

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар

А. М. Сендзер

намеснік галоўнага рэдактара

С. А. Марзан

адказны рэдактар

У. А. Сенькавец

Я. Я. Аршанскі (Беларусь)
Л. В. Байбародава (Расія)
Н. У. Броўка (Беларусь)
А. П. Бялінская (Расія)
І. Я. Валітава (Беларусь)
І. В. Волжанцава (Украіна)
У. В. Гніламедаў (Беларусь)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
А. А. Лукашанец (Беларусь)
Л. Г. Лысюк (Беларусь)
К. Маркевіч (Польшча)
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)
І. А. Фурманаў (Беларусь)
В. В. Чарвінская (Украіна)
М. М. Чэпіль (Украіна)
І. А. Швед (Беларусь)
І. Ф. Штэйнер (Беларусь)
У. А. Янчук (Беларусь)

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць тры разы ў год

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

№ 2 / 2022

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 01.04.2014 № 94 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі
Рэспублікі Беларусь ад 28.01.2022 № 14
(са змяненнямі, унесенымі загадам ВАК ад 24.08.2022 № 227)
часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2022 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

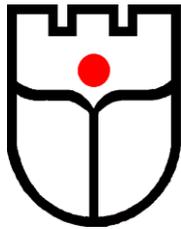
Дзінгілеўская А. І. Спосабы ўтварэння паранімічных аб'яднанняў у беларускай літаратурнай мове	5
Ішчанка Г. М., Хафізаў І. І. Роля жаночых вобразаў у выяўленні аксіялагічнага зместу аповесцяў В. Быкава	14
Мельнікава З. П. Канцэптасфера нацыянальнага ў аповесцях Янкі Брыля 40–50-х гг. XX стагоддзя	23
Пивоварчык Т. А., Минчук И. И. Новые явления в речевом этикете интернет-опосредованного институционального дискурса	31
Романаўскас Е. В. Дискурсивная прагматика паремии <i>a dog is for life, not just for Christmas</i>	38
Сомов С. Э. Рецепция творчества Георгия Конисского в критике А. С. Пушкина	45
Тарасевич Н. А. Социокультурный аспект современных заимствований из английского языка	52
Хомуськова Н. Ф. Продуктивные словообразовательные модели в номинации действия созидания (на материале глаголов созидания в русском языке XI–XVII вв.)	57
Шаршнёва В. М. Месца звышфразавых адзінстваў у аспекце розных лінгвістычных парадыгмаў	63
Швед І. А. Вусны аповед пра радзінна-хрэсьбінную абраднасць як фальклорны гіпертэкст	71
Гуль М. У. Уласнабеларуская лексіка ў тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі	78

ПЕДАГОГІКА

Будько Т. С. Моделирование как средство развития математических представлений у детей дошкольного возраста	85
Прохоров Д. И. Методологические подходы в системе повышения квалификации учителей математики	92
Сендер А. Н., Соколова Т. В. Год исторической памяти: стратегические направления воспитания студенческой молодежи	101
Федорова Л. В. Формирование методологических знаний учащихся как психолого-педагогическая проблема	111
Демчук Т. С., Самойлюк Т. А., Сулейманова М. И. Проблемы и пути развития общей выносливости студентов университета	120
Пименов О. Г. Надпрофессиональные компетенции как компонент содержания инклюзивного профессионального образования	128
Горностай Т. Л., Боровикова Н. А. Педагогические условия продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка)	137

ПСІХАЛОГІЯ

Валитова И. Е. Условия развивающего взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с неврологической патологией	150
Былинская Н. В., Журович З. В. Ценностные ориентации мужчин и женщин с разным стажем супружества	160
Марченко Е. Е., Гец А. А. Особенности эмоциональной саморегуляции студентов	167
Коженевская Е. Ю. Отношение нормотипичного ребенка к сиблингу с особенностями психофизического развития	174
Марищук Л. В., Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Рефлексивные представления подростков о самовоспитании	183
Морозенко А. А. Эмпирическое исследование содержания имплицитных представлений о жизни после смерти	192
Москалюк В. Ю. Взаимосвязь личностных особенностей и компонентов социально-психологической компетентности у юношей и девушек	199
Ульянова А. Ю. Особенности понятийного мышления студентов с разным уровнем сформированности учебной деятельности	207
Гайдич О. П. Цифровые технологии в учебной деятельности младших школьников: предупреждение рисков для когнитивного развития ребенка	217



Vesnik

of Brest University

Editorial Board

Editor-in-chief
A. M. Sender

Deputy Editor-in-chief
S. A. Marzan

Managing editor
U. A. Senkavec

Ya. Ya. Arshanski (Belarus)
L. V. Bajbarodava (Russia)
N. U. Brouka (Belarus)
A. P. Bialinskaja (Russia)
I. Ya. Valitava (Belarus)
I. V. Volzhancava (Ukraine)
U. V. Hnilamiodau (Belarus)
V. I. Iuchankau (Belarus)
T. A. Kavalchuk (Belarus)
A. A. Lukashaniec (Belarus)
L. H. Lysyuk (Belarus)
K. Markievich (Poland)
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)
I. A. Furmanau (Belarus)
V. V. Chavinskaja (Ukraine)
M. M. Chepil (Ukraine)
I. A. Shved (Belarus)
I. F. Steiner (Belarus)
U. A. Yanchuk (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»

№ 2 / 2022

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus 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 August 24, 2022 nr 227) 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 2022 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

Alena Dzingileuskaya. Ways of Formation of Paronymic Combinations in the Belarusian Literary Language	5
Galina Ishchanka, Il'ya Khafizau. The Role of Female Images in the Detection of Axiological Content Stories by V. Bykau	14
Zoya Melnikava. The Conceptual Sphere of the National in Yanka Bryl's Stories 40s – 50s XX Century	23
Tamara Pivavarchyk, Inna Minchuk. New Speech Etiquette Phenomena in Internet-Mediated Institutional Discourse.....	31
Ekaterina Romanauskas. Discursive Pragmatics of Paroemia <i>A Dog is for Life, not Just for Christmas</i>	38
Sergey Somov. The Reception of the Creative Work of George Konissky in A. S. Pushkin's Critique	45
Natalya Tarasevich. The Social-Cultural Aspect of the Contemporary Borrowings from English	52
Natallia Khamuskova. Productive Word-Formation Models in Naming Actions of Creation (on the Data of the Verbs of Creation in the Russian language of the XI–XVII Centuries)	57
Volha Sharshniova. The Place of Super-Phrasal Unities in the Aspect of Various Linguistic Paradigms.....	63
Ina Shved. Oral Narrative of Maternity and Baptismal Rites as Hypertext	71
Maryia Hul. Native Belarusian Lexemes in Terminology of Philosophy and Sociology	78

PEDAGOGICS

Tatsiana Budzko. Modeling as a Means of Development Mathematical Representations in Children Preschool Age	85
Dmitry Prokhorov. Methodological Approaches in the System of Professional Development of Mathematics Teachers	92
Anna Sender, Tatiana Sokolova. Year of Historical Memory: Strategic Directions of Education of Students	101
Lyudmila Fedorova. Formation of Students' Methodological Knowledge as a Psychological and Pedagogical Problem.....	111
Tatiana Demchuk, Tatiana Samoylyuk, Marina Suleymanova. Problems and Ways of Developing the General Endurance of University Students	120
Oleg Pimenov. Supraprofessional Competencies as an Inclusive Vocational Education Content Component	128
Tatiana Gornostay, Natalia Borovikova. Pedagogical Conditions for the Productive Use of Interactive Technologies for the Test Control of Students Academic Achievements (Using the Example of Learning English)	137

PSYCHOLOGY

Irina Valitova. The Conditions of Developmental Interaction between Mother and Toddler with Neurologically Patholog	150
Natallia Bylinskaya, Zinaida Zhurovich. Value Orientations of Men and Women with Different Length of Marriage	160
Elena Marchenko, Anna Hets. Features of Student Emotional Self-Regulation	167
Elena Kozhenevskaya. Attitude of a Normotypical Child to a Sibling with Disability	174
Lyudmila Marishchuk, Arseniy Dzhanashia, Tatyana Cheherava. Adolescents' Reflective Perceptions about Self-Upbringing	183
Anna Morozenko. Empirical Study of the Content of Implicit Representations about Life after Death	192
Viktoryia Maskaliuk. The Relationship of Personal Characteristics and Components of Socio-Psychological Competence in Boys and Girls	199
Anna Ulyanova. Features of Conceptual Thinking of Students with Different Levels of Formation of Educational Activity	207
Olga Gaidich. Digital Technologies in the Educational Activities of Primary School Students: Prevention of Risks for a Child's Cognitive Development	217

ФІЛАЛОГІЯ

УДК 811.161.3'373.421

Алена Іванаўна Дзінгілеўская
аспірант 2-га года навучання каф. беларускай філалогіі
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы
Alena Dzingileuskaya
2 Year Post-Graduate of the Department of Belarusian Philology
of the Yanka Kupala State University of Grodno
e-mail: dingilevskaya87@bk.ru

СПОСАБЫ ЎТВАРЭННЯ ПАРАНІМІЧНЫХ АБ'ЯДНАННЯЎ У БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЕ

Адлюстраваны вынікі назіранняў за тым, у апоры на якія фактары і якімі шляхамі складваюцца паранімічныя аб'яднанні прыметнікаў, утвораных ад адной асновы, у беларускай літаратурнай мове. Для кожнай мадэлі ўтварэння паранімічных аб'яднанняў прыметнікаў прыводзіцца шэраг прыкладаў і даецца іх аналіз. Адзначаецца, што паранімічныя аб'яднанні могуць узнікаць на аснове аднаго або розных лексіка-семантычных варыянтаў лексемы пры дапамозе розных афіксаў. У тых выпадках, калі аднаасноўныя ўтварэнні з'яўляюцца вытворнымі ад аднаго значэння і маюць аднолькавы суфікс, адзін з кампанентаў паранімічнай пары прадстаўлены ў кароткай форме (у назоўным і вінавальным склонах), для другога характэрна поўная форма. У прыметнікаў-паранімаў з тоеснай марфемнай структурай дыфе-рэнцыятарам словаўтваральных значэнняў выступае націск. Вынікі праведзенага даследавання могуць быць прадстаўлены ў лексікаграфіі – як дадатак да слоўніка паранімаў, у лексікалогіі – пры распрацоўцы класіфікацый прыметнікаў-паранімаў, а таксама ў практыцы выкладання беларускай мовы для студэнтаў і школьнікаў.

Ключавыя словы: паранімы, словаўтваральная паранімія, прыметнікі-кадэрываты, паранімічныя аб'яднанні.

Ways of Formation of Paronymic Combinations in the Belarusian Literary Language

The article reflects the results of observations on the factors and ways in which paronymic combinations of one-stem adjectives in the Belarusian literary language are formed. A number of examples are given for each model of the formation of paronymic combinations and the analyse is given. It is noted that paronymic combinations can arise on the basis of one or different lexical-semantic variants of the lexeme with help of different affixes. In cases where one-stem formations are derived from the same meaning and have the same suffix, one of the components of the paronymic pair is used in a short form (in the nominative and accusative cases), and for the other the full form is characteristic. The accent acts as a differentiator of word formation meanings for adjectives-paronyms with the same morphemic structure. The results of the research can be used in lexicography as an addition to the dictionary of paronyms, in lexicology – for developing classifications of adjectives-paronyms, as well as in the practice of teaching the Belarusian language for students and pupils.

Key words: paronyms, wordbuilding paronymy, adjectives-coderivates, paronymic combinations.

Уводзіны

У сучасным мовазнаўстве вывучэнне параніміі як у шырокім, так і ў вузкім разуменні не з'яўляецца новым. Вядома, што да паранімаў у вузкім значэнні адносяць аднакаранёвыя словы адной часціны мовы, якія маюць сугучную форму, але якія з'яўляюцца семантычна адрознымі. Пры шырокім разуменні тэрміна да паранімаў адно-

сяць усякія блізкія па гучанню словы [1, с. 31]. Мы абмяжоўваемся разглядаць паранімаў у вузкім значэнні і «разумеем пад паранімамі словы, якія маюць агульны карань, але адрозніваюцца афіксальнай часткай і значэннем» [2, с. 54], пры гэтым словаўтваральнымі паранімамі будзем лічыць тыя, што ўтвораны ад адной утваральнай асновы пры дапамозе розных (радзей – аднолькавых) словаўтваральных афіксаў, а ў словах з тоеснай марфемнай структурай адрозніваюцца месцам націску.

Навуковы кіраўнік – Валерый Леанідавіч Варановіч, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры беларускай філалогіі Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы

У лінгвістыцы словаўтваральнымі паронімамі прынята называць «сугучныя словы, якія ўтвораны ад адной утваральнай асновы, але з дапамогай розных словаўтваральных сродкаў» [3, с. 9], якія належаць да адной часціны мовы і маюць адрозную семантыку. Гэта значыць, што да словаўтваральных паронімаў можна аднесці «словы, якія размяшчаюцца ў межах аднаго словаўтваральнага гнязда, але розных словаўтваральных радоў, і якія адрозніваюцца лексічным значэннем» [4, с. 122].

Некаторыя даследчыкі сцвярджаюць, што словаўтваральная паранімія мае тыпавы характар. Пад паранімічнымі словаўтваральнымі тыпамі мовазнаўцы разумеюць словаўтваральныя тыпы, якія характарызуюцца аднолькавымі словаўтваральнымі сувязямі, рознымі словаўтваральнымі сродкамі і паранімічнымі значэннямі [5, с. 38; 3, с. 5]. Напрыклад: *балотны – балоцісты, лясны – лясісты*.

Тыпалагічныя праявы ў сферы параніміі можна ўбачыць і ў іншым маштабе – на ўзроўні максімальнага абагульнення, прыняўшы за аснову шэраг фактараў. Адным з такіх фактараў з’яўляецца лексіка-семантычны варыянт лексемы (далей – ЛСВ). Паколькі сэнсавыя сувязі паміж намінацыйнымі адзінкамі ўсталёўваюцца не на аснове лексем, а на аснове іх ЛСВ, «якія выступаюць як элементарныя адзінкі лексіка-семантычнай сістэмы мовы» [6, с. 399], трэба зыходзіць з таго, што менавіта паасобныя ЛСВ слоў выяўляюць тую ці іншую адносіны. На ўзнікненне паранімічных адносін паміж словамі можа ўплываць тое, што яны суадносяцца з рознымі значэннямі матывальнага слова. А часам паронімы маюць дачыненне да аднаго ЛСВ лексемы, дзе адрознасць значэнняў забяспечваецца рознымі фармантамі. Акрамя таго, паранімічныя адносіны ўзнікаюць і за кошт таго, што ў розных кампанентаў пары націск аказваецца ў розных месцах.

Наша даследаванне праведзена на прыкладах аднакаранёвых аднаасноўных прыметнікаў (прыметнікаў-кадэрыватаў), якія выяўляюць паранімічныя адносіны. Матэрыялам даследавання паслужылі словы з «Граматычнага слоўніка прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя» (далей – ГСПЗЛП) [7] і з «Слоўніка беларускай мовы» (далей – СБМ) [8], а дэфініцыі прымет-

нікаў-паронімаў узяты з «Слоўніка паронімаў беларускай мовы» С. М. Грабчыкава (далей – СПБМ) [9] і з пяцітомнага «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы» (далей – ТСБМ) [10].

Аб’ектам нашага аналізу з’яўляюцца прыметнікі-паронімы, утвораныя ад адной асновы.

Прадмет даследавання – шляхі і фактары, у апоры на якія складваюцца паранімічныя аб’яднанні аднаасноўных прыметнікаў.

Мэта артыкула – вызначыць асноўныя спосабы ўтварэння паранімічных аб’яднанняў сярод ад’ектыўных паронімаў, утвораных з дапамогай адрозных фармантаў, а ў выпадках супадзення структуры – пры дапамозе націску.

Асноўная частка

Прааналізаваўшы тое, якія з фактараў задзейнічаны пры ўстанаўленні паранімічных адносін, можна вылучыць наступныя *спосабы*, ці, інакш, *мадэлі ўтварэння паранімічных аб’яднанняў аднаасноўных прыметнікаў*.

1. Паронімы ўзыходзяць да аднаго ЛСВ пэўнай лексемы, а дыферэнцыятарамі словаўтваральных значэнняў выступаюць розныя фарманты (акіянічны – акіяніскі, пыльны – пылавы, прастудлівы – прастудны, агідлівы – агідны, гультайскі – гультаяваты, абрыдлівы – абрыдлы, акцыянерны – акцыянерскі, арнаментны – арнаментальны, вавёркавы – вавёрчын). У ТСБМ, напрыклад, *абрыдлівы* падаецца як ‘які абрыдае; надакучлівы’, а *абрыдлы* – як ‘які абрыдзеў; надакучыў; прыкры, нялюбы’ [11, с. 101]. Так, *абрыдлай* можа быць *стрыжка, песня, сукенка*, а *абрыдлівым* – *сусед*.

Утварэнні *прастудлівы* – *прастудны* матываваны агульнай лексмай *прастуда*, якая фіксуецца ў ТСБМ са значэннем ‘ахаладжэнне арганізма чалавека, якое выклікае хваробу’ і мае дадатковае адценне значэння ‘хвароба, выкліканая ахаладжэннем арганізма чалавека’ (падаецца як размоўнае) [12, с. 371]. Фарманты *-лів-* і *-н-*, далучаючыся да асновы, надаюць аднакаранёвым утварэнням адрозненне ў семантыцы. Суфікс *-лів-* надае значэнне ‘схільны да таго, што названа ўтваральным словам’, а суфікс *-н-* мае значэнне аднесенасці да таго, што

називаецца ўтваральным словам. Прыметнік *прастудлівы* падаецца ў ТСБМ як размоўнае слова са значэннем ‘схільны да прастуды’, а дэрыват *прастудны* тлумачыцца як ‘які мае адносіны да прастуды; выкліканы прастудай’ [12, с. 372]. Напрыклад, у спалучэннях *прастудлівае дзіця – прастуднае захворванне* прыметнікі-кадэрываты маюць агульны семантычны кампанент, а адрознасць іх значэнняў вызначаецца далучэннем да ўтваральнай асновы розных афіксаў з рознымі словаўтваральнымі значэннямі.

Такім чынам, словаўтваральныя паронімы гэтай групы з’яўляюцца ўтварэннямі ад аднаго ЛСВ лексемы, гэта значыць, што яны маюць дачыненне да аднаго значэння, разам з тым развіваючы яго пры дапамозе адрозных афіксальных частак.

2. Паронімы ўзыходзяць да розных ЛСВ лексемы, а розныя фарманты ўзмацняюць адрознасць іх семантыкі. Прыкладзём некалькі прыкладаў: *кароністыя ліпы – каронныя землі, культуравая музыка – культураўскія тэндэнцыі, парыўны вецер – парывістая натура, пад’ёмная нага – пад’ёмны мост, навуцінная сетка – навуцінавы невад, жытнёвае поле – жытні хлеб, гразкія дарогі – гразевыя ванны.*

Разгледзім аднаасноўныя прыметнікі *абалоністы* і *абалонны*. Гэтыя ўтварэнні маюць дачыненне да лексемы *абалона*, якая падаецца ў ТСБМ з наступнымі значэннямі: 1) ‘частка даліны ракі, якая ў паводку заліваецца вадою’; 2) ‘слой драўніны сасны, што знаходзіцца паміж стрыжнем і карою’ [11, с. 33]. ТСБМ фіксуе ўтварэнне *абалоністы* са значэннем ‘які мае тоўстую абалону’, а дэрыват *абалонны* прадстаўлены са значэннем ‘які мае дачыненне да абалоны’ [11, с. 33]. Прыметнікі-кадэрываты *абалоністы* і *абалонны* выяўляюць паранімічныя адносіны, што можам падкрэсліць на прыведзеных спалучэннях: *абалоністыя сосны – абалонныя землі.* У першым выпадку ўжыты прыметнік *абалоністыя* мае дачыненне да другога ЛСВ лексемы *абалона*. А ў другім спалучэнні дэрыват *абалонны* ўтвораны ад першага ЛСВ слова *абалона*.

Звернем увагу і на ўтварэнні *кароністы* – *каронны*. У ТСБМ бачым, што *кароністы* падаецца як ‘які мае вялікую карону (у 3 знач.); галінасты’, а *каронны* – як ‘які мае адносіны да кароны (у 1, 2 знач.); Уст. Дзяржаўны, урадавы (пра манархічныя

краіны)’ [13, с. 645]. Так, напрыклад, *ліпы*, якія маюць вялікую карону (крону), называюць *кароністымі*. А *землі*, якія належаць пэўнай манархіі, – *кароннымі*.

Згаданыя прыметнікі-кадэрываты маюць дачыненне да розных ЛСВ матывальнай лексемы, а розныя суфіксы павялічваюць ступень адрознення ў семантыцы вытворных прыметнікаў. Але аднаасноўныя прыметнікі-паронімы ад розных ЛСВ пэўнай лексемы семантычна больш аддалены адзін ад другога, чым тыя, што ўтвараюцца ад аднаго ЛСВ.

3. Паронімы ўзыходзяць да аднаго ЛСВ, маюць тоесную марфемную структуру, а дыферэнцыятарам словаўтваральных значэнняў выступае націск. Прыкладзём прыклады аднаасноўных прыметнікаў з аднолькавай марфемнай структурай і разнамесным націскам: *людскі – людскі, ветравы – ветравы, ветраны – ветраны, нарыўны – нарыўны, шлюзавы – шлюзавы, сазанавы – сазановы, часткавы – частковы.*

У СПБМ прыводзяцца наступныя пары паронімаў-прыметнікаў: *ветравы – ветравы, ветраны – ветраны, людскі – людскі.* Прыметнік *ветравы* падаецца як ‘які мае адносіны да ветру’, а *ветравы* – як ‘прызначаны для засцярогі ад ветру’ [9, с. 60]. Таму навеў ці подых можа быць названы *ветравым*, а шкло або шчыток – *ветравым*. У спалучэннях *ветраны дзень // ветраны млын* аднаасноўныя прыметнікі выступаюць таксама ў якасці паронімаў, паколькі ўтварэнне *ветраны* ўжываецца ў значэнні ‘з ветрам; які суправаджаецца ветрам’, а дэрыват *ветраны* адпавядае значэнне ‘які прыводзіцца ў рух ветрам’.

У ГСПЗЛП знаходзім таксама такую пару прыметнікаў-кадэрыватаў, як *сазановы – сазанавы*. Згаданыя аднаасноўныя прыметнікі маюць дачыненне да лексемы *сазан*. Пры гэтым утварэнне *сазановы* мае лексічнае значэнне ‘які мае адносіны да сазана; належыць сазану, уласцівы яму’ [14, с. 20], а дэрыват *сазанавы* падаецца ў ТСБМ у значэнні ‘прыгатаваны з сазана’ [14, с. 20]. Таму ў спалучэннях *сазановая галава – сазанавы суп* тоесныя па марфемнай будове аднаасноўныя ўтварэнні выяўляюць паранімічныя адносіны, пры гэтым сродкам дыферэнцыяцыі значэнняў выступае націск.

Такім чынам, аднаасноўныя прыметнікі-паронімы тыпу *сазановы* – *сазанаваы* ці *вётраны* – *ветраны* маюць агульны семантычны кампанент, а таксама аднолькавую афіксальную частку. Менавіта разнамеснасць націску з’яўляецца ў адзначаных выпадках сродкам адрознівання слоў. Гэта значыць, што ў вытворных словах з тоесным марфемным складам (або структурай) рознае месца націску забяспечвае адрознасць значэнняў. Іншымі словамі, націск абумоўлівае не толькі фармальнае адрозненне паміж такімі ўтварэннямі, але і семантычнае, выступаючы сродкам дыферэнцыяцыі лексем [15, с. 38].

Паронімы прадстаўленай мадэлі трэба адрозніваць ад частковых амонімаў, якія таксама маюць супадзенне ў фанемным складзе і розны націск, які ўказвае на адрознасць значэнняў. Напрыклад, *атласны* і *атласны*, дзе ўтварэнне *атласны* мае значэнне ‘які мае ўласцівасці атласу; зроблены з атласу’, а *атласны* – ‘які мае адносіны да атласа’ [11, с. 296]. Амонімы не маюць сэнсавай сувязі паміж сабой, а паронімы з’яўляюцца аднаасноўнымі ўтварэннямі, якія маюць агульны семантычны цэнтр – нешта агульнае, што іх звязвае.

4. Паронімы з аднолькавымі фармантамі ўзыходзяць да розных ЛСВ, а дыферэнцыятарам словаўтваральных значэнняў выступае націск. Пара аднакаранёвых утварэнняў *стрыжнявы* – *стрыжнёвы* ў спалучэннях *стрыжнявы* *корань канюшыны* – *стрыжнёвая* *плынь ракі* адлюстроўваюць прыналежнасць да розных ЛСВ лексемы *стрыжань*. Утварэнне *стрыжнявы* (*корань канюшыны*) мае дачыненне да значэння ‘унутраная частка сцябла (ствала) або кораня раслін’, а дэрыват *стрыжнёвая* (*плынь ракі*) адлюстроўвае зусім іншы ЛСВ слова *стрыжань*, а менавіта – ‘глыбокае месца ў рэчышчы ракі, месца з самым хуткім цячэннем у рацэ’ [14, с. 348].

Звернем увагу на лексему *поле*. ТСБЛІМ падае яе ў 9 значэннях. Прыметнік *палявы* з’яўляецца ўтварэннем ад лексемы *поле* ў 1–5 знач. [16, с. 605]. Таму ўтварэнне *палявы* сустракаецца ў наступных спалучэннях: *палявыя работы*, *палявая даль*, *палявы шпіталь*, *палявая мыш*, *палявая практыка*. Але ў лінгвістычных тэкстах ужываецца таксама прыметнік *полевы*, напрыклад: *полевая семантыка*, *полевы метады даследа-*

вання. Ад’ектыўныя ўтварэнні *палявы* і *полевы* маюць дачыненне да розных значэнняў лексемы *поле*, яны з’яўляюцца вытворнымі ад розных ЛСВ мнагазначнага слова. Праўда, варта адзначыць, што прыметнік *полевы* не прадстаўлены пакуль ні ў якіх слоўніках, аднак імавернасць розначытання словазлучэння *палявыя даследаванні* (так традыцыйна называюць даследаванні падчас дыялекталагічных экспедыцый, заснаваныя на непасрэдным кантакце лінгвістаў і носбітаў мовы як рэспандэнтаў у месцах пражывання апошніх) вымагае ад аўтараў паказанай вышэй дыферэнцыяцыі азначэнняў.

Такім чынам, параўноўваючы апошнія дзве мадэлі паранімічных аб’яднанняў, можна сцвярджаць, што аднакаранёвыя вытворныя словы з аднолькавай фінальнай часткай, у якіх рознае месца націску забяспечвае адрознасць значэнняў, могуць матывавацца аднолькавым значэннем або могуць суадносіцца з рознымі ЛСВ адной лексемы. Але вытворныя ўтварэнні ад аднаго ЛСВ пэўнай лексемы семантычна бліжэйшыя адзін да другога, чым тыя, якія маюць дачыненне да розных ЛСВ лексемы.

5. Паронімы з аднолькавымі суфіксамі ўзыходзяць да аднаго ЛСВ, адзін са складнікаў паранімічнай пары прадстаўлены ў кароткай форме (у назоўным і вінавальным склонах), а другі мае поўную форму. Да прыметнікаў-кадэрыватаў названай мадэлі можна аднесці ўтварэнні з суфіксамі *-аў-* (*-оў-*, *-еў-*, *-ов-*, *-ёв-*, *-ав-*, *-ев-*), *-ін-* (*-ын-*). Гэтыя прыметнікі з’яўляюцца вытворнымі словамі ад назоўнікаў (часцей ад назваў птушак і звяроў). Напрыклад: *каришуноў* – *каришуновы*, *вожыкаў* – *вожыкавы*, *груганоў* – *гругановы*, *цецерукоў* – *цецеруковы*, *сомаў* – *сомавы*, *собалеў* – *собалевы*, *насарогаў* – *насарогавы*, *кракадзілаў* – *кракадзілавы*, *мамантаў* – *мамантавы*, *гарнастаеў* – *гарнастаевы*, *бараноў* – *барановы*, *жабін* – *жабіны*, *кабылін* – *кабыліны* і г. д.

Наяўнасць кароткай і поўнай формы некаторых прыметнікаў у беларускай мове дазваляе размяжоўваць прыналежнасць індывідуальную (для канкрэтнай істоты) і групавую, калі прыметнік атрымлівае больш шырокае значэнне і ўказвае на ўласцівасць і тыповыя прыметы, характэрныя для тых ці іншых істот, жывёл [17, с. 99]. Таму прыметнік, які мае кароткую форму, выражае індывідуальную прыналежнасць

прадмета пэўнай асобе ці жывой істоце, названай утваральнай асновай прыналежнага прыметніка, а адпаведны яму прыметнік-кадэрыват мае адносна-якаснае або адносна-прыналежнае значэнне.

Разгледзім аднаасноўныя ад'ектыўныя ўтварэнні *кратоў* – *кратовы*. Лексема *кратоў* у словазлучэнні *кратоў хвост* ужываецца са значэннем 'які належыць крату' [13, с. 725] і выражае індывідуальную прыналежнасць, а прыметнік-кадэрыват *кратовы* мае значэнне 'які мае адносіны да крата, належыць яму; зроблены са шкурак крата' [13, с. 725]. Адноснае значэнне апошняга ўтварэння можна прасачыць на прыкладзе *кратовы каўнер* – такі, які выраблены са шкуркі крата. Наяўнасць слова *належыць* у дэфініцыі лексемы *кратовы* дазваляе ўжываць яе для абазначэння групавой прыналежнасці з улікам уласцівасцей, характэрных для такіх жывых істот, як *краты*. Напрыклад, *кратовая шкурка* або *кратовыя норы*, дзе дэрыват *кратовы* атрымлівае больш шырокае значэнне і ўказвае на адметныя характарыстыкі *кратоў*. «У лінгвістычнай літаратуры такія прыметнікі іншы раз кваліфікуюцца як адносна-прыналежныя» [17, с. 99]. Такім чынам, у спалучэннях *кратоў хвост* – *кратовы каўнер* – *кратовыя норы* аднаасноўныя ўтварэнні *кратоў* – *кратовы* маюць семантычнае адрозненне.

Паранімічная пара адназоўнікавых прыметнікаў *каришуноў* // *каришунны* таксама адлюстроўвае адрозную семантыку. Утварэнне *каришунны* мае лексічнае значэнне 'які мае адносіны да каршуна; такі, як у каршуна' [13, с. 651], а дэрыват *каришуноў* падаецца ў ТСБМ у значэнні 'які належыць каршуну' [13, с. 651]. Прыметнік *каришуноў* паказвае на індывідуальную прыналежнасць канкрэтнаму *каришуну*, а слова *каришунны* выражае гэтак званую групавую прыналежнасць. Напрыклад, у спалучэннях *каришунна гняздо* – *каришунны крык* прыметнікі-кадэрываты паказваюць адпаведна на індывідуальную прыналежнасць (гняздо канкрэтнага каршуна) і групавую (крык, які ўласцівы каршунам), тым самым выяўляючы адрозныя значэнні. Аналіз кантэкстаў у беларускім нацыянальным корпусе паказвае, што ўтварэнне *каришунны* шырока ўжываецца ў мастацкай літаратуры. Наступны кантэкст адлюстроўвае тое, што ад-

носны прыметнік *каришунны* можа развівацца таксама і якаснае значэнне: «*Каб спадачына наша не перайшла ў карішунныя рукі*» [18]. Такім чынам, аднаасноўныя прыметнікі ў поўнай і кароткай формах з аднолькавымі суфіксамі выяўляюць паранімічныя адносіны, што выразна праяўляецца ў іх спалучальных характарыстыках.

Прыметнікі-кадэрываты, утвораныя ад назоўнікаў жаночага роду з суфіксам *-ін-(-ын-)* з націскам на тым складзе, што і ва ўтваральным слове, маюць значэнне 'які належыць таму, хто названы ўтваральным словам' і тым самым выражаюць індывідуальную прыналежнасць. Адпаведныя аднаасноўныя ўтварэнні ў поўнай форме маюць націск на суфіксе і агульнае значэнне 'уласцівы таму, мае адносіны да таго, што названа ўтваральным словам' [19, с. 297]. Такім чынам, прыметнікі-кадэрываты *жабін* – *жабіны*, *кабылін* – *кабыліны*, *галчын* – *галчыны* ў такіх спалучэннях, як: *жабіна ікра* // *жабіны канцэрт*; або, напрыклад, *кабыліна грыва* – *кабылінае малако*; ці *галчына гняздо* – *галчыны крык* – выяўляюць паранімічныя адносіны.

Звернем увагу на тое, што гэтая мадэль можа ўключаць таксама прыметнікі, утвораныя ад асноў неадзасоўных назоўнікаў. Паранімічныя адносіны можна адзначыць, напрыклад, паміж утварэннямі *жакардаў* і *жакардавы*. Прыметнік у кароткай форме *жакардаў* мае лексічнае значэнне 'прызначаны для вырабу тканін з вельмі складаным буйнаўзорным малюнкам', а ўтварэнне *жакардавы* фіксуецца ТСБМ са значэннем 'вытканы з дапамогай ткацкага станка, аснашчанага жакардавай машынай'. Адзначым, што ўтварэнне *жакардавы* шырока ўжываецца ў мастацкай літаратуры, прадстаўлена ў энцыклапедычным выданні, таксама сустракаецца і ў тэкстах газет, аб чым сведчаць наступныя прыклады: *Яркія дываны – набіўныя і жакардавыя – здавалася, гарэлі* (У. Карпаў. За годам год); *Асн. прадукцыя (1997): дываны і дывановыя вырабы (жакардавыя і аксмінстэрскія паўшарсцяныя), дарожкі ворсавыя...* (Беларуская Энцыклапедыя); *Павесіла на яго два вялікія жакардавыя накрывалы...* (Газета Слоніўская) [18]. Падкрэслім таксама, што сустракаюцца прыклады з парушэннем нормы маўлення: *Першай праграмавальнай прылады прынята лічыць жакардавы ткацкі*

станок, створаны ў 1804 годзе... [18]. Паколькі гаворка вядзецца пра ткацкі *станок*, які прызначаны для вырабу тканін, то дакладней было б ужыванне ўтварэння *жакардаў* замест *жакардавы*, бо лексема *жакардавы* мае ўсё ж іншае значэнне, а менавіта – ‘вытканы з дапамогай ткацкага станка, аснанага жакардавай машынай’. Як бачым, няправільнае ўжыванне словаўтваральных паронімаў можа парушаць нормы маўлення.

Такім чынам, падкрэслім, што паранімічныя пары гэтай мадэлі матываваны ад-

ным утваральным словам і маюць аднолькавыя суфіксы, што можа прыводзіць да няправільнага ўжывання адной адзінкі замест другой. Адрознасць семантыкі забяспечваецца рознымі формамі прыметнікаў, а ў некаторых выпадках і змяшчэннем націску.

Разгледзеўшы прыведзеныя вышэй сітуацыі ўзнікнення паранімічных адносін сярод прыметнікаў-кадэрыватаў, можна зафіксаваць і адлюстраваць у табліцы адпаведныя спосабы, ці, інакш, мадэлі ўтварэння ад’ектыўных паранімічных аб’яднанняў (табліца).

Табліца. – Мадэлі ўтварэння паранімічных аб’яднанняў

		Паказчыкі			
		ЛСВ, якім матывуюцца прыметнікі-паранімы	Фармант	Націск	Форма (кароткая або поўная)
Мадэлі	1	+	–	+ / –	+ / –
	2	–	–	+ / –	+
	3	+	+	–	+
	4	–	+	–	+
	5	+	+	+ / –	–

Заўвага. – «+» – аднолькавы (супадзенне); «–» – розны (несупадзенне).

Як вынікае з выкладзенага вышэй, параніміі ўласцівы тыпавы характар. Словаўтваральныя ад’ектыўныя паранімы ўтвараюцца ад адной вытворнай асновы, якая выступае ў адным і тым жа ЛСВ або прадстаўляе розныя ЛСВ сваёй зместавай структуры, і з дапамогай розных словаўтваральных суфіксаў. У выпадку супадзення афіксальных частак дыферэнцыятарам значэнняў з’яўляецца націск. Супрацьпастаўленне прыметнікаў з кароткай формай (у назоўным і вінавальным склонах) і поўнай таксама можа выступаць як сродак дыферэнцыяцыі паранімічных адзінак.

Заклучэнне

Праведзены ў артыкуле аналіз шляхоў і фактараў, паводле якіх складваюцца ад’ектыўныя паранімічныя аб’яднанні, дазваляе прадставіць вынікі працэсу ўтварэння апошніх у выглядзе наступных мадэляў:

1. Першай мадэлі адпавядаюць аднаасноўныя прыметнікі, якія ўтвараюцца ад аднаго ЛСВ пэўнай лексемы, а розныя фарманты забяспечваюць дыферэнцыяцыю словаўтваральных значэнняў.

2. Другая мадэль утварэння паранімічных аб’яднанняў прадугледжвае такія аднаасноўныя ўтварэнні, якія ўзыходзяць да

розных ЛСВ лексемы, а розныя суфіксы ўзмацняюць адрознасць іх семантыкі. Пры гэтым утварэнні ад розных ЛСВ пэўнай лексемы семантычна больш аддалены адзін ад другога, чым тыя, што маюць дачыненне да аднаго ЛСВ.

3. Да трэцяй мадэлі можна аднесці тоесныя паводле марфемнай структуры прыметнікі-кадэрываты, якія адносяцца да аднаго ЛСВ пэўнай лексемы, дзе дыферэнцыятарам словаўтваральных значэнняў выступае націск. Гэта значыць, што націск абумоўлівае не толькі фармальнае адрозненне паміж такімі ўтварэннямі, але і семантычнае.

4. Паранімы, якія ўзыходзяць да розных ЛСВ лексемы і маюць аднолькавыя суфіксы, дыферэнцыятарам словаўтваральных значэнняў для якіх выступае націск, адпавядаюць чацвёртай мадэлі ўтварэння паранімічных аб’яднанняў.

5. Пятая мадэль утварэння паранімічных аб’яднанняў прадугледжвае прыметнікі-паранімы, якія маюць дачыненне да аднаго ЛСВ і маюць аднолькавыя суфіксы, але пры гэтым адзін з прыметнікаў паранімічнай пары прадстаўлены ў кароткай форме (у назоўным і вінавальным склонах), а другі мае поўную форму. Гэтай мадэлі адпавядаюць

прыметнікі-кадэрываты, утвораныя ад назоўнікаў (часцей адушаўлёных) пры дапамозе суфіксаў *-аў-* (*-оў-*, *-еў-*, *-ов-*, *-ёв-*, *-ав-*, *-ев-*), *-ін-* (*-ын-*).

Вынікі прапанаванага даследавання могуць быць выкарыстаны ў лексікаграфіі –

для дапаўнення «Слоўніка паронімаў беларускай мовы», у лексікалогіі – пры распрацоўцы класіфікацый прыметнікаў-паронімаў, а таксама ў практыцы выкладання беларускай мовы для студэнтаў ўстаноў вышэйшай адукацыі.

СПІС СКАРАЧЭННЯЎ І ЎМОЎНЫХ АБАЗНАЧЭННЯЎ

ЛСВ – лексіка-семантычны варыянт.

СПБМ – Грабчыкаў, С. М. Слоўнік паронімаў беларускай мовы / С. М. Грабчыкаў. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – 478 с.

ТСБМ – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад аг. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 1 : А – В / рэд. М. П. Лобан. – 1977. – 604 с.; Т. 2 : Г – К / рэд. А. Я. Баханькоў. – 1978. – 768 с.; Т. 3 : Л – П / рэд. П. М. Гапановіч. – 1979. – 672 с.; Т. 4 : П – Р / рэд. Г. Ф. Вештарт. – 1980. – 768 с.; Т. 5, кн. 1. С – У / рэд. М. Р. Суднік. – 1982. – 663 с.; Т. 5, кн. 2. У – Я / рэд. М. Р. Суднік. – 1984. – 608 с.

ГСПЗЛП – Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; навук. рэд. В. П. Русак. – 2-е выд., дапрац. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1135 с.

СБМ – Слоўнік беларускай мовы / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; ўклад. Н. П. Еўсіевіч [і інш] ; навук. рэд. А. А. Лукашанец, В. П. Русак. – Мінск : Беларус. навука, 2012. – 916 с.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Дзінгілеўская, А. І. Суадносіны паміж словаўтваральнай сінаніміяй і словаўтваральнай параніміяй у беларускай літаратурнай мове / А. І. Дзінгілеўская // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 29–38.

2. Дзінгілеўская, А. І. Словаўтваральная сінанімія і паранімія ва ўсходнеславянскім мовазнаўстве / А. І. Дзінгілеўская // Нацыянальна-культурны кампанент у літаратурнай і дыялектнай мове : матэрыялы рэсп. навук.-практ. канф., Брэст, 12 лют. 2021 г. / Брэст. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна ; рэдкал.: Л. В. Леванцэвіч, Т. А. Кісель, Н. Р. Якубук. – Брэст, 2021. – С. 54–57.

3. Иванова, Д. А. Словообразовательная паронимия в русском и немецком языках (на материалах имен прилагательных) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Д. А. Иванова. – Казань, 2016. – 24 с.

4. Шепель, Ю. А. Антропоцентрический подход в области дериватологии современного русского языка (на материале морфологической асимметрии и изоморфизма адективных словообразовательных рядов) / Ю. А. Шепель // Лінгвістыка. Лінгвокультуралогія. – 2014. – Т. 7. – С. 110–127.

5. Николаев, Г. А. Словообразовательная паронимия в русском и других славянских языках / Г. А. Николаев // Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica Rossica, 2. – 2006. – С. 33–42.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. Энцикл., 1990. – 685 с.

7. Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; навук. рэд. В. П. Русак. – 2-е выд., дапрац. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1135 с.

8. Слоўнік беларускай мовы / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; ўклад. Н. П. Еўсіевіч [і інш] ; навук. рэд. А. А. Лукашанец, В. П. Русак. – Мінск : Беларус. навука, 2012. – 916 с.

9. Грабчыкаў, С. М. Слоўнік паронімаў беларускай мовы / С. М. Грабчыкаў. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – 478 с.

10. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – 5 т.
11. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 1 : А – В / рэд. М. П. Лобан. – 1977. – 604 с.
12. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 4 : П – Р / рэд. Г. Ф. Вештарт. – 1980. – 768 с.
13. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 2 : Г – К / рэд. А. Я. Баханькоў. – 1978. – 768 с.
14. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы) ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – Т. 5 : С – У / рэд. М. Р. Суднік. – 1982. – 663 с.
15. Дзінгілеўская, А. І. Прыметнікі-паронімы ў беларускай мове / А. І. Дзінгілеўская // *Лінгвістыка і методіка в высшей школе : сб. науч. работ / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; отв. ред. С. В. Гончар ; редкол.: О. А. Пантелеенко, Я. В. Разводовская. – Гродно : ЮрСаПринт, 2021. – Вып. 13. – С. 35–40.*
16. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў ; уклад. І. Л. Капылоў [і інш.] ; пад рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2016. – 968 с.
17. Шуба, П. П. Сучасная беларуская мова : Марфаналягія. Марфалогія : вучэб. дап. – Мінск : Універсітэцкае, 1987. – 334 с.
18. Беларускі N-корпус [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://bnkorus.info/korpus.html>. – Дата доступу: 06.09.21.
19. Беларуская граматыка : у 2 ч. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; рэд. М. В. Бірыла, П. П. Шуба. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985–1986. – Ч. 1 : Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. – 1985. – 431 с.

REFERENCES

1. Dzinhliauskaia, A. I. Suadnosiny pamizh slovautvaral'naj sinanimijaj i slovautvaral'naj paranimijaj u bielaruskaj litaraturnaj movie / A. I. Dzinhliauskaia // *Viesn. Grodzien. dziarzh. un-ta imia Yanki Kupaly. Sier, 3. Filalohija. Piedahohika. Psichalohija. – 2022. – T. 12, № 1. – S. 29–38.*
2. Dzinhliauskaia, A. I. Slovautvaral'naja sinanimija i paranimija va uskhodnieslavianskim movaznaustvie / A. I. Dzinhliauskaia // *Nacyjanal'na-kul'turny kampanient u litaraturnaj i dyjaliekt-naj movie : materyjaly resp. navuk.-prakt. kanf., Brest, 12 liut. 2021 h. / Brest. dziarzh. un-t imia A. S. Pushkina ; redkal. : L. V. Lievancevich, T. A. Kisiel', N. R. Yakubuk. – Brest, 2021. – S. 54–57.*
3. Ivanova, D. A. Slovoobrazovatel'naja paronimija v russkom i niemieckom jazykakh (na materialakh imion prilagatiel'nykh) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20 / D. A. Ivanova. – Kazan', 2016. – 24 s.
4. Shepiel', Yu. A. Antropocentrichieskij podkhod v oblasti dierivatologii sovriemiennogo russkogo jazyka (na materialie morfologichieskoj asimmetrii i izomorfizma adjektivnykh slovoobrazovatel'nykh riadov) / Yu. A. Shepiel' // *Lingvistika. Lingvokul'turologija. – 2014. – T. 7. – S. 110–127.*
5. Nikolajev, G. A. Slovoobrazovatel'naja paronimija v russkom i drugikh slavianskikh jazykakh / G. A. Nikolajev // *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica Rossica, 2. – 2006. – S. 33–42.*
6. *Lingvistichieskij enciklopedichieskij slovar' / gl. ried. V. N. Yarceva. – M. : Soviet. Encikl., 1990. – 685 s.*
7. *Hramatychny slounik prymietnika, zajmiennika, lichebnika, pryslouja / NAN Bielarusi, In-t movy i lit. imia Ya. Kolasa i Ya. Kupaly ; navuk. red. V. P. Rusak. – 2-je vyd., daprac. – Minsk : Bielarus. navuka, 2013. – 1135 s.*

8. Slounik bielaruskaj movy / NAN Bielarusi, In-t movy i lit. imia Ya. Kolasa i Ya. Kupaly ; układ. N. P. Yeusievich [i insh.] ; navuk. red. A. A. Lukashaniec, V. P. Rusak. – Minsk : Bielarus. navuka, 2012. – 916 s.
9. Hrabchykau, S. M. Slounik paronimau bielaruskaj movy / S. M. Grabchykau. – Minsk : Nar. asvieta, 1994. – 478 s.
10. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t., 6 kn. / pad ah. red. K. K. Atrakhovicha (K. Krapivy) ; AN BSSR, In-t movaznaustva imia Ya. Kolasa. – Minsk : BelSE, 1977–1984. – 5 t.
11. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t., 6 kn. / pad ah. red. K. K. Atrakhovicha (K. Krapivy) ; AN BSSR, In-t movaznaustva imia Ya. Kolasa. – Minsk : BelSE, 1977–1984. – T. 1 : A – V / red. M. P. Loban. – 1977. – 604 s.
12. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t., 6 kn. / pad ah. red. K. K. Atrakhovicha (K. Krapivy) ; AN BSSR, In-t movaznaustva imia Ya. Kolasa. – Minsk : BelSE, 1977–1984. – T. 4 : P – R / red. H. F. Vieshtart. – 1980. – 768 s.
13. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t., 6 kn. / pad ah. red. K. K. Atrakhovicha (K. Krapivy) ; AN BSSR, In-t movaznaustva imia Ya. Kolasa. – Minsk : BelSE, 1977–1984. – T. 2 : G – K / red. A. Ya. Bakhan'kou. – 1978. – 768 s.
14. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t., 6 kn. / pad ah. red. K. K. Atrakhovicha (K. Krapivy) ; AN BSSR, In-t movaznaustva imia Ya. Kolasa. – Minsk : BelSE, 1977–1984. – T. 5 : S – U / red. M. R. Sudnik. – 1982. – 663 s.
15. Dzinhilieuskaja, A. I. Prymietniki-paronimy u bielaruskaj movie / A. I. Dzinhilieuskaja // Lingvistika i mietodika v vysšej shkole : sb. nauch. robot / Grodn. gos. un-t im. Ya. Kupaly ; otv. ried. S. V. Gonchar ; riedkol.: O. A. Pantieliejenko, Ya. V. Razvodovskaja. – Grodno : YurSaPrint, 2021. – Vyp. 13. – S. 35–40.
16. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj litaraturnaj movy : bol'sh za 65 000 slou ; układ. I. L. Kapylova [i insh.] ; pad red. I. L. Kapylova. – Minsk : Bielfrus. Encykl. imia P. Brouki, 2016. – 968 s.
17. Shuba, P. P. Suchasnaja bielaruskaja mova : Marfanalohija. Marfalohija : vucheb. dapam. – Minsk : Univiersiteckaje, 1987. – 334 s.
18. Bielaruski N-korpus [Eliektronny resurs]. – Rezhym dostupu: <https://bnkorpus.info/korpus.html>. – Data dostupu: 11.05.22.
19. Bielaruskaja hramatyka : u 2 ch / AN BSSR, In-t movaznaustva imia Ya. Kolasa ; red. M. V. Biryła, P. P. Shuba. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1985–1986. – Ch. 1. Fanalohija. Arfaepija. Marfalohiia. Slovautvarennie. Nacisk. – 1985. – 431 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 11.05.2022

УДК [27-23:003.62]:821.161.3.09"19(20"(043.3)

Галіна Мікалаеўна Ішчанка¹, Ілья Ігаравіч Хафізаў²
¹канд. філ. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі
 Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
²магістрант філалагічнага факультэта
 Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
Galina Ishchanka¹, Il'ya Khafizau²
¹Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor of the Department of Belarusian Philology
 of Brest State A. S. Pushkin University
²Master's Student of the Faculty of Philology
 of Brest State A. S. Pushkin University
 e-mail: ¹ishchankagm@gmail.com; ²illia.chafizau@yandex.ru

РОЛЯ ЖАНОЧЫХ ВОБРАЗАЎ У ВЫЯЎЛЕННІ АКСІЯЛАГІЧНАГА ЗМЕСТУ АПОВЕСЦЯЎ В. БЫКАВА

Асэнсоўваецца аксіялагічны змест аповесцяў В. Быкава, вызначаюцца спосабы рэпрэзентацыі біблейскай сімволікі ў творчасці пісьменніка, даследуецца тыпалогія жаночых вобразаў і вызначаецца іх роля ў выяўленні аўтарскай пазіцыі мастака слова. Выяўлена, што жаночыя вобразы складаюць эмацыйны і сэнсавы цэнтр прозы мастака-воіна. Пісьменнік пераканаўча паказвае, што ў крызісных абставінах мужчына і жанчына самавызначаюцца па-рознаму, жаночыя вобразы ў творах В. Быкава становяцца маральным камертонам для дзеянняў персанажаў-мужчын.

Ключавыя словы: В. Быкаў, жаночыя вобразы, біблейскія матывы, быццёвы змест, аўтарская пазіцыя, аксіялагічны змест.

The Role of Female Images in the Detection of Axiological Content Stories by V. Bykau

The article comprehends the axiological content of V. Bykau's stories, identifies ways of representing biblical symbols in the writer's work, examines the typology of female images and determines their role in revealing the author's position of the artist of the word. The writer convincingly shows that in crisis situations a man and a woman define themselves differently, female images in V. Bykau's works become a moral tuning fork for the actions of male characters.

Key words: V. Bykau, female images, biblical motifs, existential content, author's position, axiological content.

Уводзіны

Імя Васіля Быкава ў нацыянальнай літаратуры і для ўсёй Беларусі знакавае. Агульнапрынята, што гэта адзін з буйнейшых і прызнаных у свеце беларускіх мастакоў слова, пісьменнік з адметным, яркім, магутным індывідуальным мастацкім стылем. Вядома, што асноўны жанр большасці твораў В. Быкава – малафарматная аповесць з нешматлікай колькасцю герояў. Героі аповесці – асобы незвычайныя, выключныя, моцныя, якія кідаюць выклік абставінам, змагаюцца з імі да канца. Вывучэннем творчасці В. Быкава займаўся А. Адамовіч, Л. Лазараў В. Буран, В. Цвяткоў, В. Локун, Д. Бугаёў, С. Шапран і інш. Крытыкі адзначалі, што ў межы класічнай ваеннай прозы яго аповесці не ўкладваюцца. Завостраная цікавасць да агульначалавечых праблем, унутраны канфлікт героя,

гатоўнасць ахвяраваць сабой дзеля выратавання жыцця іншых (і не толькі жыцця, але і душы), духоўная высакароднасць адных і маральнае падзенне другіх герояў – усё гэта А. Адамовіч і В. Цвяткова прывяло да думкі, што аповесці Быкава прыбліжаюцца да жанру прыпавесці. З імі спрачаўся Л. Лазараў, гаворачы, што для В. Быкава важныя індывідуальныя перажыванні героя, абумоўленыя непаўторнымі абставінамі вайны, а для прыпавесці характэрна абстрактная маральная праблема, філасофскае абгульненне.

Мэта дадзенага даследавання – вызначэнне аксіялагічнага зместу аповесцяў В. Быкава і выяўленне ролі жаночых вобразаў у аўтарскай канцэпцыі чалавека і свету.

Аб'ектам вывучэння выступаюць аповесці В. Быкава і кніга ўспамінаў «Доўгая дарога дадому». Даследаванне грунтуецца

на метадах аксіялагічнага аналізу, біяграфічным і культурна-гістарычным метадах.

Асноўная частка

Сёння творчасць В. Быкава шырока даследавана на прадмет рэпрэзентацыі экзістэнцыяльнай свядомасці ў яго тэкстах, і гэта не выпадкова, бо на працягу ўсёй сваёй творчасці В. Быкаў свядома ці неўсвядомлена разам са сваімі героямі шукаў адказ на вечныя пытанні быцця, якія рана ці позна ўзнікаюць перад кожным чалавекам. У двухтысячныя гады, адказваючы на пытанне анкеты, «якая асоба ў гісторыі чалавецтва Вам найбольш сімпатычная?», В. Быкаў адзначыў: «Ісус Хрыстос». Біблію пісьменнік назваў той кнігай, якую любіць перачытваць, аднак ацэньваючы сваё стаўленне да рэлігіі канстатаваў, што «мы з ёй існуем паасобку» [5, с. 87, 89]. Не лічачы сябе рэлігійным чалавекам, свядома ўхіляючыся ад удзелу ў царкоўных набажэнствах, В. Быкаў быў і будзе адным з хрысціянскіх пісьменнікаў Беларусі. Р. Барадулін так патлумачыў ролю празаіка ў духоўным жыцці народа: «Тытул у Васіля Быкава адзін, і ён ад Бога – сумленны пісьменнік» [1, с. 356]. «Васіль Быкаў нябёсамі пасланы на грэшную зямлю нашу, каб несці крыж сумлення, а крыж гэты цяжкі, бо разлічаны на моцную натуру. І ўзышоў Васіль Быкаў на Галгофу за Беларусь, за людства, роднае яму, за ўсіх тых, што з ахвотаю ў далоні яго праўдадарныя ўганялі цвікі абразы, цвікі паклёпаў, цвікі зайздрасці. Ды ўзляцеў дух лепшага сына Беларусі ў Слове шчырым, як сама праўда, у Слове чыстым, як думкі прарока, у Слове пакутным, як Маці-Беларусь» [1, с. 363].

Паводле прызнанняў В. Быкава, яго заўсёды глыбока цікавіла прырода найперш «подзвігаў духу». «З часоў Ісуса Хрыста і першых хрысціянаў, – адзначаў пісьменнік у сувязі з апавесцю «Абеліск», – дух стаў немалаважным фактарам у барацьбе за жыццёвае нацыі ці этнасаў, – ня меней важным за фізычную сілу, якая ў старажытнасці вырашала ўсё. Ды і ў самой літаратуры ўсё большую прыцягальнасць набывалі, так бы мовіць, подзвігі інтэлігенцыя, а не толькі салдацкія. Апошнія былі як бы трывіяльнай справай, тым больш на вайне. Калі ж подзвіг здзяйсняе той, хто прызначаны зусім для іншае, мірнай справы, тое

ўжо ёсць штось выключнае і набывае асаблівае значэнне» [2, с. 232–233].

На наш погляд, вялікую ролю ў выяўленні аўтарскай пазіцыі пісьменніка адыгрываюць жаночыя вобразы. Менавіта яны складаюць эмацыяны і сэнсавы цэнтр прозы мастака-воіна. Паспрабуем аргументаваць сваю выснову. Многія героі В. Быкава аказваюцца на мяжы паміж жыццём і смерцю, самой сітуацыяй вымушаны вырашаць вечныя пытанні быцця. Пісьменнік пераканаўча паказвае, што ў крызісных абставінах мужчына і жанчына самавызначаюцца па-рознаму.

