важнейших черт зрелой личности является способность к самопринятию, что определяет возможности самореализации личности. Самопринятие формируется на основе представлений о себе и самооценки. Условия для развития самопринятия личности закладываются с раннего детства: в процессе возрастного развития, получения опыта отношений с окружающими людьми, при решении кризисов идентичности [5].

Термин «самопринятие» впервые использовал А. Эллис в 90-х гг. XX в.; он выделил два вида самопринятия – условное и безусловное. Согласно его положениям, самооценка – это результат условного самопринятия, т. е. принятие себя только в приемлемом для субъекта качестве. Безусловное самопринятие – это понимание своей ценности, независимое от оценки правильности поведения субъекта обществом или им самим. Формирование именно безусловного самопринятия, по А. Эллису, должно стать основной целью психотерапевтической помощи, ведь от этого зависит содержание мыслей, эмоций, поведение и самочувствие клиента [6].

Принятие себя понимается как непосредственное эмоциональное отношение человека к себе, не зависящее от того, есть ли у него какие-либо черты, объясняющие это отношение [7]. Самопринятие является одним из условий саморазвития и выстраивания искренних отношений с другими людьми. К. Рождерс отмечает: «Мы не из-

меняемся до тех пор, пока безоговорочно не принимаем себя такими, каковы мы есть на самом деле» [8, с. 6]. Кроме того, благодаря принятию себя, человек способен принимать и других людей со всеми их недостатками. Недостаточное принятие себя определяют как крайнюю неудовлетворенность человека собой [9].

В психологических исследованиях существуют противоречия в понимании структуры самопринятия. Так, С. М. Колкова выделяет условное и безусловное самопринятие [10]. В структуре условного самопринятия автор выделяет следующие компоненты: неумение осознавать свои эмоциональные состояния и непринятие собственных мотивов; в структуре безусловного самопринятия выделяются: осознание состояний тела, эмоций и чувств и принятие себя в целом. Однако данные компоненты представляют скорее некоторые этапы развития самопринятия, когда происходит вначале самовосприятие и осознание себя, а в последующем принятие или непринятие сторон своей личности. В структуре самопринятия, по С. М. Рогожниковой, выделяются когнитивный (понимание себя), эмоционально-оценочный (самовосприятие) и регулятивный (ориентация на взаимодействие) компоненты [11]. Данные компоненты частично совпадают со структурой самосознания, которое является более широким понятием, чем самопринятие.

На наш взгляд, самопринятие включено в структуру самосознания на уровне эмоционально-оценочного компонента. При последовательном рассмотрении места самопринятия в структуре самосознания стоит отметить, что оно формируется на основе самопознания и самооценки. Собрав информацию о себе, индивид ее обобщает, анализирует, выделяет те качества, которые считает своими, т. е. происходит самоидентификация, оценивает ее. На основе самооценок человек выстраивает понимание своей значимости, ценности, признает свои достоинства, что выражается в самоуважении и самопринятии. На основе всех вышеперечисленных компонентов у человека выстраивается отношение к себе, это не просто чувство самооценности, а скорее деятельность по самообеспечению, забота о себе, самосовершенствование, саморазвитие.

Рассматривая личность в ее целостности, можно выделить четыре основные стороны самопринятия: телесность (восприятие, оценка, отношение к своему телу, его ценность), личностные качества (качества индивидуальности: восприятие, оценка, отношение к ним, их ценность), социальные роли (восприятие, оценка, отношение к ролям, которые человек выполняет в обществе, их ценность), временная перспектива (восприятие, оценка, отношение к себе в прошлом, настоящем и будущем, ценность полученного опыта, стремление к личностному росту, самореализации). Каждый из этих компонентов самостоятелен, но представляет лишь одну сторону личности.

1. Компонент ценности телесности в структуре самопринятия. Принятие себя может рассматриваться со стороны «позволения» себе, ценности для себя иметь такую внешность («Я высокий человек»), определенные физические характеристики («Я умею быстро бегать»), состояние здоровья («я достаточно болезненный человек, но я к этому привык»), что мы можем назвать как телесное самопринятие или принятие своего телесного образа Я.

2. Компонент ценности личностных качеств в структуре самопринятия. Самопринятие можно рассматривать в плоскости отношения к своим психологическим особенностям: чертам характера, особенностям эмоциональной сферы, моральным качествам («я бываю импульсивным», «я добрый», «я могу назвать себя завистливым человеком»), психическому развитию («я внимательный», «я быстро забываю события, такой я человек»).

3. Компонент ценности социальных ролей в структуре самопринятия. Данная сфера характеризует восприятие, оценку себя в отношениях с людьми, качество выполнения своих социальных ролей и ценность этих отношений для человека («я хорошая мать», «я профессионал»).

4. Компонент времени в структуре самопринятия. Самопринятие может меняться в зависимости от временной перспективы. Человек может принимать или не принимать свое поведение в прошлом, быть удовлетворенным или нет собой в настоящем, видеть свое будущее как перспективное или наоборот.