У літаратуры перыяду Вялікай Айчыннай вайны і пасляваеннага дзесяцігоддзя вобраз жанчыны прадстаўлены як міфалагізаванае ўвасабленне маці, каханай жанчыны, дачкі, якіх неабходна абараніць мужчыне-воіну. Традыцыйна літаратура выяўляла мужчыну як абаронцу зямлі і роду (старажытныя вобразы волатаў), а жанчыну – аб'ектам клопату і выратавання. У творчасці В. Быкава, а пазней і І. Шамякіна жаночыя вобразы становяцца маральным камертонам для дзеянняў персанажаў-ваяроў. Дзякуючы чаму канкрэтная гісторыя набывае эпічны маштаб, дзейныя асобы ўсведамляюцца прадстаўнікамі роду чалавечага. У творах Быкава, з аднаго боку, рэдукуецца эпічная семантыка, акцэнт змяшчаецца на індывідуальныя матывы паводзін герояў, з другога, персанажы і калізіі, у якія яны пастаўлены, адкрываюцца ў сваёй агульначалавечай, універсальнай сутнасці, падахвочваючы аўтара звяртацца не толькі да мовы дакладных рэалій вайны або адносін паміж мужчынам і жанчынай, але і да мовы сімвалаў, значэнне якіх выяўляецца на розных узроўнях абагульнення: архаічнага міфа, архетыпаў свядомасці, культурных архетыпаў, сацыяльных знакаў і інш. Аналіз творчасці В. Быкава дае падставы заўважыць, што, на думку аўтара, механізмы самавызначэння мужчыны і жанчыны ў сітуацыі выпрабавання свету вайной зусім не зводзяцца да сацыяльнай матывоўкі. Нярэдка ў тэкстах акцэнтуюцца ўвага на тым, што спрадвечная місія жанчыны нараджаць і ахоўваць жыццё можа не толькі падкрэсліваць гераізм мужчыны, але і яго адступленне ад традыцыйнай місіі абаронцы дома-космасу. Тады жанчына вымушана выбудоўваць уласную логіку паводзін у свеце,

дзе парушаны анталагічны закон нараджэння і працягу жыцця.

Вайна ў творчасці В. Быкава атрымлівае арыгінальнае ўвасабленне. Матэрыял вайны разглядаецца як тое, што дапамагае глыбей спасцігнуць чалавечую прыроду, як выпрабаванне людскага ў чалавеку. Аднак у аповесцях 1980-х гг. узмацняецца антыхрысціянскі настрой, які ўвасабляецца ў адчуванні адчайнасці, страты перспектывы, абсурднасці жыцця.

Як адзначалася вышэй, для Быкава тэма вайны – магістральная, праблема выбару – ключавая. Для яго творчасці раўнаважныя два аспекты: паводзіны ў памежнай сітуацыі (псіхалагічны аспект) і духоўны патэнцыял чалавека (філасофскі аспект). Аўтар скрупулёзна даследуе матывы выбару, шлях, пройдзены чалавекам па лабірынтах уласнай душы, «кар’ерах памяці» да сустрэчы з наканаваным. Для мастака важным з’яўляецца пытанне цаны і наступстваў выбару, ён паказвае на трагічную «неэфектыўнасць», безвыніковасць самаахвяравання і, тым не менш, сцвярджае экзистэнцыяльную адказнасць чалавека за абраны лёс. Пераканальнасць высноваў пацверджана асабістым духоўным, біяграфічным досведам: «Маё пакаленне – гэта пакаленне няшчасных людзей. Яно не мела шчасця ў мінулым і, відаць, не будзе мець у блізкай будучыні. Гэтае пакаленне нікчэмных людзей. Людзей, абзеленых Богам і ў значнай ступені – самімі сабой» [2, с. 76].

Трагічная ацэнка існавання ў свеце, дзе парушана анталогія і ўніверсальная этыка чалавечых адносін, у творчасці В. Быкава грунтуецца на разуменні быцця, у якім няма Бога, асоба не можа абапірацца на яго волю, дабраслаўленне, таму чалавечы выбар нічога не мяняе. Тым не менш, зямныя лёсы людзей вызначаюцца дзеяннямі, учынкамі, выбар аднаго чалавека становіцца лёсам для другога. В. Быкаў дэманструе рукатворную прыроду сучаснага апакаліпсісу – вайны: «бунтуючы чалавек», які прагне зацвердзіць уласны парадак рэчаў любой цаной, што прыводзіць да незваротнага разбурэння, смерці. У Быкава прырода саўдзельнічае ў гібелі чалавечага свету, у забыцці, у ператварэнні живога ў прах, і таму абраныя гераіні-жанчыны асуджаныя, становяцца закладнікамі мужчынскага выбару. Так вырашаюцца калізійныя аповесцей «Пайсці і не яр-

нуцца», «Сотнікаў» (лёс Дзёмчыхі), «Знак бяды», «Кар’ер», толькі ў «Ваўчынай зграі» мужчына выкупляе ўчынкам сваю віну перад жанчынай.

У прозе В. Быкава 1970–1980-х гг. устойлівая ў лірычных аповесцях гісторыя кахання не звязана з узвышэннем галоўнага персанажа. Быкаўскі сюжэт адносіць мужчыны і жанчыны атрымлівае дадатковую сэнсавую нагрузку, становіцца ўмовай і сродкам разумення агульначалавечых законаў светаўладкавання: і анталагічных, і сацыяльных, і экзистэнцыйных.

У аповесці «Знак бяды» (1982) знакам бяды для сям’і Багацькаў і беларусаў у цэлым з’яўляецца ўзведзены на сялянскім полі крыж, пазней спілаваны актывістамі. У творы ўзнімаецца праблема ролі чалавека на зямлі: пакута ці бунт супраць ахвярнасці і адзіноты. Адмаўленне хрысціянскай вертыкалі (апаганьванне крыжа) прыводзіць да парушэння і зямной іерархіі: мужчына (патрыярх), які прыняў сваё бяссілле, адмаўляецца ад супраціву абставінам – месца дэміурга займае жанчына. Ёй неабходна абараніць хату, усталяваць мір, працягваць род. Паказальна, што ў доме, які спрабуе абараніць гераіня аповесці Сцепаніда, няма месца будучыні: дзеці не жывуць, муж гіне. У аповесці сапраўднае, свядомае рашэнне гераіні – самаспаленне – здзяйсняецца, калі ранейшыя ілюзіі дзейснага будаўніцтва хаты і перастварэння навакольнай рэальнасці па нормах дабра і справядлівасці страчаны. Самазбойства жанчыны – гэта своеасаблівы пратэст супраць бесчалавечных абставін, для Сцепаніды пакутніцкая смерць – збаўленне ад невыносных умоў існавання.

У аповесці В. Быкава «Кар’ер» (1985) настаўніца Бараноўская так вызначае невырашальную супярэчнасць паміж асобай і сацыюмам: «Заўсёды імкнулася жыць у згодзе з сумленнем, з дабром, нават з перадавымі ідэямі стагоддзя. Але як назло менавіта такую мяне стагоддзе і не прыняло» [3, с. 87]. Яе экзистэнцыйную свядомасць В. Быкаў матывуе рэлігійнай верай: «дабрыня немагчымая без Бога, а са злом у чалавека абавязкова ўсяляецца д’ябал» [3, с. 90]. За вернасць прынцыпам міласэрнасці, дабра і гэтая жанчына, гераіня аповесці, плаціць уласнай смерцю, настаўніца ўвасабляе прыклад духоўнай вышыні, недаступнай герою-мужчыне.

Вобраз Бараноўскай можна разглядаць і як спробу процістаяння, бо сутыкаюцца дзве маралі: традыцыйная хрысціянская і мадэрнізаваная дзяржаўная. І мяркуючы па некаторых акцэнтах, аўтару хутчэй за ўсё імпануе жыццё па традыцыйных запаведзях. Нездарма ж у вобразную сістэму пісьменнік увёў матушку. Гэта ён зрабіў наўрад ці толькі з мэтай рэабілітаваць духавенства. Відаць, што адметнае ў гераіні дапамагае ўбачыць прычыны душэўных пакутаў Агеева, што хаваюцца не толькі ў яго чалавечай сутнасці, а і ў маральных устоях грамадства, у якім міласэрнасць лічыцца часам зусім неабавязковай.

У аповесці «Кар’ер» праблема ўзаемаадносін мужчыны і жанчыны раскрываецца праз узаемаадносінны маладых людзей: лейтэнанта Агеева і Марыі. Лейтматывам твора з’яўляецца суровая быкаўская выснова аб тым, што атмасфера цуду, высокага пачуцця немагчыма ва ўмовах вайны. Каханне, якое ўзнікла паміж маладымі людзьмі, было асуджана на боль і пакуту. Аўтар заўважае: «Абодва яны нібы забыліся, дзе знаходзіліся, забыліся, што ў свеце ішла вялікая вайна і якая небяспека пагражала кожнаму» [3, с. 95]. Даволі пераканальна праз развіццё фэбулы аўтар дэманструе сілу рэальнасці, якая патрабуе выбару тут і цяпер, а не ўцёкаў у казку ад жорсткасцяў жыцця. Аповесць пабудавана на сутыкненні мінулага і сучаснасці, ваеннага часу і ідэальнага свету. Канфлікт адкрывае перспектыву праверкі той сістэмы каштоўнасцяў, якую спавядаюць героі ў маладосці.

Сюжэт аповесці «Кар’ер» раскрываецца ў двух вымярэннях: у гістарычнай рэальнасці, канкрэтнай сітуацыі, якая патрабуе індывідуальнага выбару, і ў кантэксце вечнасці – у пераклічы з мноствам біблейскіх тыпалагічна падобных сітуацый. Імя гераіні – Марыя – выклікае ў чытача ўстойлівую асацыяцыю з хрысціянскім вобразам Маці Божай і сімвалізуе жаночкі варыянт чалавечай душы. У вобразе Марыі В. Быкаў завастрае ўвагу не на побытавых рысах, а на адухоўленых: яе з’яўленне заўсёды нечаканае, цудоўнае, у абліччы дзяўчыны падкрэсленаюцца нетутэйшая рысы («яна не тутэйшая, цалкам магчыма, закінутая сюды падступнымі шляхамі вайны» [3, с. 134], імкліваць, лёгкаць (падобна птушцы, яна не ходзіць – пырхае) і чысціня-снежнасць

(Марыя любіць зімовыя пейзажы). Погляд гераіні надзелены асаблівай празорлівасцю, «ласкаю і добром», аднак рэальнасць вайны ўнесла свае карэктывы: рысы пакуты адбіліся на юным абліччы, «твар, погляд шэрых, шырока адкрытых вачэй былі ўжо крапаты пакутай» [3, с. 136].

Пісьменнік паказвае вытокі паводзін і характару Марыі. У застойныя савецкія часы праявіў стварае прывабны вобраз нацыянальна свядомай інтэлігенцыі і яе нашчадкаў. Гераіня В. Быкава цесна звязана з паэтычным словам, нацыянальным фальклорам, прыродай. Яе бацька «заўсёды жыў у народнай стыліі – фальклоры, гісторыі Беларусі. Вечныя даследаванні, летапісы, старая літаратура, потым пайшлі экспедыцыі. Размаўляў дома ці там на вуліцы, у трамваі, краме толькі па-беларуску» [3, с. 223]. Марыя жыве ўспамінамі пра «экспедыцыі з бацькам па ўсёй Беларусі» за песнямі: «бацька мяне далучыў да сваёй стыліі – збору народнай мудрасці, розных там фразеалагізмаў, прымавак. І песень. Жніўныя, калядныя, вясельныя, абрадавыя і яшчэ бог ведае якія» [3, с. 224]. Гераіня з’яўляецца ўвасабленнем душы свайго народа, захавальніцай яго культуры, слова: «За лета так прывыкну да беларускай мовы, што, калі вярнуся ў Мінск, доўга яшчэ не магу перайсці на рускую. Мама здзіўляецца, нават сварыцца на мяне і бацьку. А я тады знарок. Мне – пажалуста, а я – калі ласка. Мне – да свідання, а я – да пабачэння. Мне – плацце, а я – сукенка. А што? Хіба горш? Такая ж славянская мова, як руская ці ўкраінская, – не лепшая і не горшая – раўназначная» [3, с. 225], сімвал духоўнага патэнцыялу нацыі, гонар якой знішчаецца немцамі і паліцаямі. У гэтым дзяўчыну часта называюць Гаспадыняй. Пры гэтым В. Быкаву важна падкрэсліць адкрытасць Марыі – душы народа да ўспрымання дасягненняў сусветнай культуры, перш за ўсё рускай. Сярод любімых пісьменнікаў дзяўчыны – Ф. Дастаеўскі і А. Чэхаў.

Сапраўдным антаганістам гераіні становіцца памагаты немцаў – дэмагог Кавешка. Адчужанасць гэтага героя падкрэслена і вонкава: мужчына «пры гальштуку і ў цёмным капелюшы», з «падлагоджвальнай усмешкай», якая выдае хлуса, пярэваратня. Невыпадкова лейтэнант Агееў упершыню бачыць «дзіўнага госця» пад нізкімі галіна-

мі яблыні з надкусаным яблыкам: «А я вось, ведаеце, спакусіўся яблычкам. Яно грэх, канечне, але яблык, ведаеце, грэх не вялікі» [3, с. 185]. Паўтараецца біблейская сітуацыя спакусы. Кавешка, як і паліцай Драздзенка, – увасабленне хлусні, ён выдае сябе за сапраўднага абаронцу будучай Беларусі, яе народа-баганосца: «Беларусіны ж – боскія людзі, напраўду!» [3, с. 164] і мовы: «Старажытная мова, ведаеце, з панскіх часоў, з часоў Вялікага княства. Яе не так проста вынішчыць. Калі расійцы за стагоддзі не вынішчылі...» [3, с. 186]. Не палохае калабарантаў той факт, што для дасягнення «лепшай будучыні» патрабуецца знішчыць іншародцаў і іншадумцаў: габрэяў, рускіх, каб выжыць пад сцягамі германцаў – «культурнай нацыі», якая ўвасобіла сілу «хрысціянскай традыцыі». Разважаючы над трагічнай гісторыяй беларускага нацыянальнага жыцця, В. Быкаў шукае аксіялагічныя прырытэты, паказвае, што ва ўмовах вайны адбываецца падмена каштоўнасцяў. У богапакінутым свеце міласць Усявышняга заменена воляй фюрара, дзяржавы. «Іншае сілы на зямной кулі цяпер, на жаль, не існуе» [3, с. 187], – лічаць некаторыя героі. Кавешка і Драздзенка з'яўляюцца ў аповесці носьбітамі ідэі Івана Карамазова. В. Быкаў салідарны з Ф. Дастаеўскім, толькі ў верніка, сцвярджае беларускі пісьменнік, ёсць сапраўдная этычная апора (Бараноўская, Марыя, айцец Кірыл), астатнія героі твора дзеляць права гаспадарыць у доме-свеце, не задумваючыся аб выбары сродкаў. Існаванне Марыі – гэта своеасаблівы выклік бездухоўнасці, прагматызму той д'ябальскай спакусы, перад якой не выстаіць «новы Адам» – лейтэнант Агееў, а жанчына насуперак біблейскай традыцыі, пазбягае яе.

У аповесці Быкава вобразы галоўных герояў кантамінуюцца з вобразамі першалюдзей: прытулак закаханых акружаны «смачнай малінаўкай» з пераспелымі яблыкамі, але ні Марыя, ні ўцякач Агееў не паказаны ў выратавальнай прасторы дома. Сховішчам закаханых становяцца стары хлёўнара і гарышча, запоўненае «кучай кніг у цёмных вокладках», якія сімвалізуюць розныя тэксты аб светабудове. Матыў «раю ў будане» аўтарам прафануецца, закаханыя ўвесь час адчуваюць уласную безабароннасць, віну за несвоечасовае пачуццё. Толькі ў глыбіні гарышча, у непасрэднай блізка-

сці да неба, Агееў адкрывае сапраўдную, духоўную прыгажосць абранніцы (яму варта немалых намаганняў «прымусіць сябе вярнуцца з неба на зямлю») і акунуцца ў непазбежнасць трагедыі чалавечай гісторыі, у якой усё паўтараецца. Падшыўка старых часопісаў захоўвае фатаграфіі, імёны загінуўшых на мінулых войнах: «Хвіліну ён узіраўся ў іх твары і думаў: вось прайшло столькі гадоў, і зноў тое ж самае». У адным з забітых – «паручніку Ольгіне» – Марыя пазнае свайго лейтэнанта: «Вось гэты прыгожы хлопчык! – з жалем сказала Марыя, паказваючы на фота. – На цябе падобны» [3, с. 212]. Аўтар вылучае «малады, бязвусы твар» і «мяккія хлапечыя вусны» паручніка як носьбіта дзяцінства, наўнасці. Быкаў сведчыць: ні ў рэальнасці (дом Бараноўскай), ні ў прасторы міфа (будан-рай), ні ў межах высокай кніжнай культуры выратавання чалавеку няма, нельга эміграваць ад нянавісці ў каханне, з грэшнай зямлі на неба – вайна ўсё роўна дагоніць і адпомсціць. Агееў не можа выйсці за межы сядзібы, адчуваючы, што «вайна заганяе яго ўсё далей у кут, з якога знойдзецца якое выйсце, хто ведае?» [3, с. 122]. Усе персанажы адчуваюць, што «жыццё чалавечае змяншаецца ў кошце і, напэўна, зменшае яшчэ больш» [3, с. 211].

Марыя бачыць у абранніку волата: «І кашуля гэтая ідзе, выштытая. Ну прама былінны герой! Ілля Мурамец»; «рэча Алега», закліканага засцерагчы зямлю-маці ад ворага. Сам жа лейтэнант сцвярджае блізкасць не быліннаму герою, але яго антаганісту – самазванцу, пярэваратню: «Які Мурамец! Салавей-разбойнік...» [3, с. 220], бо не адчувае ў сабе сілы супрацьстаяць спакусе. Зыходная сітуацыя, дзе Агееў – паранены воін, які звярнуўся па дапамогу да тых, каго не здолеў абараніць, падвяргаецца праверцы на экзістэнцыяльную віну героя.

Імя лейтэнанта – Павел Пятровіч, яго адзінота, сіроцтва, пастухоўства ў мінулым – адсылка да архетыпу апостальскай місіі, лейтэнант і выдае сябе за сына святара айца Кірыла. Праз развіццё фабулы В. Быкаў сведчыць, што герой варты кахання, яго пачуццё ўзвышае Марыю, натхняе на этычны ўчынак, але ён жа з'яўляецца вінаватым у гібелі жанчыны. Агееў адчувае ўласную негатоўнасць несці крыж аднаму, без надзеі на выратаванне, без дапамогі і падтрымкі

людзей, хаця салдацкі і этычны абавязак разумее як абавязак абароны. Герой не адмаўляецца ад крыжовага лёсу воіна, але занадта прагматычна яго ўспрымае. Адпраўляючы Марыю з мінай на станцыю, ён найперш заклапочаны выратаваннем уласнай рэпутацыі для будучай барацьбы, а не лёсам каханай. Гэтая гатоўнасць да самападману дзеля захавання ўласнага жыцця і ёсць сцвярджэнне інфанталізму, уласцівага маладому чалавеку. Праз гады лейтэнант адчувае этычную перавагу каханай, для якой выратаванне пачуцця першасная задача: «З ціхай зайздрасцю падумаў ён аб Марыі, што вось яна вывернулася, пазбегла ярма, а ён не здолеў, не знайшоўся ці пабаяўся, можа» [3, с. 189].

Экзістэнцыйная віна персанажа абарочваецца ў аповесці прысудам і для свету ў цэлым. Марыя, якая чакае немаўля, пакідае пасля сябе не дзіця, а міну ў плечы кошыку, які нагадвае яслі. Аўтар выключае надзею на неўміручасць. Выратаванне лейтэнанта толькі ўзмацняе і падаўжае яго душэўную пакуту ад усведамлення непарайнай памылкі: Марыя «была паслана яму для шчасця, а не для адкуплення» [3, с. 301]. Памылка правакуе сітуацыю тупіку, з якой не відаць выхаду, таму пакуты губляюць ачышчальны характар, перспектывнасць. Уяўны дабрабыт эмпірычнага жыцця героя, падоранага яму Марыяй (сям'я, сын), не звязаны ні з адчуваннем шчасця, ні з вышэйшай духоўнага разумення. Агееў пазбаўлены сапраўднага кантакту з сынам, сучасным прагматычным грамадствам, якое перажыло вайну. На месцы «кар'ера памяці» сучаснікі ўзводзяць птушкафабрыку, якая сімвалізуе будучыню спажывецкага грамадства.

Сапраўднае, непазбыўнае пачуццё віны герой В. Быкава праносіць праз гады і шукае прабачэння ў страчанай каханай – не ў Бога, бо ва ўчынку рэальнага чалавека, каханай жанчыны, адкрывае паслядоўнасць духу, бескампраміснасць кахання: «Вось перад ёй бы ён павінен трымаць адказ, але не перад кім больш» [3, с. 106]. Пасляваеннае жыццё лейтэнанта Агеева – паступовы рух да смерці, да якой ён не быў гатовы ў маладосці. Сімвалічна, што герой і жыве ў намёце (часовым прыстанку) у агароджы могілак. Цяпер ён толькі чакае, калі паглыне яго мора, вада ў паэтыцы аўтара сімвалізуе забыццё.

У кантэксце аповесці можна вылучыць і важны казачны матыў знаходкі героём у кар'еры туфліка зніклай каханай. Матыў выпрабавання атрымлівае ў тэксце В. Быкава супрацьлеглае традыцыі вырашэнне: знаходка атрыбута каханай жанчыны пераконвае Агеева ў немагчымасці сустрэчы з ёй, у незваротнасці ўласнай віны. Выпрабаванне на ісціну завяршаецца не казачнай гарманізацыяй, а абвастрэннем трагічнай віны персанажа, якая ўзмацняецца з часам. Матыў невыкупленай віны, граху ўва-соблены ў тэксце праз сімвал Галгофы – ключавога і для ўсёй творчасці В. Быкава.

Аналіз аповесці «Кар'ер», якая захавала архетыпы славянскай культуры, праваслаўную сімваліку, дазваляе выявіць своеасаблівае экзістэнцыяльнае выбару герояў. Мужчына і жанчына па-рознаму самавызначаюцца ў экстрэмальнай сітуацыі, мужчына – нават самы годны і сумленны – аказваецца слабейшым за жанчыну. В. Быкаў перакананы, што сіла жаночага духу і запалу абумоўлена самой прыродай, цялеснай інтуіцыяй, «клічам» жыцця. Суд над мужчынам В. Быкаў вершыць катэгарычна, у яго пазнейшых аповесцях выбар заўсёды здзяйсняе жанчына, яе паводзіны даюць не толькі духоўны імпульс для мужчынскага ўчынку, а яе выбар аказваецца калі не выратавальным для мужчыны, то вызначальным для яго духоўнага празрэння, якое не ўплывае, аднак, на пасляваеннае жыццё героя.

Аповесць «Ваўчыная яма» напісана В. Быкавым у 1998–99 гг., калі ў свеце абвастраліся апакаліптычныя настроі і трывожныя эсхаталагічныя чаканні. Беларусы і ў гэтых адносінах апырэдзілі многія народы свету: яны не толькі зведалі на ўласным вопыце, што такое «вялікая перабудова» і жыццё на руінах былой імперыі, але і перажылі і яшчэ доўга будуць перажываць вынікі чарнобыльскай трагедыі. Бомба, аповедам пра якую заканчваецца аповесць «Знак бяды», прычакала свайго часу і выбухнула ў новым творы.

В. Быкаў не быў бы Быкавым, калі б не задумваўся над гістарычнымі, маральнымі і псіхалагічнымі прычынамі і вынікамі гэтай падзеі, у якой сканцэнтраваны вядомы сэнсавы патэнцыял для разумення сучасных шляхоў чалавецтва. У выніку быў напісаны твор, у якім усе прыкметы філасофскай

прыпавесці: рэчыўна-прадметны паказ жыццёвых рэалій постчарнобыльскага свету, абагульненыя вобразы салдата-дэзертыра, бамжа, жанчыны-самадайкі, наяўнасць маралізатарства і павучальніцтва, схільнасць да мыслення тыпамі і архетыпамі.

Намаляваны вопытным пяром мастака слова агульны ландшафт чарнобыльскай зоны адчужэння, з аднаго боку, нагадвае «зону», вобраз якой створаны Андрэем Таркоўскім у кінафільме «Сталкер», а з другога – бязлюдную прастору вынішчанаі і спаленай карнікамі terra incognita, апісанай у рамане «Млечны Шлях» Кузьмы Чорнага. Аднак у В. Быкава гэта – рэальная «зона», якая існуе насамрэч і нагадвае пра сябе ўвесь час так ці інакш. Галоўным «персонажам» зоны становіцца чарнобыльскі лес, ад якога павявае патойбаковым, інфернальным светам: «Навакольны баравы лес, як заўжды, замілаваная радасцю клаўся на яго душу. Хлопцу было ў ім міла і прыемна, і хоць на час прападала гнятлівае пачуццё, што не знікала ніколі. Ён з захапленнем азіраў амаль кожную хвойку і думаў, што, можа, гэта ў ягоных генах адгукаецца далёкая міласць продкаў да лесу? Ці, можа, лесу да продкаў – цяпер як дазнаешся? І раптам наперадзе перад ім раскрыўся вялізны пусты прагал, на якім шырока свяцілася неба; шмат сонечнага святла ляжала таксама ў доле. Салдат падышоў бліжэй – на вялізным, у некалькі гектараў прасцягу стаялі ссохлыя рыжыя хвоі з таксама ўсохлым рыжым суччам, з якога абсыпалася долу ігліца. Усё выглядала здаля, нібы даўняе вялізнае пагарэлішча. Але прыкмет агню тут не было відаць, ніводная хвоя не абгарэла. Значыць, гэта адтуль, ад Чарнобыля, уражаны, здагадаўся салдат. Мусіць, добра, аднак, сыпанула сюды стронцыем або цэзіем ці яшчэ якой халерай, і лес не стрываў. Толькі некалькі маладых асінак нясмела зелянелі між мёртвых хвой, болей ніякага жыцця тут не было відаць» [4, с. 79].

Пры чытанні гэтых радкоў узнікае ўражанне сапраўднага пекла, якое так часта згадваецца ў Бібліі. Слова «ад» (грэч. *κόλασε* – мука) утварылася ад дзеяслова *κόλαζο* і мае два значэнні: першае значэнне – «абразаць галіны дрэва», другое – «пакаранне». На нашу думку, В. Быкаў апісвае лес з пазіцыі другога значэння слова – пакаранне. Пакаранне за нашу няўвагу, безад-

казнасць, за ўчынкі, адносіны да таго, што створана менавіта па волі Божай.

Прычыны таго, што здарылася, настолькі наглядныя і вядомыя, што персанажы аповесці, калі і згадваюць пра іх або спрабуюць разважаць, то неяк абыякава-адасоблена як пра нешта такое, што зразумела само сабою. Адным словам, «атамнае пекла». Мяркуючы доўгі час, у маладога салдата ён менш працяглы, у бамжа і жанчыны – крыху большы, што яны на самым піку развіцця чалавечай цывілізацыі і навукова-тэхнічнага прагрэсу, героі быкаўскага твора раптам выявілі, што апынуліся ледзь не ў самым пачатку чалавечай гісторыі. Над усімі іх прыроднымі інстынктамі пануе самы элементарны голад, які заглушае ўсякую боязь перад радзьяцый, усякую агіду да таго, што яны з дня ў дзень ядуць усё тых жа жаб-мутантаў, штораз згадваючы цывілізаваных французаў, а калі з'яўляецца бульба, нацыянальны культавы харч беларусаў, то яны ўжо не могуць яе есці. Зона шпарка забірае ў іх апошняе – прагу жыць.

І салдат, і бомж не баяцца радзьяцы і суцяшаюць сябе згадкамі пра доўгажыхароў ды пра самасёлаў, якія, як дзед Карп, толькі ў зоне нарэшце адчулі сябе свабоднымі, бо там няма ні калгасаў, ні прымусу, ні гвалту. Жыццё пад бокам у ядзерных баз ім справядліва не здаецца больш ціхамірным ці бяспечным. Пра гэта – пра сваю маральную перавагу над тымі, хто застаўся рабамі сістэмы і не здатны развітацца з адносным камфортам, – яны ахвотна і горка разважаюць. Салдат служыў у ракетных войсках, а бомж як былы афіцэр усё жыццё правёў у войсках стратэгічнага назначэння.

Бомж, паслужны спіс якога аўтар досыць грунтоўна пераказвае, у канцы жыцця зразумеў, што марна ахвяраваў свой век войску: магутная тэхніка часта з-за недахопу запчастак і добрых спецыялістаў проста прастойвае, салдаты і афіцэры, абязвераныя і расчараваныя ўбачаным у арміі, банальна співаюцца, растрочваюць свой прафесіяналізм, руйнуюць свае сем'і і апускаюцца на дно. Бамжа не суцяшае і тое, што ў французаў таксама ёсць людзі «без пэўнага месца жыхарства» і што іх там прыгожа велічаюць «клашары». Адзінае суцяшэнне ў яго бязладным жыцці – выпіўка, якой не дастаць у зоне, «хоць бы адзін глыток». Смерць яго жудасная, прынамсі, не такая,

якую ён чакаў, – у поўнай адзіноце і безнадзейнасці. «Вось так, нічога ён не паспеў у жыцці – ні для сябе, ні для другіх. Жыццё нядаўна яшчэ здавалася такое нясцерпна доўгае, а апынулася кароценькім, бы заячы хвосцік» [4, с. 81].

Салдат ці не з маленства хацеў пайсці ў армію, з кніжак і кіно яму падабалася ўсё вайсковае – зброя, абмундзіроўка, тэхніка. Ён нават прагнуў абараняць радзіму і пры тым праявіць геройства. Ён радаваўся, як у ваенкамаце яго прызначылі ў ракетныя войскі, і не думаў, што гэтая радасць хутка вылезе яму бокам. Нечалавечыя пакуты выпалі на долю салдата. Яму давялося перажыць агідныя здзекі, пасля якіх герой забівае крыўдзіцеля. А потым вымушаны да смерці несці знешні і ўнутраны крыж зробленага. Знешні крыж несці крыху прасцей: неяк можна справіцца з голадам, іншымі нястачамі. Але як прымусіць сябе не ўспамінаць тое, што здарылася? Салдат не перастае пакутаваць. Пастаянны аналіз-ўспамін – асноўны прыём, абраны В. Быкавым для стварэння вобраза, якраз у поўнай меры перадае напружанне, боль душы героя. Ён спрабуе разабрацца, матываваць свой учынак. Не адразу ўдаецца яму ацаніць зробленае.

Смерць салдата, які зведаў, што такое дзедаўшчына, і стаў забойцам і дэзерцірам, была такой жа пакутлівай, як і прадказваў яму бомж: яго скруціла тая ж самая радывацыя, даканала на самым пачатку яго маладога жыцця. Салдату ў апошнія імгненне хацелася камусьці крыкнуць пра тое, што ён зведаў у апошнія месяцы свайго блукання, але нікога навокал не было. Нявыказанае пытанне засталася без адказу: «Нашто ж усё так атрымалася, чаму?.. Хто загібуў ягонае жыццё? І чаму? А можа, гэтак з самага пачатку наканавана лёсам? Тады ён не вінаваты. Сам ён ужо бяссільны што-небудзь у ім змяніць... Значыць, ён так і не дапяў да выратоўчага броду, не выбраўся з гібельнай ямы?» [4, с. 83].

На гэтыя пытанні, аўтар дае адказ словам бамжа: «Знаеш, у Евангеллі сказана: не забі. Думаеш, чаму сказана – што ворага шкада? Цябе, дурня, шкада. Таго, хто забівае. Куля яна ж забівае двух – аднаго прама, а другога рыкашэтам, пагадзя» [4, с. 85].

Васіль Быкаў быццам бы прапаноўвае нам прыгадаць крытэрыі заповедзяў Бібліі, якімі варта кіравацца. Праз успаміны геро-

яў, іх учынкi, адносіны да іх акаляючых людзей, умовы жыцця, пісьменнік паказвае нам, як чалавецтва крок за крокам, парушаючы божыя заповедзі, спускаецца ў самае пекла. З болей пісьменнік вымушаны канстатаваць, што гісторыя сапраўды мала чаму вучыць чалавецтва, і людзі паўтараюць ранейшыя памылкі.

Журботны хаўтурны звон, які гучыць у быкаўскай аповесці над нямоглым ваўком, дачасна сканалым бамжом і ахопленым перадсмяротным жахам салдатам, набывае вялікую моц. В. Быкаў, як і Э. Хамінгуэй, нагадвае чалавецтву аб адказнасці за свае паводзіны. Кожны чалавек нясе свой крыж. Калі з лёгкасцю, калі крыху прыгінаецца пад сваёй ношай, а калі і да зямлі згінаецца. Героі твора В. Быкава «згінаюцца» пад цяжарам свайго крыжа і па прычыне адсутнасці веры («Іншая справа цяпер, калі даўно ўжо няма бабулі, а Бог, падобна, зусім адварнуўся ад яго» [3, с. 130]) не маюць мажлівасці на выратаванне.

Васіль Быкаў горкай праўдай сваёй скрушлівай аповесці будзіць нашы душы, кліча не паддавацца згубным у сваёй зманлівасці павярхоўна беспадстаўным суцэшэннем, а настойліва шукаць нейкага паратунку, якому, вядома ж, ніколько не садзейнічае казённая дэмагогія бессаромных кар’ерыстаў, гатовых на любы падман у імя асабістых карысліва-шкурніцкіх мэтай.

У творы «Пакахай мяне, салдацік» Франя, зведаўшы за свой кароткі век шмат гора, страціўшы самых дарагіх людзей, адчуўшы знішчальную сілу савецкай ідэалогіі, набліжаецца да разумення асуджанасці грамадства, у якім няма месца Богу, заснаванага не на высокіх духоўных каштоўнасцях. Праз доўгія пакуты яна прыходзіць да высновы: «Чалавечнасць, во што. Тое, што ідзе ад Бога, а не ад д’ябла... Усё ж у нас дужа мала боскага... Але ці магчыма без Бога жыць? Ніводзін народ, нават самы адсталы, не жыве без Бога. Мабыць, гэта немагчыма. Без Бога ён проста сам сябе з’есць. Асабліва прымітыўны народ» [4, с. 132]. Гэтыя словы гераіні трэба ўспрымаць як вынік напружанага ўнутранага жыцця ў асяроддзі, дзе няма месца Богу.

Заклучэнне

Асэнсаванне аксіялагічнага зместу аповесцяў В. Быкава аб вайне дазваляе зра-

біць выснову аб тым, што, захоўваючы паэтыку «акопнай праўды», пісьменнік узнімае ўніверсальныя духоўныя праблемы чалавека жыцця. Для творчасці беларускага пісьменніка раўнаважныя два аспекты: паводзіны ў памежнай сітуацыі (псіхалагічны аспект) і духоўны патэнцыял чалавека (філасофскі аспект). Аўтар скрупулёзна даследуе матывы выбару, шлях, пройдзены чалавекам па лабірынтах уласнай душы, «кар'ерах памяці» да сустрэчы з наканаваным.

Для мастака важна пытанне цаны і наступстваў выбару, ён паказвае на трагічную «неэфектыўнасць», безвыніковасць самаахвяравання і, тым не менш, сцвярджае экзістэнцыяльную адказнасць чалавека за абраны лёс. Быкаўскія сюжэты адносяць мужчыны і жанчыны атрымліваюць дадатковую сэнсавую нагрузку, становяцца ўмовай і сродкам разумення агульначалавечых законаў светаўладкавання: і анталогічных, і сацыяльных, і экзістэнцыйных.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Барадулін, Р. Выбраныя творы / Р. Барадулін. – Мінск : Кнігазбор, 2008. – 596 с.
2. Быкаў, В. Доўгая дарога дадому / В. Быкаў. – Мінск : Кніга, 2003. – 366 с.
3. Быкаў, В. Кар'ер / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1987. – 302 с.
4. Быкаў, В. У. Поўны збор твораў : у 14 т. / В. Быкаў. – Мінск : Саюз беларус. пісьменнікаў ; М. : Врэмя, 2005–2019. – Т. 1 : Аповесці, апавяданні, прыпавесці. – 2005. – 656 с.
5. Шчыра, як на духу...: Споведзі вядомых людзей Беларусі. – Мінск : Кніга, 2002. – Вып. 1. – 243 с.

REFERENCES

1. Baradulin, R. Vybranyja tvory / R. Baradulin. – Minsk : Knihazbor, 2008. – 596 s.
2. Bykau, V. Douhaja daroha dadomu / V. Bykau. – Minsk : Kniha, 2003. – 366 s.
3. Bykau, V. Karjer / V. Bykau. – Minsk : Mast. lit., 1987. – 302 s.
4. Bykau, V. U. Pouny zbor tvorau : u 14 t. / V. Bykau. – Minsk : Sajuz bielarus. pis'miennikau ; M. : Vriemia, 2005–2019. – T. 1 : Apovies'ci, apaviadan'ni, prypavies'ci. – 2005. – 656 s.
5. Shchyra, jak na dukhu...: Spoviedzi viadomykh liudziej Bielarusi. – Minsk : Kniha, 2002. – Vyp. 1. – 243 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 03.06.2022

УДК 821.161

Зоя Пятроўна Мельнікава*д-р філал. навук, праф., праф. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Zoya Melnikava***Doctor in Philological Sciences, Professor, Professor of Department of Belarusian Philology
at the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: pralih@mail.ru***КАНЦЭПТАСФЕРА НАЦЫЯНАЛЬНАГА
Ў АПОВЕСЦЯХ ЯНКІ БРЫЛЯ 40–50-х гг. XX СТАГОДДЗЯ**

Абгрунтавана запатрабаванасць у сучаснай гуманітарыстыцы, у айчынным літаратуразнаўстве даследаванняў праблем нацыянальнай эстэтычнай свядомасці. Разглядаецца змест паняцця «нацыянальнага» як філасофска-эстэтычнай і літаратуразнаўчай катэгорыі, актуальнай для аксіялагічных і імагалогічных даследаванняў літаратуры. На падставе аналізу аповесцей Я. Брыля 40–50-х гг. XX ст. зроблены высновы аб нацыяцэнтрызме творчай пазіцыі пісьменніка, аб выяўленні спецыфікі беларускага свету, нацыянальнага быцця, маральна-этычных каштоўнасцей народа праз канцэпты свой, іншы, чужы, архетыпавыя вобразы-матывы родных вёскі, сям'і, хаты, мовы.

Ключавыя словы: *нацыянальная эстэтычная свядомасць, нацыянальны характар, тып мыслення, нацыялогія, іншанацыянальнае, агульначалавечае, этнаэстэтыка, філасофска-эстэтычная парадыгма, аксіялогія, імагалогія, канцэпт, канцэптасфера, архетып, матывы.*

The Conceptual Sphere of the National in Yanka Bryl's Stories 40s – 50s XX Century

The demand for research in the problems of national aesthetic consciousness in modern humanities and domestic literary criticism is substantiated. The content of the concept «national» as a philosophical-aesthetic and literary category relevant to axiological and imagological studies of literature is considered. Based on the analysis of Ya. Bryl's stories of the 40's and 50's. XX century conclusions were made about the national centrism of the writer's creative position, about revealing the specifics of the Belarusian world, national existence, moral and ethical values of the people through the concepts of their own, other, foreign, archetypal images-motives of native villages, families, houses, languages.

Key words: *national aesthetic consciousness, national character, type of thinking, nationalism, non-national, universal, ethnoaesthetics, philosophical and aesthetic paradigm, axiology, imagology, concept, conceptual sphere, archetype, motive.*

Уводзіны

У сучасным беларускім літаратуразнаўстве пытанне нацыянальнага як эстэтычнай катэгорыі мастацтва слова сістэмна не даследавалася. Навуковая цікавасць да дадзенай праблемы была адсунута на другі план у сувязі з пашырэннем у канцы XX ст. глабалісцкіх ідэй, якія на пэўны час займелі папулярнасць у філасофіі і іншых гуманітарных навуках і аказвалі ўплыў на філалогію і літаратуразнаўства. Неабходна канстатаваць: татальная глабалізацыя ахапіла ў сучасным свеце літаральна ўсе сферы жыцця – культуру, палітыку, эканоміку, захапіла і літаратуру. Творы многіх пісьменнікаў-постмадэрністаў страчваюць нацыянальныя рысы, сучасная літаратура запоўнена стэрэатыпамі масавай культуры. Узнік цэлы пласт камерцыйнай літаратуры, напрыклад, жаночыя раманы, фэнтэзі, дэ-

тэктывы. Героі ў іх падобныя, толькі маюць розныя імёны і жывуць ў розных краінах. Сюжэты, тыпалогія герояў таксама падобныя, назіраецца стэрэатыпнасць тэматыкі, праблематыкі.

Глабалізацыя паспрыяла выцясненню са свядомасці многіх сучаснікаў і нават народаў уяўленняў аб стваральным значэнні нацыянальных культур і літаратур, аб неабходнасці захоўваць карэктныя і паважлівыя адносіны да носьбітаў *іншанацыянальнага, чужога*. У дэфармаванай свядомасці нацыянальнае можа атаясамлівацца з нацыялістычным, ці яшчэ горш – з нацысцкім, патрыятычнае супрацьпастаўляцца інтэрнацыянальнаму і агульначалавечаму. Вынікам змяшчэння гуманітарных навук на перыферыю адукацыйных стратэгий стала кліпавае, рамкавае мысленне, многіх маладых сучаснікаў прываблівае ідэал звышсілы, суперге-

роя з неабмежаванымі магчымасцямі. Жыццё асобнага чалавека (а кожны з нас, па сутнасці, слабы, але ўнікальны) і нават лёсы цэлых народаў і нацый не прымаюцца ў разлік дзеля дасягнення зусім не гуманнага мэта. Забываецца аксіёма: асабістае, нацыянальнае і агульначалавечае непарыўна звязаны ў агульнабыццё чалавецтва. Пра гэта мноства разоў нагадвала сусветная літаратура, настойліва папярэджвалі пісьменнікі-мыслеры. Напрыклад, яшчэ ў XVII ст. англійскі паэт Джон Дон пісаў: «Смерць кожнага Чалавека умаляе і мяня, ібо я адзіны са ўсім чалавецтвам, а таму не спрашвай нікогды, па ком звоніць Колокол: он звоніць па Тебе» [1, с. 148]. Гэтыя словы Э. Хемінгуэй ўзяў эпіграфам да свайго знакамітага рамана і стварыў яркія нацыянальныя характары герояў: іспанцаў, амерыканца, рускага. І гібель кожнага з іх перажываецца аўтарам як рэвіем па чалавецтву.

Творы таленавітых пісьменнікаў заўсёды маюць важнае значэнне не толькі ў межах нацыянальнай літаратуры. Нягледзячы на выразныя этнічныя, культурныя і іншыя адрозненні, прадстаўнікі розных літаратур выражаюць і агульначалавечыя каштоўнасці. Многія творы, абумоўленыя нацыянальна-гістарычнымі сюжэтамі, утрымліваюць пазачасавыя ідэі, пазанацыянальныя каштоўнасці, што дазваляе ім пераадольваць свой час і звяртацца да чытачоў новых эпох, розных краін.

Для многіх сучасных даследчыкаў ідэі глабалізацыі і мультикультурнасці ўяўляюцца дыскусійнымі, спрэчнымі, аб чым сведчаць і міжэтнічныя, міжнацыянальныя канфлікты, якія з дастатковай рэгулярнасцю ўзнікаюць у розных краінах і рэгіёнах.

У сувязі з вышэйсказаным, пытанні росту нацыянальнай самасвядомасці і паважлівых міжнацыянальных адносін, нацыянальнай духоўнай культуры, літаратуры набываюць важнае значэнне ў сучаснасці для выхавання, фарміравання светапогляду сучаснікаў і асабліва моладзі. Для літаратурнаўча-філасофскіх даследаванняў актуальнымі становяцца пытанні нацыянальнай экзистэнцыі, нацыянальнай эстэтычнай самасвядомасці; неабходны і абноўленыя аксіялагічныя, імагалагічныя даследчыцкія падыходы да класічнай спадчыны мінулых дзесяцігоддзяў.

Нацыянальнае як літаратурна-эстэтычная катэгорыя. Тэарэтычныя аспекты праблемы

На сучасным этапе адбываецца пераасэнсаванне духоўнай спадчыны ўсімі народамі, вяртаюцца і аднаўляюцца забытыя пласты нацыянальнай культуры з мэтай іх захавання ў будучыні. Перад інтэлектуальнымі элітамі розных, асабліва нешматлікіх народаў, якімі з'яўляюцца і беларусы, зноў паўстаюць праблемы адроджэння нацыянальнай культурнай свядомасці. У тэарэтычным плане праблема нацыянальнага звычайна разглядаецца як філасофска-эстэтычная катэгорыя. У філасофскай парадыгме нацыянальнае ўвасабляе і абагульняе многія бакі жыцця нацыі, уключае шматграннасць індывідуальнага, асаблівага, асобнага, ахоплівае многія аспекты як матэрыяльнага, так і духоўнага жыцця народа.

Вывучэнне аб'ёму паняцця *нацыянальнае* ў філасофска-эстэтычнай парадыгме пераконвае, што яно звязана з этнасам і асабліваасцямі этнасемантычнай інтэрпрэтацыі нацыянальнай культуры, спецыфікі нацыянальнага мыслення, мовы, псіхічнага складу нацыі. Якраз усё гэта і адлюстроўвае кожная нацыянальная літаратура.

Сёння гуманітарыі ўжываюць тэрмін *нацыялогія*, складнікамі якога з'яўляюцца паняцці: нацыянальная эстэтычная свядомасць, нацыянальная псіхалогія, нацыянальныя пачуцці, этнічнае самавызначэнне асобы, этнаэстэтычныя, этнапсіхалагічныя асаблівасці асобы, нацыянальная мова, літаратура, культура – тое, што ўвасабляе і дэманструе самабытнасць народа, унікальнасць яго месца ў сусветнай культуры.

Паняцце *нацыянальнае* ў сучаснай гуманітарыстыцы, у тым ліку і ў літаратурнаўстве, вызначаецца інтэгратаўнасцю зместу і ўключае катэгорыі *самасвядомасці аўтара і героя, ідэі гістарычнай памяці, роднай мовы як сферы быцця і функцыянавання нацыянальнага, духоўна-мастацкага жыцця народа і некаторыя іншыя. Літаратура, як і іншыя віды мастацтва, выразна выяўляе нацыянальную эстэтычную самасвядомасць*, якая на сучасным этапе павінна ачышчацца ад прыкмет таталітарнай свядомасці праз аднаўленне гістарычнай праўды, пошук новых эстэтычных арыенціраў і шляхоў узаемадзеяння з сусветнай культурай.

Паняці *нацыянальнага, інішанацыянальнага* і *агульначалавечага* ўжо ўвайшлі ў тэрміналагічны апарат літаратуразнаўства, у тым ліку імагалагічнага, якое даследуе рэалізацыю канцэптаў *свой, інішы, чужы* ў мастацкім тэксце. Многія гуманітарыі, у іх ліку і аўтарытэтныя літаратуразнаўцы, лічаць нацыянальную самабытнасць народа, яго традыцыйныя духоўныя каштоўнасці вытокамі культуры. Сёння абгрунтоўваецца неабходнасць стварэння асобнай літаратуразнаўчай дысцыпліны *этнапаэтыкі*, якая будзе вывучаць нацыянальную адметнасць канкрэтных літаратур і іх месца ў сусветнай мастацкай культуры.

Даследчыкі вывучаюць пытанні *нацыянальных тыпаў мыслення, наводзін і адносін*, іншых сродкаў адлюстравання ў літаратуры *народнага характару*. Устаноўлена, што яны розныя ў літаратуры розных народаў. Таксама прапануецца даследаваць нацыянальную карціну свету ў літаратуры праз нязменныя тыпалагічныя структуры твора: сімвалічную вобразнасць, каштоўнасныя дамінанты, прастора-часавыя характарыстыкі, архетыпавую сістэму вобразаў.

Бачыцца актуальным і неабходным на сучасным этапе актуалізаваць *прагматыку і семантыку нацыянальных аспектаў беларускага літаратурнага працэсу* ў рэчышчы аксіялагічнага даследавання літаратуры 40–50-х гг. XX ст.

Канцэпты *свой, інішы, чужы* ў аповесцях Я. Брыля 40–50-х гг. XX ст.

Пра фарміраванне светапогляду свайго пакалення беларусаў-заходнікаў ва ўмовах буржуазнай Польшчы Я. Брыль трапна выказаўся ў аповесці «Ніжнія Байдуны»: «Нас тады “размывала” знутры і школа, і служба ў войску, і турма, і падаткова-шарварковыя сутыкненні з нялепшымі сынамі братняга народа...» [2, с. 48]. Па сведчанні Я. Брыля, праз вучобу ў польскай школе, якая павінна была перавыхаваць дзяцей беларусаў у грамадзян Польшчы, праз службу ў польскім войску і іншыя мала прыемныя стасункі беларусаў-заходнікаў з прадстаўнікамі польскай улады ў свядомасці будучага класіка беларускай літаратуры, насуперак абставінам, складвалася пачуццё *нацыянальна-патрыятычнай прыналежнасці да беларускага народа*.

Неабходна падкрэсліць, што на выхаванне ў сям’і Брылёў уплывалі таксама руская і ўкраінская культура. Бацька будучага пісьменніка, Антон Данілавіч, маладосць якога прыпала на пачатак XX ст., пакінуў працу пастуха і родную вёску Загора на Наваградчыне і апынуўся ў Адэсе, горадзе, адметным сваёй шматнацыянальнасцю. Ён «многа ездзіў па еўрапейскай Расіі, Украіне, Малдавіі, Закаўказзі, сяк-так далучыўся да рускай культуры, любоў да яе прышчапіўшы і нам... у бацькавых расказах мы чулі многа і ўкраінскага: і анекдоты, і песні, і так паасобныя словы» [2, с. 48].

Пазней, аналізуючы вытокі сваёй паслядоўнай і непахіснай беларускасці і цікавасці да літаратур і культур суседніх народаў, пісьменнік згадаў, што яго дзяды зведалі вялікі ўплыў польскасці праз каталіцкае веравызнанне. Яны жылі ў сярэдзіне XIX ст. Бабуля па мацярынскай лініі служыла пакаёўкай у маёнтку – служба ў паноў была лёсам многіх дзяцей беларускіх сялян, дзе ім прышчэплівалася перавага «панскага». І праваслаўная моладзь беларусаў часта прываблівалася «панскасцю».

Жыццё на памежжы розных нацыянальных культур было натуральным для беларусаў, асабліва заходнікаў. Я. Брыль пісаў, што яго матуля, прадучы ці шыючы, магла спяваць не толькі беларускія, але і рускія, польскія песні. Сумесь беларускага з польскім асабліва выразна выяўлялася ў мясцовых прыгаворках, жартах, показках – у вясковай смехавой культуры.

Гэтыя абставіны жыцця сям’і будучага народнага пісьменніка Беларусі важна ўлічваць пры даследаванні аповесцей Я. Брыля 40–50-х гг. XX ст. Гістарычныя, сацыякультурныя, нацыянальныя і міжнацыянальныя фактары, безумоўна, уплывалі на фарміраванне нацыянальнай эстэтычнай свядомасці аўтара і яго герояў, лёс якіх быў звязаны з заходнебеларускай рэчаіснасцю.

Героі твораў Я. Брыля вельмі часта мелі канкрэтных прататыпаў. Гэта былі людзі, сем’і, якія жылі на памежжы з Польшчай. Сацыяльна-палітычныя варункі і падзеі ўвогуле часта вымушалі беларусаў да ўзаемадзеяння з іншымі народамі: войны на беларускай зямлі, эвакуацыя, бежанства, салдатчына ў царскай Расіі, эміграцыя ў пошуках заробкаў, устанаўленне чужой улады (акупацыя), саветызацыя... Гэтыя абставіны

якраз выклікалі працэсы дэнацыяналізацыі заходніх беларусаў, але насуперак ім у побыце, у традыцыйнай культуры і літаратуры выразна і дакладна выяўлялася шматграннасць беларускага нацыянальнага характару, што і засведчана ў творчасці Я. Брыля.

Творы пісьменніка 40–50-х гг. XX ст. адлюстроўваюць шырокую плынь тагачаснага вясковага жыцця, выяўляючы элементы шматнацыянальнасці ў паўсядзённасці беларусаў-заходнікаў. Часта перамешваліся святкаванні беларускіх праваслаўных свят з польскімі каталіцкімі: напрыклад, праваслаўных Пакроваў з каталіцкім Дамінікам; у тутэйшыя беларускія гаворкі прымешваліся акрамя паланізмаў, русізмаў, украінізмаў нават румынскія трапныя слоўкі і показкі.

У аповесцях «Сірочы хлеб», «У сям'і», «На Быстранцы», «Ніжнія Байдуны» Я. Брыль стварыў цэлы шэраг вобразаў-тыпаў беларусаў, вясковых гаваруноў і вастрасловаў, часта своеасаблівых народных блазнаў. Праз іх характары і сёння выяўляецца прыроджаная *нацыянальная вітальнасць беларусаў*, жыццёвы аптымізм і трыушчасць народа, якому гістарычна наканавана жыць на цывілізацыйна-культурным памежжы.

Нацыянальнае, ініціянацыянальнае і агульначалавечае ў ментальнасці беларусаў у названых аповесцях Я. Брыля шматгранна выяўляецца праз стасункі мясцовага насельніцтва з прадстаўнікамі іншых нацыянальнасцей, праз культуру маральна-этычных ацэначных адносін да *небеларусаў*.

Так, аўтар і героі яго твораў, беларусы, *зычліва ставяцца да яўрэяў*, цікавяцца нязвычайнай адметнасцю жыццёвага ўкладу яўрэйства сярод беларусаў-заходнікаў. Яўрэі жылі, пераважна, у мястэчках і былі рамеснікамі, да якіх па розных патрэбах звярталіся мясцовыя сяляне. У аповесці «Ніжнія Байдуны» красамоўным з'яўляецца аўтарскі апавед пра *шаўца Гірш-Элю Кумагерчыка*, які лоўка, па-майстэрску мог пачыніць (залатаць, падбіць) стары абутак. А яшчэ ён быў чалавекам строга набожным, прыслужваў у сінагозе. У пятніцу вечарам ён абыходзіў дамы местачковых яўрэяў і гучна заклікаў жанчын запальваць шабасовыя свечкі і пачынаць над імі малітву, а мужчын зваў на малебен у сінагогу. Наратар звяртае ўвагу на асаблівай набожнасці як станоўчай і адметнай рысе нацыянальнага характару яўрэяў.

З належным шанаваннем Я. Брыль расказвае, што быў яўрэй Гірш-Эль Кумагерчык яшчэ і пажарнікам, «камандзірам тапорнікаў». Ён вызначыўся рупнасцю, здольнасцю хутка арганізаваць справу пры тушэнні пажара, за што яго вельмі паважалі ўсе. З вобразам гэтага рэальнага чалавека звязаны ў творы аўтабіяграфічны ўспамін пісьменніка пра тое, як ён з сябрамі-падлеткамі, дзецьмі не надта набожных беларусаў, аднойчы ўварваліся ў выпадкова не зачыненую сінагогу, ускочылі на лаўкі, падпрыгвалі на іх і гарэзліва крычалі. А праз нейкі час герою-апавядальніку давялося ісці да Гіршы і прасіць парамантаваць боты, і ён вельмі баяўся, што той прыпомніць свавольныя скокі ў сінагозе. Аднак абышлося без лаянкі ці папрокаў за бяздумныя паводзіны дзяцей беларусаў. Мудры Гірш пашкадаваў падлетка, відаць, бачачы яго маўклівае пакаянне.