Ряд ученых (Н. Н. Васягина, Е. Н. Рыбакова, В. В. Столин, Е. Т. Соколова, Е. А. Терлева) провели исследования феномена самопринятия матери. Установлено, что принятие себя в качестве родителя отражается на отношении к ребенку, влияет на характер его воспитания и формирует в нем конструкты самосознания, подобные родительским. Принятие себя в роли матери Н. Н. Васягина трактует как «эмоционально-волевой акт признания безусловной ценности своей личности, во всей совокупности, целостности своих индивидуальных особенностей, своего жизненного опыта, в том числе материнско-детского взаимодействия» [12, с. 159]. Самопринятие понимается автором как условие и как выражение самоотношения. Самопринятие позволяет матери осознать стороны своей личности, принять их ценность в независимости от их положительного или негативного оценивания, и на основе этого выстроить свою деятельность. Зрелость и самодостаточность матери заключается в адекватном самоотношении. Самопринятие матери, ее удовлетворенность собой, таким образом, детерминирует личностный рост [12].

В. Г. Маралов описывает самопринятие как важнейший механизм саморазвития. Он рассматривает самопринятие как промежуточный элемент между актами самопознания и самосовершенствования. Кроме того, интересна его точка зрения о том, что самопринятие рассматривается не только со стороны позитивных изменений, роста личности, но и со стороны возможных негативных последствий, когда самопринятие перерастает в самодовольство, принимая форму психологической защиты [13]. Чрезмерно высокий уровень самопринятия ведет к переоценке своих личностных особенностей, снижению критичности по отношению к себе.

Таким образом, существует проблема целостного и структурированного описания феномена самопринятия. Чаще всего исследование самопринятия осуществлялось учеными как компонент самоотношения. Самопринятие как отдельный феномен для изучения со своей структурой не представлен в методическом аспекте. Кроме того, в психологической науке недостаточно изучено самопринятие матерей, имеющих разный опыт материнства.

Цель исследования, представленного в статье, – выявить особенности компонентов самопринятия матерей, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Выбранные нами компоненты самопринятия соответствуют различным сторонам личности, которые человек оценивает в себе в первую очередь: это внешний вид (телесность), внутренний план (качества личности), социальные роли (в нашем исследовании – это принятие роли матери) и оценка себя во времени (принятие себя в прошлом, настоящем, будущем). Первые три компонента соотносятся со структурой базовых потребностей по А. Маслоу [14], которая отражает стремление к личностному росту. Психологическое время личности было описано В. С. Мухиной в структуре самосознания как один из компонентов, позволяющих человеку измерять свой жизненный путь: «психологическое время личности позволяет человеку стремиться объективно, оценивать себя в своих притязаниях на всех этапах жизни» [2, с. 18]. Принятие или непринятие своего прошлого, своих поступков в прошлом может влиять на оценку личностью своего будущего, формирование образов «я-реальное» и «я-идеальное». Принятие своего настоящего может изменять интерпретацию событий прошлого и формировать стремление к самосовершенствованию и личностному росту в будущем.

Организация и методы исследования

С целью изучения самопринятия матерей нами была разработана методика, основанная на методе шкалирования. Испытуемым предъявляется 40 утверждений (по десять утверждений на каждую шкалу: принятие своего тела, принятие своих личностных характеристик, принятие себя как матери, принятие себя во временной перспективе). Эти шкалы были выделены на основе описания сфер самопринятия, представленных выше. В методике есть прямые и обратные утверждения. Матерям предлагалось оценить утверждения по шкале от нуля до шести в зависимости от степени соответствия конкретного утверждения реальности. Обработка результатов методики проводилась согласно ключу: каждому утверждению приписывалось значение в баллах от нуля до шести. Часть пунктов интерпретировалось в обратных значениях. Баллы

суммировались по каждой шкале в отдельности, далее подсчитывалось среднее значение. Методика позволяет выявить степень принятия себя матерью по каждой отдельной шкале.

Традиционно в оценке самопринятия выделяют высокие, средний и низкие уровни (В. В. Столин [15]). Выделенные нами уровни самопринятия соответствуют очень высокому уровню самопринятия, высокому, среднему, низкому и очень низкому, что обосновано в работе В. Г. Маралова [13].

Были выделены пять уровней самопринятия, и предложена их интерпретация.

1. Самодовольство. «Высокий» уровень самопринятия отражает высокую степень любви к себе, к своим особенностям, качествам. Характерна высокая степень удовлетворенности своими достижениями, деятельностью, самолюбование, вера в свою уникальность, чрезмерное чувство собственной значимости. Самокритика незначительна или может отсутствовать.

2. Принятие. Уровень самопринятия «выше среднего» отражает достаточную степень самокритики, удовлетворенность собой, своими качествами, своей деятельностью, своим окружением; человек знает свои недостатки, наличие которых не мешает чувствовать любовь и уважение к себе.