Нацыянальнае ў літаратуры, па трапным выказванні М. Гогаля, заключаецца не ў апісанні народнага сарафана, а ў мстацкай, дакладнай перадачы «духу народа». Несумненна, што Я. Брылю ўдаецца трапна перадаць інакшасць, у тым ліку і «дух» яўрэйскага народа. Пісьменнік даводзіць, што адметны ўклад жыцця яўрэяў, культура іх веравызнання, сямейных звычаяў з цікавасцю і павагай успрымаліся беларусамі. Усё гэта было *іншым*, але і *не зусім чужым*. У жыцці беларусаў і яўрэяў многа было і агульнага, і найперш – гэта супольнае бытаванне ў адным мястэчку, вёсцы, роўнасць падпарадкавання ўладам. Найбольшую цікавасць у аўтабіяграфічнага героя-апавядальніка выклікалі сыны-падлеткі Гіршы. Іх жыццё таксама было нацыянальна-адметным: старэйшы быў «падрабінкам», гэта значыць, вучыўся «на рабіна». Пра яго выдатныя здольнасці да вучобы гаварылі не толькі бацькі, але і настаўнікі: «О, гэта кэпэлэ!» Гэтую «кэпэлэ», вучоную галаву пад чорнай ярмолкай ды пейсамі, я бачыў раз ці два, калі той «падрабінак», госцячы дома, праходзіў з двара ў сваю баковачку або выходзіў з яе на двор. Малодшы сын, ужо не безыменны для мяне, Гіршаў Бэрка, вучыўся на краўца. Спрытны, вясёлы, таварыскі юнак, і цяпер ён успамінаецца мне» [2, с. 73]. Малодшы сын вучыўся ў вопытнага яўрэя-краўца, майстра Нохіма, і быў бліжэй да хлапчукоў-беларусаў. І яшчэ адна важная дэталёвая побыту: пагаварыць пра навіны ў

Гіршаву хату часта заходзілі суседзі, жыхары мястэчка, што сведчыла аб паважлівых адносінах да гаспадара, які меў досвед і мудрасць разважыць, разумна параіць.

Сумеснае жыццё ў адным мястэчку беларусаў і яўрэяў, суседскае ўзаемадзеянне мелі, як сведчыць аўтар, станоўчае значэнне. Людзі жылі, захоўваючы міжнацыянальную павагу; іх дзеці, гледзячы на бацькоў, вучыліся шанаваць самабытнасць «іншых», «чужых».

Праз аўтарскія ўспаміны, цёплыя і настальгічныя інтанацыі перадаюцца зычлівыя, часта амаль сваяцкія, адносіны беларусаў да яўрэяў у даваенных заходнебеларускіх мястэчках Турэц, Мір, іншых. Аўтар выказвае пранізліваю, самотную спагаду да лёсу беларускага яўрэйства ў час вайны і фашысцкай акупацыі: «Усё, што ўспамінаецца мне з жыцця яўрэйскага насельніцтва нашага мястэчка, і вясёлае, і не, і ўсе воб-разы людзей, менш блізкіх і бліжэйшых мне, – усё абрываецца той небывала, неверагодна жаклівай трагедыяй, якую і ў наш зялёна-сонечны прыпушчанскі куток прынесла фашысцкая акупацыя» [2, с. 75]. Письменнік мае на ўвазе масавае знішчэнне яўрэскага насельніцтва нацыстамі.

У заходнебеларускай вёсцы, нягледзячы на нацыянальную прыналежнасць, шанаваліся найперш сумленнасць, працавітасць, дасканаласць у абраным прафесійным занятку. Красамоўным сведчаннем гэтага з’яўляецца эпізод пра *цыгана Рому*. У беларусаў склаліся стэрэатыпныя ўяўленні пра цыганскі характар і менталітэт: уменне абхітрыць прастакаватых беларусаў, укарасці тое, што дрэнна ляжыць, нежаданне цяжка фізічна працаваць. Жыхары Ніжніх Байдуноў зычліва прынялі цыгана Рому, які застаўся ў прымах у заходнебеларускай дзяўчыны – «Быстры хлапчына, чорны і кучаравы, як належыцца, а вочы, карыя і вялікія, не хітрыя зусім» [2, с. 77]. Мужчыны запаважалі цагана за шчырую бясхитраснасць, за акуратнасць, стараннасць у працы – ён капаў добрыя студні. Рому вельмі шкадавалі вяскоўцы, калі ён, імкнучыся дасканала падчысціць студню, недарэчна загінуў. Вось як пра гэта ацэначна, па-беларуску спачувальна да лёсу героя піша апавядальнік: «Бедны Рома! Так і карціць мне забегчы наперад, каб сказаць, як усе шкадавалі яго, калі ён так недарэчы, так непатрэбна

загінуў, засыпаны ў толькі што выкапанай студні. Капаў ён, людзі казалі, выдатна. Некалькі студняў выкапаў на новым пасёлку... Ён вылез з ужо гатовай студні, а потым (“такі заядлы!”) апусціўся яшчэ раз, каб штосьці паправіць, ды ўжо і самога адтуль не адразу змаглі дастаць... І быстры, шчыры, вясёлы хлапчына ўспамінаецца, хочаш не хочаш, праз агульны жаль па ім...» [2, с. 77].

Узнёсла і захапляюча Я. Брыль піша і пра музычны талент цыгана Ромы: «Усё пачуе там, адкуль ён прыйшоў, і ў нашым ужо наваколлі, і ў свеце вялікім – па радыё, па тэлебачанні, з юнацкіх магнітафонаў і прайгравальнікаў, цыган, нібы вясняны шпак, лёгка ператвараў у сваё папуры, радасна новае, свежае нечаканасцю, сваё і для танцаў, і проста так, для слухання, калі вясёлага, а калі і з сардэчнаю журбою. І ўсё гэта ён аддаваў з усмешкаю, у якой таксама спалучалася многа чаго: і дабрата, і гарэзлівасць, і сціпласць, і гордасці трохі, а больш за ўсё харошай чалавечай прастаты.

З гэтай усмешкай ён і жыў і хай жыў у маёй і многіх іншых памяці...» [2, с. 77].

Як бачна, у творах Я. Брыля выразна прасочваецца канцэпцыя *сваё, беларускае і чужое, інішанацыянальнае*. У беларускім асяроддзі, па сведчанні письменніка, паважлівыя адносіны да прадстаўнікоў іншых нацый былі абумоўлены маральна-этычнымі крытэрыямі.

Безумоўна, найбольш разгорнутую канатацыю ў творах письменніка мае *семантыка свайго, беларускага*. Гэта засведчана ў шматлікіх развагах аб беларускай народнай мове, яе сэнсавай ёмістасці, трапнасці, эстэтычнасці, дзе канцэптамі нацыянальнага з’яўляюцца *архетыпавыя матывы роднай вёскі, матчынай хаты, роднай мовы*. «Польмя роднага ачага, з маленства роднай печы, перад якою нясе сваю нястомную службу маці, у якой палаюць сухенькія, бацькам назапашаныя дровы, *нязгаснае польмя дружнай і працавітай сям’і* (курсіў наш – *З. М.*). Як гэта добра бачыцца ў сталасці! Сям’я, адчуванне яе, – прадзеда, дзяды, бацькі, мы самі, нашы дзеці, унукі, праўнукі. Цэласнасць, бясконцасць, вечнасць жыцця, першааснова роднай гісторыі. І шчасце наша, і грунтоўная школа, і ўдзел у сыноўнім служэнні» [3, с. 321].

Сям'я, род, народ, лёс беларусаў і беларускасці былі найвялікшымі духоўнымі каштоўнасцямі ў светапогляднай сістэме пісьменніка і на пачатку творчага шляху, у 40–50-я гг. XX ст. У аповесцях «Сіročы хлеб», «У сям'і», некаторых апавяданнях таго часу героямі з'яўляюцца дзеці і падлеткі. У. Калеснік, праніклівы даследчык творчасці Я. Брыля, назваў гэтыя творы сямейнай сагай, яшчэ раз падкрэсліўшы значэнне сям'і як вялікай каштоўнасці для беларускага менталітэту і як асноўнага спосабу быцця. Указаныя творы асабліва выразна яднае ідэя нацыянальнага. Сродкамі літаратуры пісьменнік паказвае працэс набыцця беларусамі ва ўмовах паланізацыі і заходне-беларускай рэчаіснасці найперш хлеба духоўнага, нацыянальнага, калі цэлыя пакаленні беларускага народа раслі сіротамі ў нявольным краі. Несумненнай слушнасцю вызначаецца думка У. Калесніка аб тым, што асноўная ідэя аповесці «Сіročы хлеб» – *нацыянальная*, бо ў ёй прачытваецца не толькі сіроцкі лёс галоўнага героя Даніка Мальца: «Хлеб гістарычнага сіроцтва не толькі горкі, ён бывае атрутным, як чэмер. Ад духоўнай бясхлебцы душы людзей могуць западаць у сон, ад хлеба чужацкага – страчваць памяць і нацыянальную годнасць» [4, с. 88].

У названых аповесцях Я. Брыль пастаў даследуе пошукі беларускай моладзю саміх сябе, сваёй *нацыянальнай тоеснасці* ва ўмовах паланізацыі. Данік, герой аповесці «Сіročы хлеб», не хоча стаць падобным на настаўніка пана Цабу, які нарадзіўся «тутэйшым», але «апалячыўся» і стаў «чужым», а зараз «апалячвае» дзяцей беларусаў. Я. Брыль адлюстравваў складаны працэс фарміравання ў свядомасці героя паняццяў *свой – чужы*. Дзякуючы настаўніцы пані Мар'і Анджэўскай да героя прыходзіць усведамленне, што і *чужое, польскае* можа быць прывабным, маральным, эстэтычным. Такі тып героя, удумлівага, прагнага да ведаў і пазнання свету і грамадства, дазволіў аўтару выразна ўвасобіць парадыгму *індывидуальнага, нацыянальнага і агульнагалаўнага*.

Канцэпцыя галоўнага героя, непакісна беларускага падлетка Даніка Мальца, пісьменнік пераконваў, што за сваё неабходна змагацца. Малады герой адстойвае гонар сям'і, ён перакананы ў перавазе «сум-

леннай беднасці над подла нажытым багаццем сям'і... вясковага старасты, панскага паслугача» [2, с. 89]. У падтэксе аповесці «Сіročы хлеб» выразна прачытваецца аўтарская думка аб штучнасці, несправядлівасці канфлікту беларускай і польскай моў у заходнебеларускай школе. Настойлівая, гвалтоўная паланізацыя выклікае у дзяцей беларусаў пратэст супраць польскай мовы. Даніка выключаюць са школы за арганізацыю «байкоту польскай мове».

Пераканаўча, з асабістым досведам вучобы ў польскай школе аб гэтым пісаў У. Калеснік: «Вучань быў выключаны ўсяго за наіўны намер ураўняць у правах сваю родную мову з мовай польскай, хоць “вінаваты” яшчэ не выйшаў са школьнага ўзросту. Педагогі, такім чынам, парушылі дзяржаўны закон пра абавязковае навучанне дзяцей да 14-гадовага ўзросту» [2, с. 103].

Архетып сям'і ў творах Я. Брыля ўтрымлівае важную маральна-філасофскую змястоўнасць, што падкрэслена і назвай адной з аповесцей – «У сям'і». У аснову твора пакладзены таксама аўтабіяграфічны матэрыял. У цэнтры сюжэтных падзей – заходнебеларуская працоўная сям'я, далучаная да грамадска-палітычных падзей і ідэй нацыянальна-вызваленчага руху. У працавітай шматдзетнай сям'і, дзе з шанаваннем ставіліся да кнігі, асветы, культуры, вырас сам будучы пісьменнік. Аповесць «У сям'і» пісалася ў гады Вялікай Айчыннай вайны, калі Беларусь была пад акупацыяй, калі людзям трэба было перажыць ліхалецце і захавацца, абараніць родныя хаты, дзяцей, сямейныя гнёзды. Многіх беларусаў вывозілі на чужыну, у Нямеччыну, на прымусовыя работы. Для пісьменніка канцэпцыя *свайго і чужога* была заўсёды актуальнай. А ў час вайны фашысцкай прапагандай насаджалася нацысцкая ідэалогія вышэйшасці ўсяго нямецкага. Згадкі пра ўласную сям'ю, пра цеплыню і ўзаемапаразумеўне родных людзей мацавалі душу юнака Брыля, які сустрэў ваенныя падзеі на чужыне ў польскім войску, у далёкім ад родных мясцін горадзе Гданьску. Апынуўшыся ў фашысцкім палоне, Я. Брыль як аб найбольшым шчасці марыў аб вяртанні дадому.

У цэнтры аповесці – сям'я Ганчарыкаў, тры пакаленні беларусаў-працаўнікоў: ад бабулі да ўнучкі. Хвароба маленькай Ніначкі, агульнай любіміцы, пра якую ўсе

трывожыліся і клапаціліся, выяўляе высокую духоўнасць, маральна-этычную трываласць беларускай сям’і. У выяўленні філасофска-эстэтычнай глыбіні аўтарскай канцэпцыі важным з’яўляецца *матыў беларускай народнай казкі*. Добрую, лагодную казачку бабуля расказвае ўнучцы, сущашаючы яе. Беларускія казкі слухаюць у хаце Ганчарыкаў па радыё, набытым сям’ёй. Народная казка сімвалізуе еднасць «хлеба духоўнага» ад пакалення да пакалення ў сям’і працоўных беларусаў.

Творча-эстэтычная далучанасць маладога на той час пісьменніка да народнага жыцця выявілася ў аповесцях «На Быстранцы», «У Забалотці днее», «Апошняя сустрэча». Станоўчыя героі, калгаснікі і вясковая інтэлігенцыя горача адстойваюць маральнасць, гуманнасць міжлюдскіх адносін. Толькі Клімёнак, галоўны герой, ён жа і апавядальнік у аповесці «На Быстранцы», – студэнт-трэцякурснік філфака. Юнак ідэалізавана, праз тэорыю бесканфліктнасці, глядзіць на жыццё і грамадскія адносіны. У гэтых творах Я. Брыль у большай меры агучваў грамадскія, народныя клопаты і трывогі, выяўляў сябе найперш шукальнікам праўды. Народныя маральна-этычныя прынцыпы аўтар сцвярджаў праз сваіх герояў, іх спрэчкі і абмеркаванні калгасна-гаспадарчых і сямейных спраў. У гаворках герояў многа прыказак, анекдотаў, жартаў. У адносінах адзін да аднаго героі ўжываюць някрыўдныя, але гаваркія мянушкі, якія маюць ацэнчнае значэнне і выяўляюць маральна-этычны свет беларусаў як нацыі, у якім прысутнічаюць крытычныя адносіны да сябе, самаіронія.

Выяўленню нацыянальнай ментальнасці і характарыстычных рыс брылёўскіх герояў-беларусаў падпарадкаваны шматлікія пейзажы ў творах. Пейзажаванне ў разгледжаных аповесцях – важны сродак адлюстравання адметнай эстэтыкі і гармоніі беларускай прыроды, родных аўтару наднёманскіх мясцін, краявідаў, вёсак, дзе жыве працавіты і самабытны народ. Каларытнасць герояў твораў Я. Брыля часта была ўзята непасрэдна ад прататыпаў, імі былі многія знаёмыя пісьменніка. Напрыклад, у аповесці «На Быстранцы» прататыпам Антося Нагорнага стаў бацька У. Калесніка – Андрэй Паўлавіч; прататыпам Самусевіча – бы-

лы партызанскі камандзір Павел Арсенавіч Жалызняковіч.

Заклучэнне

У кожнай літаратуры, асабліва ў творчасці прызнаных класікаў, закладзена *нацыянальная эстэтычная свядомасць народа*, якая мае шматаспектнае выяўленне: праз сістэму ідэалаў, канцэпцыю нацыянальнага характару, тыпалогію герояў, ментальна і нацыянальна маркіраваную паэтыку твора, яе архетыпавую семантыку. *Нацыянальнае* варта разглядаць як фактар мастацкасці літаратуры кожнага народа. Паэтыка *нацыянальнага* ўвасабляе генетычную энергетыку народа, закладзеную самой прыродай, што фарміруе нацыянальны характар, псіхалогію. Нацыянальная самабытнасць, традыцыйныя духоўныя каштоўнасці народа ўвасоблены ў творчасці таленавітых беларускіх пісьменнікаў.

Аповесці Я. Брыля 40–50-х гг. XX ст. сведчаць аб *нацыяцэнтрызме творчай пазіцыі пісьменніка*. Гэта выявілася ў здольнасці ўспрымаць і ацэньваць падзеі, з’явы жыцця паводле эстэтычных традыцый і маральных каштоўнасцей беларускага народа. Нацыянальны свет у прозе Я. Брыля выяўляецца праз канцэпты *свой – чужы*, дзе важнымі складнікамі з’яўляюцца этычныя каштоўнасці народнага працоўнага асяроддзя, архетыпавыя вобразы-матывы *роднай вёскі, беларускай сям’і, матчынай хаты, роднай мовы*. У творах пісьменніка выразна выяўлены стэрэатып добраўсёдскіх міжнацыянальных стасункаў беларусаў з іншымі народамі, якія жылі на адной з беларусамі зямлі – са сваёй мовай, верай, культурай. У агульнай дзяржаве яны былі аб’яднаныя адным гістарычным лёсам, сумеснай працай, побытам.

У аповесцях Я. Брыля ёмістае маральна-філасофскае напаўненне атрымаў *канцэпт беларускай сям’і як сакральнай каштоўнасці*. Сям’я – сваеасаблівая крэпасць, дзе *родныя* людзі абароняць, абагрэюць, дзе жыве спагада, любоў, цеплыня між сямейнікамі, абавязкі адзін перад адным. У мастацкім кантэксце твораў пісьменніка *сям’я асацыіруецца з сям’ёй-нацыяй, з усім беларускім народам*.

Бясспрэчна, што спасцігнуць і рэалізаваць духоўна-этычны патэнцыял свайго, нацыянальнага немагчыма ва ўмовах няво-

лі. Я. Брыль і яго героі прыходзяць да высновы: акрамя таленту і працы людзям розных нацый патрэбна свабода. Аўтар сцвяр-

джае гуманістычнае права кожнай беларускай сям'і, як і кожнага народа, жыць у сваёй хаце-дзяржаве, на сваёй зямлі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Борев, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Борев. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Брыль, Я. Заповітнае. Выбраныя творы / Я. Брыль ; прадм. С. Андраюка, камент. Н. Семашкевіч. – Мінск : Беллітфонд, 1999. – 448 с.
3. Брыль, Я. З людзьмі і сам-насам : Запісы, мініяцюры, эсэ / Я. Брыль. – Мінск : Маст. літ., 2003. – 334 с.
4. Калеснік, У. Янка Брыль : Нарыс жыцця і творчасці / У. Калеснік. – Мінск : Нар. асвета, 1990. – 256 с.

REFERENCES

1. Boriev, Yu. B. Estetika : uchiebnik / Yu. B. Boriev. – M. : Vyssh. shk., 2002. – 511 s.
2. Bryl', Ya. Zapavietnaje. Vybranyja tvory / Ya. Bryl' ; pradm. S. Andrajuka, kamient. N. Siemashkievich. – Minsk : Biellitfond, 1999. – 448 s.
3. Bryl', Ya. Z liudz'mi i sam-nasam : Zapisy, minijaciury, ese / Ya. Bryl'. – Minsk : Mast. lit., 2003. – 334 s.
4. Kaliesnik, U. Yanka Bryl' : Narys zhyccia i tvorchasci / U. Kaliesnik – Minsk : Nar. asvieta, 1990. – 256 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 31.05.2022

УДК 811.161.1'39

Тамара Анатольевна Пивоварчик¹, Инна Ивановна Минчук²¹канд. филол. наук, доц., доц. каф. журналистики,²канд. филол. наук, доц., зав. каф. журналистики

Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Tamara Pivavarchyk¹, Inna Minchuk²¹Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Journalism,²Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Journalism

of the Yanka Kupala State University of Grodno

e-mail: ¹t.pivavarchyk@grsu.by; ²i.minchuk@grsu.by

НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ ИНТЕРНЕТ-ОПОСРЕДОВАННОГО ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена анализу трансформации коммуникационных процессов в белорусском обществе в условиях развития глобальной информационной среды, в которой социальные институты ищут новые каналы коммуникации, выстраивают новые стратегии и модели взаимодействия со своими целевыми аудиториями. Цель статьи – обозначить актуальные тенденции в трансформации речевого этикета в белорусском институциональном дискурсе, опосредованном интернет-каналами. В речевом этикете институционального дискурса происходит перераспределение статусно-ролевого соотношения участников; расширяется перечень допустимых и одобряемых моделей речевого поведения, в т. ч. заимствованных из других дискурсов; обновляется репертуар речевых жанров и формул. Наблюдается конвергенция трех коммуникативных культур: 1) этики и этикета сетевого общения; 2) традиционной культуры институциональной коммуникации; 3) норм и ценностей маркетингового дискурса. При этом обнаруживается неоднородность сетевого институционального дискурса и зависимость его реализации от медиаканала и традиций локального сообщества.

Ключевые слова: медиалингвистика, дискурс, институциональный дискурс, интердискурсивность, речевой этикет, формулы речевого этикета.

New Speech Etiquette Phenomena in Internet-Mediated Institutional Discourse

The aim of the work is to reveal the topical tendencies in the process of speech etiquette transformation in Belarussian institutional discourse mediated via various digital media platforms. The article emphasizes the fact of status and role rearrangement of discourse interlocutors; institutional discourse has been expanding the list of acceptable speech formulas, many of which have been adopted from other types of discourse. It is stated that convergence of three communication cultures has been observed in Belarussian institutional discourse. These fields include: 1) ethics and etiquette of net communication; 2) traditional culture of institutional communication; 3) norms and values of marketing discourse. Meanwhile, there is inconsistency of virtual institutional discourse, and its representational dependence on the type of media channel and traditions established in local community.

Key words: media linguistics, discourse, institutional discourse, interdiscursivity, speech etiquette, etiquette formulas.

Введение

Небывалое развитие новых информационно-коммуникационных технологий привело к существенной трансформации характеристик современного общества и его институтов, в т. ч. культуры институциональных коммуникаций. Для Беларуси вопрос трансформации институциональных коммуникаций актуален в контексте сохранения национальной идентичности, т. к. вхождение в глобальное пространство объективно снижает в потоке информации долю отечественного контента и нивелирует ценности национальной речевой культуры.

На рубеже XX и XXI вв. революция в институциональном дискурсе была совершена благодаря электронной почте, посредством которой и сегодня обеспечивается рассылка клиентам и сотрудникам документов, прайсов, каталогов, брошюр. В начале XXI в. институты освоили коммуникацию в социальных сетях и попали в новостные ленты пользователей. Снижение тарифов на отправку SMS-сообщений поставило этот способ коммуникации на службу массового оперативного информирования и связей с общественностью. Появление новых цифровых платформ коммуникации не отмени-

ло практику использования предыдущих: каждая из них имеет свои преимущества, а мультиплатформенность сегодня становится неотъемлемой характеристикой институционального дискурса.

Цель настоящей работы – выявить актуальные тенденции в трансформации речевого этикета в белорусском институциональном дискурсе, опосредованном различными цифровыми медиаплатформами. Материалом для исследования послужило гипертекстовое пространство интернет-ресурсов белорусских ведомств, организаций, предприятий (сайты, форумы, группы и страницы в социальных сетях, сообщества в мессенджерах и т. д.) как материальное воплощение белорусского сетевого институционального дискурса. В качестве единицы рассмотрения выступают как отдельные речевые высказывания, так и формирующие их семантику и прагматику языковые единицы.

Статусно-ролевое соотношение участников сетевого институционального дискурса

Институциональный дискурс представляет собой общение в строго заданных рамках вертикальных статусно-ролевых отношений «базовой пары» [1, с. 42]. Однако в условиях цифровизации коммуникативных практик такие статусно-ролевые отношения подвергаются пересмотру. Представление о коммуникации в глобальной цифровой среде как коммуникации, в которой полностью упразднены традиционные иерархии и особые статусы и роли [2], можно признать верным лишь отчасти: на цифровых платформах создаются новые типы иерархических соотношений.

Статус и позиция участника интернет-сообщества оказываются зависимыми от оценок других пользователей, а он сам, чтобы соответствовать мнению и ожиданиям сообщества, вынужден «играть по правилам». В интернет-речи эта ценность отражается в глаголах и глагольных сочетаниях, называющих ожидаемые реактивные действия аудитории, свидетельствующие о наличии или отсутствии интереса к автору поста, одобрения или неодобрения прочитанного: *чекнуть, лайкнуть, оценить, откомментить, поставить лойс, поставить лукас, плюсовать, проигнорить, дизлайкнуть,*

поставить дизлойс, минусовать. В интернет-пространстве важнейшей характеристикой актора институционального дискурса является его коммуникативная активность, и коммуникативным лидером может стать не тот, кто обладает более высоким профессиональным статусом, имеет больший опыт в профессиональной сфере, а тот, кто создал тему и активно поддерживает беседу.

Представителю институционального дискурса для продуктивной коммуникации в сети необходимо иметь устойчивое представление о правилах поведения в виртуальном пространстве. Нередко эти правила идут вразрез с нормами традиционной институциональной коммуникации. Так, в интернет-сообществах ценностью обладает демонстративное поведение, позволяющее пользователю выделиться из ряда других, завоевать как можно более широкое внимание, собрать большее число подписчиков. Интернет-платформы предлагают пользователям применять соответствующие коммуникативные практики. Например, на ресурсе «Лучшие врачи Беларуси» (doktora.by) всем желающим предлагается участвовать в создании народного рейтинга работников медицинской сферы, в частности, можно добавить («завести») карточку врача и оставить о нем свой отзыв, а также «согласиться» или «не согласиться» с уже представленными отзывами: *Обращались к хорошему врачу в Беларуси? Ждем Ваши отзывы! Отзыв о враче, который помог вам или вашим близким, – один из лучших способов поблагодарить врача в Беларуси! Скажите «спасибо!» вашему доктору на сайте doktora.by! Мы сделаем все, что можем, чтобы этот отзыв увидел врач, его коллеги, администрация медучреждения, где он работает, и другие вышестоящие органы* («Лучшие врачи Беларуси», 10.01.2022).

В то же время мы наблюдаем разные тенденции, обусловленные как технологическими возможностями, так и идеологией конкретного сервиса, правилами, установленными администраторами того или иного сообщества в сети. Например, на интернет-форуме более широкий доступ к информации и право управлять ею (разрешать или запрещать ее размещение, устанавливать правила в отношении форм и средств коммуникации) выступает фактором легитимации высокого статуса администратора и мо-

дератора. В форумном сообществе четко выделяются особые полномочия и регламентируется ответственность администраторов (*админов*) и модераторов (*модеров*) по сравнению с возможностями стандартных пользователей (*пользователей, юзеров*), что хорошо иллюстрируется следующим примером: *Так уж повелось на нашем форуме, что модераторы часто совмещают обязанности с обычным пользователем (один профиль). В таких случаях он должен четко давать понять, когда он пишет от лица модератора, а когда от своего лица... Желательно не совмещать в одном посте эти сообщения, либо разделять как-то логически, если уж такое невозможно* (Гродненский Форум, 03.12.2010). На форумах используется автоматическая система присваивания статуса пользователю в зависимости от его активности: чем больше написанных сообщений, тем выше статус, видимый всем пользователям в личном профиле участника форума, ср.: на популярном «Гродненском Форуме» статус *Депутат горсовета* получает тот, у кого больше пяти тысяч сообщений, статус *Губернатор* – тот, у кого больше десяти тысяч сообщений.

Новые речевые стандарты сетевого институционального дискурса

Анализ институционального дискурса в интернет-сообществах показал, что формат сетевого общения диктует свои правила использования этикетных формул. Ведение официальных аккаунтов в социальных сетях, пабликах и сообществах, в мессенджерах предполагает включенность института в ритм круглосуточного общения. В связи с этим наиболее частотными являются этикетные формулы обращения и приветствия, реже – прощания, пожелания, призыва, просьбы. Этикетная формула *Друзья!* стала самым универсальным обращением в белорусском сетевом институциональном дискурсе: *Приятной рабочей недели, друзья* (ГрГУ им. Янки Купалы в Instagram, 04.02.2019); *Дорогие друзья! Поздравляем вас с Рождеством!* (Белтелеком в Instagram, 07.01.2022). Агенты институционального дискурса в сетевой коммуникации намеренно нивелируют дистанцию, стремятся перевести статусно ориентированную коммуникацию в личностно ориентированную, преобразовать вертикальную связь

«институт – общество» в горизонтальную, которая возможна между равными по статусу коммуникантами. Для обращения *Друзья!* характерно активное употребление в качестве коммуникативной метафоры, в которой перенос осуществляется на основе релятивных сем слова: быть друзьями, приятелями значит ‘иметь общие интересы’, ‘быть духовно близкими’, ‘иметь интенсивное и душевное личное общение’, ‘быть равными по положению’, ‘быть равными по возрасту’ ‘доверять’, ‘испытывать друг к другу положительные эмоции’. В сетевом институциональном дискурсе обращение *Друзья!* часто используется в сочетании с окказиональными приветствиями, отражающими своеобразную моду на «шаблоны быта» (Л. П. Якубинский) в тех или иных сетевых сообществах: *Бодрого дня, друзья!* (GrodnoIn в Instagram, 12.03.2019); *Всем добрейшего утра, друзья!* (Белтелеком в Instagram, 28.01.2019).

Приветствие в сетевом институциональном дискурсе имеет факультативный характер, а прощание более характерно для сообществ с высокой суточной активностью (например, для официальных групп ВКонтakte и Viber-сообществ редакций СМИ). И приветствие, и прощание в случае их использования задают тон позитивного общения, поэтому нередко сочетаются с формулами пожелания или поздравления: *Безопасного вечера, любимый Гродно!* (ГАИ г. Гродно в Instagram, 12.01.2022); *Ура! Пятница! Всем легкого и доброго дня!* (БелТА в ВКонтakte, 29.02.2019); *Со всем не верится, что сегодня последний рабочий день 2018 года! Желаем вам успешно завершить рабочие дела!* (фабрика «Коммунарка» в Instagram, 29.12.2018).

Репертуар речевых формул приветствия, прощания, пожелания в сетевом институциональном дискурсе постоянно расширяется за счет включения в их структуру новых компонентов, отражающих ценности множественных виртуальных миров. Так, участниками сетевого институционального дискурса регулярно используется актуализация временного фактора в речевых формулах приветствия – указание на день недели, месяц или пору года: *С первым днем зимы, друзья!* (фабрика «Коммунарка» в Instagram, 01.12.2021); *Доброе вторниковое утро!* (Блог диетолога @igyna_ -

yablonskaya в Instagram, 08.01.2019); *Всем доброго понедельника! Начинаем новую неделю* (МЧС в Instagram, 02.03.2019). Представляется, что такое внимание к временному модусу жизни современного человека в формулах приветствия отражает ценность времени в нашей «текучей современности» (З. Бауман).

Структура речезыкетных формул в институциональном дискурсе регулярно расширяется за счет включения адресативного местоимения *вы* и местоименного квантора обобщенности *все*: *С добрым субботним утром вас, дорогие друзья!* (Блог в Instagram @doctor_elena_korsak, 19.01.2019); *Доброе и прекрасное утро всем!* (Косметика «Модум» в Instagram, 13.08.2018). Следует отметить, что избыточное обозначение адресата благодаря личному местоимению *вы* и определительному *все* является прагматически значимым в приведенных речевых формулах: усиливается адресатность формулы, что особенно заметно при нулевой адресантной позиции.

В речезыкетные формулы активно включаются существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, что позволяет придать речи тональность доверительности, смягчить официальную строгость формулы приветствия и прощания: *Доброго воскресного денечка, наши дорогие друзья* (кафе «Заря» в Instagram, 03.02.2019); *Подарочек для любительниц рукоделия!* (компания «Гронитекс» в Instagram, 04.01.2019); *Доброе утро, страна! Самое время для нашей чашечки утреннего чая* (косметика «Модум» в Instagram, 11.03.2019).

Новый пост в институциональной коммуникации может начинаться без приветствия и обращения, а заканчиваться без прощания, однако это не значит, что в тексте не реализуется контактоустанавливающая функция, просто эта задача выполняется с помощью других средств, одновременно задающих обязательную позитивную тональность следующих сообщений. Так, первое сообщение дня, которое прочитают подписчики в качестве своеобразного приветствия, может быть представлено в виде:

1) шуточных картинок и фотографий (котят, щенки, мышки, хомячки) и подписей к ним: *Котик умеет позировать* (БелТА в ВКонтакте, 29.02.2019); *Собака не зна-*

ет толк в хороших конфетах (фабрика «Коммунарка» в Instagram, 15.03.2019);

2) незатейливых сентенций, народных афоризмов с так называемой житейской мудростью: *Улыбки спасают мир!* (ТРК «Гомель» в ВКонтакте, 14.02.2019); *Мир полон прекрасных вещей, и закат одна из них! #посмотри* (Министерство иностранных дел Республики Беларусь в Instagram, 06.11.2018);

3) восклицательных предложений, направленных на изменение эмоционального состояния аудитории: *Ура, пятница!* (БелТА в ВКонтакте, 29.02.2019); *Весна захватывает города!* (фабрика «Красный пищевик» в Instagram, 29.03.2019);

4) познавательно-игровых заданий: *Друзья, а как вы думаете, много ли общего у яблока и апельсина?* («Евроопт» в Instagram, 14.03.2019);

5) предложений поделиться с другими позитивным, создающим настроение контентом: *Новогоднего настроения вам в ленту* (МЧС в Instagram, 24.12.2018).

Такие замены этикетных формул можно объяснить тем, что в сетевом дискурсе ценностью обладает все оригинальное, эксклюзивное, способное вызвать эмоциональный отклик, поэтому стандартные речезыкетные формулы мало востребованы. Так, стремясь сократить дистанцию с аудиторией, администраторы сетевых институциональных сообществ обращаются к small talk как разновидности фатического праздноречевого жанра [3, с. 214]: *На этой неделе синоптики обещают замечательную погоду с настоящим весенним теплом. А ведь мы этого так долго ждали! Расскажем по секрету, как сделать этот выходной еще лучше!* (Belwest в ВКонтакте, 01.04.2019). Нередко администраторы, обращаясь к small talk, упоминают о таких интимных фактах из частной жизни, которые в ситуации офлайн-коммуникации едва ли могли быть публично озвучены в условиях институционального дискурса. По справедливому замечанию О. С. Иссерс, «отмечается явная “дезинтимизация” многих речевых сфер, традиционно относимых к частной жизни человека», «институциональные курсы все более и более расширяют границы допустимого, позволяя увидеть не человека-функцию, но индивида – во всем

разнообразии его эмоциональной жизни» [4, с. 249].

Трансформация институционального речевого этикета в сети Интернет ставит ряд проблемных вопросов, например, о профессиональной этике в сетевых сообществах. Основной задачей социальных институтов всегда считалась однозначная регламентация человеческой жизни, для чего существовали разработанная идеология, набор незыблемых правил и норм, детерминирующих поведение человека в каждой конкретной ситуации, а также система контроля за соблюдением этих норм и правил. Таким требованиям соответствовал и институциональный дискурс в его речевом воплощении, однако условия его реализации в сетевом пространстве привели к пересмотру стандартов институциональной коммуникации. Так, на инстаграм-страницах белорусских врачей мы можем прочесть нелестные комментарии о качестве работы коллег или медицинских учреждений, что в ряде случаев даже может быть расценено как кибербуллинг, например: *Странные схемы и показания, отсутствие эффекта, про КО-Ки я уже даже не знаю, как комментировать подобное лечение* (блог в Instagram); *Отменила ей метформин (непонятно зачем назначенный). Уважаемые коллеги! При незначительном повышении уровня инсулина нет необходимости его назначать* (блог в Instagram). Такое «злословие» в офлайн-коммуникации было бы недопустимым, т. к. нарушает нормы профессиональной этики и подрывает веру пациента в профессию врача, а значит, мешает его выздоровлению. Как только юрист, педагог, врач выступает в социальных сетях как представитель профессионального сообщества и, как следствие, агент социального института, к размещаемому им контенту и речевому оформлению этого контента предъявляются те же строгие требования, что и в институциональном дискурсе офлайн.

Многие приведенные выше примеры речевого этикета соответствуют не институциональным, а бытовым нормам равноправного и заинтересованного дружеского общения. Более того, здесь мы видим примеры «авторского», индивидуализированного этикета – как «результат и последствие конструирования нормы в ситуации поливариативности», что обусловлено самой ситуа-

цией коммуникации в цифровом пространстве – «единством личного и публичного, которое осмысливается и явно или косвенно декларируется как “более личное” (маркер – «ты») или “более публичное” (маркер – «Вы»)» [5, с. 98–99]. Ярко выраженная индивидуализация речевых выражений противоречит традиционным для институциональных дискурсов требованиям стандартности, универсальности, всеобщности. Стремление выделиться из общего потока информации порождает игровые, окказиональные речевые выражения, усиленные личностной коннотацией, с расширенной структурой, в которую включены не только обязательные, но и факультативные компоненты. Становится менее выраженной стандартизованность дискурса и как внутриинституционального, и как дискурса коммуникаций института с обществом и человеком.

Речевая этикетная интердискурсивность в пространстве сетевого институционального дискурса

В белорусском институциональном дискурсе в сети можно наблюдать различные примеры наложения дискурсов. Интердискурсивность в институциональных коммуникациях проявляется в силу их медиатизации в новых публичных пространствах, ориентированных на массовую аудиторию с ее информационными вкусами и привычками. Как следствие, во многих текстах и жанрах, изначально принадлежащих институциональным дискурсам (инструкция, собеседование, совещание, протокольная встреча, заявление, отзыв оппонента и т. д.), мы обнаруживаем сильное влияние медиакультуры. Так, в пабликах медицинской тематики наблюдаем намеренные дискурсивные и стилевые смешения, в частности, медицинский дискурс заимствует этикетную рамку бытового дискурса: *Всем привет. Ну что, пришло время снова встретиться... Так что до завтра, до встречи в прямом эфире. Если есть пожелания по тому, что хотите завтра увидеть – пишите. А сегодня, пока-пока!* (блог в Instagram «Доктор Диана Мардас», 11.06.2017).

Для институционального дискурса в сети характерна ролевая интердискурсивность: например, так называемый «инстаграм-доктор» прибегает сразу к нескольким

дискурсивным стратегиям, выступает в разных ролях: использование терминологической лексики подтверждает роль «агента» (врача-профессионала), в то же время этикетные формулы актуализируют роль «друга/подружки». Аналогичную ролевую интердискурсивность наблюдаем в групповом чате представителей сетевого маркетинга в мессенджере Viber. Лидер бизнес-группы придерживается этикетной рамки деловой коммуникации с консультантами, но в ответ на личный вопрос сразу переключается на роль заботливой подруги, хорошей знакомой: *Внимание! Новогодний огонек 13 декабря. Сюрпризы от спонсоров! Подарки всем! Новогодняя фотозона! – А со Степаном (сын) на встречу можно? – Аллочка, я даже не знаю, что тебе ответить... просто остальные будут без детей, будет громко, шумно, чтобы не испугался твой малыш... Смотри сама* (групповой чат ЛБГ_MaryKaу, 10.12.2018).

Борьба в сетевом пространстве за внимание аудитории, за продвижение своих услуг, за своего клиента, за своих подписчиков, инвесторов, абитуриентов, рекламодателей ведет к введению в институциональное общение приемов маркетинговых коммуникаций. В связи с этим наблюдается гибридизация коммуникативных практик, смешение, например, медицинского дискурса с маркетинговым (использование рекламных слоганов, информации о скидках и акциях как средствах стимулирования сбыта, презентация систем лояльности и подарочных сертификатов и т. д.). В интернет-пространстве широко представлены рекомендации, а также курсы, семинары, вебинары на темы «Как правильно раскручивать в «Инстаграм» профили врачей», «Как врачу совместить свою профессию с профессией интернет-маркетолога», «Как раскрутить блог врача», «Как правильно рекламировать себя и клинику».

Нельзя не отметить, что технологии маркетинговых коммуникаций, исторически сформировавшиеся за рубежом, стимулируют в институциональном дискурсе контаминацию ценностных систем, которая проявляется самыми разными способами, как, например, в групповом чате ЛБГ_MaryKaу в мессенджере Viber: в преувеличенно комплиментарном характере общения с клиентами и сотрудниками (*Умницы и кра-*

савицы, посмотрите, какая красота!; Самые обаятельные и очаровательные, эта информация именно для вас); в популяризации ценностей статуса, успеха, качества жизни, вещизма и других, характерных для общества потребления (*Это идеальный подарок себе любимой! А какую женщину выбирает мужчина? Мой – красивую, счастливую и богатую! Как же ему повезло*)); в дискредитации традиционных и общепризнанных ценностей: *О, Господи! А я ведь действительно такой же теткой была и считала, что это нормально, и даже замуж вышла!!! Ахаха! Ой, смешно...*

Интердискурсивность наблюдается и в смешении жанров: на интернет-страницах тематические посты с профессиональными обзорами и рекомендациями чередуются с игровым контентом, персонально ориентированной информацией, юмористическим дискурсом, бытовыми «историями из жизни», лайфхаками, рекламными акциями, например: *Доктор тоже бывает пациентом. Моя история: желудок никогда не беспокоил...* (блог в Instagram «Гастроэнтеролог. Минск», 28.12.2021); *Вы просили побольше интересных клинических случаев. Сегодня не очень интересный, зато самый частый клинический случай...* (блог в Instagram «Гастроэнтеролог. Минск», 26.02.2020).

Безусловно, такая «мозаичность» в подаче информации делает ее более доступной и привлекательной для аудитории, но в то же время размывает рамки институциональной коммуникации, что особенно актуально для тех, кто только входит в качестве нового «агента» в это дискурсивное поле, кто только должен был осваивать соответствующие речевые коды. Результатом подобной интердискурсивности становится вариативность речевого этикета. Весь Интернет становится тем самым не географическим, но конструированным смыслами и ценностями интернет-сообществ пограничьем – «местом размежевания, сосуществования и взаимодействия различных социально-политических организмов, этнических, языковых и конфессиональных общностей» [6, с. 9]. Его границы между интернет-культурами, интернет-сообществами, практиками разных медиа носят символический характер – создаются в коммуникации. И в этом смысле каждый пользователь Интернета – «человек пограничья».

Заклучение

Проведенное исследование подтверждает идею о том, что новые условия коммуникации приводят к изменениям в правилах и формах взаимодействия в рамках различных социальных институтов. Институты как акторы коммуникативного процесса вынуждены подстраиваться под медиалогическую, ценности и правила каждого из типов новых медиа, осваивать новые коммуникативные практики ведения сетевых сообществ, конструирования групповых коммуникативных активностей внутри сообщества.

В сетевом институциональном дискурсе расширяется перечень допустимых и одобряемых моделей речевого поведения, в т. ч. заимствованных из бытового и маркетингового дискурсов, под влиянием которых обновляется репертуар речевых жанров и формул речевого этикета. Стандартные этикетные формулы мало востребованы в институциональном дискурсе, их место занимают окказиональные этикетные выражения, усиленные личностной коннотацией, с расширенной структурой, в которую включены не только обязательные, но и факультативные компоненты.

В институциональном дискурсе контактоустанавливающую и контактоподдерживающую функцию берет на себя игровой контент: народные афоризмы, восклицания, фотографии и картинки, вызывающие позитивные эмоции, создающие особую атмосферу доверительного общения, в результате стимулирующие лояльность подписчиков сетевого сообщества.

Перспективным видится продолжение исследования разных уровней сетевого институционального дискурса, выявление и анализ речэтикетного компонента культуры коммуникаций в рамках отдельных сегментов «медиатизированных миров» на основе длительного наблюдения за коммуникативными практиками «жителей» этих миров. Например, исследование может быть посвящено речевому этикету внутренних и внешних коммуникаций таких коммуникативных общностей, как педагогические сетевые сообщества в качестве новой формы академической самоорганизации, информационно-коммуникативные сообщества национальных диаспор и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карасик, В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В. И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности : сб. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 33–58.
2. Rushkoff, D. Media Virus! Hidden Agendas in Popular Culture / D. Rushkoff. – New York : Ballantine Books, 1996. – 345 p.
3. Дементьев, В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – М. : Знак, 2010. – 600 с.
4. Иссерс, О. С. Дискурсивные практики нашего времени / О. С. Иссерс. – М. : LEAND, 2015. – 272 с.
5. Неклассические письменные практики современности : коллектив. моногр. / под ред. Т. В. Шмелевой. – Великий Новгород : ИНО-Центр, 2012. – 332 с.
6. Беспамятных, Н. Н. Белорусско-польско-литовское пограничье: границы, культуры, идентичности / Н. Н. Беспамятных. – Минск : РИВШ, 2009. – 244 с.

REFERENCES

1. Karasik, V. I. Etnokul'turnyje tipy institucional'nogo discursa / V. I. Karasik // Etnokul'turnaja spicifika riechievoj diejatiel'nosti : sb. obzorov. – M. : INION RAN, 2000. – S. 33–58.
2. Rushkoff, D. Media Virus! Hidden Agendas in Popular Culture / D. Rushkoff. – New York : Ballantine Books, 1996. – 345 p.
3. Diemient'jev, V. V. Tieorija riechievykh zhanrov / V. V. Diemient'jev. – M. : Znak, 2010. – 600 s.
4. Issers, O. S. Diskursivnyje praktiki nashego vriemieni / O. S. Issers. – M. : LEAND, 2015. – 272 s.
5. Nieklassichieskije pis'miennyje praktiki sovriemiennosti : kolliektiv. monogr. / pod ried. T. V. Shmieliovaj. – Vielikij Novgorod : INO-Centr, 2012. – 332 s.
6. Biespamiatnykh, N. N. Bielorussko-pol'sko-litovskojе poganich'je: granicy, kul'tury, identichnosti / N. N. Biespamiatnykh. – Minsk : RIVSh, 2009. – 244 s.

УДК 811.111'37'42

Екатерина Владимировна Романаускас*аспірант 3-го года обучения каф. информатики и прикладной лингвистики
Минского государственного лингвистического университета***Ekaterina Romanauskas***3 Year Post-Graduate Student of the Department of Informatics and Applied Linguistics
at the Minsk State Linguistic University**e-mail: rmnsks@tut.by***ДИСКУРСИВНАЯ ПРАГМАТИКА ПАРЕМИИ
A DOG IS FOR LIFE, NOT JUST FOR CHRISTMAS**

*Статья посвящена исследованию дискурсивного функционирования паремии *a dog is for life, not just for Christmas* в прагматическом аспекте. Анализ прагматики дискурсивной функциональности паремии *a dog is for life, not just for Christmas* проведен на трех уровнях: микродискурсивном, собственно дискурсивном и макродискурсивном. На микродискурсивном уровне проанализировано прагматическое функционирование имени собственного в составе паремии, на собственно дискурсивном – особенности функционирования паремии в предложении и тексте с целью моделирования прагматики данной паремии; на макродискурсивном уровне проанализирована реализация прагматического потенциала паремии в гипертекстуальном, интертекстуальном, интерязыковом и трансформационном подаспектах. Создана модель анализа прагматического аспекта дискурсивного функционирования паремии *a dog is for life, not just for Christmas*.*

Ключевые слова: *дискурс, моделирование, прагматика, паремия, имя собственное, микродискурс, макродискурс.*

***Discursive Pragmatics of Proverbium*
A DOG IS FOR LIFE, NOT JUST FOR CHRISTMAS**

*The article is concerned with the study of discursive functionality of proverbium *a dog for life, not just for Christmas*, in the pragmatic aspect. The analysis of the pragmatics of the discursive function of the proverbium *a dog for life, not just for Christmas* was carried out at three levels: micro-discursive, proper discursive and macro-discursive. At the micro-discursive level, the pragmatic functioning of proper name as a part of proverbium is analysed, at proper discursive level, the peculiarities of functioning of proverbium in a sentence and text are analysed in order to model the pragmatics of this proverbium; at the macro-discursive level, the implementation of pragmatic potential of proverbium in hypertextual, intertextual, as well as in interlingual and transformational sub-aspects is analysed. A model for the analysis of the pragmatic aspect of the discursive functionality of proverbium *a dog for life, not just for Christmas* has been created.*

Key words: *discourse, modelling, pragmatics, proverbium, proper noun, micro-discourse, macro-discourse.*

Введение

Актуальность проблемной области дискурсивной функциональности языковых единиц определяется востребованностью метаописания категорий современного дискурса в прагматическом аспекте, что особенно актуально в контексте массового компьютерного опосредования коммуникации. Целью исследования является изучение прагматического аспекта паремии и дискурсивной функциональности паремии *a dog is for life, not just for Christmas*, а также

создание модели анализа прагматического аспекта функционирования паремии в дискурсе. Объектом исследования является паремия *a dog is for life, not just for Christmas*, предметом – прагматический аспект дискурсивной функциональности паремии.

Методология и материал исследования

Прагматический аспект функционирования паремий рассматривался в работах С. В. Сидоркова, Г. Д. Сидорковой, Г. Л. Пермякова и др. В своей диссертации «Пословично-поговорочные паремии как фактор структурно-смысловой организации дискурса» С. В. Сидорков выделяет следующие функции паремий в дискурсе: паремиче-

Научный руководитель – Александр Аркадьевич Баркович, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и прикладной лингвистики Минского государственного лингвистического университета

ский стереотип (в функции названий, заглавий, заголовков), констатация (называет референтную ситуацию), резюмирование, комментирование (переформулирование фрагмента дискурса текста посредством соответствующей паремии) [1]. Г. Д. Сидоркова в своей диссертации «Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия» выделяет четыре группы прагматических функций паремий: констативную (которая включает в себя непосредственно констатацию, резюмирование и комментирование), регулятивную, экспрессивную и квазиэкспрессивную и метаязыковую. Группа экспрессивных и квазиэкспрессивных функций включает в себя функции выражения радости, печали, сожаления, удивления, соболезнования, благодарности и т. д. К метаязыковым относятся контроль и организация хода речевого взаимодействия: активизация внимания собеседника; побуждение собеседника к высказываниям; сигналы смены темы беседы; корректирование, уточнение, аспектуализация речевого сообщения, снятие ответственности за истинность информации и т. д. Регулятивная функция включает в себя следующие разновидности: урезонивание, предостережение, обличение, упрек, оправдание, обоснование, ободрение (варианты: подбадривание, успокаивание, утешение), побуждение к действию (варианты: подстегивание, поощрение), совет, парирование [2].

Согласно теории Г. Л. Пермякова, различаются следующие прагматические функции: моделирующая, поучительная, прогностическая, магическая, негативно-коммуникативная, развлекательная, орнаментальная [3]. В качестве классификации функций паремии на собственно- и макродискурсивном уровнях представляется наиболее рациональным исследовать прагматический аспект с точки зрения двух классификаций: Г. Л. Пермякова и классификации, в которой объединены функции из С. В. Сидоркова и Г. Д. Сидорковой (регулятивная, экспрессивная и квазиэкспрессивная, метаязыковая, констативная функции, а также функция «паремический стереотип»).

Рассмотрение дискурсивной функциональности языковых единиц с точки зрения масштаба речевой практики является актуальной проблемной областью языкознания [4–7]. В контексте данного исследо-

вания целесообразным представляется рассмотрение дискурсивной функциональности паремии на трех уровнях: микродискурсивном, собственно дискурсивном и макродискурсивном. На микродискурсивном уровне целесообразным представляется провести анализ прагматики компонентов паремии, на собственно дискурсивном – анализ прагматики паремии в составе предложения и текста, на макродискурсивном – анализ прагматики паремии в широком контексте, а именно в гипертекстуальном, интертекстуальном, интерязыковом, трансформационном подаспектах.

Корпус контекстов создан на основе данных, представленных в корпусах NOW и iWeb [8]. Получившийся корпус контекстов употребления паремии содержит 399 примеров употребления. Среди них было отобрано пять контекстов (два предложения, один текст и два гипертекста) для рассмотрения дискурсивной функциональности паремии на собственно- и макродискурсивном уровнях.

Исследование прагматики паремии на микродискурсивном уровне

Паремия *a dog is for life, not just for Christmas* является простым распространенным предложением, которое по цели высказывания, согласно классификации Дж. Сёрля, представляет собой ассертив, т. е. акт информирования адресата о положении вещей. Структура паремии выглядит следующим образом: *X is for life, not just for Y*. В аутентичном варианте паремии *X* – подлежащее *dog*, *Y* – обстоятельство времени, имя собственное *Christmas*.

Основной функцией имени собственного считается «выделение именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект» [9]. Компонент *Christmas* в этой паремии важен не столько для индивидуализации какого-либо объекта или понятия, он, в отличие от других ее компонентов, несет в себе культурную референцию к определенным религиозным и историческим пластам: одним из классических подарков на Рождество в западных странах [10] является домашнее животное – преимущественно щенки. Однако эта традиция нередко ведет за собой еще одну – сдачу собаки в приют после Рождества. Согласно статистическим данным,

в 2022 г. со дня Рождества до конца января британская организация Dog Trust отметила рост запроса на сдачу собак в приют на 73 % по сравнению с прошлым годом [11]. Эта традиция существует уже не одно столетие, и показательным в этом плане является наличие в английском языке изучаемой в рамках данной статьи паремии – *a dog, not just for Christmas*. Соответственно, благодаря этой культурной референции изучаемое имя собственное наряду с компонентами *dog* и *for life* являются не просто компонентами, а «строительным материалом» (термин М. Л. Ковшовой [12]) в образовании изучаемой паремии.

Исследование прагматики паремии на собственно дискурсивном уровне

Анализ дискурсивного функционирования паремии на собственно дискурсивном уровне предполагает моделирование прагматики паремии в предложении и тексте. При помощи корпуса контекстов употребления паремии были отобраны примеры функционирования паремии в дискурсе.

'So, you know, it's like that expression, a dog is for life not just for Christmas, you're sending men and women to the European Parliament, send those that have got a plan for sorting our Britain's relationship and defending our interest'. 'Знаете, это как в том выражении, собака – это на всю жизнь, а не только на Рождество, если вы отправляете мужчин и женщин в Европейский парламент, то отправляйте тех, у кого есть план по урегулированию наших британских отношений и защите наших интересов' [NOW].

В данном тексте паремия предстает в качестве обоснования и парирования: автор явно вступает в конфронтацию с людьми, которые «отправляют мужчин и женщин в Европейский парламент», и призывает их «отправлять тех, у кого есть план по урегулированию наших британских отношений и защите наших интересов». При помощи паремии автор обосновывает свою позицию относительно ужесточения кадровой политики и парирует в диалоге с теми, кто не видит в этом никакой необходимости. Кроме того, паремия выполняет поучительную, орнаментальную функции, а также функцию моделирования жизненной ситуации, в которой следует избирать в качестве предста-

вителей Европейского парламента тех, кто ответственно отнесется к своим обязанностям.

'Forty years after the Dogs Trust coined the expression «A dog is for life, not just for Christmas», vast numbers of people are still using the worst time of year to make presents of dogs to people who don't actually want them'. 'Вот уже сорок лет прошло с того момента, как организация Dog Trust ввела в обращение выражение «Собака – это на всю жизнь, а не только на Рождество», однако огромное количество людей до сих пор используют худшее время года, чтобы дарить собак людям, которым они не нужны' [NOW].

Паремия в данном контексте представляет собой предостережение, упрек, побуждение к действию. Автор подчеркивает, что выражение *A dog is for life, not just for Christmas* существует уже 40 лет. В противовес этому «огромное количество людей до сих пор используют худшее время года, чтобы дарить собак людям, которым они не нужны». В данном случае происходит противопоставление двух ситуаций: 1) существование данной поговорки, использование ее организацией Dog Trust в качестве предостережения для тех людей, которые хотят подарить кому-либо собаку на Рождество, т. к. существует большой риск того, что после этого праздника собаку сдадут в приют; 2) невнимательность людей, действие в противовес официальным рекомендациям организации Dog Trust и их слогану «собака – это на всю жизнь, а не только на Рождество». Автор упрекает людей, речь о которых идет во второй части предложения, тем самым побуждая их осознанно подойти к дарению собак на Рождество. Согласно классификации Г. Л. Пермякова, паремия выполняет моделирующую, поучительную и орнаментальную функции. Она не только служит украшением речи, но и дает словесную модель реальной жизненной ситуации и одновременно обучает ответственному обращению хозяев с домашними животными.

But romantic gestures are rather like that 'a dog is for life, not just for Christmas' saying... Make sure you do nice things for your Valentine for the rest of the year too! 'Но романтические жесты – это как в поговорке «собака – это на всю жизнь, а не только на Рождество»... Позаботьтесь о том, чтобы

делать приятные вещи для своей валентинки в течение всего года!»

В соответствии с содержательной стороной текста представляется возможным провести следующую реконструкцию паремии в соответствии с контекстом ее употребления: *a Valentine is for life, not just for Valentine's Day*. В данном случае эксплицируются такие разновидности регулятивной функции паремии, как предостережение и совет. Согласно контексту, адресант при помощи данной паремии сообщает адресатам, что партнера в романтических отношениях стоит радовать не только в краткосрочном периоде (*Valentine's Day, Christmas*), но и в долгосрочной перспективе (*for life*). В данном контексте паремия выполняет поучительную, моделирующую и орнаментальную функции.

Исследование прагматики паремии на макродискурсивном уровне

Примерами для изучения дискурсивного функционирования паремии и ее трансформированного варианта в прагматическом аспекте послужат гипертексты, которые являются комментариями к статье «*Pets in prisons – should they be allowed?*» [13]: «*Remember the saying 'a dog is for life, not just for christmas' and apply this to prison environment*» и «*A Dog is for life... Not for Prison!*». Паремия содержит в себе ключевое послание, лежащее в основе изучаемых комментариев: оба автора считают проживание собак в тюрьмах в качестве домашних питомцев неприемлемым. Автор первого комментария сохраняет словарный вариант паремии и призывает «применить ее к тюремным условиям». Автор второго комментария за счет проделанной им трансформации паремии будто бы выполняет призыв первого комментатора, создает модель данной ситуации и делает вывод: «Собака – для жизни... Не для тюрьмы!», тем самым «погружая» поговорку в контекст своего повествования.

Оба комментария содержат в себе реакцию на тему, обозначенную в статье. Они представляют собой ответ на вопрос, вынесенный в заголовок статьи, «*Pets in prisons – Should they be allowed?*» «Домашние животные в тюрьмах – должны ли они быть разрешены?», где оба ответа являются резко отрицательными. В них авторы дают нега-

тивную оценку проживания домашних питомцев в тюрьме. Авторы уверены, что питомцы заслуживают более комфортных условий, а арестанты, в свою очередь, должны быть лишены права содержания животного во время их тюремного заключения.

В первом контексте (*Remember the saying 'a dog is for life not just for christmas' and apply this to the prison environment*) паремия предназначается в качестве: 1) предостережения для людей, которые выступают за то, чтобы заключенные могли заводить питомцев в тюрьме; 2) парирования в диалоге с людьми, которые выступают за то, чтобы заключенные могли заводить питомцев в тюрьме; 3) совета и побуждения (дословно: «вспомните поговорку», «примените ее»).

Во втором контексте представлен трансформированный вариант паремии (*A Dog is for life... Not for Prison!*), который выполняет: 1) констатирующую функцию (резюмирование своего сообщения в виде лаконичного предложения); 2) экспрессивную функцию (наличие восклицательного знака в конце предложения); 3) метаязыковую функцию (активизация внимания собеседника за счет заглавных букв в словах *Dog, Not, Prison*); 4) регулятивную функцию (предостережение для людей, которые выступают за то, чтобы заключенные могли заводить питомцев в тюрьме; обоснование своей позиции; парирование в диалоге с людьми, которые выступают за то, чтобы заключенные могли заводить питомцев в тюрьме).

В изучаемых контекстах паремия выполняет моделирующую и поучительную функции. Моделирующая функция паремии заключается в создании словесной (или мыслительной) модели (схемы) той или иной жизненной (или логической) ситуации. В первом примере автор комментария предлагает читателям создать мыслительную модель ситуации, говоря «вспомните поговорку 'собака – это на всю жизнь, а не только на Рождество' и примените ее к тюремным условиям». Во втором примере автор открыто заявляет: «Собака – для жизни... Не для тюрьмы!». И в том, и в другом примерах читателю представляется возможность создать мыслительную модель ситуации, в которой домашнее животное проживает в тюрьме в качестве питомца.

Поучительная функция служит указанием на необходимость взятия на себя полной ответственности за создание хозяином максимально комфортных условий проживания питомца (отличных от “*prison environment*” ‘тюремных условий’) в течение всей его жизни (*‘a dog is for life’*), а не только короткого периода времени, угодного хозяину (*‘<a dog is> not <just> for Christmas/prison’*).

Интертекстуальный подаспект дискурсивного функционирования паремии предполагает анализ разновидностей стиля текста, в которых употребляется паремия *a dog is for life, not just for Christmas*. С целью анализа такого типа были исследованы случаи употребления паремии во всех корпусах, представленных на сайте корпусов английского языка [8]. Помимо корпусов NOW и iWeb, аутентичный либо трансформированный варианты паремии представлены в корпусах: COCA, CORE, the TV Corpus, the Movie Corpus, Hansard Corpus (British Parliament), BNC, Coronavirus Corpus, GloWbE. Анализ контекстов употребления паремии, представленных в данных корпусах, показал, что данная паремия реализует свой прагматический потенциал в текстах разговорного (комментарии к статье, изученные в гипертекстуальном подаспекте; статьи в интернет-блогах; ТВ-шоу и фильмы), публицистического (статьи на новостных интернет-порталах), официально-делового (тексты выступлений политиков в Парламенте Великобритании) стилей.

Интерязыковой подаспект макродискурсивного функционирования паремии с точки зрения моделирования прагматики предполагает анализ случаев заимствования паремии в немецкий, русский, белорусский языки. В немецкоязычных речевых контекстах выявлены такие разновидности калькированных вариантов паремии, как *ein Hund ist keine Anschaffung für Weihnachten, sondern fürs ganze Leben* ‘Собака – это приобретение не на Рождество, а на всю жизнь’; *ein Hund bleibt nicht nur über Weihnachten – sondern ein Leben lang* ‘Собака остается не только на Рождество, а на всю жизнь’; *ein Hund ist für ein Leben lang, nicht nur für Weihnachten und ein paar Tage danach* ‘Собака – это на всю жизнь, не только на Рождество и несколько дней после него’; *ein Hund bleibt nicht nur über Weihnachten, sondern ein Leben lang* ‘Собака

остается не только на Рождество, но на всю жизнь’. В русскоязычных речевых контекстах выявлена паремия в сокращенной форме «*Не только на Рождество*», являющейся заголовком книги. В белорусском языке компонент «*сабака на ўсё жыццё*» был обнаружен в заглавии к статье и тексте самой статьи в интернет-блоге. Случаи калькирования паремии *a dog is for life, not just for Christmas* на немецкий, русский, белорусский языки являются доказательством наличия прагматического потенциала паремии в речевой практике данных языков.

В трансформационном подаспекте макродискурсивного функционирования паремии наибольший интерес представляют случаи замены ее компонентов. Статистический анализ материала показал, компонент *dog* был сохранен в 210 случаях из 399 (52,63 %), а компонент *Christmas* – в 270 случаях из 399 (67,67 %). Компонент *life* сохранен в 369 случаях из 399 (92,48 %).

В большинстве трансформаций (306 из 399, 76,69 %) происходит сохранение семантической структуры паремии: *X is for life, not just for Y*. Исключение составляют случаи сокращения компонентного состава. В аутентичном варианте паремии *X* – это субъект существования, одушевленное существительное *dog*. В трансформированных вариантах субъект существования предстает в качестве одушевленных существительных (например, *child, neighbours*), неодушевленных существительных (например, *tent*), а также в виде абстрактных понятий (*socially connecting*) и имен собственных (*Subaru, Love Actually*). Компонент *Y* в аутентичном варианте паремии представляет собой ситуативный конкретизатор времени, имя собственное *Christmas*. В трансформированных вариантах данный компонент заменяется на иные ситуативные конкретизаторы времени (например, *childhood*), а также конкретизаторы времени и места (*lock-down, self isolation, festival*), конкретизатор цели (*dating gambit*), конкретизатор причины (*autumn statement, Christmas cards*). Таким образом, паремия *a dog is for life, not just for Christmas* является востребованной с точки зрения замены отдельных компонентов при сохранении ее структуры с целью привнесения индивидуального авторского замысла.

Заключение

Паремия *a dog is for life, not just for Christmas* является иллюстративным примером для моделирования прагматики в рамках анализа дискурсивной функциональности паремий с компонентом «имя собственное». Компоненты *Christmas, dog* и *for life* в составе паремии являются ключевыми компонентами в прагматическом аспекте ее дискурсивного функционирования. В предложении, тексте и гипертексте паремия используется для регулирования поведения адресата, называния референтной ситуации, выражения эмоций, контроля и организации хода речевого взаимодействия и т. д. Паремия *a dog is for life, not just for Christmas* ре-

ализует свой прагматический потенциал в текстах разговорного, публицистического, официально-делового стилей. Наличие калькированных вариантов в немецком, русском и белорусском речевых контекстах говорит о востребованности её семантики в данных языках.

Анализ трансформационного подаспекта показал, что данная паремия является востребованной в прагматическом аспекте с точки зрения замены отдельных компонентов при сохранении ее структуры. Создана модель анализа прагматического аспекта дискурсивного функционирования паремии *a dog is for life, not just for Christmas*.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сидорков, С. В. Пословично-поговорочные паремии как фактор структурно-смысловой организации дискурса : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / С. В. Сидорков. – Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2003. – 314 л.
2. Сидоркова, Г. Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. Д. Сидоркова. – Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 1999. – 322 л.
3. Пермяков, Г. Л. Основы структурной паремиологии / Г. Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – С. 88–89.
4. Dijk, T. van. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition / T. van Dijk. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980. – 317 p.
5. Алексеева, М. О. Исследовательские подходы и требования к анализу религиозного дискурса / М. О. Алексеева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22, Теория перевода. – 2013. – № 2. – С. 65–74.
6. Мамычев, А. Ю. Государственная власть в политическом процессе современной России: теоретико-методологический аспект политической и социокультурной трансформации : автореф. дис. ... д-ра полит. наук : 23.00.02 / А. Ю. Мамычев ; ФГБОУ ВПО Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2013. – 49 с.
7. Волосухина, Н. В. Терминология водного хозяйства в научном дискурсе современного английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Волосухина ; ФГБОУ ВПО Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2011. – 28 с.
8. English corpora [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/>. – Дата доступа: 22.04.2022.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1990. – 682 с.
10. Culture trip: unique trips, with care for the world [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://theculturetrip.com/north-america/usa/articles/christmas-gifting-traditions-around-the-world>. – Дата доступа: 23.04.2022.
11. Irish Mirror [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.irishmirror.ie/news/irish-news/dogs-trust-says-hundreds-dogs-26126647>. – Дата доступа: 23.04.2022.
12. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры / М. Л. Ковшова. – М. : ЛЕНАНД, 2019. – 400 с.
13. Pets in prisons – Should they be allowed? – VioVet Blog [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.viovet.co.uk/blog/p175-Pets_in_prisons_-_Should_they_be_allowed. – Дата доступа: 24.04.2022.

REFERENCES

1. Sidorkov, S. V. Poslovichno-pogovorochnyje paremii kak faktor strukturno-smyslovoj organizacii diskursa : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19 / S. V. Sidorkov. – Kuban. gos. un-t. – Krasnodar, 2003. – 314 l.
2. Sidorkova, G. D. Pragmatika paremii: poslovcy i pogovorki kak riechievyje dejstvija : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19 / G. D. Sidorkova. – Kuban. gos. un-t. – Krasnodar, 1999. – 322 l.
3. Piermiakov, G. L. Osnovy strukturnoj paremiologii / G. L. Piermiakov. – M. : Nauka, 1988. – S. 88–89.
4. Dijk, T. van. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition / T. van Dijk. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980. – 317 p.
5. Aliksiejeva, M. O. Issliedovatel'skije podkhody i triebovanija k analizu rieligioznogo diskursa / M. O. Aliksiejeva // Viestn. Mosk. un-ta. Sier. 22, Teorija pierievoda. – 2013. – № 2. – S. 65–74.
6. Mamychiev, A. Yu. Gosudarstviennaja vlast' v politichieskom processie sovriemiennoj Ros-sii: teorietiko-mietodologichieskij aspekt politichieskoj i sociokul'turnoj transformacii : avtorief. dis. ... d-ra polit. nauk : 23.00.02 / A. Yu. Mamychiev ; FGBO VPO Ros. gos. soc. un-t. – M., 2013. – 49 s.
7. Volosukhina, N. V. Tierminologija vodnogo khoziajstva v nauchnom diskursie sovriemien-nogo anglijskogo jazyka : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 / N. V. Volosukhina ; FGBO VPO Piatigor. gos. lingvist. un-t. – Piatigorsk, 2011. – 28 s.
8. English corpora [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/>. – Дата доступа: 22.04.2022.
9. Lingvistichieskij enciklopedichieskij slovar' / gl. ried. V. N. Yarceva. – M. : Soviet. encikl., 1990. – 682 s.
10. Culture trip: unique trips, with care for the world [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://theculturetrip.com/north-america/usa/articles/christmas-gifting-traditions-around-the-world>. – Data dostupa: 23.04.2022.
11. Irish Mirror [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://www.irishmirror.ie/news/irishnews/dogs-trust-says-hundreds-dogs-26126647>. – Data dostupa: 23.04.2022.
12. Kovshova, M. L. Lingvokul'turologichieskij analiz idiom, zagadok, poslovc i pogovorok. Antroponimichieskij kod kul'tury / M. L. Kovshova. – M. : LENAND, 2019. – 400 s.
13. Pets in prisons – Should they be allowed? – VioVet Blog [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://www.viovet.co.uk/blog/p175-Pets_in_prisons_-_Should_they_be_allowed. – Data dostupa: 24.04.2022.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 30.06.2022

УДК 821.161.3 (075.8)

Сергей Эдуардович Сомов

канд. филол. наук, доц., доц. каф. литературы и межкультурных коммуникаций
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

Sergey Somov

Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Literature and Intercultural Communication
of the Mogilev State University named after A. A. Kuleshov
e-mail: somov@msu.by

РЕЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА ГЕОРГИЯ КОНИССКОГО В КРИТИКЕ А. С. ПУШКИНА

Анализируется критическая реакция А. С. Пушкина на издание в Петербурге в 1835 г. первого двухтомного собрания сочинений Могилевского архиепископа Георгия Конисского (1717–1795). В обширной рецензии, опубликованной в журнале «Современник», Пушкин проанализировал художественные произведения Конисского, его ораторское и научно-историографическое наследие, а также духовно-философский дневник. Наиболее интересные выдержки из наследия святителя Георгия поэт процитировал в своей статье, чтобы сделать их достоянием широкой общественности. Характер отбора цитат указывает на интеллектуальные и духовные устремления русского поэта в последние годы жизни, помогает понять особенности восприятия творчества белорусского религиозного просветителя художниками и исследователями XIX в.

Ключевые слова: Георгий Конисский, Александр Сергеевич Пушкин, собрание сочинений, творчество, рецепция, критика, слова и речи, лирика, философия, религия, Бог, вера, молитва, покаяние, историография.

The Reception of the Creative Work of George Konissky in A. S. Pushkin's Critique

The article analyzes the critical reaction of A. S. Pushkin to the publication of the first two-volume collected works of Mogilev Archbishop Georgy Konissky (1717–1795) in St. Petersburg in 1835. In an extensive review published in the *Sovremennik* magazine, Pushkin analyzes Konissky's works of art, his oratorical and scientific historiographic heritage, as well as his spiritual and philosophical diary. The most interesting excerpts from the heritage of St. George are quoted by the poet in his article in order to make them available to the general public. The nature of the selection of quotes points to the intellectual and spiritual aspirations of the Russian poet in the last years of his life, helps to understand the peculiarities of the perception of the work of the Belarusian religious enlightener by artists and researchers of the 19th century.

Key words: Georgy Konissky, Alexander Sergeevich Pushkin, collected works, creative work, reception, criticism, words and speeches, lyrics, philosophy, religion, God, faith, prayer, repentance, historiography.

Введение

В 1835 г. в Петербурге вышло в печать первое двухтомное собрание сочинений архиепископа Могилевского и Белорусского Георгия (Конисского) (1717–1795), составленное протоиереем Иоанном Григоровичем. Вскоре, в 1836 г., в журнале «Современник» появилась развернутая рецензия Александра Сергеевича Пушкина на данное собрание с обширными цитатами из него.

Почему из большого количества столичных публикаций того времени поэт избрал для отзыва именно это собрание сочинений? Чем именно привлекло внимание великого поэта по преимуществу религиозное творчество архиепископа? Что связывало Пушкина с белорусскими землями и с Могилевом? Какие мысли святителя Геор-

гия оказались созвучными размышлениям поэта на последнем, тяжелом для него этапе жизни? Ответы на эти вопросы дают возможность более глубоко понять позднее творчество поэта, уяснить движения его души.

Белорусские земли и город Могилев были знакомы Пушкину, поскольку он посещал их дважды в своей молодости: первый раз в 1820 г., когда направлялся из Петербурга в кишиневскую ссылку, и второй раз в 1824 г., когда возвращался с юга в Михайловское, под надзор полиции. О втором визите сохранились воспоминания современников поэта, прежде всего офицеров Могилевского гарнизона, с которыми Пушкин был лично знаком и провел несколько веселых часов, скрасивших его длительное путешествие. Посещение белорусских горо-

дов – Витебска и Могилева – впоследствии давало право поэту утверждать, что он видел Европу, хотя за пределы Российской империи, как известно, Пушкин никогда не выезжал. Таким образом, первое в его жизни вынужденное путешествие через белорусские земли оставило яркие впечатления в памяти поэта. Уже это обстоятельство могло быть причиной проявления внимания к изданию трудов белорусского святителя Георгия среди немалочисленных книжных новинок Петербурга того времени. Однако, думается, это было не главным.

Тридцатые годы XIX в. в творчестве Пушкина отмечены углублением его историко-философских и духовно-религиозных исканий. Это период, когда он как реалист-исследователь анализирует становление и развитие российской государственности (в 1833 г. появляется его вершинная поэма «Медный всадник»), ищет для себя пути к обретению внутренней свободы в атмосфере царящего вокруг лицемерия и насилия. Эти искания выводят его на «столбовую дорогу» русской литературы – к православной духовности, к поискам Бога и нравственной чистоты. Не случайно к 1835–1836 гг. относятся такие шедевры религиозной лирики Пушкина, как «Воды глубокие...», «Отцы пустынноики и жены непорочны...», «Мирская власть», «Напрасно я бегу к сионским высотам...» и др. Пушкин искал ответы на сложнейшие философские и жизненные вопросы, которые трудно было найти в мирской беллетристике, поэтому он и обращался к духовной литературе.

Оценка А. С. Пушкиным ораторской прозы Конисского

Анализируя наследие Конисского, Пушкин пишет о том, что Георгий известен российским читателям (равно как и самому поэту) прежде всего как оратор, автор краткой, но яркой и образной речи «Оставим астрономам доказывать...», прославленной во всех русских риториках. При этом он сравнивает путевое приветствие Конисского к Екатерине II с приветственной речью митрополита Филарета (Дроздова) к императору Николаю I, посетившему в 1830 г. холерную Москву. Это сравнение оказывается не в пользу Конисского. Речь Филарета представляется Пушкину «в своей умильной простоте» проявлением «более истин-

ного красноречия», нежели слишком затейливое остроумное приветствие Георгия, содержащее «игру выражений», однако поэт принимает во внимание и различие обстоятельств в том и другом случае, и различие чувств, выражаемых святителями: «Императрица путешествовала, окруженная всею пышностью двора своего, встречаемая всюду торжествами и празднествами; государь посетил Москву, опустошаемую заразой, пораженную скорбью и ужасом» [1, с. 94].

Ораторская проза Конисского представляет собой наибольшую по объему часть из сохранившегося его наследия (около 80 произведений). Речь, на которую указывает поэт, была произнесена Георгием во время его последней встречи с Екатериной II в 1787 г. Полное название этого произведения: «Речь Государыне Императрице Екатерине, произнесенная при встрече Ея Величества в городе Мстиславле, во время Ея путешествия по Империи». Это обращение к императрице нетипично для ораторской прозы Конисского и отличается от всех других его речей лаконизмом и особенной восторженностью тона. Сообразно обстоятельствам путевого приветствия, речь действительно мала – 18 строк, но в них оратору удалось создать выразительный образ императрицы.

В отличие от традиционных для ораторской прозы Конисского «сквозных» сравнений Екатерины с императором Константином, Киром или апостолом Павлом, он сравнил ее с солнцем. Оставляя доказывать астрономам, что «земля вокруг солнца обращается», оратор здесь утверждает, что «Солнце» подданных русского престола ходит вокруг них, согревая каждого своим теплом [2, с. 242]. Сравнение с солнцем носит универсальный характер. Оно не только устанавливает прямую метонимическую связь с объектом реальности, но вызывает целую цепь ассоциаций духовно-религиозного смысла. Такое сравнение указывает на богодухновенность владычества Екатерины. Еще в язычестве солнце напрямую соотносилось с фигурами Дажьбога и Хорса, а в период христианства почитание светила непосредственно перешло на образ Христа – Солнца Правды, – которого, однако, веками двоеверно живущие славяне все также в буквальном смысле ожидали грядущим с Востока, устраивая храмы алтарями и домаш-

ние «красные углы» на Восток, погребая своих умерших лицами к Востоку, возглаголющая на Великом славословии Всенощного бдения с воздетыми к Востоку руками слова: «Слава Тебе, показавшему нам свет» и др.

Екатерина как Владычица высшего порядка в слове Георгия всеильна, а власть ее всеобъемлюща: «всяк под виноградом своим и под смоковницею своею» устремляет очи ввысь, к небу, к солнцу, как и к Богу. Символика виноградаря и смоковницы также амбивалентна. Она связана с традиционным для христианства именованием народа божьего «виноградом», насажденным десницею Всевышнего, и с устойчивым античным символом изобилия и радости. Венчает речь патетическое обращение к императрице с призывом течь «исполиными (исполинскими. – С. С.) стопами во всех... благонамерениях», оставаясь по-прежнему воительницей, «торжественно» побеждающей «противныя».

В своей рецензии Пушкин анализирует ораторское наследие Конисского достаточно кратко, но емко (это еще одни из примеров его способности лаконично и доступно формулировать сложные умозаключения). Из большого числа сохранившихся произведений по значимости поэт на первое место ставит политические речи Георгия. Лучшей ему представляется полная драматизма речь к Екатерине, которую святитель признает по совершении ее коронации в Москве в 1762 г., когда он приносил императрице жалобы и стенания угнетенного Польшей белорусского народа и умолял ее о заступничестве единоверных.

Примечательной является характеристика Пушкиным белорусов как народа издревле россиянам «родного, но отчужденного от России жребиями войны» [1, с. 95]. С одной стороны, Пушкин как православный и уже вполне имперско мыслящий историк первой половины XIX в. намеренно забывает о том, что белорусские земли в предшествующие времена входили преимущественно в состав других государств (Киевской Руси, Великого княжества Литовского, Речи Посполитой); но, с другой стороны, он разделяет очевидно выраженную в указанной речи мысль Георгия Конисского о духовно-религиозном единстве белорусов и россиян, предполагающем почти «естест-

венным образом» единство гражданско-политическое.

Именно на это указывает Георгий в самом начале своей речи, когда намеренно с патетикой и общепринятой при императорском дворе нарочитой уничижительностью повторяет слова о подданности белорусов российскому престолу: «Между подданными народами Вашего Императорского Величества, – говорит Георгий, – о всерадостнейшей коронации торжествующими, приносит и Белорусский народ, чрез меня, подданника Вашего Величества, всеподданнейшее поздравление» [2, с. 82–83].

При внешней трафаретности фразы тавтологию о подданничестве Конисский использует не случайно: она имеет важное политическое значение и определенным образом призвана настроить царицу на восприятие той проблемы, о которой оратор поведет речь. Георгий подчеркивает, что белорусский народ подвластен русскому императорскому престолу, хотя на самом деле вся белорусская территория в этот момент находится под властью польского короля. С целью достижения собственных архипастырских целей он позволяет себе оправданную дерзость политика, трезво оценивающего изменившееся соотношение сил между европейскими государствами.

Как грамотный оратор, мастерство которого оттачивалось годами (в Киеве, где в Печерской Лавре Георгий в 1744–1746 гг. был на должности проповедника, а затем читал оригинальные курсы лекций на кафедрах поэтики, философии и богословия Киево-Могилянской академии; и в Могилеве, где епископ много проповедовал в храмах своей епархии), Конисский построил речь к русской Императрице как богатый образный рассказ, насыщенный сравнениями и историко-библейскими параллелизмами.

Основу речи составило метонимическое сравнение Беларуси с «тесным Израилем Египта», а России – с «благословенной Богом Палестиной», согласно которому по принципу антитезы выстраиваются два образных ряда, усиливающих идейное и эмоциональное впечатление от рассказа о горестной судьбе гонимых в Речи Посполитой православных белорусов. Отбор образного и словесного материала Георгий осуществляет столь тщательно, что даже при первом непосредственном восприятии речи

слушателями улавливается и первый, прямой смысловый уровень, и образно-метафорический, и ассоциативный. Поясняя сравнение с Израилем и Палестиной, оратор говорит: «Состояние, скажу, людей пределами Российскими огражденных, от состояния людей, хотя единоверных, но в Польской области заключенных» [2, с. 83]. Эпитет «огражденные» не только характеризует пространственные отношения, но и указывает на охраненность, защищенность подданных мощной российской короны от внешнего врага. Напротив, определение «заключенные», помимо прямого значения «находящиеся», указывает на состояние не-свободы, плена и, в контексте библейского сравнения, ожидания избавления, «исхода» от рабства.

Эмоциональная выразительность повествования о польском заточении белорусского народа от фразы к фразе нарастает. Она усиливается Конисским посредством ряда антитез с троекратным рефреном слов «здесь» и «у нас», причем образный ряд ступенчато сужается от высоких символических абстракций к непосредственно осязаемому каждым слушателем факту личного бытия и ценности жизни: «Здесь светильник Веры, от дней Владимировых зажженный, блистает доселе: у нас светильник оный свирепствующие от Запада вихри на многих местах совсем превратили. Здесь храмы Господни славословием имени Его свободно гремят: у нас храмы Божии множайшие отняты, прочие опустошены и запечатаны, разве сов и вранов гнездящихся гласы издают. Здесь чем кто благочестивее, тем и честнее: у нас благочестивым именовать в студ ставят; за благочестие раны, узы, темницы, домов разорение, а нередко и живота лишение издревле терпим» [2, с. 83].

По верному замечанию Пушкина, эта речь Конисского имела серьезные последствия в будущем: «Екатерина с глубоким вниманием выслушала печальную речь представителя будущих ее подданных, и, когда несколько времени спустя св. синод думал вызвать Георгия и поручить в его управление Псковскую епархию, императрица на то не согласилась и сказала: «Георгий нужен в Польше» [1, с. 95]. Именно там, на белорусских землях, святитель оставался до конца своих дней и смог начать эпохальный по своему характеру процесс воссоединения

униатов, который затем уже в XIX в. заканчивал Полоцкий митрополит Иосиф Семашко с единомышленниками.

В отношении проповедей (церковных слов) Конисского, Пушкина более привлекала содержательная сторона произведений, нежели их литературное оформление. Слова Георгия в свое время были обращены к загнанной в невежество белорусской пастве, и поэтому неслучайно Пушкин отметил одну из важных стилистических примет ораторской прозы святителя – ту безыскусность, с которой он обращался к простолыдинам: «Проповеди Георгия просты и даже несколько грубы, как поучения старцев первоначальных; но их искренность увлекательна» [1, с. 95].

Оценка роли Конисского в истории

Наиболее значимые факты биографии Конисского Пушкин почерпнул из предисловия Григоровича и высоко оценил его работу: «Ныне протоиерей И. Григорович, – заключает Пушкин, – издал собрание сочинений Георгия Конисского, присовокупив к книге своей любопытное и прекрасно изложенное жизнеописание Георгия Конисского» [1, с. 96].

В противовес представлениям современников об архиепископе Георгии только лишь как об остроумном ораторе Пушкин говорит о нем как о великом историческом деятеле: «Но Георгий, – пишет он, – есть один из самых достопамятных мужей минувшего столетия. Жизнь его принадлежит истории», – причем одному из сложнейших периодов нахождения Беларуси «под игмом Польши» и под игмом гонений на православие со стороны католического фанатизма [1, с. 96]. Чтобы подтвердить свою мысль, Пушкин прослеживает основные вехи жизненного пути Конисского, причем как историк сразу абсолютно точно определяет главное дело жизни святителя – ни науку, ни творчество, ни даже проповедничество, а защиту белорусской паствы от униатско-католических гонений, деятельность, которая несколько раз едва не стоила ему жизни. Это представляется Пушкину наиболее важным, поэтому в статье он приводит в подробностях случаи покушения на Конисского в Орше и Могилеве, подтолкнувшие его к обращениям к Екатерине II и в Москве, и в Петербурге, к королю Станиславу

Понятовскому в Варшаве, а также к участию в опасной для жизни деятельности в составе Слуцкой конфедерации и др.

«Доминиканец Овлачинский, прославившийся ненавистью к нашей церкви, – пишет Пушкин, – замыслил принести Георгия в жертву своему изуверству. В 1759 г. Георгий, презирая опасности, ему угрожающие, поехал обозревать сетующую свою епархию. Овлачинский и миссионеры возмутили в Орше шляхту и жолнеров. Они разогнали народ, вышедший с хоругвями навстречу своему архипастырю, остановили колокольный звон и с воплем ворвались в церковь, где Георгий священнодействовал. Преосвященный едва успел спастись от их сабель в стенах Кутеинского монастыря, откуда тайно вывезли его в телеге, прикрыв навозом. Другой изувер, свирепый Зенович, предводительствуя иезуитскими воспитанниками, ночью в Могилеве напал на архиерейский дом. Буйные молодые люди вломились в ворота, перебили окна, ранили несколько монахов, семинаристов и слуг; но, к счастью, не нашли Георгия, скрывшегося в подвалах своего дома» [1, с. 94].

Избранные Пушкиным духовные мысли

Значительную часть рецензии Пушкин посвящает духовно-религиозным «Мыслям» Конисского, которые представляют собой философский дневник писателя. Их содержание по большому счету полностью соответствует церковному статусу и священному христианскому сану Конисского. Главная тема – поиск пути спасения, соединения человека с Богом, со Христом. Пушкин выбирает из дневника те высказывания, которые кажутся ему наиболее важными, духовно полезными читателю: это мысли о бессмертии, о молитве, о покаянии в грехах, о развивающемся в обществе безбожии, о добрых делах, о необходимости духовной ответственности за то слово, которое несет автор читателям.

Например, размышляя о молитвенном делании, Пушкин приводит такую цитату Георгия: «Говорят многие: почему молитвы наши ни чудес не творят, ни лучшей перемены в нас не производят. Ах, стыдно и вспоминать молитвы наши! Об них можно то же сказать, что сказал кормчий одному бывшему на корабле беззаконнику. Когда

во время сильной и опасной бури все плаватели обратились к молитве и вместе с ними и оный беззаконник нечто промолвил, то кормчий остановил его сими словами: «Ты, пожалуй, помолчи: не знает-де бог, что и ты с нами, и потому еще между отчаянием и надеждою находимся; а как-де услышит твою святую молитву, так мы и погибли». – Достойна ли молитва имени своего, когда она в одних устах обращается, а ум не помнит и не знает того, что болтает язык?» [1, с. 98].

Представляется важной еще одна цитата Георгия, которая касается мировоззренческого состояния современного ему европейского и российского общества в аспекте отстаивания своих идеалов как истинных. Очевидно, что Пушкин приводит ее потому, что считает актуальной не только для эпохи Просвещения, но и для XIX ст.: «Нигде не читаем, чтобы язычники страдали так за своих идолов, как мученики христианские за веру Христову. Да и в нынешних богоборных сонмищах атеистов и натуралистов, в главных гнездах их, во Франции и Англии, нашелся ли хотя один такой ревнитель, который бы за безбожие свое или натурализм произвольно на муки дерзнул? У нас в России за несколько пред сим лет известный боярин, уличенный в безбожии, одним показанием кнута отрекся того» [1, с. 98].

Знакомство с выбранными Пушкиным цитатами святителя Георгия показывает, что появление в 1836 г. удивительного по глубине мысли и художественному совершенству стихотворения «Отцы пустыньники и жены непорочны...» является неслучайным. Это поэтическое переложение великопостной молитвы Ефрема Сирина стало итогом длительных раздумий поэта о молитве, посте, грехе и покаянии. Вне всякого сомнения, духовные размышления Конисского сыграли свою роль в эволюции мировоззрения Пушкина от юношеского романтического гедонизма к идеям мудрого смирения и осознанного аскетизма, преимущества духа над плотью. Например, Пушкин повторяет слова Георгия: «Радость плотская ограничивается наслаждением: по мере, как затихает веселый гудок, затихает и веселость. Но радость духовная есть радость вечная; она не умалется в бедах, не конча-

ется при смерти, но переходит и по ту сторону гроба» [1, с. 98].

Оценка поэтического наследия белорусского архиепископа

Поэзию Конисского в художественном отношении Пушкин оценил невысоко, однако отметил содержательную сторону его произведений – «дух мыслящий» и процитировал наиболее значимое, с его точки зрения, стихотворение – духовно-философскую элегию «Серпа ожидают созрелые класы...» (колосья), в которой речь идет о смерти и том багаже, с которым человек подходит к неизбежному пределу своего земного существования.

В стихотворении Конисского говорится о седовласом человеке, которому за пятьдесят и который приближается к смерти. Пушкину, читавшему это стихотворение, не было пятидесяти, и он не был сед, но, очевидно, что мысли о близком конце жизни, в особенности в связи со сложившимися жизненными обстоятельствами, его посещали неоднократно. Вот почему именно это стихотворение «задело за живое» русского поэта, которому, как мы знаем, действительно оставалось немного жить:

*Серпа ожидают созрелые класы;
А нам вестники смерти – седые власы.
О! смертный, беспечный, посмотри в зеркало:
Ты сед, как пятьдесят лет тебе миновало.
Как же ты собрался в смертную дорогу?
С чем ты предстанешь правосудному богу?*
[1, с. 99–100].

Уходящему из этого мира, по вере православных христиан (в отличие от католиков с их представлениями о чистилище), открываются всего два пути: в Царствие небесное и в геенну огненную. И определяют они исключительно внутренним духовно-нравственным состоянием человека, отягощенного грехами, но еще имеющего возможность покаяния и совершения добрых дел.

*Поверь же, не увидишь в небесны чертоги:
В ад тебя низринут, связав руки, ноги.
Без масла дел благих гаснет свеча веры;
Затворятся брачные бум девам двери.
Может быть, при смерти, «помяни мя» скажешь
И тем уста свои навсегда завяжешь.
И так, доколе древа топор не коснется,
Плод добрых дел тебе принести остается*
[1, с. 100].

Последние две строки, по сути, являются основным выводом и данного стихотворения, и всего собрания сочинений Конисского, равно как и пушкинской рецензии.

Заключение

Георгий Конисский, будучи одним из образованнейших людей своего времени (профессор трех кафедр и ректор Киево-Могилянской академии, автор ряда научных трудов), привлек внимание Пушкина и как историк, и как христианин-философ, и как проповедник, и как государственный деятель, сыгравший свою роль в международной политике Екатерины II в период первого раздела Речи Посполитой и присоединения к Российской империи обширных земель на Западе.

Созвучие духовных и интеллектуальных исканий поэта с содержанием произведений белорусского святителя (уже в наше время канонизированного церковью в лике святых) представляется главной причиной появления в печати пушкинской рецензии с выраженным стремлением наиболее важные, с точки зрения поэта, мысли святителя Георгия не столько подвергнуть аналитическому разбору, сколько процитировать целиком, сделать их достоянием большего числа читателей, которым может быть недоступно само собрание сочинений.

В целом в плане значимости многообразного по своему составу наследия архиепископа Пушкин наиболее высоко оценил Конисского не как поэта или проповедника, а как историка. Об этом он пишет в заключительной части своей рецензии, где говорит о работе Георгия, еще не увидевшей свет. До появления собрания сочинений белорусского архиепископа внимание поэта привлекла рукопись «Истории русов или Малой России». С текстом этой работы Пушкин был хорошо знаком, поскольку счел необходимым дополнить свою рецензию на собрание сочинений публикацией отдельных фрагментов рукописи, в частности о введении унии, о гибели Стефана Острицы и др. В отношении историографии Конисского поэт заключает, что он как историк еще не оценен по достоинству, и выражает надежду на достойное издание «Истории Малороссии» в будущем. Эта книга, составленная на основе собранных Георгием исторических документов, действ-

вительно впоследствии была опубликована, но получила весьма неоднозначные отзывы в среде профессиональных российских историков, что негативно отразилось на научном авторитете Конисского. Тем не менее

как явление в историографической мысли того времени она представляет исследовательский интерес, но до сих пор не подвергалась научному анализу и не получила исчерпывающей оценки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкин, А. С. Собрание сочинений Георгия Конисского, архиепископа Белорусского, изд. протоиереем Иоанном Григоровичем. СПб. 1835 // А. С. Пушкин // Собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин. – М. : Худож. лит., 1959–1962. – Т. 6 : Критика и публицистика. 1962. – С. 94–106.

2. Слова и речи Георгия Конисского, Архиепископа Могилевского. – Могилев-на-Днепре : Скоропечатня и Литогр. Я. Н. Подземского, 1892. – 469 с.

3. Собрание сочинений Георгия Конисского, Архиепископа Белорусского / Изд. прот. И. Григорович. – СПб. : Тип. Императ. Рос. Акад., 1835. – Ч. 1–2.

REFERENCES

1. Pushkin, A. S. Sobranije sochinienij Georgija Konisskogo, arkhijepiskopa Bieloruskogo, izd. protojeriejem Ioannom Grigorovichiem. SPb. 1835 // A. S. Pushkin // Sobranije sochinienij : v 10 t. / A. S. Pushkin. – M. : Khudozh. lit., 1959–1962. – T. 6 : Kritika i publicistika. – 1962. – S. 94–106.

2. Slova i riechi Georgija Konisskago, Arkhijepiskopa Mogilevskago. – Mogiliev-na-Dnieprie : Skoropiechatnia i Litogr. Ya. N. Podziemskago, 1892. – 469 s.

3. Sobranije sochinienij Georgija Konisskago, Arkhijepiskopa Bieloruskago / Izd. prot. I. Grigorovich. – SPb. : Tip. Impierat. Ros. Akad., 1835. – Ch. 1–2.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.03.2022

УДК 811.111 + 821.161.2

Наталья Анатольевна Тарасевич*канд. филол. наук, доц., доц. каф. английской филологии**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Natalya Tarasevich***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,**Assistant Professor of the University Chair of English Philology**at Brest State A. S. Pushkin University***СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ
СОВРЕМЕННЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена проблеме английских заимствований в русском языке. Эмпирические знания человека трансформируются в языковые единицы. Универсальность концептуальной системы продиктована или объясняется способностью человека мыслить. Уникальность концептов обусловлена культурно-историческими особенностями развития нации. Социокультурный анализ современных англицизмов в современном русском языке позволяет уточнить особенности влияния заимствований в лингвистическом, социальном и культурном аспектах.

Ключевые слова: *лексический состав, заимствование, концептуальная система, социокультурный компонент, культурно-когнитивный опыт.*

The Social-Cultural Aspect of the Contemporary Borrowings from English

The article deals with the problem of English borrowings into Russian. The empiric knowledge of people is transformed into language units. The universalism of the conceptual system is explained by the ability of people to think. The unicity of the concepts is due to special cultural-historical aspects of national development. Social-cultural analysis of the contemporary English borrowings in Russian allows to specify the particularities of the influence of borrowings in linguistic, social, and cultural aspects.

Key words: *lexical system, borrowing, conceptual system, social-cultural component, cultural-cognitive experience.*

Междисциплинарные исследования словарного состава убедительно показывают, что лексика относится к наиболее динамичным компонентам языка. Лексические единицы способны отражать знания о реальной действительности денотативно, т. е. прямым именованием объектов, коннотативно – отражать позицию общества по отношению к определяемым феноменам, прагматически, принимая во внимание ситуацию коммуникации.

В настоящее время язык характеризуется как средство не просто кодификации, а как средство этнической идентификации, частью культурного наследия нации, способом формирования ментальности определенного социума. Лексический состав любого языка является наиболее подвижной структурой, которая стремительно отражает любые изменения в познании человеком реальной действительности, увеличением и развитием знания об окружающей среде.

Современное когнитивно-антропологическое исследование языка позволяет с достаточной степенью достоверности ут-

верждать, что лексические единицы представляют собой системно организованное множество не только потому, что характеризуются единными моделями словообразования, могут быть классифицированы по социальному или стилистическому принципу, но и потому, что представляют собой отражение культурно-когнитивного опыта человека. Этот постулат подтверждается тем, что уже при формировании слова как лексической единицы результат познавательной деятельности отражается в семантической структуре слова. Закрепленный таким образом когнитивный и культурно-исторический опыт не изменяется, но может получить развитие, уточнение, переосмысление. Так, когнитивный опыт Британской нации о разрушении с применением силы закреплен в семантической структуре глагола «*to break*»:

1. *To (cause to) separate into parts suddenly or violently, but not by cutting or tearing;*

2. *To (cause to) become unusable by damage to one or more parts;*

3. *To split into smaller units; divide;*

4. To *force* a way into, out of, or through, esp. with sudden *violence*.

Такого рода когнитивный опыт позволяет соотнести рассматриваемую лексическую единицу с английскими именами существительными *window, arm, head, circuit, rope, silence, etc.* Однако соответствующие словосочетания в русском языке звучат как *разбить* окно, *сломать* руку, *продолжить* голову, *разорвать* электрическую цепь, веревку, *нарушить* молчание. Сопоставление позволяет установить, что словарные единицы отражают разный когнитивный опыт, различную лексикализацию ментальных концептов.

Концептуальные системы выполняют две основные функции: универсальную (глобальную) и уникальную (национальную). Универсальность концептуальной системы продиктована или объясняется способностью человека мыслить, поэтому глобальные концепты: суша, вода, солнце, свет, воздух – практически совпадают в языках, независимо от звуко-буквенного изображения. Уникальность концептов обусловлена культурно-историческими особенностями развития нации. Отсутствие когнитивного опыта, свойственного другой нации, компенсируется заимствованиями лексических единиц из одной языковой системы в другую. Таковыми являются, например, слова *sari, khaki, geisha, samovar, Luftwaffe* и т. д.

Культурно-историческое развитие человечества предопределило широкое распространение терминологии, образованной на основе классических (латинского и греческого) языков, практически во всех языках мира: *infection* (лат. *inficere*) – инфекция; *nerve* (лат. *nervus* < гр. *neuron*) – нерв; *fauna* (лат. *Fauna*) – фауна; *flora* (лат. *Flora* < *flos* [*floris*]) – флора; *quantum* (лат. *quantus*) – квант; *binoculars* (лат. *bini* + *oculus*) – бинокль; *constitution* (лат. *constitutio*) – конституция; *referendum* (лат. *referendum*) – референдум и т. д. Латинская и латинизированная греческая лексика служат источником пополнения непрерывно растущей терминологии во всех областях науки и техники по сегодняшний день.

Современный этап развития общества может быть охарактеризован как глобализация. На сегодняшний день представляется практически невозможным четко провести

национальные границы в производственной или интеллектуальной сфере человеческой деятельности. С лингвистической точки зрения данное явление проявляется в количестве заимствований, использующихся в различных языковых системах. Так, английское слово *manager* почти полностью заменило русское слово *управляющий*. Однако причиной в данном случае служит не отсутствие соответствующего концепта. Язык – явление социальное, а поэтому чутко реагирует на все изменения в обществе появлении новых номинаций. Значительное увеличение управленческого аппарата привело к необходимости появления дополнительной лексической единицы с подобным или близким концептом. Так, значению русского слова *управляющий* – *лицо, ведущее дела какого-нибудь хозяйства, учреждения, предприятия* соответствует более обширный концепт, чем английской лексической единице *manager*, определение которой дается через понятие *activity – movement or action: manager – a person who manages a business or other activity; a person who manages (i. e. is in control or charge of) the business affairs of an entertainer; a person who manages the training and other activities of a sportsman or a team; someone who is skilled at managing their money, personal affairs, etc.* Таким образом, причиной заимствования послужило не отсутствие концепта, а социальное явление. Лексическая единица английского языка оказалась удобной для обозначения специфической деятельности или конкретной области ответственности.

Часто причиной заимствования является авторитет какого-нибудь языка. В настоящее время в таком смысле можно говорить об английском языке, а часто об американском варианте английского языка. Англицизмы присутствуют во всех европейских языках, в языках африканских народов и народов других континентов, пребывавших когда-то в политической зависимости от Великобритании либо подверженных американскому влиянию (культурному, экономическому и др.). Так, например, в японском языке слово «кассета» звучит как *тэпу-рэкода* от английского *tape-recorder*. Отмечено наличие англицизмов и в чукотском языке, проникших через американских торговцев: слово «*сопы*» означает «мыло» (в английском языке «*soap*»), «*манэт*» – «день-

ги» (в английском языке «*money*»). Признание международного статуса английского языка, компьютерные технологии, Интернет – далеко не полный перечень факторов влияния. Однако появление отдельных заимствований объяснить весьма сложно, если вообще возможно. В английском языке функционирует слово *merchandize* в качестве имени существительного и глагола. Как имя существительное слово обозначает «*things for sale, goods; goods such as records, badges, T-shirts, etc., connected with a popular performer or show, and sold at a performance*». В качестве глагола слово обозначает «*to try to sell*». Однако в русском языке данная лексическая единица употребляется как эквивалент слова *продавец*, что концептуально не соответствует английской номинации. Отличительной чертой заимствований является то, что они переходят в какой-нибудь язык с уже существующим концептом, сложившемся в лингвокультуре «родного» языка. Модное слово *мерчендайзер* не содержит смысловых компонентов, обозначающих регулярность, профессионализм, учреждение, что отражено в английской номинации *shop-assistant*, которая включает компонент «*обслуживание покупателя*»: *shop-assistant – a person who serves customers in a shop*. Это не значит, что слово *мерчендайзер* не имеет права на использование в русском языке. Оно должно использоваться, но по назначению. Языковая система устроена таким образом, что ей не нужны номинации, которые имеют одно и то же значение, но разное материальное обозначение. Примеры семантической эквивалентности в различных языках свидетельствуют о том, что полные синонимы стремятся к дифференциации, так английские лексические единицы *to end, to finish, to stop* различаются грамматическими и лексическими функциями, дискурсивной принадлежностью, стилистической маркированностью.

Зачастую иностранные слова используются для того, чтобы произвести впечатление на публику, которая это слово, возможно, даже и не понимает. Иностранные слова повышают значимость предмета, о котором говорят, и, соответственно, значимость либо самого говорящего, либо предмета обсуждения. Но при этом из поля зрения выпадает необходимое условие успеш-

ной коммуникации – уважение собеседника. Речь принято адаптировать для обеспечения взаимопонимания с адресатом, а не для того, чтобы завуалировать какое-то понятие. Если, конечно, целью является не обман и не манипулирование. Например, слово *толерантность* обладает определенной благозвучностью, однако значение лексической единицы не отражает ту степень положительности, которую ей приписывают в русском языке: *tolerance – willingness to accept or allow behaviour, beliefs, customs, etc., which one does not like or agree with without opposition, the ability to suffer pain, hardship, etc., without being harmed or damaged*. Пример может служить иллюстрацией того, что иностранные слова привносятся в язык, чтобы заменить слово с негативным оттенком. Иногда это полезное преобразование, а иногда – опасное.

Следует также отметить, что существуют определенные способы заимствования языковых единиц. Например, транслитерация предполагает передачу букв иноязычного слова при помощи букв русского алфавита. Транскрибирование передает звуки иноязычного слова при помощи фонетических средств русского языка. Применение обоих принципов приводит к существованию заимствованных дуплетов: *каприччио* содержит гласную «и» после «ч» потому, что в итальянском языке гласный звук (буква) играет роль графического показателя нужного произношения шипящего звука, поэтому в транскрипции пишется *каприччио*. Отсюда функционирование пар слов *Боккаччио – Боккаччо, Ван Клиберн – Вэн Клайберн, Ватсон – Вотсон*.

Как правило, выделяются следующие виды заимствований:

1. **Прямые** (или фоно заимствования). Это те слова, которые совпадают в русском звучании с английским написанием. Например: *weekend* – уикенд, *teenager* – тинейджер, *boyfriend* – бойфренд.

2. **Экзотизмы**. Предметы или явления, которые не имеют собственного названия в русском языке: *cheeseburger* – чизбургер, *iphone* – айфон, *pampers* – памперс.

3. **Гибриды**. Часть слова (чаще всего – это корень) здесь будет английская, а часть – русская: *creative* – креативный, творческий, *club* – клубиться, тусоваться.

4. **Профессионализмы.** Слова, которые используются в узкоспециализированных профессиональных областях: *leasing* – лизинг, *coworking* – коворкинг, сотрудничество, *brief* – бриф, инструкция.

5. **Варваризмы.** Чаще всего это междометия, которые мы используем в повседневной речи, давно забыв, что они – пришлые: *ok* – окей, *wow* – вау, *ups* – упс.

В тот или иной период времени какой-то вид заимствований преобладает над другими. На сегодняшний день продуктивным способом заимствования английских слов в русский язык является гибридность. Например, *хайп*: 1. Толки, разговоры по поводу чего-либо, часто раздуваемые искусственно. 2. Шумиха, ажиотаж вокруг какого-либо события, человека. Производные слова: *хайповый*, *хайпить*, *хайпануть*. При этом английское слово *to hype* интерпретируется как *вводить в курс дела, информировать*, хотя в языке-источнике лексема обозначает (*informal, often derogative*) *to try to get a lot of public attention for, especially more than they deserve*. При этом словарная помета *derogative* (уничижительный) прагматически относит лексему к низкому стилистическому регистру, характерному для оскорбительного использования.

Вместе с тем заимствования подвергаются процессу ассимиляции в языке-реципиенте. Результатом ассимиляции становятся фонетические, грамматические, семантические преобразования, которые стирают явные различия между исконными и заимствованными единицами. Сегодня большинство пользователей русского языка не задумываются над тем, что такие лексические единицы, как *сарафан*, *барабан* пришли из татарского языка. Роль заимствований состоит не в том, чтобы оставаться иностранными в системе языка, в котором они функционируют, а, наоборот, как можно быстрее войти в лексико-грамматический состав языка-реципиента. Лексический состав любого языка является наиболее динамичной структурой, поэтому иностранное звучание, редкое использование в речи ведут к выпадению слов из активного употребления. Чрезмерное количество, особенно не ассимилированных заимствований, приводит не только к трудностям понимания, но и к нарушениям фонетических, орфографических, грамматических правил

языка, в котором они используются. Так, *экспектационное* (ср. англ. *to expect*) *развитие* вряд ли имеет семантический смысл не только для рядового пользователя русским языком, но и для большинства специалистов, не владеющих английским; *габитус* (от англ. *habit*) вызывает затруднение даже у профессионально использующих английский язык, тем более что в английском варианте определяется как *time and space* (*время и пространство*).

В последнее время достаточно часто встречаются образования типа *аргументативный* вместо *аргументационный*, *консалтинговый* вместо *консультационный* и т. д. Возможно, не по-русски звучащие слова придают высказыванию больше значимости или выразительности, но это вторичные функции, которые не основаны на приоритетной – адекватном понимании. Кроме того, истории известны факты, когда целые народы и нации утратили собственные языки, чрезмерно увлекшись подражанием модным языкам.

Использование английских слов сегодня считается престижным. Англицизмы, обозначающие некоторые абстрактные понятия, действия, обладают ореолом современности, продвинутости. Эти слова модно, престижно употреблять в речи, хотя многие из них имеют привычные эквиваленты в русском языке. Иноязычные лексемы активно используют политики, журналисты, писатели, демонстрирующие желание быть на виду с точки зрения своего речевого поведения. Широкое включение в газетные и журнальные публикации англицизмов порождает проблему понимания текстов носителями языка. Во многих случаях автор не старается адекватно прокомментировать иноязычное слово в тексте, давая понять, что текст написан для избранных, продвинутых читателей: *Эти люди не лузеры, они хипстеры и дики. Они носят только бренды, общаются с помощью месседжей, без труда распознают фейк. Они всегда онлайн, у них лайфхаки на все случаи жизни. Они пранкуют, спойлерят, питаются стритфудом. Главное для них – быть в тренде.*

Модные заимствования в любом языке – это периферия словарного состава, которая с течением времени перестает быть актуальной. Проблема кроется в том, что

языки признаются сегодня лингвокультурными кодами, которые отображают не только языковую, но и культурную традицию народов, фиксируют свою самобытность и уникальность с помощью лингвистических средств. Вымывание культурного компонента из лексических единиц представляет собой большую угрозу адекватному восприятию и интерпретации окружающей действительности средствами родного языка: «Если он этот таск зафакапит, а мне опять придется баги фикснуть, я засабмичу шефу репорт и не буду аппрувить энгежмент на следующий проект». Лексико-грамматическая гибридность большинства слов фразы – это не просто трудность восприятия, к сожалению, это отсутствие культурологического и фонового знания. «Зафакапить» происходит от английского *to fuck something up – taboo slang to spoil, to ruin*. С помощью таких «безответственных» заимствований в русский язык получают распространение обыкновенные ругательства, слова низкого стилистического регистра, которые в «родном» для себя языке отно-

сятся к запретным в обществе. Не значит ли это, что наступил период снижения культурно-социальных ценностей, смещения в сторону вульгаризации.

Нельзя забывать о том, что язык – сокровищница этнокультуры. Хотя на каждом языке можно говорить о других этнокультурах, все же каждый язык в первую очередь предназначен для информационного обеспечения и регуляции процессов родной ему культуры. За знаками языка стоят прежде всего феномены той культуры, в которой он получил свое вербальное оформление. Чтобы правильно понимать речь на данном языке, необходимо отчетливо осознавать этноспецифику его единиц, а также располагать фоновыми знаниями, не закрепленными в значениях и внутренней форме языковых знаков, но позволяющими понимать высказывания и тексты, апеллирующие к этим знаниям. Чрезмерное увлечение модными заимствованиями искажает родную культуру, подменяя ее несвойственными ей единицами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кронгауз, М. А. Семантика : учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / М. А. Кронгауз. – 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
2. Крысин, Л. П. Язык в современном обществе : кн. для учащихся / Л. П. Крысин. – М. : Рус. слово, 2012. – 209 с.
3. Крысин, Л. П. Слово в современных текстах и словарях / Л. П. Крысин. – М. : Знак, 2008. – 321 с.
4. Николаева, А. В. Особенности журналистского текста на современном этапе / А. В. Николаева // Тр. каф. стилистики рус. яз. – М. : МГУ, 2013. – Вып. 4 : Медиастилистика. – С. 22–31.

REFERENCES

1. Krongauz, M. A. Siemantika : uchiebnik dlia stud. lingv. fak. vyssh. uchieb. zaviedienij / M. A. Krongauz. – 2-je izd. – M. : Akadiemija, 2005. – 352 s.
2. Krysin, L. P. Jazyk v sovriemiennom obshchestvie : kn. dlia uchashchikhsia / L. P. Krysin. – M. : Rus. slovo, 2012. – 209 s.
3. Krysin, L. P. Slovo v sovriemiennykh tiekstakh i slovvariakh / L. P. Krysin. – M. : Znak, 2008. – 321 s.
4. Nikolajeva, A. V. Osobiennosti zhurnalistskogo tiexta na sovriemiennom etapie / A. V. Nikolajeva // Tr. kaf. stilistiki rus. jaz. – M. : MGU, 2013. – Вып. 4 : Miydiastilistika. – S. 22–31.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 03.03.2022

УДК 811.161.1'367.625-112«09/16»

Наталья Федоровна Хомуськова

канд. филол. наук, доц., доц. каф. германской филологии
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

Natallia Khamuskova

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Germanic Philology Department
of Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: khomuskova_nf@mail.ru

**ПРОДУКТИВНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ
В НОМИНАЦИИ ДЕЙСТВИЯ СОЗИДАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ СОЗИДАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XI–XVII ВВ.)**

Предпринимается попытка рассмотреть наиболее продуктивные модели глагольного словообразования в номинации действия созидания в русском языке XI–XVII вв. (древнерусский и великорусский периоды). Устанавливается, что преобладающим способом номинации действия является отглагольная префиксация, рассматриваются деривационно активные модели, определяются основные типы словообразовательных значений, а также модифицирующие признаки мотивированных глаголов (направление действия в пространстве, неоднократность действия, совместность действия, результативность действия и т. д.). Выясняется, что меньшей продуктивностью в номинации действия созидания обладают суффиксальные отсубстантивные и отадективные модели, в результате действия которых образуются дериваты со словообразовательным значением 'создавать то, что названо мотивирующим существительным', 'совершать действия, свойственные тому, что имеет признак, названный мотивирующим прилагательным'. Немногочисленными примерами представлены модели словосложения, где первый компонент уточняет объект созидания или образ действия.

Ключевые слова: глаголы созидания, производные глаголы, действие созидания, номинация, словообразовательная модель, словообразовательное значение, морфемная деривация, модифицирующий признак.