3. Самокритика. «Средний» уровень отражает избирательное отношение к себе, что проявляется в виде неустойчивости оценки себя, своих способностей; человек может принимать некоторые из своих качеств и особенностей, а некоторые не принимать, относиться к ним как к мешающим.

4. Непринятие. Уровень самопринятия «ниже среднего» предполагает преобладание самокритики, практически отсутствует удовлетворение собой, своей деятельностью, своим окружением, жизнью в целом; присутствует постоянная направленность на избегание неудачи, недостаточная вера в свои силы, обесценивание своих достижений.

5. Отвержение. «Низкий» уровень характеризует абсолютную степень непринятия себя, наличие излишней строгости, требовательности, постоянной самокритики по отношению к себе, сочетаемых с постоянным недовольством собой, полным обесцениванием своих достижений; характерно чувство неполноценности.

Эмпірычнае існаванне самопріянята матеры прыводзіцца с 108 матерыма, імаючымі дзетей младачэскага, ранняга і дошкольнага востра. Одным із ўсловаў ўчаста ў існаванні было налічце ў матеры толькі аднаго роднаго рэбенка. Востра іспытуемых варыруецца ад 21 да 44 лет.

Полученные результаты и их анализ

Средние значения по всей выборке (таблица 1) подтверждают высокие показатели принятия себя по всем сферам у матерей, имеющих детей младенческого возраста. У матерей, имеющих детей раннего возраста, уровень принятия себя сравнительно ниже по всем сферам в сравнении с другими категориями испытуемых. Только по шкале принятия себя в роли матери показатели матерей детей раннего возраста практически совпадают с показателями матерей детей дошкольного возраста. Средние показатели по шкалам принятия своего тела, личностных качеств, принятия во времен-

ной перспективе у матерей дошкольников ниже, чем у матерей детей младенческого возраста, и выше, чем у матерей детей раннего возраста.

Для оценки различий среди результатов трех групп выборки был использован непараметрический критерий Крускала – Уолиса (пакет статистических программ IBM SPSS Statistics v. 23.0), который позволяет оценить различия одновременно между тремя и более выборками по уровню какого-либо признака. Были выявлены значимые различия по уровню самопріянята среди матерей, імаючых дзетей ранняга востра (таблица 1).

В результате однофакторного дисперсионного анализа по критерию Крускала – Уолиса выявлены значимые различия уровня пріянята сьоей телесности, сьоих лічностных качеств, пріянята ролі матеры, самопріянята во временной перспективе у матерей, імаючых дзетей младачэскага, ранняга і дошкольнага востра.

Таблица 1 – Показатели самопріянята матеры, среднее значение

Востра дзетей, (n = 108)	Пріяняте телесности	Пріяняте сьоих лічностных качеств	Пріяняте сьоя в ролі матеры	Пріяняте сьоя во временной перспективе
Младачэскаы (n = 22)	46,05	36,45	40,41	42,41
Ранняы (n = 34)	35,91	31,09	34,32	36,91
Дошкольнаы (n = 52)	43,00	34,81	33,77	39,04
Крытэры Крускала – Уоліса (Нэмп): χ^2	11,482	6,484	6,756	6,348
Уровень значимости различий, p	0,003	0,039	0,034	0,042

Примечание – Максимальное значение показателя самопріянята – 60 баллов.

Статистически значимые различия указывают на то, что востра рэбенка імаеце значенне для самопріянята матеры. Пріяняте сьоей телесности, сьоих лічностных качеств, сьоей матерынскай ролі, сьоя во востра матерыма, імаючымі дзетей младачэскага востра, значімо вышэ, чэм ў матеры, імаючых дзетей ранняга востра. У матеры дошкольнікаў данныя паказателі (крэме шкалы пріянята сьоя в ролі матеры) вышэ, нэжэлі ў матеры дзетей ранняга востра, і нэжэ, чэм ў матеры младачэскага востра.

Далее был проведен анализ сопряженности признаков с использованием критерия χ^2 Пирсона, который позволяет оценить взаимосвязь частоты встречаемости

факторного признака с частотой встречаемости результативного признака.

Востра дзетей выступает в качестве факторного признака: младачэскаы, ранняы, дошкольнаы. Уровні самопріянята: самодовольство, пріяняте, самокрытыка, нэпріяняте, отьверженне – рэзультаывнымі прызнакама.

Анализ проводился по всем шкалам методики. Результаты расчетов представлены в таблице 2. Статистически значимая связь между факторным и результативным признаками была выявлена по шкале пріянята сьоей телесности и пріянята ролі матеры.