***Productive Word-Formation Models in Naming Actions of Creation
(on the Data of the Verbs of Creation in the Russian language of the XI–XVII Centuries)***

This article attempts to consider the most productive models of verbal word formation in naming actions of creation in the Russian language of the XI–XVII centuries (Old Russian and Great Russian periods). It is established that the verbal prefix way of naming actions of creation is predominant, derivationally active models are considered, the main types of word-formation meanings are determined, as well as modifying meanings of motivated verbs (direction of action in space, repetition of action, compatibility of action, effectiveness of action, etc.). It turns out that nouns and adjectives are less regular in building up verbs of creation. A few examples are models of word composition, where the first component clarifies the object of creation or the way of action.

Key words: creation verbs, derivative verbs, action of creation, nomination, word-formation model, word-formation meaning, morphemic derivation, modifying feature.

Введение

Изучение производных слов является важной частью современной лингвистики, и, в частности, теории номинации. Производные слова отражают в себе старый и новый опыт, обозначают неизвестное через известное, ассоциируют обозначаемое действие, предмет или признак с тем, что уже знакомо из предшествующего опыта [1, с. 70]. Именно в отношении производной единицы, которая имеет разложимую смысловую структуру, можно говорить о том, какой признак предмета, действия или процесса был воспринят для него как наиболее типичный и существенный. Глагол играет

важную роль в языковой категоризации действительности, отражении ее в сознании носителей языка, что и определяет актуальность исследования глагольного словообразования и, в частности, установления мотивировочных признаков, заключенных в морфологической структуре глагольных единиц. В исследование глагольного словообразования современного русского языка значительный вклад внесли такие лингвисты, как Г. О. Винокур, М. А. Кронгауз, И. С. Улуханов, А. В. Никитевич и др. [2–5].

В качестве объекта настоящего исследования выступают глаголы созидания. Исследованию данного функционально-семан-

тического класса глаголов в русском языке посвящено немалое количество научных работ в современной лингвистике: с точки зрения их семантической структуры, синтаксических связей, деривационных возможностей, что говорит о высоком интересе лингвистов к глаголам созидания. При наличии разноаспектных исследований глаголов созидания на материале современного этапа языкового развития следует принять во внимание отсутствие достаточного количества исследований на материале русского языка более раннего исторического развития. Таким образом, цель исследования заключается в установлении продуктивных словообразовательных моделей в номинации действия созидания в русском языке XI–XVII вв.

Материалом исследования настоящей статьи являются производные глагольные единицы со значением созидания, зафиксированные в письменных памятниках древнерусского (XI–XIV вв.) и великорусского периодов (XIV–XVII вв.). Глаголы были отобраны методом сплошной выборки из следующих лексикографических источников: «Словарь русского языка XI–XVII вв.» [6] и «Материалы для словаря древнерусского языка» И. И. Срезневского [7]. В научных работах глаголы созидания понимаются как в узком смысле, так и в широком, включая разнообразные сферы созидательной деятельности. В настоящем исследовании принимается вторая точка зрения, критерием отбора фактического материала послужило наличие в семантической структуре глагольных единиц категориально-лексической семы ‘создавать что-либо’.

При написании статьи использовались компонентный анализ, описательный метод.

Основная часть

В результате анализа фактического материала было установлено, что наибольшей активностью среди способов морфемной деривации в номинации действия созидания отличается отглагольная префиксация, что находит свое отражение в появлении многочисленных глаголов, образованных при помощи различных префиксов. В большинстве случаев производящие глаголы уже имеют семантику созидания. Основным типом значений, выражаемым пре-

фиксальными формантами, является модификационное значение, которое, согласно И. С. Улуханову, выражает дополнительный (модифицирующий) признак, содержащийся в значении мотивированного слова по сравнению со значением мотивирующего [8, с. 29]. К числу таких значений относятся, например, степень интенсивности действия, направление действия в пространстве, количественно-временная протяженность действия и т. д. В русском языке второй половины XVI в. сложилась категория вида, следовательно, у большинства рассматриваемых префиксов общим семантическим компонентом значений является грамматическое значение совершенного вида. Рассмотрим далее словообразовательные модели в соответствии с представленным в семантике производных глаголов модифицирующим признаком.

1. Направление действия в пространстве. Дополнительное значение направленности действия в пространстве выражается рядом словообразовательных таких формантов, как *о-/об-*, *про-*, *от-*, *вы-*, *под-*, *пере-*.

Словообразовательное значение ‘действие, названное мотивирующим глаголом, направить вокруг чего-л., на все стороны, на поверхность чего-л.’ фиксируется в результате присоединения префиксов *о-/об-* (ЗМ – значение морфемы: ‘направленность вокруг, на все стороны, на поверхность чего-л.; нахождение вокруг чего-л., рядом с чем-л.):

рубити > *об-рубити* ‘сделать из бревен ограду, сруб, обвязку и т. п.’: *Круг двора обрубил обрубъ* (1574 г.) [6, 1987. – Вып. 12. – С. 160];

дълати > *о-дълати* ‘построить вокруг, окружить, обнести чем-л.’: *Тоя же весне около буя святого Николъ, у Впочкомъ конци каменемъ одгълавъ и врата каменя изрядивъ, и садом яблонями насадили* (1473 г.) [6, 1987. – Вып. 12. – С. 269].

Результатом соединения префикса *про-* (ЗМ: ‘направление сквозь что-л., через что-л., вглубь’) с глаголами созидания является образование дериватов, имеющих словообразовательное значение ‘направить сквозь что-л., через что-л., вглубь с помощью действия, названного мотивирующим глаголом’:

вести > *про-вести* ‘проложить, соорудить что-л., имеющее протяженность в

определенном направлении': *Изъ подъ городовоу стѣны съ двора боярина... Воротынскаго проведена труба за городъ, водъ спускъ* (1667 г.) [6, 1995. – Вып. 20. – С. 102].

Еще один формант, имеющий в своей семантике сему 'направленность', – это префикс *от-* (ЗМ: 'направленность от чего-л., отдаленность, удаленность (в пространстве или во времени). В сочетании префикса с глаголами созидания образуются дериваты со словообразовательным значением 'отделить от чего-л. с помощью действия, названного мотивирующим глаголом':

вести > от-вести 'построить, провести; вывести за пределы основного сооружения': *Бѣлой царевъ городъ устроенъ изъ бѣлово камени, стѣны отведены кругъ двухъ городовъ* (XVII в.) [6, 1987. – Вып. 13. – С. 194].

Значение удаленности в пространстве 'действие, названное мотивирующим глаголом, совершить в направлении за пределы чего-л.' фиксируется у производных глаголов созидания, образованных с помощью префикса *вы-* (ЗМ: 'направленность за пределы чего-л., наружу; удаленность, выделенность из чего-л.'):

ставити > вы-ставити 'построить, поставить (двор, дом) за пределами основного селения': *А не доживу я Захар <(ь)я на тое их мнстрьскои дрвни до срочныхъ лѣтъ и двора не выставлю и пойду з деревни...* (1634 г.) [6, 1976. – Вып. 3. – С. 258].

Словообразовательное значение 'действие, названное мотивирующим глаголом, направить вниз, подо что-л.' отмечается в случае соединения форманта *под-* (ЗМ: 'направленность вниз, подо что-л.; нахождение ниже чего-л., внизу, под чем-л.') с глаголами созидания:

создати > под-создати 'подвести снизу, построить в нижней части': *Вежа... подсздана каменею въ высоту лакотъ, создана же сама д(р)евомъ тесанымъ* (1239 г.) [6, 1990. – Вып. 16. – С. 58].

Результатом присоединения префикса *воз-* 'направленность вверх' к глаголам созидания, обозначающим строительство каких-либо объектов, является образование дериватов, имеющих словообразовательное значение 'поднять вверх, наверх с помощью действия, названного мотивирующим глаголом':

градити > воз-градити 'построить, воздвигнуть': *Въскоре отъ древесъ возградити храмъ.* (XVI–XVII вв. ~ XVI в.) [6, 1975. – Вып. 2. – С. 280];

вести > воз-вести 'соорудить, построить; возвести': *И створи врата ему мѣдяна, възведена високо по 50 локоть* (XIII–XIV вв. ~ XI в.) [6, 1975. – Вып. 2. – С. 271].

2. Наличие субъектов/объектов действия в некотором количестве. Модифицирующий признак количества отмечается в семантике таких словообразовательных формантов, как *ис-*, *по-*, *на-*.

Модификационное значение количества 'распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на много мест в пределах объекта (объектов) или субъекта действия' фиксируется у дериватов, образованных с помощью префикса *ис-* (ЗМ: 'распространенность действия на много мест чего-л.'):

поставити > ис-поставити 'построить (многие строения)': *И та пашня намъ порутчиомъ пахати, дворъ строити, изба и баня, клѣти и конушина изпоставити и поля городити* (1624 г.) [6, 1979. – Вып. 6. – С. 286].

Словообразовательное значение многократности действия 'многократно, иногда также поочередно совершить действие, названное мотивирующим глаголом; действие совершено всеми или многими субъектами или направлено на все или многие объекты' фиксируется в случае соединения форманта *по-* (ЗМ: 'многократность действия; множество субъектов или объектов действия') с глаголами созидания:

сажати > по-сажати 'построить; основать (многое, в разных местах)': *И прибыло деревень и съ тѣми, что ихъ посажалъ староста Ивашко, пять* (1495 г.) [6, 1991. – Вып. 17. – С. 154].

Глаголы созидания в соединении с префиксом *на-* (ЗМ: 'большая интенсивность, высокая степень чего-л.') образуют производные глаголы со словообразовательным значением 'интенсивно, в избытке или в достаточной степени совершить действие, названное мотивирующим глаголом':

изготовити > на-изготовити 'изготовить, наделать что-л. в каком-л. количестве': *И тотъ [человек] отвѣтъ от нег<о> [мастера] принес, что ему еще трищеть<ь> пушекъ лити, а какъ тѣ*

наизготовит и он хотѣл ко мнѣ приѣхати (1643 г.) [6, 1983. – Вып. 10. – С. 101];

ставити > на-ставити ‘построить в каком-л. количестве’: *А церквей много наставлено* (1464 г.) [6, 1983. – Вып. 10. – С. 263].

3. Присоединение объекта.

Данное модификационное значение отмечается в семантической структуре префикса *при-*.

Результатом присоединения префикса *при-* (ЗМ: ‘дополнительность чего-либо’) к глаголам созидания являются дериваты со словообразовательным значением ‘дополнительно совершить действие, названное мотивирующим глаголом; прибавить что-л. в дополнение к тому, что уже имеется’:

дѣлати > при-дѣлати ‘пристроить’: *При король Салтанъ церковь поставилъ въ Вилнѣ, придѣлать къ Пречистой Благовѣщенье придѣлать* (1495 г.) [6, 1994. – Вып. 19. – С. 143];

творити > при-творити 1) ‘пристроить’: *Створиши ему людие двѣ оградѣ каменѣ и притвориши двери внутрьнемъ одрѣ* (XIV в.); 2) ‘сочинить создать в дополнение к чему-либо’: *Тѣмъ же, аще бы кто извѣстно увѣдалъ грамматику, и еще къ тристрочному пѣнию, колико бы строкъ хотѣлъ, притворилъ* (1681 г.) [6, 1995. – Вып. 20. – С. 51];

создати > при-создати ‘пристроить’: *Въ церкви же присозда ребра около внѣуду, по шти лактий, яже имелефа нарече* (XV–XVI вв.) [6, 1995. – Вып. 20. – С. 23].

Как следует из приведенных нами примеров, глаголы, образованные согласно данной словообразовательной модели, обозначают строительство, возведение каких-либо объектов.

4. Совместность совершения действия. Словообразовательное значение ‘совместно или одновременно с кем- или чем-л., совершить действие, названное мотивирующим глаголом’ реализуется в результате сочетания форманта *со-* (ЗМ: ‘совместность, взаимосвязанность, объединенность с кем-чем-л.’) с глаголами созидания:

изводити > со-изводити ‘производить, создавать вместе с кем-л.’: *Адамъ оцѣ быс<ть>, а не снѣ, изводя от своего существа исходно убо Евгу, ни сна съизводя, ни сестры, и рождественно своего сна Сифа пакы от своего существа изводя, сию же исходно, иною и инакою вещью, изводя от*

своего существа обою (1495 г. ~ XII–XIII вв.) [6, 2002. – Вып. 26. – С. 108].

5. Неоднократность совершения действия. Модификационное значение неоднократности действия ‘повторно, заново, иногда по-новому, иначе совершить действие, названное мотивирующим глаголом’ реализуется в результате сочетания префикса *пере-* (ЗМ: ‘повторность действия’) с глаголами созиданиями:

рубити > перерубити ‘рубя, сделать заново, иначе’: *Ино нынеча... митрополиту тое гривки и тех двух стожков сступаюся, и ты грани переруби* (XVII в. ~ XVI в.) [6, 1988. – Вып. 14. – С. 285].

6. Совершенство, результативность действия. Данное модификационное значение выражается целым рядом словообразовательных формантов, среди которых *вы-, ис-/из-, от-, до-*.

Общее словообразовательное значение для дериватов, образуемых с помощью данных префиксов, – ‘совершить, довести до результата действие, названное мотивирующим глаголом’:

сѣчи > вы-сѣчи ‘выбить, высечь (из камня; на камне, на металле)’: *А посреди камени того, на самомъ верху, высѣчена есть скважня* (1496 г.) [6, 1976. – Вып. 3. – С. 246];

точити > ис-точити ‘выточить, вырезать’: *Колесници же серпоносны источени в камени багранѣ, и коньници, яко мнѣти я текущая* (XV в. ~ XII в.) [6, 1979. – Вып. 6. – С. 332];

готовити от-готовити ‘изготовить, сделать’: *10 шапок женских камчатых да 30 киндячных и крашеннных да нешитых шапокъ не отготовленных десятков* (1626 г.) [6, 1987. – Вып. 13. – С. 218];

творити > до-творити ‘совершить, сотворить’: *Церкви великыа възградиша... и прочимъ вашимъ богомъ мертвымъ сущимъ, иже и во своей жизни ни естъственна дотворше доброты* (XVI в.) [6, 1977. – Вып. 4. – С. 343].

Меньшей продуктивностью в сравнении с отглагольной префиксацией отличается отсубстантивное словообразование. Основным типом значений, свойственным мотивированным словам, является мутационное значение, т. к. дериваты обозначают нечто иное по сравнению с тем, что названо мотивирующим словом. Наиболее дерива-

ционно активной моделью является словообразовательная модель ‘сущ.’ + ‘суфф. -и-’. Словообразовательное значение – ‘создавать то, что названо мотивирующим существительным’:

мост > *мост-и-ти* 1) ‘строить, настилать мост’; 2) ‘делать пол, настил, перекрытие в постройке’: 1) *И реч<е> Володимеръ: требите путь и мостите мость* (1014 г.); 2) *Да избу мостил дал гривну* (1574 г.) [6, 1982. – Вып. 9. – С. 274];

потолок > *потолоч-и-ти* ‘настилать потолок’: *Крестьяном... за работу, что они работали на мельницы на Пончи над водяным колесом потолок потолочили* (1686 г.) [6, 1992. – Вып. 18. – С. 9];

плот > *плот-и-ти* ‘создавать, связывать плоты’: *Кладутъ ихъ крестьяне дрова на рекъ на своемъ берегу да плотятъ деи плоты по своимъ берегомъ* (1507 г.) [6, 1989. – Вып. 15. – С. 102];

вал > *вал-и-ти* ‘возводить вал, обновить валом’: *Дѣлали крестьянишка наши... городъ Инзору и валъ валили, и рвы копали, всякие стѣпные крѣпости дѣлали* (1649 г.) [6, 1975. – Вып. 2. – С. 13].

Еще одним способом морфемной деривации, используемым в номинации действия созидания, является словосложение. Продуктивные словообразовательные модели – ‘сущ.’ + ‘глагол созидания’; ‘наречие’. + ‘глагол созидания’.

Словообразовательное значение – ‘совершать действие, названное в опорном компоненте и конкретизированное в первом компоненте сложения’:

древо + *делати* > *древо-делати* ‘строить из дерева’: *Храмы древодѣлати* (XVI–XVII вв. ~ XVI в.) [6, 1977. – Вып. 4. – С. 353];

дет + *о* + *творити* > *дет-о-творити* ‘рождать детей’: *Подобаеть имѣти [законному браку] намѣрение предводителнѣ во еже дѣтотворити и исполнити заповѣдь* (1656 г.) [6, 1977. – Вып. 4. – С. 239];

прежде + *устроити* > *прежде-устроити* ‘устроить, подготовить, основать заранее’: *Шествующу же ему послану црскому*

въ... островъ монастыря своего, егож<е> бѣ самъ преждеустроивъ [6, 1992. – Вып. 18. – С. 224].

Единичными примерами представлено отадективное глагольное словообразование, где отмечается модель ‘прил.’ + ‘суфф. -и-’; словообразовательное значение – ‘совершать действия, свойственные тому, что имеет признак, названный мотивирующим прилагательным’;

твердый > *тверд-и-ти* ‘укреплять, строить укрепления’: *Нача ѣздити около града, глаголя: твердите городъ* (1216 г.) [7, с. 939].

Заключение

На протяжении древнерусского и великорусского периодов доминирующим способом морфемной деривации в номинации действия созидания является отглагольная префиксация.

Большая часть дериватов мотивируется глаголами, уже имеющими значение созидания, которые в сочетании с префиксами образуют новые лексические единицы с модификационными значениями направления действия созидания в пространстве (вокруг, через, снизу, под, вверх); распространения действия созидания на какое-либо количество объектов; присоединения объекта в результате действия созидания; совместного созидательного действия; неоднократности действия созидания; результативности действия.

Значительно менее продуктивными являются отсубстантивное и отадективное словообразование, представленные суффиксальными моделями, в результате действия которых чаще всего образуются дериваты со словообразовательным значением ‘создавать то, что названо мотивирующим существительным’, ‘совершать действия, свойственные тому, что имеет признак, названный мотивирующим прилагательным’. Словообразование представлено немногочисленными моделями, где первый компонент уточняет действие созидания, указывая на объект или образ действия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уфимцева, А. А. Лексическая номинация (первичная нейтральная) / А. А. Уфимцева // Языковая номинация: виды наименований / А. А. Уфимцева [и др.] ; отв. ред.: Б. А. Серебряников, А. А. Уфимцева. – М., 1977. – С. 5–85.

2. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию / Г. О. Винокур // Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – М., 1959. – С. 419–442.
3. Кронгауз, М. А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика / М. А. Кронгауз. – М. : Кн. по Требованию, 2019. – 288 с.
4. Улукханов, И. С. Глагольное словообразование современного русского языка / И. С. Улукханов. – М. : Азбуковник, 2017. – Т. II : Глаголы, мотивированные глаголами. – 432 с.
5. Никитевич, А. В. Русский глагол в номинативной системе русского языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. В. Никитевич. – Минск, 2005. – 40 с.
6. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 30 вып. / РАН, Ин-т рус. яз. ; редкол.: С. Г. Бархударов (отв. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1975–2008. – 30 вып.
7. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам : в 3 т. / И. И. Срезневский. – СПб. : Тип. Императ. Акад. Наук, 1893–1912. – 3 т.
8. Лопатин, В. В. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка / В. В. Лопатин, И. С. Улукханов. – М. : Азбуковник, 2016. – 812 с.

REFERENCES

1. Ufimceva, A. A. Lieksichieskaja nominacija (piervichnaja nejtral'naja) / A. A. Ufimceva // Jazykovaja nominacija: vidy naimienovanij / A. A. Ufimceva [i dr.] ; отв. ried.: B. A. Sieriebrienikov, A. A. Ufimceva. – M., 1977. – S. 5–85.
2. Vinokur, G. O. Zamietki po russkomu slovoobrazovaniju / G. O. Vinokur // Izbrannyje raboty po russkomu jazyku / G. O. Vinokur. – M., 1959. – S. 419–442.
3. Krongauz, M. A. Pristavki i glagoly v russkom jazykie: siemantichieskaja grammatika / M. A. Krongauz. – M. : Kn. po Triebovaniju, 2019. – 288 s.
4. Ulukhanov, I. S. Glagol'noje slovoobrazovanije sovriemiennogo russkogo jazyka / I. S. Ulukhanov. – M. : Azbukovnik, 2017. – T. II : Glagoly, motivirovannyje glagolami. – 432 s.
5. Nikitievich, A. V. Russkij glagol v nominativnoj sistiemie russkogo jazyka : avtorief. dis. ... d-ra filol. nauk / A. V. Nikitievich. – Minsk, 2005. – 40 s.
6. Slovar' russkogo jazyka XI–XVII vv. : v 30 vyp. / RAN, In-t rus. jaz. ; riedkol.: S. G. Bar-khudarov (otv. ried.) [i dr.]. – M. : Nauka, 1975 – 2008. – 30 vyp.
7. Srieznievskij, I. I. Matierialy dlia slovaria drievnierusskogo jazyka po pis'miennym pamiatnikom : v 3 t. / I. I. Srieznievskij. – SPb. : Tip. Impierat. Akad. Nauk, 1893–1912. – 3 t.
8. Lopatin, V. V. Slovar' slovoobrazovatel'nykh affiksov sovriemiennogo russkogo jazyka / V. V. Lopatin, I. S. Ulukhanov. – M. : Azbukovnik, 2016. – 812 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 03.03.2022

УДК 811.161.3'1

Вольга Мікалаеўна Шаршнёва

канд. філал. навук, дац., дац. каф. агульнага і славянскага мовазнаўства
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова

Volha Sharshniova

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Slavonic Linguistics
of Mogilev State A.A. Kuleshov University
e-mail: shershnyova@msu.by

**МЕСЦА ЗВЫШФРАЗОВЫХ АДЗІНСТВАЎ
У АСПЕКЦЕ РОЗНЫХ ЛІНГВІСТЫЧНЫХ ПАРАДЫГМАЎ**

Даецца характарыстыка аналізу звышфразовых адзінстваў з пазіцыі параўнальна-гістарычнай, сістэмна-структурнай і антрапацэнтрычнай парадыгм. Указваецца, што параўнальна-гістарычны метадаў прадуладжвае гісторыю ўзнікнення і развіцця звышфразовых адзінстваў, характарыстыку розных поглядаў на іх аб'ём і функцыянаванне, выяўленне агульнага і адрознага як у саміх звышфразовых адзінствах, так і ў метадыках іх апісання. Адзначаецца, што сістэмна-структурная парадыгма канцэнтруе ўвагу як непасрэдна на структурных асаблівасцях розных звышфразовых адзінстваў у іх класічным успрыняцці, так і на іх месца ў структуры мастацкага тэксту. Апісваецца антрапацэнтрычная парадыгма, якая дае аб'ектыўны аналіз звышфразовых адзінстваў, вывучае ролю аўтара як моўнай асобы ў фарміраванні і сінтэзе як класічных, так і некласічных звышфразовых адзінстваў, а таксама іх уплыў на ўнутраную арганізацыю дыскурсу. Цвярджаецца, што сённяшнім навуковым даследаванням звышфразовых адзінстваў уласціва поліпарадыгмальнасць.

Ключавыя словы: звышфразовае адзінства, парадыгма, параўнальна-гістарычны, сістэмна-структурны, антрапацэнтрычны, перыяд, складанае сінтаксічнае цэлае, абзац.

The Place of Super-Phrasal Unities in the Aspect of Various Linguistic Paradigms

The article describes the analysis of super-phrasal units from the perspective of comparative-historical, system-structural and anthropocentric paradigms. It is indicated that the comparative-historical method assumes the history of the emergence and development of superphrasal units, the characterization of different views on their scope and functioning, the identification of common and distinctive features both in the superphrasal units themselves and in the methods of their description. It is noted that the system-structural paradigm focuses attention both directly on the structural features of various super-phrasal units in their classical perception, and on their place in the structure of a literary text. The article describes an anthropocentric paradigm that provides an objective analysis of super-phrasal units, studying the role of the author as a linguistic personality in the formation and synthesis of both classical and non-classical super-phrasal units, as well as their influence on the internal organization of discourse. It is argued that polyparadigmality is characteristic of today's scientific research of super-phrasal unities.

Key words: super-phrasal unity, paradigm, comparative-historical, system-structural, anthropocentric, period, complex syntactic whole, paragraph.

Уводзіны

Гісторыя мовазнаўства непасрэдна звязана са зменай парадыгмаў. Адназначнага погляду як на колькасць, так і на сутнасць навуковых парадыгмаў не існуе. Варта заўважыць, што нават у навуковай літаратуры пераважае суб'ектыўная інтэрпрэтацыя, якая хоць і дапамагае паглядзець на праблему з розных бакоў, але нярэдка перашкаджае пранікнуць у яе сутнасць. Так, напрыклад, Ю. М. Каравулаў вылучае гістарычную, псіхалагічную, сістэмна-структурную і сацыяльную парадыгмы [1]. В. І. Паставалава апісвае іманентна-семіялагічную,

антрапалагічную, тэаантакасмічную (трансцэндэнтальную) [2]. А. С. Кубракова характарызуе традыцыйную, генератыўную, кагнітыўную і камунікатыўную парадыгмы [3, с. 190]. Вядомая амерыканская даследчыца дыскурсу Д. Шыфрын называе толькі дзве парадыгмы лінгвістычных ведаў – фармальную (структуралістычную) і функцыянальную (інтэрактыўную), у аснове якіх ляжаць розныя ўяўленні аб прыродзе мовы, метадах даследавання і мэтах лінгвістычнага аналізу [4, с. 145]. С. Р. Шуляжкова прапануе кампаратывістычную і структуральную

парадыгму, а сучасную навуку вызначае як поліпарадыгмальную [5].

Для характарыстыкі гісторыі даследавання звышфразавых адзінстваў (ЗФА) найбольш зручнай уяўляецца пазіцыя, паводле якой вылучаюцца тры навуковыя парадыгмы – параўнальна-гістарычная, сістэмна-структурная і антрапацэнтрычная. Такой пазіцыі прытрымліваецца большасць расійскіх і беларускіх даследчыкаў: А. М. Баранаў, У. А. Звэгінцаў, Р. М. Фрумкіна, В. І. Шахоўскі, В. А. Маслава, І. П. Кудраватых і інш. Кожная з адзначаных парадыгм адрозніваецца сваім падыходам да акрэслівання аб'ёму ЗФА, вызначэння іх сутнасці, аналізу як самастойных тэкставых адзінак, так і іх узамасувязі з іншымі адзінкамі дыскурсу.

Мэта артыкула – даць абагульненую характарыстыку аналізу звышфразавых адзінстваў з пазіцыі параўнальна-гістарычнай, сістэмна-структурнай і антрапацэнтрычнай парадыгм.

ЗФА ў аспекце параўнальна-гістарычнай парадыгмы.

Параўнальна-гістарычны метады у мовазнаўстве з'яўляюцца адным з асноўных і ўяўляе сабой сукупнасць прыёмаў, якія дазваляюць вывучыць суадносіны паміж рознымі навуковымі пазіцыямі і даць апісанне іх эвалюцыі ў часе і прасторы, устанавіць пэўныя гістарычныя заканамернасці ў развіцці розных поглядаў. З дапамогай параўнальна-гістарычнага метады прасочваецца дыяхранічная эвалюцыя не толькі генетычна блізкіх, але і няроднасных моў на аснове доказаў агульнасці прынцыпу пабудовы дыскурсу. Гэты метады быў шырока распаўсюджаны на пачатку развіцця лінгвістычнай навукі і быў бадай што асноўным аж да пачатку ХХ ст. *Параўнальна-гістарычны* метады апісання ЗФА прадугледжвае гісторыю ўзнікнення і развіцця ЗФА, характарыстыку розных поглядаў на іх аб'ём і функцыянаванне, выяўленне агульнага і адметнага як у саміх ЗФА, так і ў метадыках іх апісання. Менавіта гістарычныя даследаванні даюць магчымасць прасачыць этапы станаўлення і развіцця навуковай думкі адносна зараджэння паняцця звышфразавых адзінстваў (ЗФА), высвятлення іх аб'ёму, асаблівасцей функцыянавання.

Так, сінтаксічныя канструкцыі з максімальна поўным выражэннем думкі, сінтэ-

заваныя з двух і больш сказаў, вывучаліся яшчэ старажытнагрэчаскімі вучонымі. Арыстоцель адзінкі такога тыпу пад уплывам распачатай сафістамі тэорыі называў перыядамі і ўключаў іх у аб'ект даследавання рыторыкі [6, с. 28]. Старажытнагрэчаскія вучоныя Дзэметрый, Філадэм, Дыянісій Галінакарскі [6] услед за Арыстоцелем прыняцтва адносілі перыяд да аб'ектаў вывучэння рыторыкі і лічылі яго спецыфічнай адзінкай уздзеяння на слухача.

У Старажытнай Русі развіццё перыяду адзначаецца спачатку ў фальклоры, а прыняцце хрысціянства і затым з'яўленне пісьменнасці стала штуршком для выкарыстання перыядычных канструкцый у кніжных стылях. Патрэба ў шырокім вывучэнні звышфразавых комплексаў паступова акрэслілася ў XVII–XIX стст. (у XVII ст. – у Францыі, у XVIII – у Расіі). У расійскім мовазнаўстве шлях даследавання перыяду не заўсёды дубліруе погляды на яго антычных філосафаў: узаўяўляючы праз даволі доўгі прамежак часу паняцце перыяду, М. В. Ламаносаў дае больш шырокае яго тлумачэнне, выводзячы за межы рыторыкі і разглядаючы як пэўную стылістычную фігуру з адпаведнай сінтаксічнай арганізацыяй [7]. Услед за М. В. Ламаносавым наяўнасць такіх структурна-семантычных адзінак адзначалі многія лінгвісты, сцвярджаючы, што ў адрозненне ад сказаў гэтыя адзінкі вызначаюцца большай сэнсавай самастойнасцю і менш цеснымі сувязямі паміж кампанентамі. Як відаць, увага даследчыкаў канцэнтравалася на ўнутранай завершанасці пэўнага адрэзка маўлення, на маўленчай спецыфіцы яго афармлення, на сістэмнасці ўжывання, аднак дэталёваму аналізу перашкаджалі ў значнай ступені неакрэсленасць, супярэчлівасць поглядаў адносна перыяду як прадмета вывучэння нейкай пэўнай навукі.

Працягам і развіццём навукі, асновы якой былі закладзены Ламаносавым, стала «Руская граматыка» (1831) А. Х. Востокава, у якой перыяд быў акрэслены як прадмет граматычнага даследавання. М. І. Грэх, згаджаючыся з меркаваннем А. Х. Востокава, звязаў вывучэнне перыяду з практычнай граматыкай, пэўным чынам атаясамліваючы яго са складаным сінтаксічным цэлым (ССЦ). Найбольш выразныя прыметы перыяду ўказаў І. П. Лыскоў, прапанаваўшы ўласнае азначэнне перыяду, даўшы яго кла-

сіфікацыю, звесткі пра ўзнікненне, пра граматычны склад і сувязь паміж часткамі. Падзел на дзве часткі, завершанасць будовы і рытмічнасць маўлення як абавязковыя прыметы перыяду былі вызначаны ўжо ў XIX ст. Вучэнне пра перыяд атрымала сваё далейшае развіццё, грунтуючыся на семантычным аналізе частак перыяду і выяўленні сэнсавых адносін паміж імі ў працах В. І. Класоўскага, А. Філонава, В. У. Вінаградава, Ф. І. Буслаева, В. А. Істоміна, А. Б. Шапіры і інш. Вызначэнне перыяду як сінтаксічнай катэгорыі стала значным штуршком для яго шырокага даследавання і выяўлення надфразовага, звышсказавага характару.

Аналіз спецыфікі сінтаксічнага афармлення перыяду, у прыватнасці, яго магчымасці сінтэзаваць у адзінае цэлае некалькі сказаў, паступова прыводзіць да сцвярджэння наяўнасці сэнсава і кампазіцыйна аб'яднаных неперыядычных адзінак маўлення. Аналіз большых за сказ неперыядычных канструкцый пачынаецца з канца XVIII – пачатку XIX ст. у сусветным мовазнаўстве, асабліва ў працах французскага вучонага Э. Кандыльяка, і працягваецца ў даследаваннях іншых французскіх, англійскіх, амерыканскіх, чэшскіх лінгвістаў, прычым у замежных лінгвістычных крыніцах пераважае структура-семантычны прынцып тэма-рэматычных адносін, ці лагічна-сэнсавых сувязей, паміж сумежнымі адносна завершанымі сінтаксічнымі адзінкамі.

У пачатку 60-х гг. XIX ст. пачынае фіксавацца і тлумачыцца ў рускіх слоўніках тэрмін «абзац» як частка тэксту ад аднаго чырвонага радка да другога. Аднак спецыяльных прац, прысвечаных праблеме функцыянавання абзацаў (як і іншых ЗФА), а таксама выяўленню іх лінгвістычнага статусу, не адзначаецца. Значным крокам наперад у гэты час стала прыцягненне ўвагі да існавання сінтаксічных адзінак, большых за сказ, і спроба развіць праблему іх выяўлення ў тэксце. У рускім мовазнаўстве лінгвістычныя пытанні (у тым ліку некаторыя праблемы ЗФА) асвятляліся ў трох спецыфічных напрамках: лагічна-граматычным, гістарычна-псіхалагічным і фармальна-граматычным. Іх адметнасць пераважна тлумачыцца рознай метадалагічнай асновай, абумоўленай адпаведна рознымі філасофскімі поглядамі даследчыкаў на прыроду мовы,

на характар узаемасувязі мовы і мыслення, на суадносіны формы і зместу маўлення.

Прыхільнікі *лагічна-граматычнага напрамку*, зыходзячы з агульных законаў фармальнай логікі ў падыходзе да мовы і мыслення, атаясамлівалі логіку з граматыкай, змешвалі лагічныя і граматычныя катэгорыі, прытрымліваліся катэгарычнага меркавання, што граматыка павінна абавязкова развівацца па лагічных законах. Нягледзячы на некаторую аднабаковасць суджэнняў, паслядоўнікі лагічна-граматычнага напрамку зрабілі значны крок у даследаванні многіх праблемных пытанняў граматыкі, у прыватнасці, простага і складанага сказаў. Аднак метадыка вызначэння сінтаксічных канструкцый у асноўным зводзілася да выяўлення значэнняў, сэнсаў шляхам пастаноўкі абстрактных лагічных пытанняў і да высвятлення магчымасці замены адной сінтаксічнай катэгорыі на другую. У выніку не прызнаваліся якасныя адрозненні паміж сэнсава блізкімі граматычнымі катэгорыямі, ігнараваліся сэнсавыя адценні розных сінтаксічных канструкцый, недаацэньваліся асаблівасці іх афармлення. У цэлым прыхільнікі лагічна-граматычнай школы не надавалі дастатковай увагі даследаванню ЗФА, аднак і не адмаўлялі іх існавання, засяроджваючы ўвагу на канструкцыях, большых за сказ. Так, заснавальнік лагічна-граматычнага напрамку Ф. І. Буслаеў, характарызуючы сказ як слоўнае выражэнне лагічнага суджэння, падкрэслівае граматычную значнасць сэнсава злучаных паміж сабой сказаў і называе іх маўленнем [8, с. 21]. Атаясамліваючы мову і мысленне, Ф. І. Буслаеў сцвярджае існаванне новай адзінкі маўлення, складзенай з некалькіх сказаў (больш за тое, лічыць першасным менавіта ўспрыманне сэнсава адзінай часткі маўлення), вышэй, чым яго папярэднікі, уздымае праблему функцыянавання такой адзінкі, аднак падрабязнага яе аналізу не дае, пэўна, з-за немагчымасці адысці ад фармальна-лагічнага падыходу ў дачыненні да граматычных паняццяў, у тым ліку і да ЗФА.

Існаванне ЗФА фактычна прызнаваў заснавальнік *гістарычна-псіхалагічнага напрамку* ў рускім мовазнаўстве А. А. Патабня, успрымаючы яго як своеасаблівае царства думкі, якое знаходзіць сваё ўвасабленне ў маўленчых формах. Як і Ф. І. Буслаеў, для назвы сінтаксічнай адзінкі, большай за сказ,

А. А. Патабня прапаноўваў тэрмін «речь», ужываў яго і ў шырокім значэнні – як практычную рэалізацыю мовы, і ў вузкім – як пэўную сукупнасць сказаў [9, с. 44]. Прытрымліваючыся граматычных поглядаў А. А. Патабні, Д. М. Аўсяніка-Кулікоўскі таксама не развіў думкі пра існаванне ЗФА, не зрабіў іх падрабязнай характарыстыкі. Аднак ужо ў яго працах можна знайсці каштоўныя заўвагі пра сувязь паміж самастойнымі сказамі з дапамогай злучніка «і» – так званы пачатак аналізу сродкаў міжфразавай сувязі (МФС) у межах ЗФА. Значным для лінгвістыкі з'яўляецца тое, што ён упершыню загаварыў пра сэнсава-стылістычную вартасць перыяду, адносячы яго вывучэнне да кампетэнцыі стылістыкі ці граматыкі.

У дачыненні да ЗФА лагічна-граматычны і гістарычна-псіхалагічны напрамкі аб'ядноўваюцца толькі знешне: прадстаўнікі абодвух напрамкаў выкарыстоўваюць для назвы ЗФА тэрмін «речь», аднак характарызуюць яго з абсалютна розных пунктаў погляду, аддаючы перавагу лагічным ці псіхалагічным уласцівасцям маўлення і пры гэтым адмаўляючы магчымасць іншага падыходу да аналізу ЗФА.

ЗФА ў аспекце сістэмна-структурнай парадыгмы

Прадстаўнікі *фармальна-граматычнага напрамку* (найперш яго заснавальнік Ф. Ф. Фартунатаў) даволі выразна і адзначна выступалі і супраць лагічнага, і супраць псіхалагічнага падыходаў у адносінах да ЗФА. Такім чынам, мова як аб'ект даследавання была строга адзелена ад сумежных сацыяльных з'яў. Катэгарычнае адмаўленне ад названых падыходаў і вылучэнне ў якасці асноўнага менавіта фармальна-граматычнага погляду, з аднаго боку, стала вельмі моцным штуршком для пастаноўкі праблемы функцыянавання ЗФА, а з другога – даволі выразна адмежавала вывучэнне ЗФА ад логікі і псіхалогіі, тым самым звязішы аналіз гэтых канструкцый толькі да граматычных паняццяў. Вядучым падыходам да вывучэння моўных з'яў быў прызнаны сінхранічны, бо толькі з яго дапамогай можна пазнаць саму сутнасць мовы. Можна сказаць, што даследаванні прадстаўнікоў *фармальна-граматычнага напрамку* ўтвараюць сістэмна-структурную парадыгму лінгвістычнай навукі, асновы якой непасрэдна

звязаны з імёнамі Ф. дэ Сасюра і І. А. Бадуэна дэ Куртэнэ. Яе пэўныя элементы, канешне, заўважаюцца ў навуковых працах больш ранняга перыяду (М. В. Ламаносава, Ф. І. Буслаева, А. А. Патабні і інш.), аднак не настолькі выразна, як гэта характэрна для прыхільнікаў фармальнай граматыкі.

Сістэмна-структурная парадыгма канцэнтруе ўвагу як непасрэдна на структурных асаблівасцях розных ЗФА ў іх класічным успрыняцці, так і на месца ЗФА ў структуры мастацкага тэксту, г. зн. на сістэмнасці структуры ЗФА. Менавіта мастацкі тэкст абумоўлівае найбольш істотныя ўласцівасці кожнага асобнага ЗФА. Такая канцэнтрацыя ўвагі на асобных ЗФА дапускае некаторую іх ізаляцыю, што перашкаджае ўспрымаць іх у адзінстве з мэтавымі ўстаноўкамі аўтара ў пэўным мікра- або макракантэксце, асэнсоўваць іх залежнасць ад аўтарскай індывідуальнасці, магчымасць ажыццяўляць праспекцыйныя або рэтраспекцыйныя сувязі.

Развіццё навуковай думкі першай паловы XX ст. адрозніваецца некаторай супярэчлівасцю адносна высвятлення лінгвістычнага статусу ЗФА. Неаднастайнасць тэрміналогіі, непаслядоўнасць разгляду сувязі ССЦ і перыяду, немагчымасць прывязкі да пэўнай лінгвістычнай дысцыпліны ў значнай ступені перашкаджалі станаўленню адзінага падыходу да характарыстыкі ЗФА.

Ідэя ЗФА атрымала паслядоўнае афармленне ў 40–50-я гг. XX ст. у працах нямецкага лінгвіста К. Боаста. Ён выкарыстоўвае тэрмін «спляценне сказаў» (*Satzgemeinschaft*) і ўказвае на многія сродкі структурнага афармлення сувязі паміж сакзамі (лексічныя паўторы, займеннікі, кантэкстуальна абумоўлены эліпісіс, суадноснасць выкарыстання трывальна-часавых формаў дзеясловаў, злучнікі і інш.) [10].

У такім жа напрамку развіваюцца і даследаванні чэшскіх, нямецкіх, англійскіх і амерыканскіх вучоных. У амерыканскай лінгвістыцы развіццё і распрацоўка тэорыі цэласнага выказвання – дыскурсу – звязана з працамі З. Херыса, які прапанаваў узоры дыстрыбуцыйнага аналізу звязнага тэксту, імкнучыся прымяніць да яго характэрныя для структурнай граматыкі метады сегментацыі, класіфікацыі, субстытуцыі і трансфармацыі, а таксама разглядаючы сказ як абавязковы элемент дыскурсу [10, с. 6–7].

Таким чином, характеристика специфічних адзінак маўлення, большых за сказ, праходзіць у замежным мовазнаўстве складаны шлях ад вывучэння сінтэзаваных у адзінае выказванне асобных элементаў да аналізу гэтых аб'яднаных кампанентаў на больш высокім узроўні – у вялікім кантэксце (тэксце).

У расійскім мовазнаўстве пачатку ХХ ст. навуковая думка ў дачыненні да ЗФА пачала развівацца, абаліраючыся на даследаванні замежных вучоных, у розных напрамках: адны даследчыкі ўключалі ў перыядычнае маўленне любы складаны сказ ці сукупнасць сказаў з адносна завершанай думкай (В. М. Жырмунскі, Б. В. Тамашэўскі), тым самым не размяжоўваючы паняцці перыяду і ССЦ; іншыя аддзялялі перыяд ад розных структурна-семантычных і кампазіцыйна-стылістычных адзінак, прыводзячы абгрунтаваныя прыметы адрознення перыядычнага і перыядычнага маўлення (І. П. Лыскоў, А. М. Пяшкоўскі). Праблема функцыянавання ЗФА, вылучаная ў працах А. М. Пяшкоўскага і Л. У. Шчэрбы, атрымала сваё развіццё ў працах Л. А. Булахоўскага, М. С. Паспелава, І. А. Фігуроўскага, В. У. Вінаградава, Л. М. Лосевай, Т. І. Сільман, Н. І. Сярковай, Р. Я. Салганіка і інш. Ужо А. М. Пяшкоўскі тлумачыў абзац як «спалучэнне складаных цэлых ад аднаго чырвонага радка да другога» [11, с. 459].

ЗФА ў аспекце антрапацэнтрычнай парадыгмы

У 50–60-я гг. ХХ ст. вывучэнне ССЦ у расійскай лінгвістыцы звязваецца з задачамі развіцця культуры маўлення, з аналізам розных функцыянальных стыляў. Больш актыўна падвяргаецца даследаванню нарматыўная мастацкая літаратура. Адзначаецца выразная сувязь лінгвістычных даследаванняў з чалавекам як моўнай асобай. Можна меркаваць, што менавіта з гэтага часу актыўнае распаўсюджванне ў лінгвістычнай навуцы атрымлівае *антрапацэнтрычная парадыгма*, якая дае аб'ектыўны аналіз ЗФА, вывучае ролю аўтара як моўнай асобы ў фарміраванні і сінтэзе як класічных, так і некласічных ЗФА, а таксама ўплыў ЗФА на ўнутраную арганізацыю дыскурсу. Варта пагадзіцца з В. А. Маславай у тым, што «ідэя антрапацэнтрычнасці мовы – ключавая ў сучаснай лінгвістыцы» [12, с. 5].

Нельга, аднак, сказаць, што гісторыя мовазнаўства (у тым ліку і гісторыя вывучэння ЗФА) уяўляецца як паслядоўная змена парадыгм, што на змену адной парадыгме прыходзіць другая, больш дасканалая і выніковая. Наогул, ідэя сувязі лінгвістычнай навукі з антрапалогіяй была выказана яшчэ В. фон Гумбальтам і падтрымана А. А. Патабнэй задоўга да развіцця антрапацэнтрычнай парадыгмы. І падчас панавання параўнальна-гістарычнай парадыгмы Э. Кандыльяк выказаў меркаванне, што маўленчае афармленне выказвання заўсёды суб'ектыўнае, што толькі нейтральны парадак слоў адпавядае граматычнай норме і перадае аб'ектыўную сувязь падзей, і як толькі ў гэтую сувязь уключаецца асоба са сваімі адчуваннямі і перажываннямі, то характар камунікацыйнага члянэння мяняецца, перастае адпавядаць пэўнай норме [13, с. 5]. Зробленая заўвага мае важкую змястоўнасць, бо ўказвае не столькі на існаванне сінтаксічных адзінак, у якіх сказ выступае пераважна будаўнічым матэрыялам для фарміравання цэласнага выказвання, але і характарызуе адначасова як суб'ектыўнасць рэфэрэнта пры стварэнні такой адзінкі, так і суб'ектыўнасць рэцыпіента пры яе ўспрыманні. Паслядоўнікам гэтых ідэй быў французскі філолаг ХІХ ст. А. Вейль, які сцвярджаў, што сінтаксічны парадак слоў у сказе зусім не абавязкова супадае з ходам узнікнення ідэй і думак, але што рух думкі вызначае граматычную структуру сказа, што маўленне пачынаецца з ужо вядомай суб'ектыўнаму інфармацыі, каб затым паведаміць нешта новае, што і з'яўляецца мэтай паведамлення [13, с. 6]. Як відаць, А. Вейль даволі выразна сфармуляваў свае адносіны ў дачыненні да сувязі думкі і маўлення і сваё разуменне тэма-рэматычнага члянэння, якое, прынамсі, з'яўляецца адным з важных прынцыпаў фарміравання ЗФА. У свой час Бадуэн дэ Куртэнэ даў штуршок сістэмна-структурнай парадыгме, росквіт якой прыходзіцца на ХХ ст. Па сутнасці, гісторыя пацвярджае суіснаванне разнастайных навуковых метадаў і прыёмаў, што, несумненна, дае імпульс развіццю любой навукі.

Вывучэнне ЗФА ў ХХ – пачатку ХХІ ст. адбываецца ў цеснай сувязі з аналізам мовы мастацкай літаратуры ў лексічна-граматычным і функцыянальна-стылістычным аспектах, што спрыяе вывучэнню мовы таго ці

іншага пісьменніка не толькі з лексічнага і граматычнага боку, але і з пункту погляду спецыфічнага выкарыстання моўных фактаў, у тым ліку індывідуальнага спалучэння ў тэксце разнастайных паводле структуры і функцыі ЗФА. У антрапацэнтрычнай лінгвістыцы мастацкі тэкст займае асаблівае месца, паколькі яго цэласнаць і дэлімітацыя грунтуецца не на строгай логіцы разважанняў, а на маўленчай дзейнасці аўтара, якая, нягледзячы на наяўнасць сэнсавага ядра, увасабляецца ў пэўнай структуры. Гэта структура дыктуецца матывамі экстралінгвістычнага характару або індывідуальна-псіхалагічнага ўспрымання таго ці іншага сюжэту. Прычым цэласнасць мастацкага тэксту ствараецца адзінствам змястоўнаканцэптуальнай інфармацыі сэнсу, стылю і жанру, у якім аўтарская дэлімітацыя ў пэўнай ступені аб'ектыўна апраўдана ў якасці мастацкага прынцыпу.

Асаблівая цікавасць да лінгвістычнай структуры тэксту працягваецца і ў самой сучаснай лінгвістыцы. Паколькі «тэкст з'яўляецца найвышэйшай адзінкай сінтаксічнага ўзроўню» [14, с. 9], то натуральна, што вывучэнне яго структуры спрыяе не толькі ўсебакова якаснай яго характарыстыцы, дазваляе не толькі пранікнуць у прагматыку члянэння тэксту, але і прасачыць ўжыванне сродкаў МФС, разнастайную арганізацыю ЗФА (абзацаў, перыядаў і ССЦ), а значыць, даследаваць спецыфіку фарміравання ідыястылю. Схільнасць да антрапацэнтрызму прыводзіць да таго, што пры аналізе ЗФА пачынае выкарыстоўвацца гандарны, прагматычны, лінгвакультуралагічны і іншыя падыходы. Вельмі важным для вывучэння ЗФА, характэрным для канца ХХ – пачатку ХХІ ст. з'яўляецца кагнітыўна-дыскурсіўны падыход да моўных з'яў мастацкага тэксту, у аснове якога, на думку І. П. Кудраватых, ляжыць дзейнасны аспект і які прадугледжвае «праяўленне творчага пачатку чалавека як саўдзельніка дыялогу свядомасці аўтара і слухача/чытача» [15, с. 7].

Заклучэнне

У сучаснай лінгвістыцы даследаванне тэксту выступае ў якасці аднаго з асноўных і падтрымліваецца прыкладнымі галінамі мовазнаўства, а таксама педагогікай, літара-

туразнаўствам, логікай. Перш за ўсё гэта тлумачыцца тым, што менавіта тэкст забяспечвае камунікацыю ў працэсе жыццядзейнасці людзей.

Даследаванне функцыянавання семантычна цэласных адзінак, большых за сказ, прайшло даволі складаны шлях ад сцвярджэння іх наяўнасці як спецыфічных сінтаксічных канструкцый да характарыстыкі іх стылістычных і тэкстуальных вартасцей. Неаднастайнасць вызначэння лінгвістычнага статусу ЗФА тлумачыцца перш за ўсё адметнымі падыходамі даследчыкаў да апісання і выяўлення названых структурна складаных адзінак маўлення, індывідуальнасцю тэкстаўспрымання, а таксама прыналежнасцю да пэўнай парадыгмы.

Параўнальна-гістарычная, сістэмна-структурная і антрапацэнтрычная парадыгмы вылучаюцца адрозненнямі метадалагічных асноў, абумоўленымі філасофскімі поглядамі даследчыкаў на прыроду мовы, на характар узаемасувязі мовы і мыслення, на суадносіны формы і зместу маўлення, на чалавека як моўную асобу. Праблема існавання большых за сказ сінтаксічных адзінак закранаецца, развіваецца і вырашаецца вучонымі розных лінгвістычных школ, прычым ЗФА не толькі суадносяцца са звязнай формай маўлення, але і выступаюць арыгінальным аб'ектам даследавання як лінгвістычных, так і нелінгвістычных навук. Мноства метадычных і канцэптуальных напрамкаў выклікана складаным аб'ектам даследавання, які не мае (ды і, напэўна, не можа мець) адназначнага тлумачэння.

Аперыруючы значнымі, грунтоўнымі дасягненнямі папярэдняга часу, сучасная лінгвістыка ўжо проста не можа сканцэнтравацца на якой-небудзь адной з адзначаных парадыгм: тое, што ў свой час было значным штуршком наперад, зараз можа тармазіць працэс чаканага паступальнага развіцця. Не дзіўна ў такім выпадку тое, што сённяшнім навуковым даследаванням уласціва поліпарадыгмальнасць. Сінтэз парадыгм навуковых ведаў абумоўлены фарміраваннем новага, інтэгральнага падыходу як у адносінах да лінгвістычных паняццяў наогул, так і ў адносінах да аналізу ЗФА ў прыватнасці.

СПИС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
2. Постовалова, В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (К проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В. И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры. – М. : Яз. рус. культуры, 1999. – С. 25–37.
3. Кубрякова, Е. С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков / Е. С. Кубрякова // Вопр. филологии. – 2001. – № 1 (7). – С. 28–34.
4. Хомутова, Т. Н. Научные парадигмы в лингвистике / Т. Н. Хомутова // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. Вып. 37. – 2009. – № 35 (173). – С. 142–151.
5. Шулежкова, С. Г. История лингвистических учений : учеб. пособие / С. Г. Шулежкова. – 7-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2022. – 405 с.
6. Аристотель. Риторика / Аристотель ; под ред. А. А. Тахо-Годи. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 15–164.
7. Ломоносов, М. В. Сочинения / М. В. Ломоносов // Собрание сочинений : в 7 т. – СПб. ; Л., 1891–1934. – Т. 3. – 1895. – 921 с.
8. Буслаев, Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. – М. : Учпедгиз, 1959. – 623 с.
9. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1958. – 536 с.
10. Москальская, О. И. Текст как лингвистическое понятие / О. И. Москальская // Иностр. яз. в шк. – 1978. – № 3. – С. 9–17.
11. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 8-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 450 с.
12. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
13. Реферовская, Е. А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е. А. Реферовская. – Л. : Наука, 1989. – 167 с.
14. Москальская, О. И. Грамматика текста : учеб. пособие / О. И. Москальская. – М. : Высш. шк., 1981. – 183 с.
15. Кудреватых, И. П. Художественный текст как носитель дискурсивно-когнитивной информации / И. П. Кудреватых // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Минск, 26 марта 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: А. В. Торхова [и др.] ; отв. ред. О. Ю. Шиманская. – Минск, 2020. – С. 7–10.

REFERENCES

1. Karaulov, Yu. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' / Yu. N. Karaulov. – M. : Nauka, 1987. – 263 s.
2. Postovalova, V. I. Lingvokul'turologija v svietie antropologichieskoj paradigmy (K problemie osnovanij i granic sovriemiennoj frazieologii) / V. I. Postovalova // Frazieologija v kontiektstie kul'tury. – M. : Jaz. rus. kul'tury, 1999. – S. 25–37.
3. Kubriakova, Ye. S. Razmyshlienija o sud'bakh kognitivnoj lingvistiki na rubiezhe viekov / Ye. S. Kubriakova // Vopr. filologii, 2001. – № 1 (7). – S. 28–34.
4. Khomutova, T. N. Nauchnyje paradigmy v lingvistikie / T. N. Khomutova // Viestn. Chieliab. gos. un-ta. Filologija. Iskusstvoviedienije. Vyp. 37. – 2009. – № 35 (173). – S. 142–151.
5. Shuliezhkova, S. G. Istorija lingvistichieskikh uchienij : uchieb. posobije / S. G. Shuliezhkova. – 7-je izd., stier. – M. : FLINTA, 2022. – 405 s.
6. Aristotiel'. Ritorika / Aristotiel' ; pod ried. A. A. Takho-Godi. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1978. – S. 15–164.
7. Lomonosov, M. V. Sochinienija / M. V. Lomonosov // Sobranije sochinienij : v 7 t. – SPb. ; L., 1891–1934. – T. 3. – 1895. – 921 s.

8. Buslajev, F. I. Istorichieskaja grammatika russkogo jazyka / F. I. Buslajev. – M. : Uchpedgiz, 1959. – 623 s.
9. Potebnia, A. A. Iz zapisok po russkoj grammatikie / A. A. Potebnia. – M. : Gos. uch.-ped. izd-vo M-va prosvieshchienija RSFSR, 1958. – 536 s.
10. Moskal'skaja, O. I. Tiekst kak lingvistichieskoje poniatije / O. I. Moskal'skaja // Inostr. jaz. v shk. – 1978. – № 3. – S. 9–17.
11. Pieshkovskij, A. M. Russkij sintaksis v nauchnom osvieshchienii / A. M. Pieshkovskij. – 8-je izd. – M. : Editorial URSS, 2001. – 450 s.
12. Maslova, V. A. Lingvokul'turologija : uchieb. posobie dlja stud. vyssh. uchieb. zaviedenij / V. A. Maslova. – M. : Akadiemij», 2001. – 208 s.
13. Riefierovskaja, Ye. A. Kommunikativnaja struktura tieksta v lieksiko-grammatichieskom aspiktie / Ye. A. Riefierovskaja. – L. : Nauka, 1989. – 167 s.
14. Moskal'skaja, O. I. Grammatika tieksta : uchieb. posobije / O. I. Moskal'skaja. – M. : Vyssh. shk., 1981. – 183 s.
15. Kudrievatykh, I. P. Khudozhiestviennyj tiekst kak nositel' diskursivno-kognitivnoj informacii / I. P. Kudrievatykh // Priepodavanije inostrannykh jazykov v polikul'turnom mirie: tradicii, innovacii, pierspektivy : matierialy miezhdunar. nauch.-prakt. onlajn-konf., Minsk, 26 marta 2020 g. / Bielorus. gos. ped. un-t ; riedkol. : A. V. Torkhova [i dr.] ; otv. ried. O. Yu. Shimanskaja. – Minsk, 2020. – S. 7–10.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 03.07.2022

УДК 398

Іна Анатольеўна Швед*д-р філал. навук, праф., праф. каф. рускай літаратуры і журналістыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Ina Shved***Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian Literature and Journalism
at the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: Shved_inna@tut.by***ВУСНЫ АПОВЕД ПРА РАДЗІННА-ХРЭСЬБІННУЮ АБРАДНАСЦЬ
ЯК ФАЛЬКЛОРНЫ ГІПЕРТЭКСТ***

У артыкуле на вернакулярным матэрыяле Брэстчыны вызначаюцца асаблівасці вуснага апаведу пра радзінна-хрэсьбінную абраднасць як стэрэатыпізаванага гіпертэксту. Атрыманья вынікі могуць стаць асновай для яго далейшай інтэрпрэтацыі і ацэнкі з пункту гледжання як этычных, так і эмічных катэгорый, вызначэння яго кагнітыўных, ідэалагічных, сацыяльных функцый.