Таблица 2 – Уровни самопринятия матерей детей разного возраста

Возраст детей	Принятие телесности					Принятие личностных качеств					Принятие себя в роли матери					Принятие себя во временной перспективе				
	Уровень принятия																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
младенческий	4	6	6	6	0	5	6	5	4	2	6	3	6	3	4	6	5	5	4	2
ранний	2	4	7	8	13	2	7	7	8	10	1	3	8	11	11	5	5	10	4	10
дошкольный	12	11	11	9	9	11	9	13	9	10	6	4	9	7	26	10	8	11	12	11
df = 8; $\chi^2_{кр} = 15,507$ при $p = 0,05$																				
$\chi^2_{эмп}$																				
16,693*					7,619					16,814*					6,318					

Примечание – Уровни принятия: 5 – «самодовольство», 4 – «принятие», 3 – «самокритика», 2 – «непринятие», 1 – «отвержение»; * – различия значимы при $p \leq 0,05$.

Результаты показывают, что в зависимости от возраста ребенка уровень принятия своего тела и себя в роли матери может изменяться. Анализируя показатели телесности (рисунок 1), можно отметить, что более 25 % матерей детей младенческого возраста принимает свое тело, столько же

матерей относятся критически к своей внешности, столько же не принимают его. У 18,2 % проявляется самодовольство собой в сфере телесности, что во многом может свидетельствовать о снижении критичности относительно восприятия себя и своей внешности.

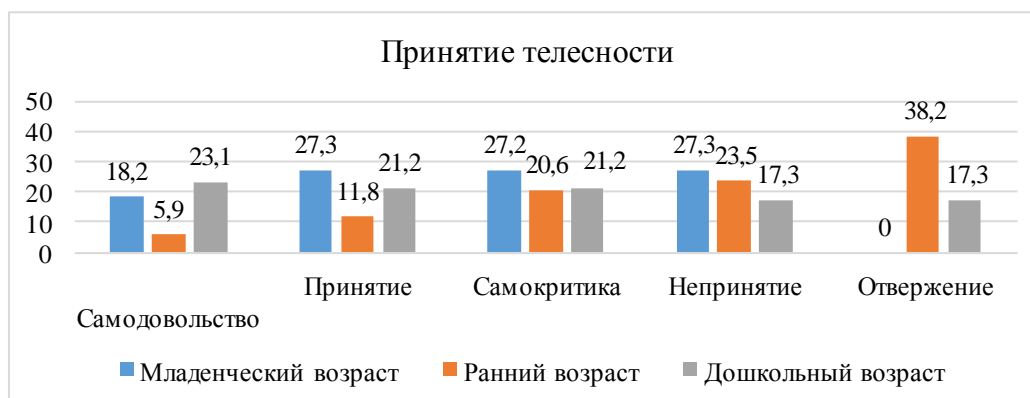


Рисунок 1 – Принятие матерями своей телесности, %

У матерей, имеющих детей раннего возраста, результаты значительно отличаются от показателей матерей младенцев и дошкольников. Большая часть матерей детей раннего возраста (38,2 %) абсолютно отвергает свое тело, испытывает крайнюю степень недовольства своей внешностью. Принимают свою телесность таковой, какая она есть, около 10 % матерей детей раннего возраста, а остальные матери либо не принимают свое тело, либо относятся к нему достаточно критично.

Матери дошкольников чаще довольны своим телом и внешностью (23,1 %), однако это проявляется как некоторая психологическая защита, как сверхпринятие, где критичность снижена или отсутствует.

По всем остальным уровням матери дошкольников в сфере принятия своего тела распределились примерно одинаково (21–17 %).

Делая акцент на принятии своего тела матерями, стоит отметить, что чаще принимают свою телесность матери младенцев, немного реже матери дошкольников, а матери детей раннего возраста – очень редко.

На рисунке 2 представлены показатели матерей по шкале принятия материнской роли в зависимости от возраста ребенка. Более 25 % матерей, имеющих детей младенческого возраста, присуще самодовольство, и стольким же – самокритика. Почти для 30 % матерей, имеющих детей раннего возраста, характерно непринятие своей ма-

теринской роли, стольким же – отвержение; самокритика, граничащая с частичным принятием материнства, выявлена у 23,5 % матерей. Для 20 % матерей дошкольников также характерно отвержение себя, для несколько меньшего количества – средний уровень самопринятия по шкале принятия

материнской роли. Анализируя уровень принятия материнской роли, можно отметить самое низкое количество принимающих себя матерей; при этом матерей младенцев по данному уровню в два раза больше, чем матерей, имеющих детей раннего и дошкольного возраста.