Ключавыя словы: *апавед, фальклорны гіпертэкст, радзінна-хрэсьбінная абраднасць, вернакулярнасць.*

Oral Narrative of Maternity and Baptismal Rites as Hypertext

The article reveals the peculiarities of the oral story of maternity and christening ceremonies as a stereotypical hypertext using the vernacular material of Brest region. The results may become the basis for further interpretation and evaluation of the story in terms of both ethical and emical categories, the definition of it (hypertext) cognitive, attitudinal, social functions.

Key words: *oral story, folklore hypertext, maternity and baptismal rites, vernacularity.*

Уводзіны

У сучаснай фалькларыстыцы распрацоўваюцца разнастайныя падыходы да канцэптуалізацыі фальклору, які можа трактавацца як «артэфакт», «дзеянне», «мастацтва», «веды». Разам з тым не страчвае сваёй дамінатнай пазіцыі тэкстацэнтрызм фалькларыстыкі, характэрны для пачатку яе стаўлення, і адпаведна не слабее ўвага даследчыкаў да фальклорнага тэксту. Надзённай задачай беларускай фалькларыстыкі з'яўляецца рэалізацыя комплекснага падыходу да вырашэння навуковай праблемы «тэкст – выканаўца – камунікатыўная сітуацыя». Гэтаму спрыяе пераадоленне заганных тэндэнцый «літаратуразнаўчай» фалькларыстыкі: няўліку сітуацыўнага кантэксту камунікацыі, недасканалай эдыцыйнай практыкі, калі апаведы «носьбітаў» традыцыі рэдагаваліся і падаваліся ў форме маналогу інфарматара, а бессюжэтныя апаведы, нягледзячы на іх варыятыўны паўтор і

схільнасць да стэрэатыпіі, маглі зусім не разглядацца як феномены фальклору ці выкарыстоўвацца ў якасці матэрыялаў для высвятлення вытокаў «уласна фальклорнага тэксту» (тэксту ў вузкім значэнні). Спалучэнне дыяхранічнага (гісторыка-генетычнага) і сінхранічнага (структурна-тыпалагічнага) падыходаў, культуралагічная інтэрпрэтацыя фальклорнага тэксту забяспечылі пераадоленне яго вузкай «літаратуразнаўчай» трактоўкі [1]. Узаемадапаўненне тэксталагічнага і перфарматыўнага падыходаў дазволілі Р. Баўману абагульніць «асноўную тэорыю» фалькларыстыкі як «філалогію вернакулярнасці». Вернакулярнасць вызначаецца як адна з дзвюх супярэчных камунікатыўных мадальнасцей: «калі вернакулярнасць цягнецца да нефармальнага, непасрэднага, мясцовага, бліжэйшага боку [камунікатыўнай] сферы, то касмапалітычнасць імкнецца да рацыяналізаванага, стандартызаванага, апасродкаванага, шырокага, перыферычнага боку» [2, с. 33]. Р. Баўман і яго паслядоўнікі падкрэслілі зменлівасць сацыялагічных умоў распаўсюджвання тэкстаў, а таксама розныя «сацыяльныя асновы», якія звычайна цікавілі фалькларыстаў. Пры гэтым слушна сцвярджаецца, што

**Вынікі атрыманы ў межах рэалізацыі НІР «Апавядальны жаночы дыкурс у кантэксце фальклорнай традыцыі Брэстчыны» (№ дзяржрэгістрацыі 20211451) ДПНД на 2021–2025 гг.) пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.*

бесперапыннасць фальклору ўвасабляецца ў прыродзе самога працэсу камунікацыі: нефармальнасць, непасрэднасць, мясцовы характар і блізкасць «носьбітам» традыцыі [2]. Напрацоўкі ў галінах семіётыкі і этналінгвістыкі (якія выкарысталі канцэпцыі структурнай антрапалогіі і лінгвістыкі, паэтыкі і тэорыі камунікацыі), прадуктыўнае спалучэнне філалагічных і гістарычных, сацыялагічных і псіхалагічных метадаў даследавання культуры ды «жывога бытавання» яе формаў дазволілі пераадолець вузкасць «літаратурацэнтрычнай» тэксталагічнай мадэлі «інтэрмедыяльнага» па сваёй прыродзе фальклору, па-новаму асэнсаваць яго сувязі з іншымі семіятычнымі сістэмамі (у першую чаргу з абрадам, канцэптуалізацыяй часу і прасторы ў фальклорнай культуры), акрэсліць спецыфіку фальклорнага тэксту (які стаў трактавацца ў шырокім значэнні) з улікам фактараў «дэкантэкстуалізацыі» любога зафіксаванага фальклорнага тэксту і суб'ектыўнасці яго трактоўкі (інтэрпрэтацыі), а таксама пераадолець яго ўспрыманне як візуалізаванага друкаванага слова – «аднамернага», «лінейна-аднарадковага».

За групамі тэкстаў, якія хоць і адносяцца да розных жанраў ці міжжанравых утварэнняў, але суіснуюць у фальклорнай свядомасці, бытуюць у непарыўным адзінстве на пэўным вернакулярным грунце, сучасная фалькларыстыка пачынае прызнаваць статус адзінага тэксту і асаблівую ўвагу надае яго камунікатыўным вымярэнням, комплексу пэўных сацыяльных і светапоглядных узроўняў яго перфармацыі і рэцэпцыі. Гіпертэкставая прастора фальклору, паводле слухнага назірання Т. Б. Дзіянавай, уяўляе сабой іерархічна ўладкаваную структуру з прамымі «гарызантальнымі» і непрамымі (апасродкаванымі) «вертыкальнымі» кантэкстуальнымі сувязямі, якія працягваюцца сістэмна. Яе складаюць тыя тэксты, якія звычайна вылучаюць паводле жанравай сістэмы фальклору, і тыя, якія яшчэ чакаюць свайго вызначэння і даследавання, у тым ліку з пазіцыі кантэкстуальнага аналізу [3, с. 20]. Мы падзяляем трактоўку фальклорнага гіпертэксту, прапанаваную Т. Б. Дзіянавай, якая вызначае яго як «натуральную форму суіснавання ў фальклорнай свядомасці розных тэкстаў, звязаных між сабой тэматычна і кантэкстуальна. Яны фарміруюць адмысловае “асяроддзе”, у якім

бытуе і самавызначаецца (у тым ліку ў жанравых адносінах) фальклорны тэкст» [4, с. 9].

Эўрыстычную каштоўнасць тэрміна «фальклорны гіпертэкст» маскоўская даследчыца сцвердзіла ў дачыненні да шматтэкставага вербальнага складніка абраду «пахавання стралы» і народнага аповеду пра вяселле (у рускіх традыцыях). Развіваючы на вернакулярным матэрыяле Брэсцчыны падыход Т. Б. Дзіянавай да вуснага аповеду пра абрад, «за праявічымі складнікамі якога статус фальклорнага жанру не прызнаны» [4, с. 11], як да гіпертэксту, мэтай даследавання ставім інтэрпрэтацыю аповеду пра радзінна-хрэсьбінную абраднасць і звязаныя з ёю ўяўленні як натуральнай формы «афармлення, захавання і перадачы сведчанняў пра абрад, выпрацаваную традыцыяй» [4, с. 12]. Асноўная задача даследавання – вызначэнне асноўных кампанентаў адзначанага фальклорнага гіпертэксту на прыкладзе матэрыялу, атрыманага ў выніку расшыфроўкі аўтарам артыкула фрагменту аўдыязапісу (21.08.2016, в. Ліпнікі Драгічынскага раёна), г. зн. пераводу з вуснага рэгістру ў пісьмовы.

Характарыстыка камунікатыўнай сітуацыі

Камунікатыўную сітуацыю, у якой вербалізаваўся-канструяваўся разгляданы ніжэй гіпертэкст, можна вызначыць як размову прадстаўнікоў розных пакаленняў на тэму, зададзеную малодшай з іх – маці студэнта Хафізава Іллі (які, адзначым, мінімальна, адным пытаннем-удакладненнем пра кашу, уключаўся ў размову і рабіў аўдыязапіс). І кароткія выказванні, і даволі разгронутыя індывідуальныя нарацыі на розных узроўнях іх стварэння і бытавання (ад агульных прынцыпаў спараджэння да канкрэтных моўных і фабулярных аспектаў прэзентацыі) разглядаюцца намі як чыннікі размоўнай камунікацыі, што дазваляе лічыць іх функцыянальна-прагматычныя характарыстыкі ў пэўным сэнсе набліжанымі да тых формаў, у якіх яны бытуюць у рэальнай вернакулярнай традыцыі (сямейнай, суседскай). Узростава-сацыяльны статус суб'еднікаў – жыхароў адной вёскі (малодшыя з іх пэўны час жылі ў горадзе) і іх інтэнцыі абумовілі ролі ўдзельнікаў размовы. Хоць яна складалася з рэплік удзельнікаў, улучаных у адну рэгіянальную традыцыю, каму-

нікатыўна галоўным апавядалькам-выканаўцам – «носьбітам шуканых ведаў» – можна назваць старэйшую па ўзросце апавядальніцу Марыю Данілаўну Касяк (1934 г. н., сярэдняя адук., правасл., нар. у в. Ліпнікі Драгічынскага раёна). Маці Іллі, задаўшы тэму размовы, пераважна рэагавала на рэплікі апавядальніцы выклічнікамі і зрэдку давала ўласныя ўспаміны на тэму размовы. Суседка, якая нечакана завітала ў хату М. Д. Касяк, дзе і адбываўся запіс, была бліжэй па ўзросце да гаспадыні і адпаведна мела самы вялікі з прысутных аб'ём падзеленага з ёю культурнага вопыту, перакрываўнага ў культурна-інтэлектуальным фоне, які «вызначае прэсупазіцыі, стэрэ-

атыпы, скрыпты, сцэнарыі нашага маўлення, а таксама задае кола ведаў, якія маюцца ў нашым распараджэнні» [5, с. 80]. Таму суседка выдатна выканала ролю адмысловага «цэнзара ад рэгіянальнай супольнасці» і, падзяляючы прэсупазіцыі тэксту, згодна сваёй кампетэнцыі (суб'ектыўна), каментавала, удакладняла і ацэньвала пачутае. Хоць суб'ектыўна мяняліся ролямі, сын і маці пераважна выступалі галоўнымі адрасатамі рэплік дзвюх жанчын старэйшага ўзросту. Для больш поўнага разумення інтэнцыў гаворачага, асноўных аспектаў падтэксту паўжырным шрыфтам вылучаны сэнсавыя націскі, зробленыя апавядальнікамі.

Аповед пра радзінна-хрэсьбінную абраднасць і звязаныя з ёю ўяўленні

[А раскажыце про родыны, хрыстыны] Ну шо, родыны? Як до хрыста вызлы, з этыі, з булочки хліба окрайчыка одрізвалы, повывалы такы пілёнкі, кчалы той хліб і закыдвалы красны поясы. І тожэ тэпэр я кажу, это ж пручалысь тые діты, о гэтак о, о. Ну і всё, крыстыны о самбе, вжэ потом... Шо шэ такэ було? (*Назвы рытуалаў і іх артыбутаў*).

Такое було, шо вжэ як тэпэр ідуць, нэсуть зразу там всі пілёнкі, чы повзуночки, чы шо. (*Сучасны хрэсьбіны звычай*).

А тоді вжэ госты п'ють, і подпылы вжэ по рюмки, по дві, по тры, і вжэ такая, быто як я, була баба (неразборліва), быруць сыто тое, шо сіяты... (*Апісанне абрадавага застолля*).

[Згадвае песню] Ой... і... міхом, міхом ходыць... баба сміхом, сміхом, оё-ё-ёй... сытыла-рышытыла, то на шыло, то на мыло, шоб назавтрый выпіть было... О, а як жэ оно ж начынаецца? Ішла баба з міхом, з міхом... А!

[Спявае]: Ішла баба з міхом, з міхом,

Собэрала грошы сміхом.

То на шыло, то на мыло,

Шоб назавтрый выпіть было. (*Абрадавая песня*).

І вжэ всі госты кыдають у тое [сыто], і вжэ вона тоді оддае на малэнького тое, на родыны. А так основное, я ж кажу, отправлять, о так до хрыста отправлялы, хлібціц кчалы, і всё. А такое більш ныць. (*Назвы рытуалаў*).

Это вжэ в высыліх всяких було забобонный, вот, а тогді... (*Параўнанне радзінна-хрэсьбінай і вясельнай абраднасці*).

[А кашу варылы?] Да-да, да-да. І во-во, добрэ, шчо напамэнув. І в тое сыто ставылы того, такый горичычок, кашу. (*Назва рытуалу і яго артыбутаў*).

І вжэ, прымерно, як то дэ довший ны собырае, там госты вжэ, о: «То давайце вжэ кашу, кашу!» (*Формула патрабавання «падзелу кашы»*).

І это вжэ в тому сытовы каша. Это вжэ на кашу кыдалы. І тоді вжэ грошы собралы, і вжэ на столы кашу ставлять, варылы. Тоді ж капусту варылы, о. (*Апісанне рытуалу і рытуальнай стравы (выстаўленне на стол капусты сігналавала пра заканчэнне застолля)*).

А, а шэ і такая пісьня е, шо:

Высёлая высэлэнька,

Да рід з родом п'е,

А шэ тая высіліша,

Дэ мій мілый е.

Вып'е чарку, вып'е другу,

Да по мэнэ шлэ. (*Абрадавая песня*).

Бо було такое, шо вот в твоей родні родыны, ты забравсь і пошов, бо то ты... родня. А вжэ маты Таня, жінка, сыділа б. Хто іх знае, клыкнуць мэнэ чы нэ клыкнуць. Він пошов,

а чы мынэ клыкнэць... о. І то так, это шэ **я** помэтаю, шо это россуждылы: «О, кажэ, він бэз еі оно **нэ обыйдэця**. Но він оно сів і зразу: **ійдэ по еі**. О то такая пісьня. (*Каментар да песні з акцэнтам на звычайі «клікаць парадзіху» і яго абмеркаванні «ўнутры традыцыі»; назвы рытуалаў*). [А разом ныможно было?] Ну, вроді, **не**. Хто **клыкнэ**, то клыкнэ, а не, то **не**. О. А **потом вжэ, то сталы это сталы вжэ робыты більш**, і вжэ такая о **пісьня**, шо «Вып'е чарку, // **Вып'е** другу, // Да по мэнэ **шлэ**». Шо **вжэ прывыдзітэ**.

назвы рытуалаў; параўнанне ранейшай і больш позняй традыцый хрэсьбінага застоля

[А пра куміў нешта цікавае было?] Мусыць, **про кумэй** – шось такое быто ныць. Обыквенно. **Кумы на кашу кынэць**, да і всё тобі. (*Назвы абрадавага персанажа і рытуалу*).

Я ж кажу, то то **колышне** было, а **потом** вжэ сталы выделятысь [кумы]. В **родынах** особінного ны, ны было. Это в этых, **у свадьбах** то вжэ всякы, то вжэ всякы, в каждого... (*Параўнанне ранейшых і сучасных хрэсьбін, а так-сама хрэсьбін і вяселля*).

Казалы, што сторона, то **новына**. (*Прыказка*).

[А пра павітуху, баба, раскажыце?] Ну **шо** **повытуха?** Прышла, **роды** прыняла, да і всё, ныць. (*Назва і функцыі памочніцы парадзіхі*).

Мемарат «пра няўдалыя хрысціны»

А то шэ, я ж гэто хрыстыла **Лілю** з Колію, з Грыцьком покойным, Макаровныі. О, то... а **Наді** было два с половыныю рокы. І вона **бачыла**, як мы тую Лілю **вкручывалы до крыста**, як **хліб** клалы, як усё. **Прывызлы** тую Лілю з **хрыста**, а Надя **в стеріку**: «Ныхай эта, тётка Маня **мэнэ** хрыстыць». Ох, Божэ мій, Божэ мій, шо аж **на взрыв** плачэ, плачэ. «Ну **то в чом** дело? Кажу: «**Давай** будэмо» [Смяецца]. **Розослалы** одіяло, **закрутылы**. «І **хліба** **положітэ**, а то шо вы, Лілі **хліб** клалы, і мыні кладітэ». **Укрутылы** еі в тое одеяло. **Сіла** я в окні з ею і сыджу. «Ну, – кажу, – **зарэ** дядько Коля машынэю прыдэ і **повызэ**». Мы, можэ, **мінут 40** з ею просэдалы, вжэ **аж мокра** вона. «Ну, **то шо**, Надя, давай, можэ, Надька, вжэ роскрутымо, дэ той дядько, мо він дэ вжэ п'яны, мо він напывся, то мы тэбэ вжэ **взавтра** повэзэм?» – «Ну, **то нэхай** ужэ і **взавтра**. Это так, шо шэ **вызітэ** і мэнэ. Ага, зарэвновала. Ага, **выдывылася**, як вжэ Лілю **вкручвалы**, як усё. (*Назвы рытуалаў*).

А так, **колысь**, ну, як это ж там **кількі ныділь**, шо-то **нэ садятэ** дівчын на жопку.

[А чаму нэ садятэ?] Ну, **нэ садылы**, прымерно, шо вжэ **хрэбеток** в малэі слабэнькы. (*Правіла і яго матывіроўка*).

А вжэ як там, **кількы** ныділь было, можэ, вжэ дэсэть, ну, можэ, два місяців чы кількі, то это шэ навыть моя **свікровь** расказувала, шо як Васі нашого это Ніна родылася, а баба була Шэ-мытыха **така сраката**, да встала на тую Ніну, на свое місце, да кажэ: «О, **ныхай садыця, посадітэ** на **мое місце** [Ніну], то будэ **така товстожона**, бы я. [Смяецца]. А дівчына – **нэ хорошэ**, як этэ [худая]...

[Заходзіць суседка Валя]

– Здрасце. А я чую, шо хто-то **так хорошэ** гаворыць...

– **Ны стый**, Валя, сядь.

– Колысь было то вэльмі добрэ, шоб **була** срака, а тыпэр...

– А тыпэр наоборот... шоб ны было зусім **ныць**...

– Ой **не**, тыпэр **нэ модно** этэ. Тэпэр, шо **Кошчій**, то модно.

– **Товича** – то вжэ нытрэба ны кому. (*Апісанне магічнай практыкі, параўнанне колішняй і сучаснай эстэтычнай ацэнкі*).

– І **можэ покынуты мужык**. То еслі послі родув поправыця, то е такы случаі, я знаю, і всё, і покынулы. (*Перажыванні сучасных жанчын наконт магчымага павелічэння вагі парадзіхі*).

– Ну, вжэ, можэ, і **нэ покыне**, то рідкый случай. Нашыі о Тані... да Наташа була **така товстынька**, ну і... А Алёша, брат, всё: «Ух, **нэ жры** вжэ, нэ жры так, а то жрэш, кілько бачыш. О, **такая товстуха!**» Выйшла вона **замуж**, **родыла** вона трое дытэй, **зараз сүхэнька**...

– О, то такое редко е.

– А этэ, а він узяв **тоныньку**. Ну **выйшла** вона, **родыла**, зробылася **така товстушка!** І **мовчыть** зара він. [Усе смяюцца].

– Да, да, то **наговорыв**, корочэ, на сыбэ наговорыв.

– Да, да.

– Это вжэ гыншэ, то вжэ такое е, **действительно** обіжанэ, вжэ такое о. А як о это **то повне**...

– Нормально [быць поўнай], то шо там. (*Абмеркаванне выпадкаў змены вагі жанчынамі пасля родаў і рэакцый на гэта мужчын*).

[Да суседкі] Можэ, **ты** шо шэ знаеш? Это... зарэ про родыны прышлы пытаты. Кажу, в родынах – основное... нима таких, шо... ну, кашу збыралы, тоді ж нэ ныслы ны пілёнок, ны ныц. На шыло, на мыло, щоб назавтрый выпіть было. Ну росказваю, як этэ, Лілю хрыстыла, да вложиылы, хлібця вжэ одрізалы, вповылы, вкрутылы, всё. А Надя всё ж этэ выдывылася, этэ. Ны того дня, гэто на другый дэнь, можэ, чы два, чы кільки пройшло. Прыходыть Маня, кажэ: «Ходы, – кажэ, – будэш шэ одну хрыстыты». Кажэ: «Навзрыв рывэ, ныхай это, мынэ тётка Маня з дядьком Колею хрыстыть, бо Лілю хрыстылы, а мыні так нэ робылы». Ну, пошла я, вжэ і розослалы, і вкрутыла. «І хліба положітэ, бо в Лілі хліб клалы!» Положылы хліба, вкрутыла, сіла в окні, Кажу: «Ну, зараз должэн прыхаты той дядько [смяецца]. Всё гляну в окно – ныма. От, а дэ він это, шо... Вжэ аж мокра тая Надя. «Ну, то давай, можэ, роскрытымо?» Вжэ согласылася. «Ну, то, можэ, вжэ взавтра дядько прыйдэ?» «Ну, то добрэ». Так і тую шэ хрыстыты. («Згорнуты» тэкст хрэсьбіннай абраднасці).

[А для чога хліб ложылы?]

– Ну, это вжэ, вроді, до хрыста, быто бы в дорогу, быто шось такэ... святое шось такое.

– А мы, олухы, то ныць нэ ложылы.

– За хлібом... обычно, як і йлы, як когда-то шось, з хлібом трэба.

– Знаю, шо одрізалы так о крайчык і положылы до еі. Так я, можэ, і забула б про той хліб. Вжэ мні Надя так остала в памяты, так кажэ: «Хліба ж кладітэ і мыні, бо Лілі клалы».

– Як до цэрвы, то з хлібом трэба. (*Правіла; разважанні пра каштоўнасць найважнейшага абрадавага атрыбуту*).

Аповед пра парадзіху-суседку

– На другый дэнь Коляд склашчына ж там, у тым коньці, дэ Мышкіль бив, это в Хвэдэвой ... була тоді склашчына. Я тоді там нэ була. І [цяжарная Маня] таньцювала, і впала, чуть дэсь под піч ны закотылася. А в нас, мусыть, это госты булы, бо мы ны булы, но знаю, шо этэ. «Стук-стук» у вокно. Я встала: «Хто такый?» – «Гаврык». – «Коля, вставай, Маню в роддом повызэш».

– З-под пэчы. [Смяюцца].

– І это, то шэ сміялыся: «Маня, эта, Марійка, терпі-терпі! Марійка, терпі-терпі» Завызлі і тут же, покыль... Маня вжэ і вродыла. А тыпэр пу больніцах, бо вжэ до родов трэба...

– А вжэ, як взавтра родыты чы шо, то вжэ вообичэ нэ ворущыця! А вона таньцюе «Польку», да й шэ впала под піч!

– Шэй впала, і до дня родыла!

– Под піч! (*Паводзіны парадзіхі старэйшага накалення перад родамі, параўнанне з паводзінамі сучасных парадзіх і ацэнка на карысць першых*).

Разважанні пра хрышчэнне дарослых, мемараты

– Кількы я... з ёю робыла і ўгаварвала: «Люда, охрыстысь, Люда, охрыстысь».

– Она молодец, Люда молодец...

– Ну, то мы з ёю шэ в Ленінград на экскурсію йіздылы.

– Да, да...

– «Вжэ прыеду, Яшу за хросного возьму, Машэнька, а тыбэ за хросну» [адказвае Люда]. Пасля вжэ это, Валя моя вжэ стала [казаты]: «Племяніца моя, можэ, дэ в сорок літ одна хрыстылася, і друга гэтак. Одна з сыном разом вжэ, да вжэ гэтой батюшка хрыстыв».

– Ну, этой, гэтой...

– І кажэ Галя, Томы сыстра, кажэ Валі: «Валя, ты нэ прыставляеш, як я похрыстылася, мні до того стало в грудях лёгко, до того стало добрэ!» О, а шо ж – нэ вірать [у Бога]...

– А Люда моя б нэ охрыстылася. Я... раз стоіть она в цэркы, покойніка одпевалы, і вона проводыла. Стоіть. Я Кажу: «Люда, вот бачыш, батюшка одслужуе, всё, і провыдэ, і в яму, і всё. А тыбэ ж ны провыдэ. Тыбэ ж так закопають, як ны...»

– І тоді шо?

– Ныць, мовчыть, ны два, ны тры.

– А чога вона похрыстылася? Внук эты заболів. Так заболів, шо дажэ быто надэжы на жызь нэ було. І вона кажэ: «Еслі выздоровее, я похрышчусь». І выздоровыв. Похрыстылася.

– О, а тоді это тожэ *зэтак* вона. Я на *йіі* всё кажу, шо *охрыстытыся*. «*Вжэ*, вжэ, вжэ всё». Кажу: «Люда, *кумы* ж ны трэба». У нас это, шо Андруша Валін, эта Алёна, як *шла за* Вадімоваго товариша, этой Максім... і *йіі* брав, він *ны хрышчаны*. Прышлось *вынчатыхся*, він ны храшчаны. Валя, *давай*, кажэ, шо похрыстымо. Він *согласны*. І бабушка кажэ, шо... (а прымерно, прышлы *Валя і Міша* вжэ як кумы), а бабушка *смыецця*, кажэ: «Ну, *будэ хоч кому пырыпыты* [на вяселлі]. Но вжэ в гэтым возрасті *кумы* ны надо. Это кумы – *хрыстыцця малое, можэ, з родіцелямы шо случыцця, шоб ты мав опеку*, воспітывав, вучыв, помагав. А вжэ в *этым* возросте, – кажэ, – й нэ трэба кумув». О, тожэ я *йіі* казала, кажу: «*Прышла б* колы, в любую пору, чы на вычірню, чы посла службы, чы... *охрыстыв бы* і всё».

– *Не*, ны так, як ты кажэш. Він сказав, скілько юй врэм’я походыты *в цэркву*. Вона *шэ* походыла так. До ныкого, до нычого *нэ подходыла*, так стояла. А *потом* вжэ сказав, колы прыйты охрыстытыся. А охрыстылася, кажэ: «Валя, *как харашо!* Я нікада не думала. Он ко мне *так харашо!*»

– А, *шо*, кажу, ты думала, шо бабушка тэбэ будэ *сварыты*, чы шо?

– Да, да. Ну, а *шо* він должэн?

– Харашо, *так харашо* ко мне!

– Ну. *Наоборот*, бабушкы шэ довольны, як... (*Хрышчэнне дарослых; злучэнне і дыскрэтызацыя дыдактычнага настаўлення, страшання, зароку і яго спаўнення; ролі кумоў у вясельным абрадэ і жыцці хрэсніка*).

Заклучэнне

Вусны аповед пра радзінна-хрэсьбінную абраднасць і звязаныя з ёю ўяўленні ёсць усе падставы інтэрпрэтаваць як фальклорны гіпертэкст, у склад якога ўваходзяць мемараты і фабулаты, песні, малыя жанры, калектыўныя выказванні (énonciation collective), уласныя ацэнкі абраду і звязаных з ім фактаў апавядальнікам і яго аўдыторыяй ды іншыя элементы, важныя для пэўнай вернакулярнай культуры. Такая мадэль апісання дазваляе ўзаемаўзгоднена рэалізаваць этык- і эмік-, а таксама тэксталагічны і перфарматыўны падыходы да трактоўкі чыннікаў фальклорнай рэальнасці з улікам іх сістэмных шматузроўневых сувязей і ў пэўным сэнсе зрабіць крок у накірунку вырашэння складанай праблемы жанравай класіфікацыі фальклору (паколькі заўжды застаецца эмпірычная рэшта (empirical

residue), «якая не трапляе ні ў адну з дакладна вызначаных катэгорый або – што яшчэ горш – трапляе ў занадта шмат» [6, с. 132].

Рэзюмуючы, адзначым, што актуалізацыя прыведзеных і шматлікіх іншых чыннікаў фальклорнага гіпертэксту ў пэўных камунікатыўных сітуацыях выконвае ідэнтыфікуючую, інтэгрэтыўную (здымае ўнутрыгрупавыя супярэчнасці), інфарматыўную, каментуюча-аксіялагічную функцыі, падтрымлівае калектыўную памяць супольнасці, у тым ліку пра абрадавыя практыкі, і пры спрыяльных абставінах – іх самі (найперш, праз трансляцыю нарматыўных уяўленняў пра абрад і звязаныя з ім тэксты). Гэты функцыянальна-прагматычны аспект фальклорных гіпертэкстаў пэўных вернакулярных ці больш маштабных традыцый можа стаць прадметам спецыяльнага даследавання.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Швед, І. А. Да пытання культуралагічнай інтэрпрэтацыі фальклорнага тэксту / І. А. Швед // Національна ідэнтычнасць в мові і культурі : зб. наук. пр. XIV Міжнар. конф., Київ, 21–22 квіт. 2021 р. / МоїНУ, НАУ (Україна), Агі Эванс ун-т (Турцыя), Ун-т Жан Мулен Ліон (Францыя) / заг. ред.: О. Г. Шостак. – Київ : Талком, 2021. – С. 123–132.
2. Bauman, R. The Philology of the Vernacular / R. Bauman // Journal of Folklore Research. – 2008. – Vol. 45, № 1. – P. 29–36.
3. Дианова, Т. Б. Текст и контекст в фольклоре / Т. Б. Дианова // Славянская традиционная культура и современный мир : сб. материалов науч. конф. – М. : ГРЦРФ, 2005. – Вып. 8. – С. 12–21.

4. Дианова, Т. Б. Текстовое пространство фольклора: методологические заметки к проблеме / Т. Б. Дианова // Актуальные проблемы полевой фольклористики : сб. ст. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – Вып. 3. – С. 5–17.

5. Мустайоки, А. Причины коммуникативных неудач: попытка общей теории / А. Мустайоки // Рус. яз. за рубежом. 2011. – № 4. – С. 76–86.

6. Briggs, Ch. L. Genre, Intertextuality, and Social Power / Ch. L. Briggs, R. Bauman // Journal of Linguistic Anthropology. – 1992. – Vol. 2, № 2. – P. 131–172.

REFERENCES

1. Shvied, I. A. Da pytannia kul'turalahichnaj interpretacyi fal'klornaha tekstu / I. A. Shvied // Nacional'na identychnist' v movi i kul'turi : zb. nauk. pr. XIV Mizhnar. konf., Kyjiv, 21–22 kvit. 2021 r. / MoiNU, NAU (Ukrajina), Ahi Evran un-t (Turcyja), Un-t Zhan Mulien Lion (Francyja) / zah. red.: O. H. Shostak. – Kyjiv : Talkom, 2021. – S. 123–132.

2. Bauman, R. The Philology of the Vernacular / R. Bauman // Journal of Folklore Research. – 2008. – Vol. 45, № 1. – P. 29–36.

3. Dianova, T. B. Tiekst i kontiekst v fol'klorie / T. B. Dianova // Slavianskaja tradicionnaja kul'tura i sovriemiennyj mir : sb. materialov nauchnoj konf. – M. : GRTSRF, 2005. – Vyp. 8. – S. 12–21.

4. Dianova, T. B. Tiekstovoje prostranstvo fol'klora: mietodologichieskije zamietki k probleme / T. B. Dianova // Aktual'nyje problemy polievov fol'kloristiki : sb. st. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. – Vyp. 3. – S. 5–17.

5. Mustajoki, A. Prichiny kommunikativnykh nieudach: popytka obshchiej teorii / A. Mustajoki // Rus. jaz. za rubiezhom. – 2011. – № 4. – S. 76–86.

6. Briggs, Ch. L. Genre, Intertextuality, and Social Power / Ch. L. Briggs, R. Bauman // Journal of Linguistic Anthropology. – 1992. – Vol. 2, № 2. – P. 131–172.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 30.06.2022

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**УЛАСНАБЕЛАРУСКАЯ ЛЕКСІКА Ў ТЭРМІНАЛОГІІ ФІЛАСОФІІ І САЦЫЯЛОГІІ**

Апісваюцца спосабы ўтварэння ўласнабеларускіх філасофска-сацыялагічных тэрмінаў (сінтаксічны, марфалагічны, лексіка-семантычны, марфалага-сінтаксічны). Акрамя таго, разглядаюцца лексіка-семантычныя групы тэрмінаў філасофіі і сацыялогіі; выяўляюцца найбольш прадуктыўныя словаўтваральныя сродкі ўнутры гэтых груп.

Ключавыя словы: *лексіка-семантычны спосаб, лексіка-семантычныя групы, марфалага-сінтаксічны спосаб, марфалагічны спосаб, сінтаксічны спосаб, тэрмін, тэрмінаўтварэнне.*

Native Belarusian Lexemes in Terminology of Philosophy and Sociology

The article describes the ways of formation of Belarusian philosophical and sociological terms (phrase building, morphological derivation, semantic derivation, conversion). In addition, lexical-semantic groups of the given terms are examined; the most productive word-formation means within these groups are revealed.

Key words: *semantic derivation, lexical-semantic groups, conversion, morphological derivation, phrase building, term, term formation.*

Уводзіны

Асобныя беларускія філасофскія тэрміны аналізуюцца ў працах Л. А. Антанюк, А. Я. Баханькова, А. М. Булыкі, В. П. Краснея, М. І. Крукоўскага, А. Я. Міхневіча, Б. А. Плотнікава, А. А. Скікевіча, А. А. Станкевіч, У. С. Шчура, В. К. Шчэрбіна пры апісанні навуковай тэрміналогіі.

Першым грунтоўным даследаваннем беларускай філасофскай тэрміналогіі стала кандыдацкая дысертацыя Ю. М. Лук'янюк «Сучасная беларуская філасофская тэрміналогія (семантычны і структурны аспекты)» (Мінск, 2003). Аўтар дае падрабязную лексіка-семантычную характарыстыку беларускіх філасофскіх тэрмінаў, дэтальна асвятляе такую істотную якасць тэрміна, як семантычная акрэсленасць, якая звязана са з'явамі дакладнасці і адназначнасці. У дысертацыі таксама апісваюцца семантычныя працэсы ў даследаванай тэрміналогіі (дублетнасць, сінанімія). Ю. М. Лук'янюк разглядае асноўныя спосабы тэрмінаўтварэння, а таксама ступень іх прадуктыўнасці ў беларускай філасофскай тэрміналогіі.

У параўнанні з філасофскай беларускай сацыялагічнай тэрміналогія даследаваная ў значна меншай ступені. Асобныя прыклады сацыялагічных тэрмінаў можна знай-

сці ў працах Л. А. Антанюк, В. П. Краснея, М. І. Крукоўскага. Упершыню тэрміналогія сацыялогіі вылучана як аб'ект навуковага даследавання ў аўтарскай дысертацыі М. У. Гуль «Іншамойная лексіка ў працэсе станаўлення і развіцця беларускай тэрміналогіі (на матэрыяле тэрмінасістэм філалогіі, філасофіі і сацыялогіі)» (Брэст, 2017).

Мэта артыкула – выявіць спосабы ўтварэння ўласнабеларускіх тэрмінаў у філасофска-сацыялагічнай тэрміналогіі і ахарактарызаваць лексіка-семантычныя групы ўласнабеларускіх тэрмінаў у складзе даследаванай тэрміналогіі; вылучыць найбольш тыповую афіксацыю ўнутры гэтых груп.

Матэрыялам для артыкула паслужылі беларускія тэрміны філасофіі і сацыялогіі, выбраныя з наступных лексікаграфічных прац: «Русско-белорусский словарь общественно-политической терминологии» (РБС-70) пад рэд. М. В. Бірылы і М. Р. Судніка (Мінск, 1970); «Тэрміналагічна-тлумачальны слоўнік па філасофіі» (ТСФ-96) А. А. Скікевіча і У. С. Шчура (Мінск, 1996), «Беларуская энцыклапедыя» (БЭ-96) пад рэд. Г. П. Пашкова (у 18 т.; Мінск, 1996–2004), «Беларускі палітычны слоўнік» (БПС-2011) В. В. Шынкарова і С. П. Раманавай (Мінск, 2011). У нашым даследаванні

тэрмінасістэмы філасофіі і сацыялогіі разглядаюцца разам, таму што ў лексікаграфічных крыніцах сацыялагічная тэрміналогія часта падаецца ў складзе філасофскай (ці яшчэ шырэй – грамадазнаўчай), тым больш што беларуская сацыялагічная думка доўгі час развівалася ў межах сацыяльнай філасофіі.

Спосабы ўтварэння беларускіх тэрмінаў філасофіі і сацыялогіі

Пры аналізе тэрмінаўтварэння дамінуючым з’яўляецца меркаванне, што любы тэрмін у складзе тэрміналогіі ўспрымаецца як вытворны [1, с. 47]. Як сведчыць большасць даследчыкаў (Л. А. Антанюк, В. П. Даніленка, Л. Я. Кавалёва), для тэрмінаўтварэння характэрны тры ж спосабы словаўтварэння, што і для літаратурнай мовы. Мова навукі не мае спецыяльных спосабаў утварэння новых тэрмінаў: «У тэрміналагічным словаўтварэнні актыўна выкарыстоўваюцца ўсе спосабы словаўтваральнай сістэмы беларускай мовы: семантычны, сінтаксічны, марфалагічны» [2, с. 166]. Л. М. Шакун асобна выдзяляе яшчэ марфалага-сінтаксічны спосаб [3, с. 91].

Сінтаксічны спосаб. Тэрміны, утвораныя сінтаксічным спосабам, называюць комплекснымі тэрмінамі, састаўнымі тэрмінамі, словазлучэннямі, тэрміналагічнымі фразеалагізмамі, полілексемнымі тэрмінамі. Комплексныя тэрміны выражаюць адзінае паняцце аб класе прадметаў рэальнага свету; называюць складаныя паняцці, істотныя прыметы якіх не могуць быць перададзены адным словам.

Паводле семантычнай сувязі паміж кампанентамі комплексныя тэрміны можна падзяліць на свабодныя і несвабодныя (згодна з класічнай класіфікацыяй В. У. Вінаградава). Словазлучэнні лічацца свабоднымі, калі іх значэнне абумоўлена значэннем кожнага слова ў іх складзе і калі гэтыя словы ўжываюцца самастойна: *абарона правоў, адзінства свету, знешняе існаванне* (РБС-70); *адносная ісціна, грамадская свядомасць, першабытнаабичыяны лад* (ТСФ-96). Несвабодныя словазлучэнні непадзельныя ў структурных адносінах, іх агульнае значэнне не суадносіцца з сумай значэнняў кампанентаў: *ісклянны паталок* (БПС-2011). Зафіксаваны толькі адзінкавыя выпадкі несвабодных словазлучэнняў у да-

следаванай тэрміналогіі, большасць словазлучэнняў з’яўляюцца свабоднымі.

Пераважная большасць тэрмінаў-словазлучэнняў у галіне філасофіі і сацыялогіі пабудавана па мадэлі *«прыметнік + назоўнік»*: *бесканечнае адзінства, вечны рух, вечныя ідэі, грамадзянскі абавязак, духоўны свет, жыццёвыя ўмовы* (РБС-70); *грамадскае быццё, грамадскія адносіны, дваістая ісціна, здаровы сэнс, непасрэдныя веды, памылковы погляд* (ТСФ-96). Галоўны кампанент у такіх канструкцыях звязаны з залежным азначальнымі адносінамі пры дапамозе дапасавальнай сувязі.

Дастаткова прадуктыўнай з’яўляецца і мадэль *«назоўнік + назоўнік у родным склоне»*, тып сувязі – кіраванне: *адзінства свету, вечнасць руху, воля народа, вярхі грамадства* (РБС-70); *закон тоеснасці, падзел працы, перапынак паступовасці, узровень жыцця* (ТСФ-96).

Двухчленныя словазлучэнні могуць перарастаць у трохчленныя па меры ўдакладнення тых ці іншых характарыстык азначаемага. Так, у даследаванай тэрміналогіі фіксуецца наступныя трохкампанентныя мадэлі: *«прыметнік + назоўнік + назоўнік у родным склоне»*: *вышэйшая ступень пазнання* (РБС-70), *навуковая карціна свету* (ТСФ-96); *«прыметнік + прыметнік + назоўнік»*: *адзінкавыя пачуццёвыя рэчы* (РБС-70); *«назоўнік + прыметнік + назоўнік у родным склоне»*: *закон дастатковай падставы, узнаўленне грамадскага жыцця* (РБС-70); *«назоўнік + назоўнік у родным склоне + назоўнік у родным склоне»*: *заканамернасці развіцця грамадства, закон адмаўлення адмаўлення* (РБС-70).

Сінтаксічны спосаб адносіцца да прадуктыўных спосабаў тэрмінаўтварэння, таму што па меры развіцця навукі змест паняццяў удакладняецца, становіцца больш складаным і патрабуе адпаведнага выражэння ў мове.

Марфалагічны спосаб. У марфалагічным спосабе традыцыйна вылучаюць дзве асноўныя разнавіднасці: афіксальнае і бязафіксальнае словаўтварэнне (складанне асноў і слоў) [3, с. 95].

1. Суфіксальнае словаўтварэнне з’яўляецца адным з найбольш прадуктыўных сродкаў тэрмінаўтварэння.

Суфікс -асць (-асць). Найбольш прадуктыўны тып складаюць назоўнікі з адцяг-

неным значэннем прыметы, якасці. Гэты словаўтваральны тып прадуктыўны ў сацыялагічнай і філасофскай тэрміналогіі: *адчужанасць, мнагастайнасць* (РБС-70); *неабарачальнасць, патрэбнасць, прычыннасць, раздражняльнасць* (ТСФ-96); *верагоднасць, верацярпімасць, выпадковасць, грамадзянскасць, спадчыннасць, тоеснасць, цэласнасць, чалавечнасць* (БЭ-96); *агульнасць, аселасць, галоснасць* (БПС-2011). Назоўнікі ўтвараюцца ад прыметнікаў: *верагоднасць* ← *верагодны, верацярпімасць* ← *верацярпімы, выпадковасць* ← *выпадковы*.

Найменні з суфіксам *-ств/-цтв-* шырока прадстаўлены ў тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі. Адназоўнікавыя найменні з фармантам *-ств-а/-цтв-а* абазначаюць групы людзей: *грамадства, насельніцтва, чалавецтва* (БПС-2011). Адпрыметнікавыя найменні з фармантам *-ств-а/-цтв-а* абазначаюць: непрацэсуальную прымету: *адзінства* ← *адзіны* (РБС-70), *падабенства* ← *падобны* (ТСФ-96); назвы сукупнасці асоб: *бядняцтва* ← *бядняцкі, серадняцтва* ← *серадняцкі* (РБС-70), *студэнцтва* ← *студэнцкі* (ТСФ-96); грамадскія з'явы: *дактрынёрства* (РБС-70), *асветніцтва* (БЭ-96); напрамкі грамадскай думкі: *еўразійства* (БПС-2011), *заходніцтва, народніцтва* (БЭ-96).

Для ўтварэння назоўнікаў з адцягненым значэннем шырока ўжываецца суфікс *-нн-*. Пры дапамозе гэтага суфікса назоўнікі ўтвараюцца ад пераходных дзеясловаў, пры гэтым дзеяслоўная аснова поўнасю ўключана ў вытворнае слова: *галасаванне* ← *галасаваць, разважанне* ← *разважаць, спажыванне* ← *спажываць, сузіранне* ← *сузіраць*.

Суфікс *-енн-/энн-* далучаецца да інфінітыўнай асновы пасля зычнай, пры гэтым інфінітыўная галосная адсякаецца. У якасці матывавальных дзеясловаў часцей за ўсё выступаюць дзеясловы з інфінітыўнай асновай на *-і, -а*: *мысленне* ← *мысліць* (РБС-70), *абваржэнне* ← *абваргаць* (ТСФ-96).

Нульсуфіксальныя тэрміны ўтвараюцца ад асноў дзеясловаў: назоўнікі м. р.: *прыгнёт* ← *прыгнятаць* (РБС-70); назоўнікі ж. р.: *развага* ← *разважыць* (РБС-70); асноў прыметнікаў: *моладзь* ← *малады* (ТСФ-96); множналікавыя назоўнікі: *патрэбы* ← *патрэбны* (РБС-70).

Сярод непрадуктыўных суфіксальных словаўтваральных мадэлей у тэрміналогіі

сацыялогіі і філасофіі можна назваць утварэнні з фармантам *-ак* (*лішак* (РБС-70)), *-от-ы* (*даброты* (РБС-70)).

2. Прэфіксальнае ўтварэнне назоўнікаў. Тэрміны ў галіне філасофіі і сацыялогіі ўтвараюцца пры дапамозе прэфіксаў:

бес-/без-: *безграмадзянства* ← *грамадзянства* (РБС-70);

да-: *давыбары* ← *выбары* (РБС-70),

звыш-: *звыш-Я* (БПС-2011);

не-/ня-: *небыццё* ← *быццё, неістотнае* ← *істотнае, нераўнапраўе* ← *раўнапраўе* (РБС-70), *нязгода* ← *згода, няроўнасць* ← *роўнасць* (БПС-2011);

по-: *побыт* ← *быт* (ТСФ-96);

су-: *суадносіны* ← *адносіны* (РБС-70).

3. Прэфіксальна-суфіксальнае ўтварэнне назоўнікаў. Утварэнне тэрмінаў філасофіі і сацыялогіі адбываецца паводле наступных тыпаў:

прэфікс *а-* і суфікс *-і-(э)*: *асяроддзе* ← *сярэдзіна* (РБС-70);

прэфікс *без-/бес-/бяс-* і суфікс *-і-(э)/-оў-(э)*: *безуладдзе* ← *улада, беспрацоўе* ← *праца, бяспраўе* ← *права* (РБС-70).

4. Кампазіцыя. *Асноваскладанне* з'яўляецца адным з прадуктыўных спосабаў тэрмінаўтварэння. Асноўным (апорным) словам такіх кампазітаў звычайна з'яўляецца апошні кампанент, які часта роўны цэламу слову і служыць для марфалагічнага афармлення ўсяго складання. Асноваскладанне і асноваскладанне з суфіксацыяй прадстаўлены ў словаўтварэнні тэрмінаўназоўнікаў у межах даследаваных тэрмінасістэм.

У якасці першай асновы выступаюць словы розных часцін мовы: назоўнікі: *вера-вызнанне, волевыяўленне, светаадчуванне, светасузіранне* (РБС-70); прыметнікі: *добра-быт, узаемаадносіны, узаемасувязь* (РБС-70); лічэбнікі: *першапрычына* (РБС-70).

У тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі прадуктыўны тып складаюць назоўнікі-кампазіты з першым кампанентам *сама-*: *самаадмаўленне, самакіраванне, самапазнанне, самарух, самасвядомасць, самасупярэчнасць* (РБС-70), *самаарганізацыя, самавыхаванне, саманазіранне* (БЭ-96).

У тэрміналогіі таксама сустракаюцца нешматлікія складаныя найменні з афіксаідамі. Сацыялагічныя і філасофскія тэрміны ўтвараюцца з дапамогай суфіксаіда *-знаўства*: *прыродазнаўства* (РБС-70).

Складана-суфіксальны спосаб. У межах гэтага спосабу вылучаюцца два падтыпы: асноваскладанне і суфіксацыя, аснова-складанне і нулявая суфіксацыя.

Асноваскладанне і суфіксацыя. У тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі існуюць наступныя тыпы:

1) утварэнні з фармантам *-ства/-цтва*, якія абазначаюць дзейнасць, названую ў дзеяслоўнай аснове: *вальнадумства* (БЭ-96);

2) сацыяльныя ці філасофскія тэрміны з фармантам *-ств-а*, якія абазначаюць пэўныя з'явы: *многажонства*, *усеадзінства* (БЭ-96);

3) утварэнні з фармантам *-ж-э*, якія абазначаюць грамадскую з'яву: *адзінадзяржаўе*, *мнагаўладдзе* (РБС-70), *двухвер'е* (БПС-2011).

Марфалагічны спосаб з'яўляецца дасяткова прадуктыўным ў тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі. Асноўная роля ў межах гэтага спосабу належыць суфіксацыі і кампазіцыі.

Лексіка-семантычны спосаб (семантычная дэрывацыя). У межах гэтага спосабу словы, якія ўжо існуюць у мове, набываюць новыя значэнні, але іх гукавы від застаецца ранейшым [3, с. 89]. Семантычная дэрывацыя ў тэрмінаўтварэнні мае некаторыя асаблівасці ў параўнанні з літаратурнай мовай:

1) большая ступень прадуктыўнасці, чым у літаратурнай мове;

2) у тэрміналогіі семантычная дэрывацыя ўяўляе спосаб прыстасавання агульнаўжывальных адзінак, а не працяглы працэс эвалюцыі значэння слова, як у літаратурнай мове;

3) у тэрмінаўтварэнні могуць перасэнсоўвацца словы з абстрактным значэннем, у літаратурнай мове – з канкрэтным [4, с. 56].

Трэба заўважыць, што шырокі пласт слоў, тэматычна звязаных з грамадствам, чалавекам, прыродай, адносіцца адначасова як да агульнаўжывальнай лексікі, так і да тэрміналагічнай. Словы, што могуць адначасова функцыянаваць у гэтых двух пластах, адрозніваюцца «аб'ёмам семантыкі, аб'ёмам інфармацыі, тыпам значэння» [5, с. 23].

У сучасных даследаваннях вылучаюцца наступныя віды семантычнага спосабу тэрмінаўтварэння:

1) спецыялізацыя значэння агульналітаратурнага слова;

2) семантычнае калькаванне;

3) метафарычны перанос;

4) метанімічны перанос (малапрадуктыўны ў даследаванай тэрміналогіі).

Спецыялізацыя значэння адбываецца, калі «гатова намінаўная адзінка набывае спецыяльнае тэрміналагічнае значэнне, хоць і суадносіцца з тым самым азначаемым, з якім яна суадносіцца і ў шырокай агульнаўжывальнай сферы. Відавочна, што ў падобных словах азначальнае і азначаемае ў агульналітаратурнай і навуковай сферы супадаюць» [6, с. 75–76]. Такім чынам, такая адзінка існуе і ў літаратурнай мове, і ў навуковай сферы, называе і бытавое, і навуковае паняцці. Некаторыя даследчыкі разглядаюць спецыялізацыю як разнавіднасць метафарызацыі. У сацыялагічнай і філасофскай тэрміналогіі гэты від семантычнай дэрывацыі з'яўляецца найбольш прадуктыўным: *абавязак*, *багацце*, *барацьба*, *бачнасць*, *беднота*, *большасць*, *вайна*, *велічыня*, *верагоднасць*, *вечнасць*, *вёска*, *выбары*, *горад*, *дзейнасць*, *доказ*, *заказ*, *закон*, *зло*, *магчымасць*, *моладзь*, *прыгнёт*, *улада*, *уплыў* і г. д.

Параўнаем значэнні літаратурных слоў, зафіксаваныя ў тлумачальным слоўніку, і значэнні тэрмінаў, зафіксаваныя ў спецыяльным тэрміналагічным слоўніку. Так, слова *абавязак* мае значэнне 'пэўнае кола дзеянняў, якія павінны абавязкова выконвацца тым, каму яны даручаны, або хто сам узяўся за іх выкананне' ў Тлумачальным слоўніку беларускай літаратурнай мовы [7, с. 10], а згодна з тэрміналагічным слоўнікам *абавязак* – гэта 'катэгорыя этыкі, у якой выяўляецца маральная задача асобнага індывіда, групы асоб, класа, народа ў канкрэтных сацыяльных умовах і сітуацыях, што становіцца для іх унутрана прымальнай нормай' [8, с. 5]. Слова *верагоднасць* падаецца як утворанае ад *верагодны* 'які не выклікае сумнення, надзейны' [7, с. 110], а тэрмін *верагоднасць* – гэта 'форма існавання ісціны, якая абгрунтавана якім-небудзь спосабам (напрыклад, эксперыментам, лагічным доказам) для пазнаючага суб'екта' [8, с. 16]. Слова *вечнасць* мае значэнне 'працяг часу без пачатку і канца; вельмі доўгі час' [7, с. 111], а тэрмін *вечнасць* – 'бясконцасць часу існавання матэрыяльнага свету,

абумоўленая нестваральнасцю і незнішчальнасцю матэрыі і яе атрыбутаў, матэрыяльным адзінствам свету' [8, с. 16]. У Тлумачальным слоўніку беларускай літаратурнай мовы слова *зло* мае некалькі значэнняў: 1. Усё шкоднае, благое. 2. Бяда, няшчасце, непрыемнасць. 3. Прыкрасць, злосць (разм.) [7, с. 243], а ў тэрміналагічным слоўніку *зло* мае дэфініцыю 'паняцце, якое азначае маральна-адмоўнае ва ўчынках і матывах людзей, у з'явах сацыяльнай рэчаіснасці' [8, с. 27]. *Маладзь* тлумачыцца як 'маладое пакаленне, маладыя людзі' [7, с. 349], а ў тэрміналагічным слоўніку тэрмін *маладзь* мае значэнне 'сацыяльна-дэмаграфічная група, якая вылучаецца на падставе сукупнасці ўзроставых характарыстык (14–35 гадоў), асаблівасцей сацыяльнага становішча і пэўных сацыяльна-псіхалагічных уласцівасцей' [8, с. 43–44].

Можна зрабіць выснову, што тэрміналагічныя адзінкі абазначаюць спецыяльнае навуковае паняцце, якое дакладна акрэслена і суадносіцца з іншымі паняццямі філасофскай тэрмінасістэмы. Так, *верагоднасць* суадносіцца з паняццем *ісціна*, вечнасць – з паняццямі *матэрыя* і *час*; *абавязак* разумеецца ў межах этыкі. Значэнне сацыялагічнага тэрміна *маладзь* уключае канкрэтны характарыстыкі (узрост, сацыяльнае становішча, сацыяльна-псіхалагічныя ўласцівасці) і суадносіцца з іншымі паняццямі сацыялогіі грамадства. У сваю чаргу літаратурнае слова *маладзь* мае больш агульнае значэнне ('маладое пакаленне, маладыя людзі'). Акрамя таго, тэрмінам уласціва адназначнасць, а для агульнаўжывальных адзінак тыповай з'явай з'яўляецца мнагазначнасць.

Семантычнае калькаванне – гэта тэрміналагізацыя агульнаўжывальных адзінак, якая адбылася паводле іншамоўных узораў. Значная колькасць семантычных калек у беларускай філасофска-сацыялагічнай тэрміналогіі пабудавана пад уплывам рускай лексікі: *адлюстраванне*, *азначэнне*, *быццё*, *годнасць*, *колькасць*, *надбудова*, *прастора*, *развіццё*, *рух*.

Метафарычны перанос абазначае пераход назвы аднаго прадмета на іншы на аснове падабенства іх прымет. У беларускай філасофскай тэрміналогіі метафарычны перанос з'яўляецца малапрадуктыўным.

Агульнаўжывальныя словы тэрміналагізуюцца галоўным чынам у складзе са-

стаўных тэрмінаў, напрыклад, словы *наіўны*, *здаровы* ў тэрміналагічных словазлучэннях *наіўны рэалізм*, *здаровы сэнс*.

Марфалага-сітаксічны спосаб. У тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі прадстаўлена толькі субстантывацыя. Сярод філасофска-сацыялагічных тэрмінаў, утвораных гэтым спосабам, можна выдзеліць:

1) утварэнні, якія абазначаюць філасофскія паняцці: *адзінкавае*, *адмоўнае*, *асаблівае*, *бесканечнае*, *бессвядомае*, *брыдкае*, *выпадковае*, *знешняе*, *ідэалізаванае*, *існае*, *існуючае*, *істотнае*, *канечнае*, *канкрэтна-непасрэднае*, *мінучае*, *неакрэсленае*, *непазнанае*, *непасрэднае*, *прыгожае*, *складанае*, *станоўчае*, *старое*, *узвышанае*, *усеагульнае* (РБС-70), *агіднае*, *адноснае*, *іншае*, *канечнае*, *унутранае*, *цэлае* (ТСФ-96), *аб'ектыўнае*, *агульнае*, *адзінкавае*, *верагоднае* (БЭ-96);

2) утварэнні, якія абазначаюць асоб: *беспрацоўныя*, *рабочы*, *служачыя* (БПС-2011).

Гэты спосаб валодае меншай прадуктыўнасцю ў межах даследаванай тэрміналогіі, чым вышэйапісаныя.

Лексіка-семантычная характарыстыка тэрмінаў філасофіі і сацыялогіі

Тэрмін з'яўляецца знакам і абазначае канкрэтнае або абстрактнае паняцце. Гэтае паняцце суадносіцца з шэрагам іншых спецыяльных паняццяў, якія складаюць пэўную тэарэтычную сістэму (канцэпцыю). Спецыяльныя паняцці не існуюць па-за сістэмай, ёсць толькі паняцці пэўнай сістэмы. Залежнасць тэрміна ад паняцця і сістэмы паняццяў і залежнасць тэрмінасістэмы ад тэарэтычнай канцэпцыі адыгрываюць важную ролю ў вызначэнні сутнасці тэрміна як знака і ў апісанні яго семантыкі.

Тэрміны, якія адносяцца да адной катэгорыі ў пэўнай сістэме паняццяў і ўтвораны адным спосабам, пры дапамозе адной і той жа словаўтваральнай мадэлі, маюць аднолькавыя лексіка-семантычныя ўласцівасці. Дамінуючую пазіцыю ў тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі займаюць назоўнікі, таму што гэта частка мовы валодае шырокімі семантычнымі магчымасцямі.

Выяўлены наступныя лексіка-семантычныя групы ўласнабеларускіх тэрмінаў: назвы ўласцівасцей (уласцівасць – характэрная асаблівасць, рыса, прыкмета каго-ці чаго-небудзь: *адлюстраванне*, *агульназнач-*

насць, мнагастайнасць, неабарачальнасць, раздражняльнасць); назвы асноўных філасофскіх катэгорый (*адзінае, адзінкавае, адноснае, бесперапыннасць, быццё, бясконцасць, канечнае, колькасць, унутранае, якасць*); назвы працэсаў (*адчужэнне, апрадмечванне, зносіны, распрадмечванне*); назвы катэгорый дыялектыкі (*вынік, выпадковасць, магчымасць, станаўленне, усеагульнае*); назвы напрамкаў грамадскай думкі (*еўразійства, заходніцтва, народніцтва*); назвы метадаў пазнання (*вымярэнне, назіранне, саманазіранне, сузіранне*); назвы філасофскіх і рэлігійна-філасофскіх плыняў (*богастваральніцтва, богашукальніцтва*); назвы стану (становішча, у якім хто-ці што-небудзь знаходзіцца: *адчужанасць, перапыннасць*); назвы лагічных працэсаў і прыёмаў (*абагульненне, азначэнне*); назвы формаў і спосабаў існавання матэрыі (*жыццё, прастора, рух*), назвы функцый (*кіраванне, тлумачэнне*); назвы адносін паміж народамі (*мір, вайна*), назвы супольнасцяў людзей (*народнасць, племя, род*), назвы тыпаў адносін (*падабенства, тоеснасць*), назвы тыпаў дзейнасці (*пазнанне, праца*), назвы тыпаў сувязі (*пераемнасць*), назвы ўзроўняў свядомасці (*развага, розум*), назвы якасцей (якасць – істотная ўласцівасць, якая адрознівае адзін прадмет ад другога: *працягласць*); назвы працэдур мыслення (*абгрунтаванне*), назвы тыпаў пазнання (*адкрыццё*); назвы вынікаў працэсу пазнання (*веды*) (значэнні філасофскіх тэрмінаў падаюцца паводле ТCF-96).

Самымі вялікімі па колькасці з’яўляюцца групы тэрмінаў, якія абазначаюць назвы ўласцівасцей, асноўных філасофскіх катэгорый, катэгорый дыялектыкі, працэсаў, напрамкаў грамадскай думкі, метадаў пазнання. Унутры лексіка-семантычных груп можна вылучыць найбольш тыповую афіксацыю. Словаўтваральныя фарманты ў большасці выпадкаў выражаюць значэнні тэрмі-

наў той ці іншай класіфікацыі. Так, фармант *-асць* характэрны для ўтварэння тэрмінаў, якія называюць уласцівасці; фарманты *-энн-е, -нн-е* ўтвараюць тэрміны са значэннем працэсу; фармант *-ств-а/-цтв-а* часта выкарыстоўваецца пры ўтварэнні назваў напрамкаў грамадскай думкі і філасофскіх плыняў. Для ўтварэння назваў асноўных філасофскіх катэгорый характэрным з’яўляецца марфалага-сітаксічны спосаб.

Заклучэнне

Такім чынам, з лексіка-граматычнага пункту гледжання ў тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі асноўнае месца належыць назоўнікам па прычыне таго, што яны называюць паняцці, якія з’яўляюцца «вузламі» тэарэтычных ведаў. Уласнабеларускія тэрміны ўтвараюцца сітаксічным, марфалагічным, лексіка-семантычным, марфалага-сітаксічным спосабамі. Важнае месца займаюць тэрміны-словазлучэнні. Выяўлены асноўныя мадэлі, згодна з якімі ўтвараюцца комплексныя тэрміны (*прыметнік + назоўнік; назоўнік + назоўнік у родным склоне*). У межах марфалагічнага спосабу найбольш прадуктыўнымі выяўляюцца суфіксацыя і кампазіцыя. Спецыялізацыя значэння з’яўляецца найбольш пашыраным відам семантычнай дэрывацыі. У тэрміналогіі філасофіі і сацыялогіі прадстаўлена субстантывацыя. Тэрміны, утвораныя на ўласнамоўным матэрыяле, прадстаўлены рознымі лексіка-семантычнымі групамі. Найбольшай колькасцю вызначаюцца групы тэрмінаў, якія абазначаюць назвы ўласцівасцей, асноўных філасофскіх катэгорый, катэгорый дыялектыкі, працэсаў, напрамкаў грамадскай думкі, метадаў пазнання. Унутры лексіка-семантычных груп тэрмінаў вылучаецца найбольш тыповая афіксацыя, напрыклад, тэрміны, якія называюць уласцівасці, утвараюцца пры дапамозе фарманта *-асць*.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Дзятко, Д. В. Беларуская матэматычная тэрміналогія: станаўленне, структура, функцыянаванне : манаграфія / Д. В. Дзятко ; пад навук. рэд. канд. філал. навук П. А. Міхайлава. – Мінск : БДПУ, 2009. – 192 с.
2. Антанюк, Л. А. Беларуская навуковая тэрміналогія: фарміраванне, структура, упарадкаванне, канструяванне, функцыянаванне / Л. А. Антанюк. – Мінск : Навука і тэхніка, 1987. – 240 с.
3. Шакун, Л. М. Словаўтварэнне / Л. М. Шакун. – Мінск : Выш. шк., 1978. – 128 с.

4. Мінакова, Л. М. Беларуская навукова-тэхнічная тэрміналогія: фарміраванне, функцыянаванне, склад / Л. М. Мінакова, С. М. Аніськова, А. А. Станкевіч ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, ГДУ імя Ф. Скарыны. – Гомель : ГДУ, 2004. – 146 с.
5. Даниленко, В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
6. Лапкоўская, А. М. Сучасная беларуская батанічная тэрміналогія : манаграфія / А. М. Лапкоўская. – Гродна : ГрДУ, 2007. – 166 с.
7. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў / пад рэд. М. Р. Судніка [і інш.]. – 2-е выд. – Мінск : БелЭн, 1999. – 784 с.
8. Скікевіч, А. А. Тэрміналагічна-тлумачальны слоўнік па філасофіі : дапам. для выкладчыкаў, студ. і аспірантаў / А. А. Скікевіч, У. С. Шчур. – Мінск : Беларус. навука, 1996. – 96 с.

REFERENCES

1. Dziatko, D. V. Bielaruskaja matematychnaja terminalohija: stanauilennje, struktura, funkcyjanavannje : managrafija / D. V. Dziatko ; pad navuk. red. kand. filal. navuk P. A. Mikhajlava. – Minsk : BDPU, 2009. – 192 s.
2. Antaniuk, L. A. Bielaruskaja navukovaja terminalohija: farmiravannje, struktura, uparadkavannje, kanstrujavannje, funkcyjaniravannje / L. A. Antaniuk. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1987. – 240 s.
3. Shakun, L. M. Slovautvarenne / L. M. Shakun. – Minsk : Vysh. shk., 1978. – 128 s.
4. Minakova, L. M. Bielaruskaja navukova-tekhnichnaja terminalohija: farmiravannje, funkcyjanavannje, sklad / L. M. Minakova, S. M. Anis'kova, A. A. Stankievich ; M-va adukacyi Resp. Bielarus', GDU imia F. Skaryny. – Gomiell' : GDU, 2004. – 146 s.
5. Danilenko, V. P. Russkaja tierminologija. Opyt lingvistichieskogo opisaniija / V. P. Danilenko. – M. : Nauka, 1977. – 246 s.
6. Lapkouskaja, A. M. Suchasnaja bielaruskaja batanichnaja terminalohija : autaref. dys. ... kand. filal. navuk : 10.02.01 / A. M. Lapkouskaja ; BDU. – Minsk, 1999. – 20 s.
7. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj litaraturnaj movy : bol'sh za 65 000 slou / pad red. M. R. Sudnika [i insh.]. – 2-je vyd. – Minsk : BelEn, 1999. – 784 s.
8. Skikievich, A. A. Terminalagichna-tlumachal'ny slounik pa filasofii : dapam. dlja vykladchykau, stud. i aspirantau / A. A. Skikievich, U. S. Shchur. – Minsk : Bielarus. navuka, 1996. – 96 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.05.2022

ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2

Татьяна Степановна Будько

канд. физ.-мат. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Tatsiana Budzko

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Special Pedagogical Disciplines
at the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ts.budzko@gmail.com

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Обоснована необходимость использования метода моделирования для развития математических представлений у детей дошкольного возраста, описана его сущность. Для реализации программных задач образовательной области «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования выявлены и охарактеризованы модели, способствующие доступному, осознанному освоению детьми математического материала, указано, как правильно их использовать в процессе познания свойств объектов, процессов, явлений и отношения между ними посредством моделирования.

Ключевые слова: моделирование, развитие, математические представления, дети дошкольного возраста.

Modeling as a Means of Development Mathematical Representations in Children Preschool Age

The necessity of using the modeling method for the development of mathematical representations in preschool children is shown. Its essence is described. To implement the program tasks of the educational field «Elementary Mathematical representations» of the preschool education curriculum, models are characterized that contribute to the accessible, conscious mastering of mathematical material by children, it is indicated how to use them correctly in the process of cognition of the properties of objects, processes, phenomena and the relationship between them through modeling.

Key words: modeling, development, mathematical representations, preschool children.

Введение

Необходимость использования метода моделирования для развития математических представлений у детей дошкольного возраста вытекает из высокой степени абстрактности математических понятий. Известно, что математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира. Математика изучает математические модели – логические структуры, в которых описан ряд отношений между их элементами. Понятия математики отвлечены от конкретных явлений и предметов; они получены в результате абстрагирования от качественных особенностей, специфических для данного круга явлений и предметов.

Уже в дошкольном возрасте дети способны осваивать математические представления и связанные с ними логические опе-

рации. Основными задачами развития математических представлений у детей дошкольного возраста являются развитие у детей логико-математических представлений (о математических свойствах и отношениях предметов, конкретных величинах, числах, геометрических фигурах, зависимостях и закономерностях) и освоение детьми способов познания объектов, свойств, отношений.

Большинство математических зависимостей – это абстракции, которые невозможно проиллюстрировать с помощью показа реально существующих объектов. Поэтому при их изучении следует использовать такой способ конкретизации, как моделирование. Согласно концептуальному положению В. В. Давыдова о ведущей роли моделирования при обучении ребенка математике, модельный подход к обучению не позволяет строить его преимущественно на на-

глядно-иллюстративном методе, а требует организации собственной моделирующей деятельности ребенка с изучаемыми понятиями и отношениями. Причем намного важнее учить ребенка определенным моделирующим действиям, чем конкретным предметным навыкам, т. к. только в этом случае он сможет впоследствии сознательно оперировать абстрактными математическими понятиями [1].

Понятие «число» является абстракцией, не воспринимаемой чувствами непосредственно. Любая «привязка» его к непосредственно воспринимаемому объекту, например, к множеству «елочек» («морковок», «зайчиков»), – это фактически двойное понижение уровня абстрактности, а значит, и обобщенности самого понятия. Дети обращаются не к множеству вообще, а к «множеству “зайчиков”».

По мнению А. В. Белошистой, наиболее естественно можно осуществить вхождение детей в мир математики с помощью не арифметического, а геометрического материала, т. к. пространственная характеристика, форма, размер геометрических фигур поддаются вещественному, а затем графическому моделированию и воспринимаются непосредственно на чувственном уровне.

Освоение детьми математических представлений и способов познания объектов, свойств, отношений составляют первоначальный логико-математический опыт ребенка. Этот опыт является началом познания окружающей действительности, первым вхождением в мир математики. Однако педагогу следует знать, какие наглядные пособия способствуют доступному, осознанному освоению детьми математического материала и как правильно их использовать.

Цель исследования состоит в выявлении области эффективного использования моделей, способствующих доступному, осознанному освоению детьми математического материала.

Сущность метода моделирования

Модели – это формы особых абстракций, в которых существенные отношения объекта закреплены в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях, вещественных или знаковых элементах.

Под моделированием понимается процесс создания моделей и их использова-

ние в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов.

Психологи (Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков, В. В. Давыдов и др.) определяют моделирование как наглядно-практический метод обучения.

Моделирование позволяет познать математические объекты изнутри, увидеть скрытые связи, абстрагироваться от несущественных свойств предмета, а также позволяет дошкольникам в процессе развития математических представлений самим участвовать в открытии новых знаний, а не получать их в готовом виде. Развитие у детей дошкольного возраста умений моделирования предполагает развитие умений воспринимать и понимать изображение с помощью символов, осуществлять схематизацию, замещение, кодирование, декодирование.

В дошкольном обучении можно применять следующие виды моделей.

Предметная (образная) модель представлена в виде рисунка, чертежа, физической конструкции предмета или закономерных связанных предметов, которая воспроизводит главные части, конструктивные особенности, пропорции, соотношения частей в пространстве.

Знаково-символическая модель, в которой выделенные в объекте существенные компоненты и связи между ними обозначаются с помощью предметов-заместителей и графических знаков.

Чтобы модель как наглядно-практическое средство познания выполняла свою функцию, она должна соответствовать ряду требований:

1) облегчать познание скрытых свойств и связей;

2) четко отражать основные, существенные свойства и отношения, которые являются объектом познания;

3) быть доступной для создания и действия с ней.

В работах Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко и др. выделены этапы овладения детьми моделированием [2].

На первом этапе дети осваивают замещение реально существующих предметов и явлений условными обозначениями, т. е. овладевают самой моделью.

На втором этапе дошкольники осваивают действия по использованию готовых моделей. У детей формируются умения от-

влекаться от конкретного содержания и мысленно представлять себе объект с его функциональными связями и зависимостями.

На третьем этапе происходит самостоятельное использование усвоенных моделей и приемов работы с ними в собственной деятельности. Построение модели осуществляется самим ребенком.

Таким образом, модель – это любой мысленный или условный образ (изображение, описание, схема, чертеж, график, план) какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве заместителя; это замещение одного объекта (оригинала) другим (моделью) для изучения свойств объекта. Замещение производится с целью упрощенного и осознанного изучения свойств оригинала. Оригинал и модель сходны по одним (существенным) параметрам, отражающим общие для некоторых объектов свойства и отношения, и различны по другим.

Создание и использование моделей для овладения количественными представлениями детьми дошкольного возраста

Для реализации *программных задач* образовательной области «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования [3] выявим и охарактеризуем модели, способствующие доступному, осознанному освоению математического материала детьми дошкольного возраста, рассмотрим, как правильно их использовать в процессе познания свойств объектов, процессов, явлений и отношения между ними посредством моделирования.

1. Ознакомление детей со способами обозначения числа. Число – основное понятие математики. Числа используются детьми для количественной характеристики группы предметов, для их сравнения по количеству, для обозначения порядкового номера объекта, для обозначения результата измерения величины объектов. Число непосредственно нельзя увидеть, но можно изобразить с помощью *знака*. Какой знак будет являться моделью числа? В разные времена у разных народов существовали разные способы изображения чисел: иероглифическая нумерация, клинопись, алфавитная нумерация, римская нумерация и др.

Таким образом, число может изображаться не только с помощью цифры.

В настоящее время во всех странах Европы и большинстве других стран люди используют цифры. Однако современное написание цифры представляет собой некое абстрактное изображение. Так, глядя на цифры 2 и 3 невозможно понять, какое число больше, из скольких единиц состоит каждое число, какие два меньших числа в сумме составляют указанное число. Поэтому для детей дошкольного возраста будет понятней представить количественный смысл числа с помощью предметной модели «*Цветные числа (палочки Кюизенера)*» (материал описан в [4, с. 210]).

Осознать количественное значение числа помогут числовые фигуры (карточки Лая), на которых количество точек расположено в удобной для восприятия и запоминания форме (как на домино или картах). Они были созданы немецким педагогом В. А. Лаем для обучения детей дошкольного возраста в начале XX в.

Полезно также предложить детям в качестве знака, показывающего количественную характеристику группы предметов, *схематические рисунки римской нумерации* (один – «палец», пять – «ладонь», десять – «две ладони») и познакомить их с правилами записи других чисел в пределах десяти.

Целесообразно наряду с современными печатными цифрами показать детям такое их изображение, где знаки отличаются по количеству углов: от одного до девяти (назовем эту модель «*Цифры с углами*»).

Ознакомление детей с разными способами изображения чисел позволит им понять отличие между числом и цифрой.

2. Развитие представлений у детей об отношениях между числами. Решению этой задачи способствует *модель «числовая лесенка»*. Причем ее целесообразно *создавать* вместе с детьми. Сначала воспитатель выкладывает последовательно определенное количество кругов (начиная от одного) в ряд и обозначает их количество цифрой. Каждый последующий ряд увеличивается на один предмет, «лишние» предметы следующего ряда должны быть другого цвета. Предметы раскладываются строго один под одним в параллельные ряды. После сравнения количества предметов в соседних рядах, педагог переходит к сравнению соот-

ветствующих чисел, абстрагируясь на последнем этапе от конкретных множеств. С помощью такой модели легко показать не только отношение между соседними числами, но и то, что каждое число больше всех предыдущих, но меньше всех последующих.

Другой эффективной моделью для понимания отношений между числами выступают *палочки Кюизенера (цветные числа)*. Полоски разной длины и разного цвета, каждая из которых обозначает определенное число, выкладывают в порядке их возрастания по длине (в направлении сверху вниз), тем самым моделируя отношение «больше» между числами.

Предметную модель *палочки Кюизенера* также целесообразно использовать при **развитии представлений о составе числа из отдельных единиц в пределах 5 и о составе числа из двух меньших чисел**. Каждая из этих задач решается сначала на дочисловом этапе, потом с помощью предметной модели *палочки Кюизенера*, а затем, абстрагируясь от конкретных множеств, дети переходят на уровень числа (используя только графические знаки – цифры, стрелки).

3. Обучение детей порядковому счету.

При решении данной задачи следует использовать последовательно разные виды моделей, которые помогут понять, что, отвечая на вопрос «Какой по порядку?», в отличие от ответа на вопрос «Сколько?» нужно определить не общее количество предметов, а место одного предмета среди других. Для этого используются порядковые числительные, при этом важно, в каком направлении ведется счет и то, что предметы расположены линейно (в один ряд). На первом этапе это удобно сделать с помощью изображений *конкретных* персонажей сказки, которые появляются в определенной последовательности и располагаются в ряд.

Однако затем надо постепенно абстрагироваться от конкретного сюжета и конкретных персонажей. Поэтому на следующем этапе важно заменить сказочных героев их более абстрактными образами – *геометрическими фигурами*, отличающимися по величине или форме, напоминающими по этим признакам конкретные персонажи.

Наконец, для установления отношения порядка можно использовать *однородные предметы, не связанные по сюжету с конкретной ситуацией*, но обязательно по-

зволяющие установить порядковое место предмета в ряду среди других. Это могут быть геометрические фигуры (или разноцветные палочки), отличающиеся только одним признаком, ничем не связанным с конкретной ситуацией.

4. Обучение делению предметов на равные части. Сначала можно использовать такие *реальные предметы*, которые отвлеченно от конкретной ситуации являются моделью. Например, прямоугольный лист бумаги для рисования разделить на две равные части. Далее следует предложить разделить вырезанный из бумаги украшенный ребенком «пирог». В этом случае прямоугольник будет являться *заместителем реального предмета*. Затем следует работать с *абстрактными геометрическими фигурами, не привязывая их к конкретным предметам*. Важно, чтобы дети сравнивали между собой части одной модели. Несмотря на то, что равные между собой части будут обозначаться числительными (половина полоски – это одна вторая ее часть), детей не выводят на уровень дробных чисел. На этом этапе с помощью практических упражнений детей можно подвести к выводу: чем на большее число частей мы делим предмет (фигуру), тем меньшего размера получаются части.

5. Развитие умения группировать предметы. Для решения этой задачи детям дошкольного возраста следует предлагать упражнения на образование групп, в результате которых они осваивают умение объединять вместе объекты с одинаковыми свойствами и выделять общее свойство группы. В упражнениях и играх на группировку можно использовать как *окружающие детей предметы* (в частности игрушки), так и *специальные модели (геометрические фигуры и, в частности, логические блоки Дьенеша)*. Как показали исследования А. А. Столяра, Р. Л. Непомнящей и др., в старшем дошкольном возрасте детей можно познакомить с тем, что предметы, обладающие определенным свойством, выделяются из некоторого наперед заданного, или универсального, множества.

Блоки названы логическими потому, что они позволяют моделировать разнообразные логические структуры и решать логические задачи с помощью специально со-

здаваемых конкретных ситуаций (материал описан в [2]).

Отметим преимущество использования специальных моделей перед окружающими детей предметами. В дошкольном возрасте (особенно в младшем) дети склонны объединять предметы в группу по привлекающему для них признаку, а не по существенному (такому, который присущ всем элементам из данного множества, но этого признака нет у элементов, не принадлежащих этому множеству). Названный педагогом признак детям сложно увидеть у предметов, обладающих большим количеством признаков, поэтому логично выбрать такие модели, которые специально отличаются по одному или двум признакам (например, *геометрические фигуры*).

6. Формирование умения сравнивать две группы предметов по количеству. У детей младшего и среднего дошкольного возраста умения сравнивать две группы предметов по количеству формируют с помощью предметных моделей на основе установления между предметами каждой группы взаимно однозначного соответствия (путем наложения, приложения или составления пар). Старших дошкольников целесообразно познакомить со знаково-схематической моделью – графическим изображением элементов множества с помощью точек на плоскости и отношений между элементами множеств с помощью стрелок [4]. Многоцветные графы, как показали исследования Ф. Папи и Ж. Папи, являются эффективным педагогическим средством объяснения математических понятий и свойств отношений.

Обратим внимание на преимущество использования знаково-схематической модели [4]. При ознакомлении детей с графическим изображением множества и отношений между элементами множеств педагог отмечает, что *нам не важно, как выглядит каждый предмет в том случае, когда надо только узнать, поровну ли предметов*. Воспитатель уточняет, можно ли предметы не рисовать реальными, а изобразить каким-нибудь быстрым способом, если надо только узнать, поровну ли предметов. Выслушав разные предложения, педагог подводит детей к возможности изображения предметов точками. Затем показывается, что элементы одного множества можно нарисовать внутри одного круга (впрочем,

внутри любой замкнутой линии), а элементы другого множества – внутри другого круга. Точки внутри кругов могут быть на первых порах изображены разным цветом (так изображение будет чуть конкретнее), а затем желательнее цвет убрать, оставив для конкретики цвет (или размер) лишь для изображения кругов.

Так, например, необходимо выяснить, поровну ли детей и фруктов. Для этого можно изобразить точками детей в маленьком круге, а фрукты – в большом. Целесообразно рассмотреть разные количественные соотношения между элементами множеств. Для того чтобы определить, в каком множестве элементов больше (или их поровну), необходимо соединить стрелкой каждый элемент первого множества только с одним из элементов второго множества. Таким способом можно сравнить любое количество любых предметов независимо от их качественных и пространственных признаков. Именно здесь отношение (больше, меньше или поровну) абстрагируется от конкретных множеств. Такое понимание ребенком отношения ляжет в основу сравнения чисел.

Исходя из того, что развитие у детей понимания независимости количества от других признаков предметов происходит на основе умения сравнивать две группы предметов по количеству, то для доказательства независимости количества следует использовать вышерассмотренный подход.

7. Ознакомление со словосочетанием «часть множества». Сначала педагог обращает внимание детей на такое множество, где несколько элементов имеют одинаковое свойство, в отличие от остальных элементов множества. В качестве элементов множества могут быть сначала любые окружающие предметы, а затем иллюстрации однородных предметов, отличающихся по видовым признакам. Однако в дальнейшем моделирование операции выделения части из множества и разбиения множества на части следует проиллюстрировать с помощью диаграммы Эйлера – Венна, используя множество геометрических фигур, объединяя фигуры замкнутой линией (кругом) определенного цвета.

Например, сначала педагог предлагает детям найти, чем похожи все рассматриваемые фигуры и чем они отличаются. Затем он просит выбрать из всех разноцвет-

ных фигур (целого множества) только круги (часть множества), положить их в красный обруч, а все квадраты (другую часть множества) – в синий обруч. Детям предлагается описать элементы первой части множества, которая находится в красном обруче, а затем назвать, что общего между собой имеют элементы второй части множества. Далее можно уточнить, сколько элементов находится в первой части множества, а сколько – во второй части. Методика ознакомления со словосочетанием «часть множества» и обучения моделированию операции выделения части из множества и разбиения множества на части подробно описана в [5].

8. Формирование и развитие умения находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств также основано на овладении детьми моделированием соответствующих отношений с помощью диаграммы Эйлера – Венна. Развитие умения детей устанавливать родовые и видовые отношения между понятиями целесообразно осуществлять в процессе обучающих игр с обручами. Причем с самого начала предлагается множество элементов изображать с помощью кругов (замкнутых линий), которые будут находиться в одном из отношений: пересекаться, быть включены друг в друга или расположены отдельно.

На первом этапе изображенным кругам (или обручам) можно давать предметные названия – «домики», «клумбы». Например, педагог рассказывает, что все круглые фигуры хотят поселиться внутри красного «домика», а желтые – внутри синего. Затем детям необходимо разложить фигуры разного цвета и формы в свои «домики» и объяснить, какие фигуры лежат в каких «домиках» и почему (используя слова «внутри», «вне», «круглый», «желтый» и отрицание «не»).

В дальнейшем целесообразно использовать абстрактные слова «область», «круг». Подробно методика развития умения находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств описана в [5].

9. Формирование у детей шестилетнего возраста вычислительных действий. В качестве подготовительных упражнений, подводящих к пониманию арифметических действий сложения и вычитания, детям старшего дошкольного возраста целесообразно предложить упражнения по

выполнению операций над множествами. При ознакомлении с объединением множеств дети начинают понимать, что несколько отдельных частей можно объединить в одно целое множество и что любое целое множество больше, чем его часть. Ребенок еще не выполняет арифметических действий сложения и вычитания, однако именно такими упражнениями закладывается их основа. Эту работу следует рассматривать как пропедевтику вычислительной деятельности [4].

На начальном этапе можно использовать разные предметы, игрушки, предметные картинки, природный материал, геометрические фигуры для упражнения детей в выполнении операции классификации над элементами множеств. Это, в свою очередь, приведет к пониманию как родовых, так и видовых понятий, а также к осмысленному усвоению понятий «множество», «часть», «целое».

На основном этапе в качестве наглядной основы для понимания отношений между частями и целым следует применять диаграммы Эйлера – Венна, в которых эти отношения изображаются графически. Например, для моделирования действия сложения можно предложить детям нарисовать круг (замкнутую линию), изобразить в нем элементы множества (например чашечки) точками, затем нарисовать рядом другой круг, изобразить внутри его точками элементы другого множества (например тарелочки), а потом обсудить с детьми: как узнать, сколько всего элементов в двух множествах (посуды) изображено точками?

Аналогично моделируется действие вычитания: осуществляется операция удаления части из целого (основного) множества.

Заключение

Таким образом, необходимость использования метода моделирования для развития математических представлений у детей дошкольного возраста вытекает из высокой степени абстрактности математических понятий. Моделирование позволяет познать математические объекты изнутри, увидеть скрытые связи, абстрагироваться от несущественных свойств предмета, а также позволяет дошкольникам в процессе развития математических представлений са-

ним участвовать в открытии новых знаний, а не получать их в готовом виде. Однако следует выбирать такие средства наглядности, которые способствуют доступному, осознанному освоению детьми математического материала, и при этом удовлетворяют принципу научности. Педагогу важно знать, как правильно использовать модели в процессе познания свойств объектов, процессов, явлений и отношения между ними посредством моделирования. Являясь общим

средством изучения действительности, моделирование позволяет эффективно развивать математические представления у детей дошкольного возраста, формировать такие приемы умственной деятельности, как классификация, сравнение, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, индуктивные и дедуктивные способы рассуждений, что, в свою очередь, стимулирует формирование и развитие математического мышления ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 400 с.
2. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.
3. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2019. – 416 с.
4. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.
5. Будько, Т. С. Развитие представлений о множестве у детей старшего дошкольного возраста / Т. С. Будько // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2021. – № 1. – С. 91–99.

REFERENCES

1. Bieloshistaja, A. V. Formirovanije i razvitije matiematichieskikh sposobnostiej doshkol'nikov : kurs liekcij / A. V. Bieloshistaja. – M. : VLADOS, 2004. – 400 s.
2. Teorija i tiekhnologi matiematichieskogo razvitija dietiej doshkol'nogo vozrasta / Z. A. Mikhajlova [i dr.]. – SPb. : Dietstvo-Press, 2008. – 384 s.
3. Uchiebnaja programma doshkol'nogo obrazovanija. – Minsk : NIO, 2019. – 416 s.
4. Bud'ko, T. S. Teorija i mietodika formirovanija eliemientarnykh matiematichieskikh pridstavlienij u dietiej doshkol'nogo vozrasta : uchieb posobije / T. S. Bud'ko ; M-vo obrazovanija Riesp. Bielarus', Briest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. – Briest : BrGU, 2021. – 296 s.
5. Bud'ko, T. S. Razvitije priedstavlienij o mnozhiestvie u dietiej starshiego doshkol'nogo vozrasta / T. S. Bud'ko // Viesn. Bresc. un-ta. Sier. 3, Filalohija. Piedahohika. Psikhalohija. – 2021. – № 1. – С. 91–99.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.08.2022

УДК 378.046.4

Дмитрий Игоревич Прохоров*канд. пед. наук, декан факультета повышения квалификации педагогических работников
Минского городского института развития образования***Dmitry Prokhorov***PhD in Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Advanced Training of Teachers
at the Minsk City Institute for the Development of Education**e-mail: prohorov@minsk.edu.by***МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**

Анализируются методологические подходы к системе повышения квалификации учителей математики (системно-деятельностный, инструментальный, синергетический, компетентностный), направленные на обеспечение условий по приобретению педагогическими работниками научно-теоретических знаний, практико-ориентированных умений и развитие профессиональных компетенций. Выделяются основные положения указанных методологических подходов, влияющие на эффективность системы повышения квалификации: непрерывность цикла «повышение квалификации – самообразование – консультирование в межкурсовой период – повышение квалификации» и взаимосвязи действий преподавателя и слушателя; расширение инструментария слушателя по структурированию, обобщению и сгущению учебной информации для учащихся; учет динамики и механизмов самоорганизации субъектов дополнительного образования взрослых; содержательно-технологическая интеграция тематик повышения квалификации в ориентации на профессиональные запросы слушателей. Предлагаются определения понятий «веб-ориентированная система дополнительного образования взрослых», «дидактический дизайн (в контексте дополнительного образования взрослых)». Делается вывод о необходимости дополнения представленных подходов партисипативным, логистическим, коннективистским, на основе построения их методической системы непрерывного повышения квалификации и самообразования учителей математики.

Ключевые слова: *повышение квалификации учителей математики, системно-деятельностный, инструментальный, синергетический, компетентностный подходы в обучении, дидактический дизайн.*

Methodological Approaches in the System of Professional Development of Mathematics Teachers

The article analyzes methodological approaches to the system of advanced training for teachers of mathematics (system-activity, instrumental, synergetic, competence-based), aimed at providing conditions for the acquisition of scientific and theoretical knowledge, practice-oriented skills and the development of professional competencies by teachers. The main provisions of these methodological approaches that affect the effectiveness of the system of advanced training are highlighted: the continuity of the cycle «advanced training – self-education – consulting in the intercourse period – advanced training» and the relationship between the actions of the teacher and the student; expansion of the listener's tools for structuring, generalizing and thickening educational information for students; taking into account the dynamics and mechanisms of self-organization of subjects of additional adult education; content-technological integration of advanced training topics in orientation to the professional needs of students. Definitions of the concepts «web-oriented system of additional education for adults», «didactic design (in the context of additional education for adults)» are proposed. The conclusion is made about the need to supplement the presented approaches with participatory, logistical, connectivist approaches, the need to build a methodological system of continuous professional development and self-education of mathematics teachers on their basis.

Key words: *advanced training of mathematics teachers, system-activity, instrumental, synergistic, competence-based approaches in teaching, didactic design.*

Введение

Среди многочисленных проблем совершенствования методической подготовки учителей математики одной из важнейших является проблема ее непрерывности в рамках систематического повышения квалификации (согласно действующим норматив-

ным правовым документам, не реже одного раза в три года для педагогических работников учреждений общего среднего и профессионального образования) и самообразования в межкурсовой период. С одной стороны, педагогическая общественность заинтересована в эффективной работе сис-

темы непрерывного профессионального образования учителя, отвечающей современным требованиям, с другой стороны, педагогическая теория дополнительного профессионального образования недостаточно полно отвечает практическим профессиональным запросам учителей. Таким образом, обозначается противоречие между запросом общества и объективной необходимостью эффективного непрерывного совершенствования профессиональных компетенций учителя, его методического опыта и недостаточной разработанностью технологий и частных методик целостного, методологически обоснованного повышения квалификации и организации самообразования учителя математики в межкурсовой период.

В данной статье нами анализируются методологические подходы, которые традиционно используются в дополнительном образовании взрослых (системно-деятельностный, инструментальный, синергетический, компетентностный), направленные на обеспечение условий по приобретению педагогическими работниками научно-теоретических знаний, практико-ориентированных умений и развитию профессиональных компетенций.

Основная часть

Актуальность исследования методологических подходов, обще- и частнодидактических принципов, организационных условий, форм и методов организации повышения квалификации учителей математики находят свое подтверждение в отечественной и зарубежной педагогической науке. Так, А. Н. Сендер рассматривала научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студента педвуза [14]. Как отмечает А. М. Митина, «первостепенными вопросами, которыми заняты андрагоги, работающие в данном направлении за рубежом, является организационное и методологическое обеспечение дополнительного образования взрослых, обеспечение его доступности и расширения возможностей» [12, с. 57]. Важность исследования новых подходов в дополнительном образовании взрослых по формированию общих и профессиональных компетенций на протяжении всей жизни подчеркивается в работах Дж. Равена [2]. Основываясь на

исследованиях П. Ф. Каптерева, Е. Н. Мединского, Н. А. Масюковой, Н. А. Морозовой, G. Riches, E. Michael, J. Kentor, P. Romer, посвященных анализу тенденций развития андрагогики, можно выделить следующие методологические подходы к повышению квалификации учителей математики как составной части дополнительного образования взрослых: системно-деятельностный, инструментальный, синергетический, компетентностный.

Положения **системно-деятельностного подхода** в образовании достаточно давно и прочно вошли в организацию образовательного процесса всех ступеней образования (от дошкольного до послевузовского и дополнительного). Организация образовательного процесса строится на понимании того, что центральное место занимает максимально самостоятельная, активная и разносторонняя познавательная деятельность обучающихся, его самообразование. Следует уточнить, что *самообразование учителя* – основная форма повышения его профессиональной квалификации, заключающаяся в усовершенствовании знаний и обобщении педагогического опыта путем целенаправленной работы над литературой и материалами, содержащимися в методическом кабинете, библиотеке [13, с. 681].

Концепцию «учения через деятельность» предложил еще в начале XX в. американский ученый Джон Дьюи [1]. Основные принципы его системы: учет интересов обучающихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание – следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

В 80-х гг. XX в. научно-теоретические и практические аспекты системно-деятельностного подхода нашли свое развитие в работах А. Н. Сухова, А. Г. Асмолова.

Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова позволила исследователям (Л. В. Занков, А. Р. Лурия) разработать деятельностный подход, суть которого может быть выражена в формуле «деятельность – личность» [6, с. 275], т. е. «какова деятельность, такова и личность, и вне деятельности нет личности» [11, с. 115]. Особенности системно-деятельностного подхода в повышении квалификации педагогических работников состоят в непрерывности цикла «повышение квалификации – самообразование – консуль-

тирование в межкурсовой период – повышение квалификации» и взаимосвязи действий преподавателя и слушателя. В то же время в группе повышения квалификации одновременно могут проходить обучение учителя математики различных возрастов (молодые специалисты, опытные педагоги со стажем педагогической деятельности 10 и более лет), поэтому для получения положительного результата необходимо учитывать психолого-возрастные, индивидуальные и профессиональные особенности слушателя и присущие этим особенностям формы деятельности.

В таких условиях возникает необходимость построения *веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых* – гибкой и мобильной системы, которая решает задачи поддержки процессов разработки инновационных технологий и частных методик обучения, их учебно-методического обеспечения на основе дидактического дизайна, удовлетворения потребностей педагогов в профессиональном совершенствовании с использованием дистанционных и онлайн-технологий. Такая система позволяет осуществлять самим слушателям поиск новой, актуальной для их учебной информации в процессе самостоятельной и/или под руководством преподавателя (методиста) практической деятельности. В связи с этим задача преподавателя – дать слушателю понятный и доступный алгоритм поиска учебной (профессиональной) информации, а также одновременное расширение набора инструментов для этого процесса (интерактивные онлайн-апплеты, виртуальные лаборатории, системы дистанционного обучения и т. д.). Главной функцией преподавателя становится не непосредственное обучение слушателя, а тьюторство – сопровождение слушателя в процессе повышения квалификации, самообразовании, разработка содержания обучения на основе дидактического дизайна. При этом, под *дидактическим дизайном* в контексте дополнительного образования взрослых мы понимаем целенаправленную проектную научно-методическую деятельность преподавателя по обучению слушателей повышения квалификации навыкам разработки и внедрения дидактических многомерных инструментов обучения, инновационных педагогических технологий и частных методик на основе

веб-ориентированных систем, обладающих заданными функциональными, эстетическими и технологическими свойствами.

Такой подход в повышении квалификации учителей математики соотносится с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Специфика дополнительного образования взрослых при этом проявляется в том, что ориентировочная основа действия слушателя может содержать ориентиры в конкретном или обобщенном виде, в полном или неполном составе, она может быть получена в готовом виде от преподавателя или самостоятельно найдена в веб-ориентированной системе обучения. Мы выделили следующие типы ориентировочных основ действий учителя на повышении квалификации по освоению дидактического дизайна.

Первый тип характеризуется первичным представлением о возможностях дидактического дизайна по структурированию и представлению учебной информации для учащихся. Учитель предлагает на уроках простые алгоритмы в графическом или табличном виде (вычисление корней квадратного уравнения, виды треугольников и т. д.), использует для этого доску и/или презентацию. Такая работа характерна для совсем молодых учителей (стаж работы год и менее) или педагогов пенсионного возраста, ограниченных в навыках использования ИКТ.

Второй тип способен использовать различные веб-ориентированные системы для создания информационно емких визуальных изображений (апплеты, инфографика, структурно-логические схемы и т. д.) по отдельным темам, однако предлагает их учащимся в готовом виде, не использует частные методики и технологии по организации самостоятельной работы учащихся по заполнению и дополнению учебных изображений. Обычно это характерно для учителей математики второй квалификационной категории (со стажем работы 2–3 года), когда они способны структурировать информацию для учащихся в укрупненно-блочном виде только по отдельным темам и предлагать схемы для запоминания в готовом виде.

Третий тип характеризуется также полнотой навыков создания и применения в профессиональной деятельности дидактического дизайна, однако уже на качественно более высоком уровне – обобщения и струк-

турирования информации для учащихся по укрупненным темам (например, тема «Треугольник» изучается в 7–9 классах, знания применяются в 10–11 классах). Учитель способен разработать и предложить учащимся структурно-логическую схему, логико-смысловую модель и т. д. для поэтапного заполнения на протяжении нескольких лет обучения. Учащиеся при этом сами приобретают обобщенную систему ориентировки в учебном материале в начале в готовом виде, но в ходе учебного процесса самостоятельно дополняют и корректируют схему. Такой подход характерен для опытных учителей (первой или высшей категории), которые обладают глубокими профессиональными знаниями, способны спрогнозировать свою деятельность в конкретном классе на несколько лет вперед, имеют опыт работы с веб-ориентированными системами обучения.

Четвертый тип способен не только самостоятельно строить процесс обучения математике на основе дидактического дизайна, но и транслировать свой педагогический опыт коллегам (учителя-методисты).

Проблема развития **инструментального подхода** в обучении нашла свое отражение в работах ведущих отечественных и зарубежных ученых-педагогов (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, М. И. Махмутов, Л. М. Фридман и т. д.). В основе этого термина «инструмент» лежит понятие орудия в таком смысле, как оно сформулировано в работах Л. С. Выготского, а именно как внешнего объекта – орудия, посредством которого человек овладевает собственными интеллектуальными механизмами [4].

Другой составляющей инструментального подхода является идея интериоризации, развитая в работах А. Н. Леонтьева и связанная с системно-деятельностным подходом к обучению [10]. Роль инструментальных средств в реализации этого подхода заключается в том, чтобы опосредовать выносимые вовне интеллектуальные операции, которые представляют трудности для данного обучающегося.

Третьей составляющей является понятие «умных вещей» (веб-ориентированных систем обучения), которые создаются с помощью компьютерных программ. Примерами таких программ могут быть ИС «Математический конструктор», система дина-

мической геометрии «GeoGebra», сервисы технологии Web 2.0 и т. д.

В контексте использования веб-ориентированных систем обучения обучающийся становится объектом прямого «инструментального» воздействия педагога, педагогических технологий, образовательной среды. Целью такого воздействия является передача слушателю знаний, опыта, формирование умений и развитие профессиональных компетенций. Таким образом, происходит переходом от печатного учебного текста к *информационно емким визуальным изображениям*. Такие изображения создаются при помощи **дидактических многомерных инструментов** – визуальных средств многокомпонентного типа с иллюстративно-мнемоническими и регулятивными свойствами (поддержка категоризации и экспликации, анализа и синтеза, навигации и аутодиалога и т. д.), а также графического сгущения учебных знаний, состоящего из трех этапов – кодирования, укрупнения и структурирования. При этом «многомерность» означает соответствие дидактических инструментов такому представлению знаний, при котором одновременно обеспечивается визуальная, пространственная, системная, иерархическая организация разнородных его элементов.

Данные положения находят свое отражение в задании определенных свойств дидактических многомерных инструментов обучения в контексте дополнительного образования взрослых:

1) функциональные свойства определяются спецификой содержания повышения квалификации учителей математики и проявляются в специальной организации учебного материала, визуальном его представлении с учетом инфографики и эргономики работы слушателя с ним;

2) эстетические свойства направлены на создание психологического комфорта и активизацию эмоционально-образного мышления слушателей в процессе повышения квалификации;

3) технологические свойства направлены на обеспечение инновационного характера повышения квалификации, воспроизводимости его результатов в практической деятельности учителя по завершении обучения.

Синергетика как интегративное научное направление рассматривает образование с позиции управления сложными незамкнутыми системами, имеющими бифуркационные (критические) точки разрушения старых структур и возникновения новых возможностей для перехода системы образования в новое качество. Образование как система обладает свойством нелинейности, т. е. многовариантностью и непредсказуемостью перехода системы из одного состояния в другое. Образовательная система неустойчива и сильно неравновесна, флуктуативна, открыта для развития и т. д. При этом «аттракторами представляются более значащие смыслы, процесс смыслообразования должен быть организован таким образом, чтобы внутри этой организации имела место смысловая самоорганизация, становление смысловой основы обучающихся в соответствии с синергетическими закономерностями» [7, с. 112]. Мы разделяем позицию В. Г. Буданова, который относит к *структурным принципам синергетического подхода* [3] гомеостатичность – поддержку программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к цели развития; иерархичность – структурирование системы по различным уровням; нелинейность – ветвление элементов и подсистем системы; незамкнутость – взаимодействие системы с окружающей действительностью; неустойчивость – система находится в открытом состоянии и подвергается воздействию извне, что порождает точки бифуркации, в которых осуществляется выбор дальнейшего развития системы; эмерджентность – система проходит этапы становления, рождения и гибели иерархических уровней, появляется новое качество системы на одном уровне, когда постепенное изменение управляющих параметров более высокого уровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на низших уровнях и перестройке его структуры; наблюдаемость – относительность ин-

терпретаций к масштабу наблюдений и ожидаемому результату, ограниченность и относительность представлений о системе в конечном виде.

Синергетический подход в образовании применительно к повышению квалификации учителей математики выражается в опоре на синергетические принципы (гомеостатичности, иерархичности, нелинейности, незамкнутости, неустойчивости, эмерджентности, наблюдаемости) в двух аспектах: во-первых, разработать систему подготовки слушателей к использованию веб-ориентированных систем обучения, во-вторых, научить слушателя создавать авторские технологии и частные методики обучения на основе дидактического дизайна и своего профессионального стиля с использованием веб-ориентированных систем обучения с учетом динамики и механизмов самоорганизации субъектов обучения, аспектов управления познавательной активностью учащихся на уроках и внеурочных занятиях, единства обучения, воспитания и развития на протяжении всей жизни.

Так, например, на повышении квалификации учителям математики предлагается (вначале под руководством преподавателя, затем самостоятельно) построить многомерную логико-смысловую модель «Наука «Математика»» (по В. Э. Штейнбергу [15]), которая учитывала бы цели науки «Математика», сценарии ее развития, объекты изучения, цели изучения, способы изучения, этапы развития, персоналии выдающихся ученых, проблемы и перспективы и т. д. Предложенные модели коллективно обсуждаются, обобщаются и предлагаются для дальнейшего использования на уроках и внеурочных занятиях с целью формирования у учащихся учреждений общего среднего образования системного представления о математике как о науке. Один из примеров обобщенной многомерной логико-смысловой модели «Наука «Математика»» представлен на рисунке.

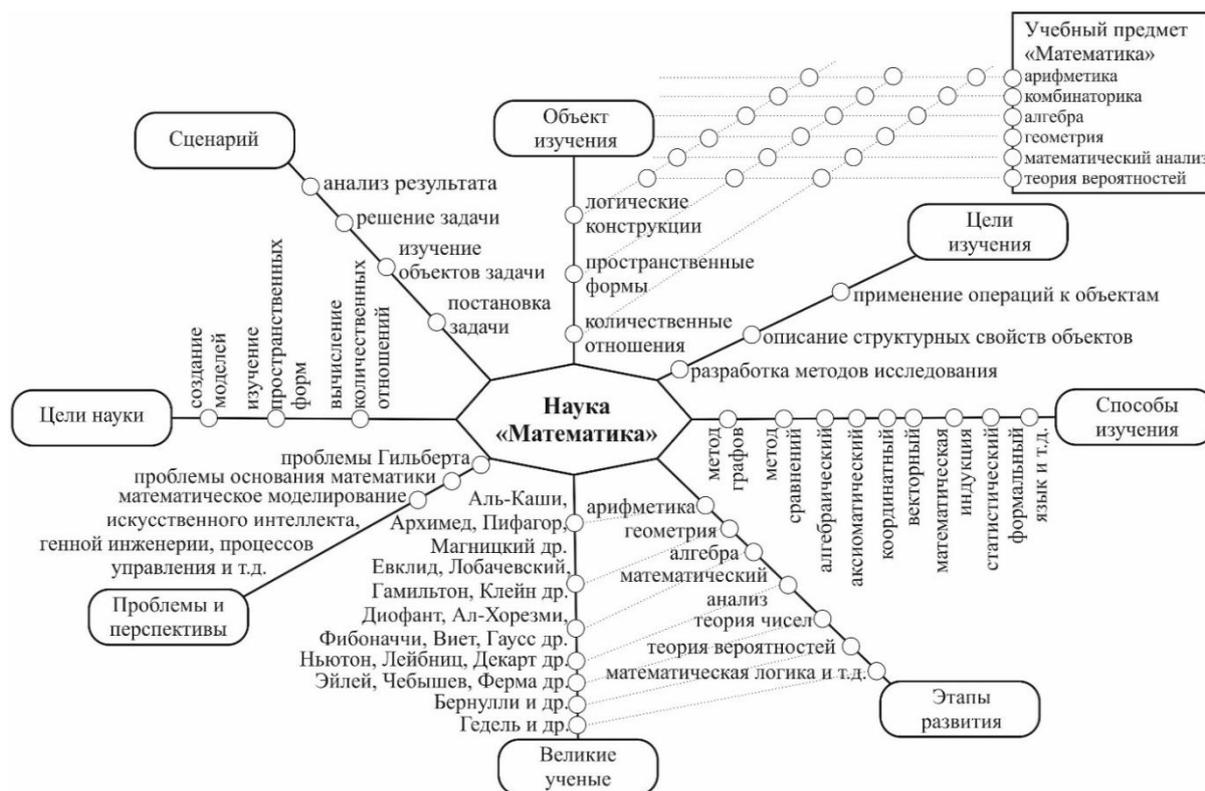


Рисунок. – Логика-смысловая модель «Наука «Математика»»

Согласно ст. 83 Кодекса Республики Беларусь об образовании, одним из основных требований к организации образовательного процесса является реализация **компетентного подхода** [8]. Компетентный подход в дополнительном образовании взрослых базируется на системе требований к организации процесса повышения квалификации и самообразования педагогов в межкурсовой период, способствующей практико-ориентированному профессиональному становлению учителей. Мы разделяем точку зрения О. Л. Жук, которая считает, что компетентность имеет «интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, направленных на успешную деятельность, используется для выражения результатов образования» [5, с. 90]. Для устойчивой профессиональной самореализации на основе наиболее значимых для педагогов видов деятельности можно выделить три группы компетенций, которые необходимо формировать в рамках повышения квалификации учителей математики [9]:

1) **компетенции в области построения карьерной траектории** – способность определять, формулировать и постоянно ак-

туализировать собственные карьерные ожидания и представления о карьерных перспективах в педагогической профессии; участвовать в конкурсах профессионального мастерства;

2) **компетенции в области освоения опережающего знания и навыков в профессии** – умение осуществлять рефлекссию своей профессиональной деятельности в типичных и изменяющихся условиях; использовать различные источники, методы и средства получения обратной связи относительно своей педагогической деятельности, в т. ч. от более опытных коллег, преподавателей повышения квалификации, методистов, воспринимать конструктивную критику как ценный источник информации для самосовершенствования; использовать современные методы самообучения, в т. ч. веб-ориентированные системы, работать с различными информационными источниками;

3) **компетенции конструктивного взаимодействия** – умение использовать различные приемы, техники, средства профессиональной коммуникации (профессиональные сетевые сообщества, чаты, форумы и т. д.) в педагогической деятельности.

Логика компетентностного подхода ориентирует дидактический дизайн повышения квалификации учителей математики на основе веб-ориентированных систем обучения на формирование способности и готовности педагога к эффективной деятельности в различных профессиональных ситуациях, на оценку своих возможностей, осознание границ компетентности и некомпетентности, установку на преодоление кризисов профессионального становления. Названный подход при работе со слушателями реализуется в следующих аспектах: непрерывном развитии компетенций педагогов, обеспечивающих устойчивость их профессиональной самореализации; содержательно-технологической интеграции всех тем учебной программы повышения квалификации в ориентации на профессиональ-

ные запросы слушателей; обеспечении реализации совместной педагогической интеракции, формирующей готовность субъектов образовательного процесса к взаимодействию, взаимопомощи, сотрудничеству.

Заклучение

Анализ основных положений методологических подходов в дополнительном образовании взрослых (системно-деятельностного, инструментального, синергетического, компетентностного) позволил нам выявить основные аспекты, влияющие на увеличение эффективности системы повышения квалификации и непрерывного самообразования учителей математики на основе веб-ориентированных систем обучения (таблица).

Таблица. – Методологические подходы в системе повышения квалификации учителей математики

Методологические подходы	Основные положения
Системно-деятельностный	Непрерывность цикла «повышение квалификации – самообразование – консультирование в межкурсовый период – повышение квалификации» и взаимосвязь действий преподавателя и слушателя. Учет психолого-возрастных, индивидуальных и профессиональных особенностей слушателей, присущих этим особенностям форм деятельности.
Инструментальный	Расширение инструментария слушателя по структурированию, обобщению и «сгущению» учебной информации (дидактические многомерные инструменты, инфографика, логико-смысловые модели и т. д.). Интертеоризация полученных в процессе повышения квалификации теоретических и практических знаний.
Синергетический	Обогащение опыта разработки авторских методик на основе дидактического дизайна, профессионального стиля использования веб-ориентированных систем обучения. Учет динамики и механизмов самоорганизации субъектов дополнительного образования взрослых.
Компетентностный	Непрерывное развитие профессиональных компетенций учителей. Содержательно-технологическая интеграция тематик повышения квалификации в ориентации на профессиональные запросы слушателей. Создание условий для профессиональной коммуникации слушателей, преподавателей, методистов на основе веб-ориентированных систем обучения.

Цифровизация образования, растущее влияние сети Интернет и онлайн-общения, рост пользователей приложений Web 2.0, мобильных технологий становятся фундаментом для разработки веб-ориентированных систем обучения для решения задачи обеспечения образования профессио-

нальными кадрами высокого уровня квалификации, кадровой поддержки процессов разработки инновационных технологий и частных методик обучения и их учебно-методического обеспечения на основе дидактического дизайна.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dewey, D. Psychology and pedagogy of thinking / D. Dewey. – Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology, 2020. – 166 p.

2. Raven, D. Competence in modern society. Identification, development and implementation / D. Raven. – New York : Kogito-Centre, 2019. – 396 p.
3. Буданов, В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании / В. Г. Буданов. – Изд. 3-е, доп. – М. : Либроком, 2019. – 240 с.
4. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
5. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
6. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика. – 1990. – 418 с.
7. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Либроком, 2018. – 256 с.
8. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 04.01.2014 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
9. Концептуальные основы и научно-методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций для устойчивого профессионального самоопределения : монография / А. В. Позняк [и др.] ; по науч. ред. А. И. Жук, А. В. Позняк. – Минск : БГПУ, 2022. – 206 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 95 с.
11. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2013. – 384 с.
10. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. – М. : Наука, 2004. – 303 с.
11. Психолого-педагогический словарь : ок. 2 000 ст. / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 925 с.
12. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студента педвуза : монография / А. Н. Сендер. – Минск : БГПУ, 1998. – 152 с.
13. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М. : Нар. образование. – 2002. – 304 с.

REFERENCES

1. Dewey, D. Psychology and pedagogy of thinking / D. Dewey. – Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology, 2020. – 166 p.
2. Raven, D. Competence in modern society. Identification, development and implementation / D. Raven. – New York : Kogito-Centre, 2019. – 396 p.
3. Budanov, V. G. Metodologija sinergietiki v postnieklassichieskoj nauke i obrazovanii / V. G. Budanov. – Izd. 3-je, dop. – M. : Librokom, 2019. – 240 s.
4. Vygotskij, L. S. Orudije i znak v razvitii riebronka / L. S. Vygotskij. – M. : Piedagogika, 1984. – 400 s.
5. Zhuk, O. L. Piedagogichieskaja podgotovka studentov: kompietentnostnyj podkhod / O. L. Zhuk. – Minsk : RIVSh, 2009. – 336 s.
6. Zankov, L. V. Izbrannyje piedagogichieskije trudy / L. V. Zankov. – M. : Piedagogika. – 1990. – 418 s.
7. Kniazieva, Ye. N. Osnovaniya sinergietiki. Sinergietichieskoje mirovidienije / Ye. N. Kniazieva, S. P. Kurdiunov. – M. : Librokom, 2018. – 256 s.
8. Kodeks Riespubliki Bielarus' ob obrazovanii [Eliiektronnyj riesurs] : 13 janv. 2011 g., № 243-Z : priniat Palatoj predstavitieliej 2 diek. 2010 g. : odobr. Sovietom Riesp. 22 diek. 2010 g. : v reid. Zakona Riesp. Bielarus' ot 04.01.2014 g. // ETALON. Zakonodatiel'stvo Riespubliki Bielarus' / Nac. centr pravovoj inform. Riesp. Bielarus'. – Minsk, 2014.