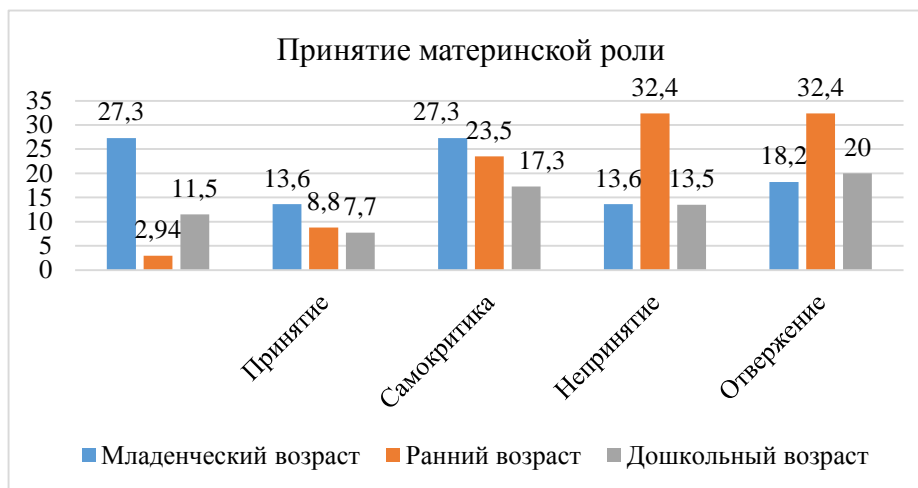


Рисунок 2 – Принятие материнской роли, %

Обсуждение результатов

Согласно средним показателям по шкале принятия роли матери (таблица 1), когда ребенок становится старше года, ценностное отношение женщины к себе как матери становится менее принимающим, мать в большей степени критикует себя, часто видит в себе недостатки. Это может быть связано с переоценкой своего реального образа «Я-мать», содержание которого на протяжении первого года жизни ребенка вступало в противоречие с содержанием того идеального образа, который формировался еще до рождения ребенка.

Ранний возраст начинается с кризиса одного года и завершается сложным для матери кризисом трех лет, когда стремление ребенка к самостоятельности часто заставляет мать пересмотреть свои родительские взгляды на воспитание. Дальнейшее развитие ребенка ставит перед матерью все новые задачи его развития и воспитания. Возникающие переживания женщины относительно развития ребенка, подходов к его воспитанию, особенно в периоды возрастных кризисов ребенка, стимулируют изменения как в отношении к ребенку, к процессу воспитания, так и в отношении к себе как матери.

В раннем возрасте ребенка функции матери расширяются, включая все больше обучающих и воспитательных воздействий. Все чаще представления матери о том, как воспитывать ребенка, сталкиваются с тем, что они не дают такого эффекта, как ожидала женщина, что провоцирует конфликты с ребенком, с мужем, внутриличностные конфликты, особенно в период прохождения ребенком кризиса трех лет. Иногда в этот период женщины чувствуют злость, нетерпимость к повышенной активности ребенка, его протестному поведению. Конфликты могут вызывать у матери переоценку самой себя, как матери, своей компетентности.

Пребывание матери в декретном отпуске до трех лет ребенка часто вызывает у нее усталость, эмоциональное выгорание. К трем годам большинство женщин отдают ребенка в детский сад и сами выходят на работу, что является стрессовой ситуацией для всей семьи; женщина может находиться в состоянии напряжения, испытывать тревогу, переживать внутриличностный ролевой конфликт, что также может являться причиной более строгого, критичного отношения к себе как матери. Конец дошкольного и начало школьного возраста сопро-

вождается кризисом семи лет. Отношение матери теперь включает все большее принятие самостоятельности ребенка, поддержку его инициативы, активное привлечение его к помощи по дому, поддержку во вхождении в «школьную жизнь». Переоценка материнского отношения к воспитанию ребенка может стимулировать переоценку своего отношения к себе, тем самым изменяя качество самопринятия.

Заключение

В эмпирическом исследовании определено содержание компонентов самопринятия у матерей, имеющих детей разного возраста, установлены значимые различия показателей по каждой шкале методики самопринятия матерей в зависимости от возраста детей, выявлена взаимосвязь уровня принятия себя как матери и возраста ребенка. Эмпирическое исследование самопринятия матерей доказывает существование различий в показателях структурных компонентов самопринятия матерей в зависимости от возрастного этапа развития их детей. Самопринятие у матерей, имеющих детей младенческого возраста, значимо выше, чем у матерей, имеющих детей раннего и дошкольного возраста. Также исследование позволило выявить взаимосвязь уровня принятия себя как матери и возраста ребенка. Установлено, что психологические возрастные особенности ребенка отражаются в отношении матери к себе, в самопринятии

отдельных сторон своей личности. В зависимости от возраста ребенка уровень принятия себя в роли матери может изменяться в сторону повышения критичности к себе и снижения чувства самооценности.

Обращает на себя внимание следующая закономерность: показатели самопринятия матерей в раннем возрасте «провисают» по сравнению с показателями матерей младенческого и дошкольного возрастов, кроме шкалы самопринятия материнской роли. Ранний возраст ребенка отличается существенной спецификой, образно обозначаемой «ужасное двухлетие»; он характеризуется как время повышения эмоциональности и активности со стороны ребенка, и ограничений со стороны социализирующих взрослых. В раннем возрасте дети становятся особенно трудными для воспитания. Данный феномен требует более детального исследования всех компонентов самосознания матери и его особенностей именно в период раннего возраста ребенка.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации психологической поддержки матерей в периоды раннего и дошкольного детства их ребенка.

Дальнейшее исследование будет направлено на выявление индивидуальных различий в структуре самопринятия матерей и создания типологии самопринятия на основе вариаций соотношения его компонентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винникотт, Д. В. Мать и дитя / Д. В. Винникотт. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. – 296 с.
2. Мухина, В. С. Концепция феномена личности : стеногр. заседания отд-ния психологии и возрастной физиологии РАО, 15 апр. 2009 г. / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 8–25.
3. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
4. Валитова, И. Е. Взаимосвязь оценки матерью ребенка раннего возраста и ее самооценки / И. Е. Валитова // Вестн. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы. Сер. 3, Филология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 144–155.
5. Erikson, E. H. Identity and the life cycle // E. H. Erikson. – London : W. W. Norton & Company, 1994. – 192 p.
6. Ellis, A. The myth of self-esteem: how rational emotive behavior therapy can change your life forever / A. Ellis. – New York : Prometheus Books, 2005. – 344 p.
7. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности : учеб. пособие для вузов по специальности «Психология» / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 63 с.
8. Рождерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М. : ИОИ, 2017. – 237 с.

9. Олпорт, Г. Становление личности : избр. тр. / Г. Олпорт ; пер. с англ. Л. В. Трубицной и Д. А. Леонтьева ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 461 с.
10. Колкова, С. М. Самопринятие как составляющая психологического здоровья человека / С. М. Колкова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Красноярск, 23–24 нояб. 2012 г. – Красноярск, 2012. – С. 69–76.
11. Рогожникова, С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. М. Рогожникова. – Череповец, 2002. – 189 л.
12. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография / Н. Н. Васягина. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 364 с.
13. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов пед. учреждений сред. проф. образования / В. Г. Маралов. – М. : Academia, 2004. – 250 с.
14. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 290 с.
15. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1993. – 286 с.

REFERENCES

1. Vinnikott, D. V. Mat' i ditia / D. V. Vinnikott. – Jekatierinburg : LITUR, 2004. – 296 s.
2. Mukhina, V. S. Konceptija fienomienna lichnosti : stienogr. zasiedanija otd-nija psikhologii i vozrastnoj fiziologii RAO, 15 apr. 2009 g. / V. S. Mukhina // Razvitije lichnosti. – 2009. – № 2. – S. 8–25.
3. Filippova, G. G. Psikhologija materinstva : uchieb. posobije / G. G. Filippova. – M. : Izd-vo In-ta psikhotierapii, 2002. – 240 s.
4. Valitova, I. Ye. Vzaimosviaz' ocenki matier'ju riebnionka ranniego vozrasta i jejo samoocenki / I. Ye. Valitova // Viestn. Grodn. gos. un-ta im. Yanka Kupala. Ser. 3, Filologija. Piedagogika. Psikhologija. – 2021. – T. 11, № 1. – S. 144–155.
5. Erikson, E. H. Identity and the life cycle // E. H. Erikson. – London : W. W. Norton & Company, 1994. – 192 p.
6. Ellis, A. The myth of self-esteem: how rational emotive behavior therapy can change your life forever / A. Ellis. – New York : Prometheus Books, 2005. – 344 p.
7. Lieont'jev, D. A. Ochierk psikhologii lichnosti : uchieb posobije dlia vuzov po spicial'nosci «Psikhologija» / D. A. Lieont'jev. – M. : Smysl, 1997. – 63 s.
8. Rodzhers K. R. Stanovlienije lichnosti. Vzgliad na psikhotierapiju / K. R. Rodzhers. – M. : IOI, 2017. – 237 s.
9. Olport, G. Stanovlienije lichnosti : izbr. tr. / G. Olport ; pier/ s angl. L. V. Trubicynoj i D. A. Lieont'jeva ; pod obshch. ried. D. A. Lieont'jeva. – M. : Smysl, 2002. – 461 s.
10. Kolkova, S. M. Samopriniatije kak sostavliajushchaja psikhologichieskogo zdorov'ja chielovieka / S. M. Kolkova // Psikhologichieskoje zdorov'je chielovieka: zhizniennyj riesurs i zhizniennyj potencial : materialy Vsieror. nauch.-prakt. konf., Krasnojarsk, 23–24 nojab. 2012 g. – Krasnojarsk, 2012. – S. 69–76.
11. Rogozhnikova, S. M. Vzaimodiejstvije samopriniatija i tendencii k samosoviershenstvovaniju kak factor razvitija kommunikativnoj kompietientnosti piedagoga : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / S. M. Rogozhnikova. – Chieriepoviec, 2002. – 189 l.
12. Vasiagina N. N. Subjektivnoje stanovlienije matieri v sovriemiennom sociokul'turnom prostranstvie Rossii : monografija / N. N. Vasiagina. – Jekatierinburg : Ural. gos. pied. un-t. – 2013. – 364 s.
13. Maralov, V. G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitija : uchieb / posobije dlia studentov pied. uchriezhdienij sried. prof. obrazovanija / V. G. Maralov. – M. : Academia, 2004 – 250 s.
14. Maslou, A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb. : Jevrazija, 1999. – 290 s.
15. Stolin, V. V. Samopoznaniye lichnosti / V. V. Stolin. – M. : MGU, 1993. – 286 s.

ОНОМАСТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ МАЛОЙ И БОЛЬШОЙ РОДИНЫ БЕЛОРУСОВ

Белорусское Поозерье на ономастическом ландшафте малой родины : монография /

А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. –

Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2023. – 200 с.

Витебская ономастическая школа получила известность в нашей стране и за ее пределами в связи с появлением фундаментальных обобщающих работ по ономастике Беларуси в целом и Белорусского Поозерья в частности, проведением международных конференций, посвященных вопросам сопоставительного языкознания, литературоведения, культурологии, исследованию проблем региональной ономастики.

Монография А. М. Мезенко, М. Л. Дорофеенко, Т. И. Синкевич, Т. П. Слесаревой «Белорусское Поозерье на ономастическом ландшафте малой родины» – одна из серии книг Витебской ономастической школы, результат многолетней научно-исследовательской работы ученых по осмыслению структуры и содержания ономастического пространства, языка и культуры Белорусского Поозерья. В ней поднимается ряд актуальных вопросов, связанных с изысканиями в области теории лингвистического ландшафта и ознакомлением с местными историко-культурными, национальными, лингвистическими особенностями и традициями региона, направленными на сохранение исторической памяти. Цель монографического исследования – выявление и описание места Белорусского Поозерья на ономастическом ландшафте малой родины – Витебщины.

Как отмечают авторы в предисловии, «монография представляет собой первое в белорусской ономастике комплексное исследование ономастического ландшафта одного из шести историко-этнографических регионов Беларуси – Северного, из-за обилия озер на его территории получившего название Белорусского Поозерья». Выбор региона продиктован его историко-культурным значением, недостаточной степенью изученности, устойчивостью ономастикона. Все это, по утверждению авторов, «обеспечивает его высокую информативность в плане выявления системных связей между именами собственными всех классов».

Научная новизна монографии определяется рядом моментов:

1) обращением авторов к антропоцентрической парадигме научного знания, позволившим выделить ряд новых проблем, к которым можно отнести определение специфики топонимикона как особого фрагмента ономастического ландшафта Белорусского Поозерья; сохранение исторической памяти народа, закрепленной в названиях поселений и их частей;

2) концептуальным характером работы, в которой впервые предпринята попытка осмысления ономастического ландшафта, с одной стороны, как пространства, отражающего историю поселений и современные вкусы, культурные предпочтения жителей, с другой – зависящего и одновременно влияющего на социум, им пользующийся;

3) вовлечением в сферу изучения ранее малоисследованного материала, что позволило отразить ономастические процессы, характерные для малых поселений;

4) привлечением к исследованию обширных и разнообразных эмпирических материалов: полных списков Центрального кадастрового агентства, данных исторических, военно-исторических архивов, интернет-сайтов и др.

Структурно монография состоит из предисловия, введения, четырех глав, заключения, списка литературы и краткого словаря ключевых слов.

В первых трех главах монографии последовательно рассматриваются виконимная, урбанонимная и лимнонимная составляющие ономастического ландшафта Белорусского Поозерья.

В первой главе авторы сосредоточили внимание на описании и выявлении особенностей виконимии Белорусского Поозерья, выделив ее основные компоненты: характерологические, антропоморфные, топоморфные, абстрактные и социально-идеологические названия. Избран разноаспектный подход к характеристике этих групп онимов: от определения статуса и основных направлений изучения виконимии в ономастике до характеристики принципов номинации виконимов, их мотивационных призна-

ков и экстралингвистических факторов, оказавших влияние на виконимию не только исследуемого, но и других регионов нашей республики.

Во второй главе проведено исследование урбанонимной составляющей Белорусского Поозерья на фоне ономастического ландшафта других регионов Беларуси. Выявлены маскулинный и фемининный наборы асимметрии в системе названий улиц; определены особенности этнической составляющей урбанонимии, гидронимии и эргонимии; создан урбанонимный портрет нескольких городов Беларуси; установлены уровни прецедентности названий внутригородских объектов, основные показатели культурно-исторической информации. Проведено глубокое обобщающее исследование не только отдельно взятого именника, но и урбанонимного пространства Беларуси в целом.

В третьей главе характеризуется лимонимия Белорусского Поозерья, сформированная под влиянием интра- и экстралингвистических факторов, сохранившая значительное количество субстратных явлений как результат межэтнических, межъязыковых и межкультурных контактов. Семантический и структурный анализ названий озер региона экстраполируется на данные и закономерности, выявленные исследователями на других территориях, и дополняет их новыми фактами.

Четвертая глава посвящена изучению особенностей репрезентации ономастического ландшафта Белорусского Поозерья в поэтическом наследии региона (творчество Д. Симановича, Н. Гальперовича, В. Короткевича, В. Дубовки, П. Бровки, Е. Лось и др.).

Монография завершается кратким словарем ключевых слов, нашедших использование в различных ее главах.

Избранные авторами структура монографии, подходы к анализу, систематизации и описанию материала позволили проследить особенности репрезентации ономастического ландшафта Белорусского Поозерья – названий озер, городов, деревень, их линейных, территориальных и точечных объектов – в топонимии и литературном на-

следии региона; верифицировать важнейшие теоретические положения и выводы.

Перспективность проведенного исследования видится в значимости полученных результатов и в их соответствии национальным и региональным интересам, в наличии круга проблем, требующих теоретического осмысления и практического применения.

Книга А. М. Мезенко, М. Л. Дорофеевко, Т. И. Синкевич, Т. П. Слесаревой – ценный источник, из которого можно почерпнуть сведения о местных историко-культурных, национальных, географических, лингвистических особенностях и традициях региона, направленных на сохранение исторической памяти.

На наш взгляд, результаты исследования авторского коллектива, представленные в монографии, превзошли поставленную во введении цель. Научная значимость монографии состоит в том, что она развивает теоретические основы ономастики. В книге не просто детально и обоснованно характеризуются составляющие ономастического ландшафта Белорусского Поозерья и их отображение в художественных текстах, но и выявляются номинативные тенденции, свойственные в целом ономастической практике, устанавливается универсальное, национальное и индивидуальное в ономастическом пространстве региона и республики, реализуется междисциплинарный характер ономастических исследований, намечаются перспективы дальнейшей разработки данного научного направления.

Научная ценность полученных результатов несомненна. Выражаю надежду, что монография получит высокую оценку научного сообщества и послужит толчком для новых изысканий подобного рода на материале других регионов страны.

Монография будет полезна преподавателям, студентам, магистрантам и аспирантам учреждений высшего образования. Она может быть использована учителями общеобразовательных и специальных школ, гимназий, лицеев, всеми, кто интересуется теорией и практикой ономастики, местом и ролью Белорусского Поозерья на ономастическом ландшафте малой родины.

Ольга Борисовна Переход

*канд. филол., наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

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 адным экзэмпляры аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша (не меней за 14 000 знакаў), у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc, *.docx ці *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармату А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадковы 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. Усе малюнкi і фотаздымкі павінны быць толькі ў чорна-белым выкананні. 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 аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 (у рэдакцыі загада ад 08.09.2016 № 206). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках ([1–4], [1; 3], [1, с. 32], [2, с. 52–54], [3, л. 5], [4, л. боб.]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносака.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў (аўтараў не больш за 5) на мове артыкула;
- звесткі пра аўтара/аўтараў (навуковая ступень, званне, пасада, месца працы/вучобы) на мове артыкула;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- звесткі пра аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- e-mail аўтара/аўтараў;
- назва артыкула на мове артыкула;
- анатацыя ў аб'ёме 100–150 слоў і ключавыя словы на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- назва артыкула на англійскай мове;
- анатацыя і ключавыя словы на англійскай мове.

Звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы ўнізе.

Асноўны тэкст структуравецца ў адпаведнасці з патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў:

- Уводзіны (пастаноўка мэты і задач даследавання).
- Асноўная частка (матэрыялы і метады даследавання; вынікі і іх абмеркаванне).
- Заклучэнне (фармулююцца асноўныя вынікі даследавання, указваецца іх навізна, магчымасці выкарыстання).
- Спіс выкарыстанай літаратуры; спіс літаратуры павінен уключаць не больш за 20–22 крыніцы і абавязкова ўтрымліваць публікацыі, у тым ліку замежныя, па тэме даследавання за апошнія 10 гадоў.
- References – спіс выкарыстанай літаратуры, які прадубліраваны лацінскім алфавітам (колькасць крыніц, прыведзеных у спісе і ў References, павінна супадаць).

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- выліска 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).

Усе артыкулы абавязкова праходзяць «сляпое» рэцэнзаванне. Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегія не разглядае і не вяртае. Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Рукапіс артыкула і дакументы дасылаць на адрас: 224016, г. Брэст, бульвар Касманаўтаў, 21, рэдакцыя часопіса «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта», электронны варыянт артыкула накіроўваць на e-mail: vesnik@brsu.brest.by.

Карэктары *А. А. Іванюк, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С. М. Мініч, Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друку 29.12.2023. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 19,76. Ул.-выд. арк. 15,34. Тыраж 100 экз. Заказ № 474.

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.