9. Konceptual'nyje osnovy i nauchno-mietodichieskoje soprovozhdienije formirovanija u budu-shchikh piedagogov kompetencij dlia ustojchivogo professional'nogo samoopriedielienija : monogra-fija / A. V. Poznik [i dr.] ; pod nauch. ried. A. I. Zhuk, A. V. Pozniak. – Minsk : BGPU, 2022. – 206 s.
10. Lieont'jev, A. N. Diejatiel'nost'. Soznanije. Lichnost' : Izbrannyje psikhologichieskije proizviedienija : v 2 t. / A. N. Lieont'jev. – M. : Piedagogika, 1983. – T. 2. – 95 s.
11. Lurija, A. R. Osnovy nejropsikhologii : uchieb. posobije dlia studentov uchriezhdienij vyssh. prof. obrazovanija / A. R. Lurija. – M. : Akadiemija, 2013. – 384 s.
12. Mitina, A. M. Dopolnitel'noje obrazovanije vzroslykh za rubiezhom: konceptual'noje stanovlienije i razvitije / A. M. Mitina. – M. : Nauka, 2004. – 303 s.
13. Psikhologo-piedagogichieskij slovar' : ok. 2 000 st. / sost. Ye. S. Rapacevich. – Minsk : Sovriem. slovo, 2006. – 925 s.
14. Siendier, A. N. Nauchno-piedagogichieskije osnovy formirovanija professional'noj napravliennosti studenta piedvuza : monografija / A. N. Siendier. – Minsk : BGPU, 1998. – 152 s.
15. Shtejnberg, V. E. Didaktichieskije mnogomiernyje instrumenty: teorija, mietodika, praktika / V. E. Shtejnberg. – M. : Nar. obrazovanije. – 2002. – 304 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.05.2022

УДК 378:355.233.231.1-057.87

Анна Николаевна Сендер¹, Татьяна Васильевна Соколова²

¹д-р пед. наук, проф., проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания, ректор Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной работы, проректор по воспитательной работе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Anna Sender¹, Tatiana Sokolova²

¹Doktor of the Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the General Education Disciplines and Methods of Their Teaching Department,

Rector of Brest State A. S. Pushkin University

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work, Vice-Rector for Educational Work

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²sokolovav7@gmail.com

ГОД ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Раскрываются определения понятий «духовность», «нравственность», «патриотизм», «духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание» молодежи. Обоснованы стратегические направления воспитания студенческой молодежи в Год исторической памяти. Представлены формы идеологической и воспитательной работы в обучающимся в контексте реализации стратегических направлений воспитания в Год исторической памяти.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, патриотизм, духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание молодежи, стратегические направления воспитания студенческой молодежи в Год исторической памяти.*

Year of Historical Memory: Strategic Directions of Education of Students

The definitions of the concepts «spirituality», «morality», «patriotism», «spiritual-moral and civil-patriotic education» of youth are revealed. The strategic directions of education of student youth in the Year of historical memory are substantiated. The forms of ideological and educational work in students in the context of the implementation of the strategic directions of education in the Year of historical memory are presented.

Key words: *spirituality, morality, patriotism, spiritual-moral and civil-patriotic education of youth, stationary directions of education of student youth within the year of historical memory.*

Введение

В современной ситуации развития информационно-коммуникационных технологий и вытекающего из этого влияния на личность человека социальных сетей и интернет-платформ в рамках реализации государственной молодежной политики в области образования по прежнему приоритетным направлением является воспитание молодых людей в духе приверженности к устоям и традициям белорусского народа, формирование у них таких качеств, как духовность, гражданская ответственность, патриотизм, инициативность, самостоятельность, толерантность, способность к успешной социализации в обществе и реализации профессионального долга. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание молодежи сегодня приобретает особую значимость и актуальность.

С целью сохранения героического наследия и правды обо всех периодах жизни белорусского народа Указом Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко от 1 января 2022 г. № 1 2022 год объявлен Годом исторической памяти. О значимости данного события для развития страны сказал Глава государства при обращении с ежегодным посланием к белорусскому народу и национальному собранию: «Источник наших ценностей – историческая память. В сложившихся условиях закалились наши многовековые духовно-нравственные ориентиры, сформировался настоящий белорусский характер. И мы должны в течение этого года показать всему обществу, и особенно нашим детям и молодежи, кто мы, откуда и что мы прошли, и сколько мы потеряли человеческих жизней и судеб, стре-

мясь к нашему суверенитету и независимости» [1].

На Республиканском педагогическом совете А. Г. Лукашенко акцентирует внимание на значении системы образования в воспитании гражданина и патриота своей страны: «Не умаляя роль семьи, мы все с вами хорошо понимаем, что именно воспитатель и учитель стоят у истоков формирования народа как единой нации. Наука это называет национальной идентичностью. По-простому – патриотизм. В этом понятии много смыслов: любовь к Родине, уважение к достижениям прошлого, приверженность традициям, почитание старших поколений, гордость за успехи современников, стремление внести свой вклад в историю страны... Крайне важно воспитать личность нравственную, научить молодежь отличать правду от лжи. Наша задача – дать поколению такие ориентиры, которые помогут каждому стать настоящим патриотом и гражданином» [2; 3].

В связи с этим система идеологической и воспитательной работы с молодежью в учреждениях высшего образования нашей страны нацелена на подготовку конкурентоспособного специалиста (будущего учителя, психолога, педагога социального, юриста, лингвиста, экономиста, эколога и др.) с активной гражданской позицией, с чувством любви к своей Родине, бережным отношением к сохранению исторической памяти, традиций, культурных и нравственных ценностей белорусского народа, пониманием значимости национального самосознания и единства, ответственности за судьбу Беларуси.

Стратегические направления идеологической и воспитательной работы с обучающимися в Год исторической памяти

Наряду с подготовкой конкурентоспособного специалиста, обладающего профессиональными компетенциями, готового успешно решать профессиональные задачи на основе сформированной за годы учебы в университете системы знаний и умений, практического опыта, в учреждениях высшего образования важное значение имеет духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов, особенно в Год исторической памяти.

Анализ исследований, посвященных проблеме духовно-нравственного и патри-

отического воспитания в отечественной педагогике показал, что они базируются на аксиологических принципах, которые отражают национальные, общечеловеческие ценности жизни общества и которые составляют одну из существенных основ его стратегии в сфере образования; на важнейших положениях антропологии и культурологии о воспитании человека через освоение отечественной и мировой культуры; на личностно ориентированном и деятельностном подходах, с опорой на формирование индивидуальности личности, когда личность становится субъектом собственного становления и развития, созидательной деятельности по отношению к культуре, природе, человеку и социуму в целом.

Важное значение в осуществлении духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи имеют исследования по гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, А. А. Бодалев, В. В. Краевский); труды по педагогической аксиологии (В. А. Караковский, Б. Т. Лихачев); работы, касающиеся проблемы включения ценностей в содержание образования (И. Я. Лернер). Значительный вклад в осмысление проблемы формирования духовности, нравственности и патриотизма внесли работы таких ученых, как В. В. Зеньковский, Б. В. Ничипоров. Особый интерес представляют исследования, связанные с возрождением традиций духовно-нравственного воспитания (Д. С. Лихачев, Т. И. Петракова и др.).

По нашему мнению, в контексте духовно-нравственного и патриотического воспитания важнейшими характеристиками личности являются духовность, нравственность, патриотизм. Проследим педагогическую взаимосвязь данных понятий. Духовность – это обращенность человека к высшим ценностям – к идеалу; сознательное стремление человека усовершенствовать себя, приблизить свою жизнь к этому идеалу. Нравственность (или мораль) – представляет собой одну из наиболее универсальных форм общественного и личного миропонимания, является совокупностью общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. Она регулирует чувства, желания и поведение человека в соответствии с моральными принципами определенного мировоззрения, характеризует степень освоения молодыми

людьми морального опыта общества, меру воплощения этого опыта в поведении и в отношении с другими людьми, выражается в потребности в нравственном самосовершенствовании.

Нравственные законы регламентируют поведение человека, ставят человека перед лицом общества, в котором он живет. В сочетании духовность и нравственность составляют основу личности, где духовность – ценностная характеристика сознания, вектор ее движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития), что является основой нравственности, т. е. когда говорим о формировании личности человека, то имеем в виду процесс его духовно-нравственного воспитания и развития.

Содержание духовно-нравственного воспитания включает в себя формирование у обучающихся системы знаний о нравственных основах общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сочувствия и сопереживания, любви, доверия и расположения к людям; долга и др.), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия, честности, справедливости, скромности и деликатности, трудолюбия и др.), приобретение опыта поведения, основанного на нравственных нормах (вежливость, тактичность, уважение человеческого достоинства, уважение к старшим, соблюдение правил этикета и др.) [4].

Понятие «патриотизм» – это одно из важнейших нравственных качеств личности, определяющих жизненную позицию человека и линию его поведения. Патриотизм – система знаний, ценностей, практических действий личности, общества и государства, направленных на развитие, процветание и обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь; мировоззренческое основание и глубокое чувство любви к своему Отечеству, готовность защищать его [4; 5].

Именно воспитание чувства патриотизма является необходимым условием для формирования целостной нравственной личности человека. Вместе с тем выбор правильных ценностных ориентиров в процессе формирования личности будущего специалиста требует от педагогов высшей школы большой ответственности. Ориентируя студентов на духовно-нравственные, патриотические ценности, педагоги сами

прежде всего должны быть их носителями. Преподаватели высшей школы, являясь примером для студентов в своих словах, делах и поступках, приверженные государственной идеологии, чтящие историю своей страны, сохраняющие традиции белорусского народа, уважающие его культуру и ценностные ориентиры: семья, милосердие, труд, помощь ближнему, формируют у молодого поколения бережное отношение к истории и культурному наследию своего государства.

Главная задача учреждений высшего образования – создать эффективные условия для формирования духовно-нравственных качеств, главным образом патриотизма как лично и профессионально значимого качества студентов. В связи с этим в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина в Год исторической памяти основными стратегическими направлениями воспитания студенческой молодежи являются формирование:

1) национальной идентичности, укрепление единства белорусского народа и белорусской государственности;

2) системы знаний о героическом подвиге белорусского народа в Великой Отечественной войне, потребности в сохранении исторической правды и увековечению памяти жертв геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны;

3) бережного отношения к историко-культурному и природному наследию Беларуси, сохранение и увековечение памяти о выдающихся личностях, внесших значительный вклад в развитие Отечества.

Данные стратегические направления воспитания студенческой молодежи отражены в республиканском плане мероприятий по проведению в 2022 г. Года исторической памяти и, соответственно, в Плане мероприятий в рамках Года исторической памяти Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина.

Рассмотрим особенности реализации каждого направления более подробно.

1. Формирование национальной идентичности, укрепление единства белорусского народа и белорусской государственности. Сегодня создание сильной и процветающей Беларуси возводится, с одной стороны, на фундаменте развития конкурентоспособной экономики, всемерном повыше-

нии уровня жизни народа, а с другой – на собственных историко-культурных традициях и ценностях, способных не только противостоять агрессивному наступлению чужеродных доминант, но и сохранять, развивать белорусскую идентичность как одну из составляющих идентичности человека, связанную с его принадлежностью к определенной нации, стране, культурному пространству. Ее основой является осознание личностью единства культуры, истории, языка с той или иной общностью людей. Безусловно, самоидентификацию индивида определяет и ощущение принадлежности к конкретному государству, активная гражданская позиция, выражающаяся в политических действиях, направленных на поддержание устоев этого государства, приверженность национальной идее и государственным символам [6].

Идеологическая и воспитательная работа по формированию у студенческой молодежи национальной идентичности, укрепление единства белорусского народа и белорусской государственности является особенно актуальной в контексте обеспечения невосприимчивости молодых людей к радикальным идеологиям, политическим манипуляциям и экстремистским призывам.

В БрГУ имени А. С. Пушкина работа в данном направлении осуществляется через воспитание у обучающихся общественно-государственных (национальных) ценностей, через понимание нации как единого целого, представленного уникальными традициями и культурой; формирование целостного культурно-языкового пространства, основанного на закреплении на конституционном уровне двуязычия, поддержке и развитии культур других национальностей, проживающих на территории Республики Беларусь; осуществление информационно-просветительской работы с целью донесения до студентов основ государственной идеологии; проведения мероприятий национально-патриотического характера, в т. ч. приуроченных к государственным праздникам.

Так, ко Дню Конституции Республики Беларусь были проведены *интерактивный кроссворд «Конституция – основной закон государства», политико-правовой семинар-диспут «Конституционное развитие Беларуси»*; ко Дню единения народов Беларуси и России – *фильмогруппа «Едины*

наши страны и народы», познавательно-развлекательная викторина «В единстве наша сила»; ко Дню Государственного герба Республики Беларусь и Государственного флага Республики Беларусь – *аукцион знаний «Государственные символы Республики Беларусь», информационная акция «Символы моей страны», интеллектуально-игровой турнир «Я шаную цябе, Белая Русь»*; ко Дню Независимости Республики Беларусь – *круглый стол «Освобождение Беларуси: события, люди, подвиги», декада общественно значимых дел (встречи-беседы с узниками фашизма, оказание помощи в благоустройстве их домов и др.) «Храним прошлое, ценим настоящее, строим будущее!»*; ко Дню народного единства – *диалоговая гостиная «Единство белорусского народа – основа независимой страны», поисково-эвристический экскурс «Это Земля твоя и моя...», стендовый журнал «В единстве народа – сила государства»*; ко Дню Октябрьской революции – *историко-политический семинар-диспут «100-летие образования СССР», диалог мнений «История в лицах»* и др.).

Профессорско-преподавательским составом в рамках работы университетского дискуссионного клуба «Диалог» в данном направлении ежемесячно организуются научно-практические семинары и диалоговые площадки *«Национальный конституционализм в контексте становления и развития белорусской государственности», «Белорусская государственность и развитие национальной правовой системы», «Союзное государство: достижения, проблемы, перспективы», «Победа в Великой Отечественной войне – значимый фактор становления и развития белорусской государственности»* и др.

Следует отметить, что ко Дню народного единства студенческим самоуправлением и отделом воспитательной работы с молодежью разработан проект *«Я Беларусь дорожю: я здесь учусь, я здесь живу (студенческие дни в г. Бресте, или молодежный воркшоп)»* (воркшоп – «мастерская»). Это обучающее мероприятие, в котором акцент делается на практическую работу, поддержанное Министерством образования Республики Беларусь с привлечением студенчества нашей страны. Целью проекта является совершенствование системы (со-

держания и деятельности) гражданско-патриотического воспитания студентов высших учебных заведений посредством формирования социально активной личности гражданина и патриота, обладающей чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к своему народу, сплоченности студенческой молодежи нашей страны, ее готовности к активному участию в решении социально значимых проблем общества. В рамках данного проекта запланированы:

1) воркшоп-мастерская «Белорусский сувенир» по изготовлению белорусских сувениров в различных техниках декоративно-прикладного искусства и выставка-ярмарка в пользу детских домов семейного типа г. Бреста;

2) воркшоп-мастер-класс «Студенчество – детям» по изготовлению настольных игр для детей различных социально незащищенных категорий (сирот, инвалидов, детей из многодетных семей, а также находящихся на стационарном лечении и др.) и вручению сделанных руками студентов игр воспитанникам Брестского областного ресурсного центра по оказанию комплексной помощи детям с аутистическими нарушениями, центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации «Стимул» г. Бреста, территориального центра социального обслуживания населения г. Бреста;

3) воркшоп-фотостудия «Осень по-белорусски», включающий путешествие участников проекта по г. Бресту и его окраинам для создания авторских снимков на заданную тематику с последующим вручением итоговых фотоальбомов участникам фото-воркшопа на закрытии студенческих дней в г. Бресте);

4) воркшоп – журналистский марафон «В фокусе – Брест» – подготовка участниками публицистического материала (интервью, эссе, репортаж, статья и т. п.) на заданную тему и выпуск газеты «Слово студенчества Беларуси»);

5) парад студенческой молодежи «Студенчество! Успех! Единство!», который включает в себя проход колонны студентов учреждений высшего образования Беларуси по улицам г. Бреста, выставку-ярмарку белорусских сувениров, изготовленных участниками воркшопа-мастерской «Белорусский сувенир», выставку фоторабот, сделанных

участниками воркшопа-фотостудии «Осень по-белорусски», концерт патриотической направленности, подготовленный творческими коллективами университетов – участников студенческих дней в г. Бресте;

б) экскурсии в Мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой» и по вечернему Бресту.

Системная идеологическая и воспитательная работа в данном направлении способствует формированию у обучающихся национального самосознания, уважительного отношения к государственным символам (гербу, флагу, гимну Республики Беларусь), органам государственной власти страны; любви к своему Отечеству; политической, правовой, моральной и этической культуры; патриотизма как одного из главных компонентов менталитета молодежи; а также включению молодых людей в процесс формирования этнокультурной идентичности настоящего и будущих поколений.

2. Формирование системы знаний о героическом подвиге белорусского народа в Великой Отечественной войне, потребности в сохранении исторической правды и увековечению памяти жертв геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны. Значимым в данном направлении работы является изучение отечественной истории, распространение научно обоснованной информации об историко-культурном наследии, боевых подвигах и трудовых свершениях белорусского народа, важных исторических событиях, памятных местах, их роли и значимости в становлении белорусской государственности.

По мнению Т. П. Савчук, историческая память аккумулирует совокупность знаний, представлений, оценочных суждений, эмоциональных переживаний, связанных как с личным восприятием каждого гражданина Беларуси истории войны, так и с коллективным отношением к этой теме. Памятники, отражающие историю Великой Отечественной войны, – это, с одной стороны, обращение к индивидуальной и коллективной памяти, направленное на формирование целостного восприятия событий прошлого, а с другой – это воплощение уже сложившихся представлений. С течением времени происходит определенная трансформация взглядов государства и общества на историю Великой Отечественной войны,

эволюционируют представления о том, в каких формах и с помощью каких выразительных средств должна транслироваться память о войне [7].

В Республике Беларусь работа по увековечению памяти о трагических и героических событиях Великой Отечественной войны является частью государственной политики. Сохранение памяти о павших в борьбе за честь и независимость своего Отечества имеет огромное духовно-нравственное значение для развития общества, преемственности и связи времен и поколений. С течением временем неисчислимы жертвы и страдания, перенесенные нашим народом в войне, постепенно уходят в прошлое. Однако своеобразным материализованным свидетельством тех героических и трагических событий остаются созданные в разное время с целью увековечивания мемориальные знаки, обелиски и мемориалы, без которых немислимо восприятие событий военной поры послевоенными поколениями [7].

На современном этапе, когда в белорусском обществе происходит смена поколений и временной отрезок между событиями войны и современными молодыми людьми становится все больше, как никогда ранее перед государством и системой образования встает задача по донесению до студенческой молодежи исторической правды о событиях Великой Отечественной войны и организации системной работы с обучающимися по формированию у них уважения и к истории своей страны и подвигам белорусского народа. Такие направления, как поисковая работа, связанная с учетом мест захоронений защитников Отечества и жертв нацизма, установлением их имен, открытием новых памятных знаков, охраной памятников и благоустройством прилегающей территории, – позволяют привлечь студентов к активному участию в деятельности по сохранению исторической правды как в общественной, так и в учебной и научной сферах.

На историческом факультете БрГУ имени А. С. Пушкина создана научно-исследовательская лаборатория «Память», которая проводит научно-исследовательскую работу «Монументальная память о Великой Отечественной войне в Беларуси: история и современность». Предметом исследования является процесс сохранения памяти о Вели-

кой Отечественной войне в памятниках и мемориальных комплексах Беларуси.

Результатами данной работы стали: составление каталога памятников Великой Отечественной войны на территории Брестской области, включающего описание и фотоснимки 393 мемориальных объектов; научно-методические рекомендации по использованию памятников Великой Отечественной войны в военно-патриотическом воспитании молодежи. Важным результатом исследовательского поиска лаборатории стала каталогизация неучтенных воинских захоронений и установление неизвестных имен погибших в годы Великой Отечественной войны и др.

Студенты БрГУ имени А. С. Пушкина регулярно участвуют в семинарах, круглых столах, диалоговых площадках, посвященных теме увековечивания памяти событий Великой Отечественной войны, которые проходят как в стенах университета, так и в мемориальном комплексе «Брестская крепость-герой». Традиционным стал университетский конкурс мультимедийных презентаций «Память о Великой Отечественной войне на территории моей малой Родины», в рамках которой студенты рассказывают о своих родных местах в годы войны, об увековечении памяти, отражают судьбы представителей военного поколения.

Особый интерес у студентов вызывают мероприятия ко Дню защитников Отечества и Вооруженных сил Республики Беларусь (университетский диспут «Защитник Отечества в понимании современной молодежи», информдосье «Вооруженные силы моей страны: история, традиции, современность», круглый стол «Их жизнь – пример мужества и отваги» и др.); Дню Победы советского народа в Великой Отечественной войне (межфакультетский конкурс студенческих эссе «Помним о войне», открытая кафедра «День Победы в истории моей семьи», урок исторической правды «Война и милосердие», кинолекторий «Дети войны», конкурс видеороликов «Мы наследники Победы!» и др.); Дню всенародной памяти жертв Великой Отечественной войны и геноцида белорусского народа (патриотическая акция «Помним подвиг защитников Отечества», информационно-аналитическая экспозиция «По страницам военного Бреста», стендовый журнал «Историческая па-

мать – связь времен и поколений», митинг-реквием в мемориальном комплексе «Брестская крепость-герой» и др.).

В Год исторической памяти профсоюзная организация студентов реализует гражданско-патриотический проект «Студенты Брестского государственного учительского института имени А. С. Пушкина – участники Великой Отечественной войны», направленный на выявление имен первых студентов нашего учреждения образования, узников концлагерей, участников войны и партизанского движения, и на изучение их вклада в Победу советского народа в Великой Отечественной войне, а также особенностей их студенческой жизни.

В рамках реализации проекта обучающимися университета проведена исследовательская работа в архиве БрГУ имени А. С. Пушкина по обработке личных дел студентов учительского института, которые обучались в период с 1945 по 1955 г. По результатам анализа выделены три группы таких студентов: «Студенты – узники гитлеровских концлагерей», «Студенты – партизаны и подпольщики», «Студенты – солдаты Красной Армии». Было организовано проведение презентационных мероприятий результатов исследовательской работы. По итогам реализации проекта запланировано издание сборника биографических материалов и создание видеофильма.

Такие формы идеологической и воспитательной работы формируют у студентов осознанное отношение к исторической правде о событиях Великой отечественной войны, неприятие экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости, гражданско-патриотические качества личности, способствующие принятию осмысленных и ответственных решений в различных сферах жизнедеятельности на благо развития и процветания Республики Беларусь, готовность к исполнению гражданского долга, правовую ответственность, уважительное отношение к историческим святыням и памятникам Отечества, чувство гордости за отечественные достижения, стимулируют инициативу и творчество обучающихся.

3. Формирование бережного отношения к сохранению и популяризации историко-культурного и природного наследия Беларуси, сохранение и увековечение памяти о выдающихся личностях, внес-

ших значительный вклад в развитие Отечества. В рамках данного направления идеологическая и воспитательная работа со студенческой молодежью осуществляется с опорой на сохранение и обеспечение преемственности традиционных ценностей белорусского общества; укрепление в студенческой среде духовных, культурных и исторических традиций белорусского народа; утверждение семейных ценностей и активное привлечение семьи к процессу гражданско-патриотического воспитания; реализацию современных форм культурно-просветительской деятельности по вопросам воспитания и формирования у обучающихся общечеловеческих ценностей.

Приобщение студенческой молодежи к изучению традиций белорусского народа, фольклора создает условия для творческой самореализации молодежи в объединениях по интересам, активного их вовлечения в сохранение и развитие самобытности национальной культуры. Так, в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина организуются мероприятия, направленные на популяризацию материального наследия, исторических традиций, обрядов, обычаев, художественных ремесел белорусского народа (конкурс проектов «Наследие белорусского народа как гарантия исторической памяти», слайд-беседа «Православные святыни Беларуси», межвузовский круглый стол «Народная культура: ад вытокаў да сучаснасці», виртуальная экскурсия «Памятники, мемориалы, захоронения Беларуси», информдосье «Ад прадзедаў спакон вякоў нам засталася спадчына», семинар-презентация «Памятные события и праздники в истории Беларуси» и др.); посвященные Дню славянской письменности и культуры и направленные на популяризацию белорусского языка (литературный вечер «Скарбы роднага слова», конкурс чтецов «Не змоўкне голас песняра», литературно-музыкальный вечер «Родная мова, цудоўная мова», поэтическая гостиная «Паэты Радзімы маёй» и др.); мероприятия по сохранению и увековечению памяти о выдающихся личностях, внесших значительный вклад в развитие Отечества (конкурс чтецов, посвященный юбилеям М. Танка и Я. Коласа «Мінулае ў слове адгукнулася!», презентация «Славутыя імёны Берасцейшчыны», круглый стол, посвященный 100-летию В. А. Колес-

ника «Галасы Берасцейскага дзядзінца», інформаційно-познавальна гра «Улицы Бреста носяць іх імяна» і др.).

Интересной для студентов стала реализация практико-ориентированного творческого проекта «События минувшего столетия сквозь память поколений пронесем», направленного на формирование у обучающихся патриотизма, гражданственности, любви и уважения к своему Отечеству, активной жизненной позиции, реализацию творческого потенциала обучающихся посредством вовлечения их в активную творческую деятельность гражданско-патриотической направленности. В рамках данного проекта организованы вокальный конкурс патриотической песни «Пусть память говорит», музыкальный диалог ко Дню Победы «В сердцах поет победный май!» с участием народного хора ветеранов войны и труда имени Н. И. Щощица, конкурс чтецов поэтических произведений, посвященный теме Великой Отечественной войны, конкурс видеороликов «Помним, гордимся, чтим!», фотоконкурс «Память сердца».

Можно с уверенностью утверждать, что созданная в университете благоприятная образовательная среда, целенаправленная идеологическая и воспитательная работа всех структурных подразделений формирует у студентов систему нравственных ценностей как основы нравственной культуры, бережное, уважительное отношение к национальным традициям, историко-культурным ценностям белорусского народа и наследия нашей страны, способствует реализации духовно-нравственного потенциала личности во всех видах деятельности.

Системная работа структурных подразделений и общественных организаций университета по гражданско-патриотическому, духовно-нравственному воспитанию молодежи отражена в ответах студентов при проведении мониторинга организации идеологической и воспитательной работы с обучающимися. Так, на вопрос «Каково Ваше отношение к Родине?» 99,1 % респондентов ответили, что «желают видеть страну процветающей»; 92,4 % студентов «испытывают гордость за историю, прошлое Беларуси»; 92,2 % «испытывают гордость за свою Родину»; 91,7 % «верят в будущее своей страны». Интересен тот факт, что главными ценностями в жизни студенты БрГУ имени

А. С. Пушкина считают «толерантное отношение к людям различных национальностей и вероисповедания» (93,5 %), «негативное отношение к проявлению любых форм экстремизма в молодежной среде» (88,3 %), «знание белорусских обычаев, традиций, культуры» (88,5 %); «семейные ценности» (87,8 %); «труд на благо Родины» (96,3 %). На вопрос «Что такое гражданский долг?» 97,4 % обучающихся ответили, что это «соблюдение закона»; 88,3 % респондентов считают, что это «участие в выборах»; 53,6% – «служба в армии».

Наиболее значимые качества, которыми должен обладать современной молодой человек, студенты проранжировали следующим образом: на первое место они отнесли «трудолюбие», «профессионализм» и «бережное отношение к семье и семейным ценностям»; на второе – «высокую нравственность и гуманность», «готовность работать с полной отдачей», «добросовестное отношение к учебной деятельности»; на третье – «уважительное отношение к старшим», «терпимость»; на четвертое – «умение постоять за себя», «экономическую самостоятельность»; на пятое – «деловую хватку».

На вопрос «Какие черты характера сформировались за годы учебы в университете?» обучающиеся ответили следующим образом: «ответственность» (90,2 %), «самостоятельность» (90,2 %), «терпение» (88,4 %), «умение принимать решения» (87,9 %), «коммуникативные навыки» (87,6 %), «добросовестность» (86,1 %), «организованность» (85,3 %), «целеустремленность» (84,2 %).

Неприемлемыми качествами личности, по мнению студентов, являются «предательство» (86,6 %), «лживость» (85 %), «лицемерие» (84,4 %), «наглость» (64,3 %).

Важнейшими ценностями, определяющими целевые установки и социальное поведение студентов, являются: «стабильность в стране и мире», «благополучная семья», «материальное благополучие», «профессиональная самореализация», «любовь», «интересная работа», «независимость, самостоятельность» и др. Семейными ценностями для студентов являются «взаимопонимание в семье» (97,4 %), «уверенность в прочности брака (любовь, верность, дове-

рие)» (95,6 %), «материальное благосостояние» (93,4 %).

Таким образом, качественная организация идеологической и воспитательной работы в рамках реализации основных стратегических направлений воспитания студенческой молодежи в Год исторической памяти в образовательном пространстве БрГУ имени А. С. Пушкина способствует формированию у обучающихся бережного отношения к сохранению исторической памяти, исторической правде о событиях Великой Отечественной войны как ценности, уважительного отношения к историко-культурному и духовному наследию белорусского народа, гражданственности и патриотизма, профессиональной, социальной и творческой самореализации.

Заключение

Формирование национальной идентичности, системы знаний о героическом подвиге белорусского народа в Великой Отечественной войне, потребности в сохра-

нении исторической правды и увековечению памяти жертв геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны, бережного отношения к сохранению и популяризации историко-культурного и природного наследия Беларуси являются стратегическими направлениями воспитания студенческой молодежи в Год исторической памяти.

Внедрение интерактивных форм воспитательной работы в контексте духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обучающихся способствует формированию у них высокой нравственной культуры, верности своей стране, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Беларуси; осознания молодыми людьми своей принадлежности к семье, народу, религии, Родине и в конечном итоге к формированию ярко выраженной гражданской позиции и любви к своему Отечеству.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Три вопроса к белорусскому народу : [выступление Президента Беларуси Александра Лукашенко при обращении с ежегодным посланием к белорусскому народу и Национальному собранию] // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – 29 янв. – С. 5.
2. Лукашенко, А. Г. Патриота может воспитать только патриот : выступление на Республиканском педагогическом совете [Электронный ресурс] / А. Г. Лукашенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – Режим доступа: sb.by. – Дата доступа: 16.05.2022.
3. Лукашенко, А. Г. Мы вместе должны сделать белорусскую школу лучшей в мире : выступление на Республиканском педагогическом совете / А. Г. Лукашенко // Беларус. думка. – 2017. – № 9. – С. 3–13.
4. Об утверждении концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
5. Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 31 дек. 2020 г., № 312 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
6. Актуальные направления идеологической работы в Республике Беларусь / М. Г. Жилинский [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 331 с.
7. Савчук, Т. П. Историческая память в работах современных российских и белорусских исследователей: методологические подходы / Т. П. Савчук // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 2, Гісторыя. Эканоміка. Права. – 2018. – № 1. – С. 67–75.

REFERENCES

1. Tri voprosa k bieloruskomu narodu : [vystuplieniye Priezidenta Bielarusi Alieksandra Lukashenko pri obrashchii s jezhegodnym poslanijem k bieloruskomu narodu i Nacional'nomu sobraniju] // SB. Bielarus' siegodnia. – 2022. – 29 janv. – S. 5.
2. Lukashenko, A. G. Patriota mozhet vospitat' tol'ko patriot : vystuplieniye na Riespublikanskom piedagogichieskom sovietie [Eliektronnyj riesurs] / A. G. Lukashenko // SB. Bielarus' siegodnia. – 2022. – Riezhim dostupa: sb.by. – Data dostupa: 16.05.2022.
3. Lukashenko, A. G. My vmiestie dolzhny sdelat' bieloruskuju shkolu luchshej v mirie : vystuplieniye na Riespublikanskom piedagogichieskom sovietie / A. G. Lukashenko // Bielarus. dumka. – 2017. – № 9. – S. 3–13.
4. Ob utvierzhdienii koncepcii neprieryvnogo vospitanija dietiej i uchashchiejsia molodiozhi [Eliektronnyj riesurs] : posnanovlieniye M-va obrazovanija Rieszp. Bielarus', 15 ijulia 2015 g., № 82 // ETALON. Zakonodatiel'stvo Rieszpubliki Bielarus' / Nac. centr pravovoj inform. Rieszp. Bielarus'. – Minsk, 2022.
5. Ob utvierzhdienii Programmy neprieryvnogo vospitanija dietiej i uchashchiejsia molodiozhi [Eliektronnyj riesurs] : posnanovlieniye M-va obrazovanija Rieszp. Bielarus', 31 diek. 2020 g., № 312 // ETALON. Zakonodatiel'stvo Rieszpubliki Bielarus' / Nac. centr pravovoj inform. Rieszp. Bielarus'. – Minsk, 2022.
6. Aktual'nyje napravlieniya idieologichieskoj raboty v Rieszp. Bielarus' / M. G. Zhilinskij [i dr.]. – Minsk : Akad. upr. pri Priezidentie Rieszp. Bielarus', 2017. – 331 s.
7. Savchuk, T. P. Istorichieskaja pamiat' v rabotakh sovriemiennykh rossijskikh i bieloruskikh issliedovateliej: mietodologichieskije podkhody / T. P. Savchuk // Viesn. Bresc. un-ta. Sier. 2, Histryja. Ekanomika. Prava. – 2018. – № 1. – S. 67–75.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 24.08.2022

УДК 372.016:51

Людмила Владимировна Федорова*канд. пед. наук, доц. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Lyudmila Fedorova***Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of Department of the General Education Disciplines and Methods of Their Teaching
of the Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: fedorova.l@brsu.by*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена проблеме формирования методологических знаний учащихся. На основе изучения исследований выявлены исторические тенденции в развитии идеи усиления методологической составляющей содержания школьного образования в период с середины XIX до начала XXI века. Значительное внимание уделено формированию методологических знаний учащихся в школьном обучении математике.

Ключевые слова: формирование, методологические знания, математика.

Formation of Students' Methodological Knowledge as a Psychological and Pedagogical Problem

The article is devoted to the problem of formation of methodological knowledge of students. Based on the study of research, historical trends in the development of the idea of strengthening the methodological component of the content of school education in the period from the middle of the XIX to the beginning of the XXI century have been identified. Considerable attention is paid to the formation of methodological knowledge of students in school teaching mathematics.

Key words: formation, methodological knowledge, mathematics.

Введение

Настоящее время характеризуется стремительным ростом объема информационного потока. Это относится практически к любой сфере деятельности человека. В связи с этим динамично развивающееся общество предъявляет новые требования к качеству современного образования. Сегодня согласно Государственному образовательному стандарту [1] обучение в учреждениях общего среднего образования ориентировано на интенсификацию процесса овладения учащимися знаниями и умениями, с помощью которых они смогут самостоятельно усваивать и использовать знания, осуществлять рефлексию процесса и результатов учебно-познавательной деятельности. Поэтому формирование у учащихся методологических знаний является важной методической проблемой.

Содержание ряда школьных предметов обладает значительным дидактическим потенциалом для формирования у учащихся методологических знаний, т. к. включает примеры их использования для построения теории и предоставляет возможности их

«прямого» применения при выполнении практических заданий.

Целью данного исследования является выявление исторических тенденций в решении проблемы формирования методологических знаний учащихся в школьном обучении математике.

Основная часть

В педагогических трудах проблема обращения к методологии науки в процессе обучения учащихся рассматривалась еще в первой половине XIX в. Так, русский писатель В. Ф. Одоевский в статье «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей», изданной в 1844 г., отмечал, что «первоначальное воспитание должно быть не передачей знаний, но усовершенствованием того снаряда, которым приобретаются знания» [2]. Многие педагоги того времени придерживались данного мнения. При этом преобладающее большинство педагогов считали, что основная задача школы состоит в развитии учащихся, а методологические знания способствуют увеличению объема школьных знаний, поэ-

тому им не придавали значения, не обращая внимания на тот факт, что развитие интеллектуальных способностей обучаемых без овладения ими методологическими знаниями проблематично.

В 40–50-е гг. XIX в. основное внимание педагогов при определении содержания школьных учебных предметов было направлено на формирование у учащихся знаний и умений, наиболее полезных для повседневной жизни, при этом развитию памяти, воображения, мышления учащихся отводилась второстепенная роль; в связи с этим в этот период методологические знания были «отодвинуты» на второй план.

В последующие годы обучение было ориентировано как на процесс усвоения основ наук, так и на умственное развитие учащихся. Признавалась необходимость в специальной деятельности педагога, направленной на развитие интеллектуальных способностей учащихся. Сторонником такого подхода в образовании являлся К. Д. Ушинский [3], который считал, что школа должна формировать у учащегося знания, которые способствуют его умственному развитию и полезны для любой его деятельности в будущем. Ученый утверждал, что школьное образование должно не только вооружать учащихся знаниями, но и одновременно учить их пользоваться ими.

По мнению С. И. Гессена, важнейшая задача обучения «заключается в овладении методом науки как животворящим его началом» [4, с. 244], поэтому «приобретение сведений должно сопутствовать овладению методом» [4, с. 247]. С. И. Гессен критиковал образование, которое допускает ряд педагогических ошибок, главная из которых состоит в том, что, следуя аналитической теории знания рационализма, она игнорирует «синтетически-творческий характер научного метода, живущего в порождаемых им конкретных знаниях и только в них и в них усвояемого» [4, с. 246]. Основной принцип обучения ученый видел в том, чтобы не только сделать учащегося умнее, но и сделать его ум «культурнее, облагородить его прививкой метода научного знания, научить ставить его научно вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению» [4, с. 247].

О необходимости включения методологических знаний в процесс обучения говорил и Д. И. Менделеев: «Знание выводов

без знания о способах их достижения может привести к заблуждению не только в философской, но и в практической стороне науки... Это заставило меня к вышеназванной цели присовокупить другую, более специальную: излагать вместе с выводами описание способов их добычи» [5, с. 56].

В 70-х гг. XX в. ряд исследователей в своих работах изучали взаимосвязь между обучением и научным познанием. Так, С. А. Шапоринский такое сопоставление осуществлял по следующим параметрам: соотношение эмпирического и теоретического, конкретного и абстрактного; формула пути познания: живое созерцание – абстрактное мышление – практика и др. В своих работах ученый не только стремился определить механизм «перевода» науки в учебный предмет, но и исследовал основы формирования последнего [6].

Впоследствии учеными был сделан огромный шаг в научно-педагогическом обосновании учебного предмета с точки зрения проявления в нем науки. Как результат, появились различные классификации учебных предметов. Так, например, классификация, предложенная В. С. Цетлин, выводилась из «особенностей отражения в учебном предмете соответствующей науки», причем ученый выделял следующие «градации» такого отражения:

1) «наука отражается как система знания и частично – как деятельность»;

2) включаются отдельные научные понятия, наука как деятельность не получает отражения; преобладает деятельность коммуникативная, художественная и т. п. (иностранные языки, предметы эстетического цикла);

3) преобладает техническая, технологическая деятельность, можно говорить лишь о некотором приложении научных знаний (черчение, труд и т. п.)» [7, с. 90].

Что касается школьной математики, то ученый подчеркивал ее особенность, т. к. в ней наука отражена как в теоретических знаниях, так и в «деятельности на микроуровне».

Другой вариант классификации учебных предметов предложен Л. Я. Зориной и И. К. Журавлевым:

1) предметы, нацеленные на овладение преимущественно научными знаниями

ями: физика, химия, биология, география, астрономия;

2) предметы, ориентированные на овладение способами деятельности: иностранные языки, физическая культура, труд, технические дисциплины;

3) предметы, направленные на формирование определенного видения мира: изобразительное искусство, музыка [8].

В описанной классификации математике отведена отдельная позиция, т. к., по мнению ученых, ведущими компонентами в математике являются и научные знания, и способы деятельности. В данном контексте методологические знания рассматривались как необходимый компонент содержания математического образования, однако в основном в роли вспомогательных знаний «эти знания могут представлять комплекс, а не систему, ибо они в школьных курсах являются в первую очередь средством, а не самоцелью, хотя они и обладают самоценностью» [9, с. 197].

Вопросами, связанными с содержанием образования на уровне учебного предмета, занимался И. Я. Лернер, который, характеризуя понятие «основы науки», выделил следующие их элементы: фундаментальные понятия, теории и базовые факты; основные типы проблем, решаемые наукой; виды методов науки. Как результат, И. Я. Лернер в содержание образования включал:

1) научные знания (знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности), которые обеспечивают формирование картины мира и вооружают методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

2) опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности и обеспечивает воспроизведение культуры и сохранение ее;

3) опыт осуществления творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем, обеспечивающий дальнейшее развитие культуры;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, который регулирует соответствие деятельности человека его потребностям и, в свою очередь, расширяет сферу этих потребностей [9].

К исследованию содержания учебного предмета обращались не только педагоги, но и психологи. Так, В. В. Давыдов утверждал, что отбор и последовательность изложения содержания учебного предмета – общепедагогическая проблема, отмечая при этом, что состав знаний учебного предмета и способ их представления ориентируют учащихся на разный тип мышления; впоследствии ученый ставил вопрос о смене в процессе обучения эмпирического мышления учащихся на научно-теоретическое [10].

В конце 70-х гг. XX в. ряд немецких педагогов (К. Ф. Вессель, Г. Зюсенбах, Г. Касдорф, Х. Кокс, Г. Лабицке, Р. Летер и др.) исследовали различные вопросы формирования научного мировоззрения учащихся, в т. ч. и посредством формирования у них методологических знаний в процессе обучения естественным и математическим дисциплинам, их работы впоследствии были переведены на русский язык.

В 80-е гг. XX в. методологические знания ученые определили как обязательный компонент содержания образования вспомогательного характера. Однако ряд ученых были не согласны с такой интерпретацией методологических знаний, придавая последним статус основных. Так, например, Г. М. Голин считал, что методологические знания «не являются какими-то внешними... дополнительными к предметным, в традиционном смысле слова, знаниями; наоборот, они внутренне присущи современному курсу науки» [11, с. 5].

В рассматриваемый период произошло включение компонентов методологии науки в содержание предметного материала, при этом основополагающим было положение о том, что именно знания о методах научного познания должны быть обязательными в содержании учебных предметов. Среди ученых, поддерживающих усиление методологической составляющей предметного содержания, можно выделить С. А. Шапоринского [6] и П. Г. Щедровицкого [12]. Так, по мнению П. Г. Щедровицкого, в основу образования обязательно должен быть положен метод. Он утверждал, что «метод как неизменная первичная форма развития духа, как духовный механизм, который может «в любой области продолжить свою работу при помощи себя самого, должен стать содержанием педагогики,

ориентированной на непрерывное развитие» [12, с. 27]. По утверждению П. Г. Щедровицкого, именно метод «обеспечивает бесконечность содержания, являясь сам формой самодвижения содержания, обеспечивает открытость культуры, конституируя способность к бесконечному развитию... Метод характеризует культуру и образование в процессах развития и обеспечивает возможность трансляции культуры в условиях развития» [12, с. 27–28].

В конце XX в. потенциальные возможности естественно-научного образования в формировании методологических знаний обучаемых изучали Л. Я. Зорина, А. В. Усова и др. Так, Л. Я. Зорина определила, что основу формирования системности знаний учащихся составляет научно-теоретический уровень обучения, повышение которого достигается путем уплотнения учебной информации и включения в нее знаний о наиболее общих методах познания, о структурах знаний, входящих в состав теории и фиксирующих научную картину мира [13]. А. В. Усова исследовала возможности методологических знаний при изучении проблемы формирования у учащихся научных понятий в процессе обучения физике [14].

При изучении проблемы формирования методологических знаний в современных исследованиях используются такие термины, как «методологизация образования», «методологически ориентированное обучение». Так, методологизацию образования М. В. Архангельская определяет как деятельность педагога, направленную на демонстрацию учащимся путей формирования научных знаний, методов, которые при этом используются, принципов и закономерностей познания, которые приводят исследователя к конкретному, зафиксированному в истории науки результату, а также к формированию у учащихся умений самостоятельного овладения знаниями, основанными на понимании обучаемыми внутренних особенностей познавательного процесса [15]. Согласно М. В. Шабановой, методологически ориентированное обучение характеризуется переносом акцентов с изучения предметного содержания на изучение методологических средств учебного познания [16]. С. А. Чандаева методологически ориентированным обучением называет

«процесс обучения, наиболее существенным признаком которого является ориентировка на методологию научного познания. Эта ориентировка подразумевает использование методов познания разного уровня от диалектического до средств прикладной диалектики, а также принципов познания: системности, соответствия, дополнительности, неопределенности и др.» [17, с. 3]. При этом она отмечает, что наиболее близким понятию «методологически ориентированное обучение» выступает понятие «развивающее обучение», разработанное В. В. Давыдовым в рамках теории учебной деятельности [10].

Ряд исследователей (О. В. Витченко, А. Л. Зуева, И. В. Магданова, И. А. Михайлова, Т. В. Ничишина, А. Н. Сендер, J. Fauvel, V. J. Katz, С. К. Lit, М. К. Siu и др.), изучающих проблему формирования методологических знаний учащихся, видят ее решение через усиление исторической направленности школьного образования. При этом они используют термин «историзация школьного образования», который И. А. Михайлова трактует как процесс глубокого и полного проникновения в образование принципа историзма, предполагающего внедрение в образовательный процесс историко-методологических знаний [18].

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы показывает, что, несмотря на достаточно обширный ряд исследований, посвященных проблеме формирования методологических знаний учащихся, существует незначительное число работ, изучающих формирование методологических знаний у учащихся при обучении математике. В большинстве исследований указанная проблема рассмотрена через отдельные направления, например:

1) формирование логических приемов мышления при изучении высшей математики (И. П. Калошина, Г. И. Харичева);

2) формирование приемов учебно-познавательной деятельности (М. Б. Волович, О. Б. Епишева, В. И. Крупич);

3) формирование математических понятий (Я. И. Груденов, И. В. Егорченко, Т. А. Иванова, З. И. Слепкань);

4) обучение доказательствам математических предложений (К. О. Ананченко, А. К. Артемов, Я. И. Груденов, В. А. Далин-

гер, Д. Пойа, Г. И. Саранцев, А. А. Столяр, В. И. Таточенко, Л. М. Фридман и др.);

5) воспитание логической культуры (В. Г. Болтянский).

Вместе с тем в ряде стран происходило постепенное целенаправленное усиление методологической составляющей содержания школьного образования, в т. ч. и математического. Так, например, в России в содержание школьного математического образования методологические знания включаются в 60–70-х гг. XX в. в виде элементов логики и теории множеств (А. Н. Колмагоров, А. И. Маркушевич).

В 80-е гг. XX в. методологические знания в содержании школьного математического образования используются в качестве средств формирования математических знаний, способов математической общеучебной деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений и творческой деятельности. При этом методологические знания рассматриваются как знания вспомогательного характера (А. Д. Александров, В. Г. Болтянский, А. Н. Колмагоров, Б. В. Гнеденко, А. А. Столяр). Это связывают с появлением культурологического подхода к построению содержания образования (И. Я. Лернер, В. В. Краевский и М. Н. Скаткин) и деятельностного подхода к обучению (П. Я. Галперин, В. В. Давыдов, Н. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

В 1990–2000-е гг. многие ученые (В. А. Гусев, В. В. Давыдов, А. Л. Жохов, А. Г. Мордкович, Г. И. Саранцев) исследуют содержательное наполнение категории «методологические знания» как компонента содержания школьного математического образования. Г. И. Саранцев отмечает, что в содержание школьного курса математики должны быть включены не только аксиомы, теоремы, определения, но и общенаучные методы познания, специальные эвристические приемы и различные эвристики [19]. А. Л. Жохов выделяет в качестве одного из ведущих компонентов содержания математического образования «специфические для математики способы и средства познания объектов природы, продуктов человеческой деятельности и способов ориентировки человека в окружающем мире» [20, с. 105].

После 2000-х гг. целенаправленное формирование методологической составляющей содержания учебных предметов ста-

новится частью официальной образовательной политики России. В связи с этим проблема формирования методологических знаний учащихся находит решение в ряде исследований последних лет. Выделим работы А. Л. Жохова, Т. А. Ивановой, Л. Б. Султановой, Ю. Ф. Фоминых, М. В. Шабановой, в которых отражены основы формирования методологических знаний учащихся в процессе обучения математике. Так, в исследовании Л. Б. Султановой [21] раскрыты основные этапы развития методологических знаний. Первый этап описывается в работе как зарождение в опыте математического познания (восприятия образца действительности). Второй этап определяется как распространение в опыте математического познания в форме его традиций. Третий этап рассматривается как выявление (осознание в результате рефлексии) этого опыта, а четвертый – как опредмечивание опыта. Такого подхода придерживается и М. В. Шабанова при исследовании проблемы формирования методологических знаний при обучении математике в системе «школа – вуз» [16].

Особое внимание исследователей современности уделяется формированию методологических знаний у студентов педагогических вузов. Это продиктовано тем, что педагог должен владеть понятийным аппаратом методологии, уметь соотносить и сопрягать методологические и предметные знания, обучать учащихся предметному материалу с помощью методологического инструментария, показывая, как функционирует последний. Например, И. А. Новик и Н. В. Бровка отмечают: «Специфика методики преподавания математики состоит в том, что она готовит студентов к прямому обучению учащихся умениям абстрагировать, обобщать, моделировать, алгоритмизировать, вычислять, искать рациональные пути решения больших и малых проблем, решать экстремальные задачи, проводить доказательства, анализ, исследования, построения пространственных фигур и их сечений» [22, с. 7].

В последнее время проявляется интерес к проблеме формирования методологических знаний учащихся в школьном обучении и в Республике Беларусь. Так, исследование Ю. В. Громыко [23] направлено на решение проблемы формирования методоло-

логических знаний учащихся в рамках изучения отдельного школьного предмета. С этой целью ученые и его последователи выделяют в учебной деятельности предметную и метапредметную составляющие, предлагают такую организацию образовательного процесса, при которой их содержание не исключает друг друга, не мешает, сталкиваясь, а, наоборот, взаимодействует, при этом многократно увеличивая образовательный эффект каждой. Основное внимание ученых направлено на то, как построить обучение, чтобы одновременно обучать учащихся конкретному предмету и организовать учебную деятельность – учить учиться. Они выделили инвариантные элементы предметного материала (знание, проблема, задача, знак) и соответствующие им способы работы, изучены условия, способствующие освоению учащимися общих способов работы с этими инвариантами в ходе изучения соответствующих «метапредметов» («Знание», «Проблема», «Задача», «Знак»). При изучении предметного материала приведенные выше способы конкретизируются, устанавливаются границы и особенности их применения в рамках предметных областей. Данный подход решения проблемы формирования методологических знаний учащихся представлен в исследованиях В. Г. Разумовского [24], В. Г. Щедровицкого [12]. Согласно мнению В. Г. Разумовского, создание отдельного школьного общеобразовательного предмета, например «Теория познания», будет способствовать овладению учащимися теоретическими подходами к анализу явлений действительности, их познанию, станет инструментарием для обоснования суждений обучаемых [24].

Также выделен ряд научных работ, посвященных решению проблемы формирования методологических знаний учащихся в рамках изучения школьных учебных предметов. Так, в исследовании Н. Г. Бликовой [25] рассмотрено формирование методологического компонента знаний учащихся при изучении физики в средней школе, в трудах Н. М. Рогановского и Е. Н. Рогановской [26] проблема формирования методологических знаний учащихся при обучении математике решена в контексте ознакомления их с методами научного познания, в работе А. Н. Сендер [27] решение рассматриваемой проблемы представлено

для учащихся начальной школы и основано на реализации принципа историзма при обучении математике, а исследование Т. В. Ничишиной [28] ориентировано на формирование методологических знаний учащихся в контексте решения проблемы гуманитарно ориентированного математического образования в начальной школе.

Заключение

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования методологических знаний учащихся свидетельствует о том, что рассматриваемая проблема в методической науке не нова, ее решению придается особое значение начиная с XIX в. Выявлено, что изначально, несмотря на значимость методологическим знаний для образовательного процесса, большинство педагогов считало, что методологические знания способствуют увеличению объема школьных знаний. Позже образовательный процесс был направлен преимущественно на формирование у учащихся практико-ориентированных знаний и умений, при этом методологическим знаниям отводилась незначительная роль. Впоследствии школьное обучение было переориентировано как на процесс усвоения учащимися основами наук, так и на их умственное развитие, что содействовало обращению и к методологическим знаниям. В дальнейшем учеными изучалась взаимосвязь между обучением и научным познанием, исследовалось содержание учебных предметов. В результате методологические знания были определены как обязательный компонент содержания образования вспомогательного характера, в связи с чем наблюдалось непосредственное включение методологии науки в содержание предметного материала, а именно знаний о методах научного познания. Кроме этого, ряд ученых видел решение проблемы формирования методологических знаний учащихся через усиление исторической направленности школьного образования.

Вместе с тем установлено, что, несмотря на значительное количество исследований, посвященных рассматриваемой проблеме, в большинстве работ формирование методологических знаний учащихся при обучении математике затронуто только фрагментарно. Тем не менее в ряде стран,

например в России, постепенно целенаправленно усиливалась методологическая составляющая содержания школьного образования, в т. ч. и математического. Ученые, исследуя содержательное наполнение категории «методологические знания», обращали внимание и на их формирование в процессе обучения математики.

Впоследствии установлено, что целенаправленное формирование методологической составляющей содержания учебных предметов стало частью официальной образовательной политики России. В связи с

этим отмечено, что особое внимание современных исследователей уделяется формированию методологических знаний и умений у студентов педагогических вузов.

Проблема формирования методологических знаний учащихся в школьном обучении стала актуальной и в Республике Беларусь. Особенно это отмечается в последнее время, когда рассматриваемая проблема нашла отражение в ряде нормативных документов системы образования Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – Режим доступа: [obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf](#). – Дата доступа: 20.04.2019.
2. Одоевский, В. Ф. Опыт в педагогических способах при первоначальном образовании детей / В. Ф. Одоевский // Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – С. 346–371.
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский ; под ред. В. Я. Струминского. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1953. – 634 с.
4. Гессен, С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Оствальд, В. Великие люди / В. Оствальд. – СПб. : Вят. книгоизд-во, 1910. – 398 с.
6. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
7. Цетлин, В. С. Вопросы конструирования содержания общего среднего образования : учеб. пособие / В. С. Цетлин. – М. : НИИОП, 1980. – 83 с.
8. Журавлев, И. К. Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Новые исслед. в пед. науках. – 1979. – № 1. – С. 19.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин [и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
10. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 480 с.
11. Голин, Г. М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы : кн. для учителя / Г. М. Голин. – М. : Просвещение, 1987. – 127 с.
12. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Педагогика, 1993. – 164 с.
13. Зорина, Л. Я. Дидактические аспекты естественно-научного образования : монография / Л. Я. Зорина. – М. : Изд-во РАО, 1993. – 163 с.
14. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 122 с.
15. Архангельская, М. В. Методологический компонент в содержании естественно-математического образования в технических вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Архангельская. – М., 2006. – 137 л.
16. Шабанова, М. В. Формирование методологических знаний при обучении математике в системе «школа – вуз» : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. В. Шабанова. – М., 2005. – 422 л.
17. Чандаева, С. А. Концепция методологически ориентированного процесса обучения физике : монография / С. А. Чандаева. – М. : Прометей, 2006. – 244 с.

18. Михайлова, Т. В. Формирование ценностных ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Михайлова. – Чебоксары, 2008. – 232 л.
19. Саранцев, Г. И. Методика преподавания математики : учеб. пособие для студентов / Г. И. Саранцев, В. П. Демидов. – Саранск : Мордов. ун-т, 1976. – 190 с.
20. Жохов, А. Л. Научное мировоззрение в контексте духовного развития личности (образовательный аспект) / А. Л. Жохов. – Тольятти : РИЦ ТГУ, 2004. – 330 с.
21. Султанова, Л. Б. Неформальная рационализация в математике : учеб. пособие / Л. Б. Султанова. – Уфа : Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т, 2001. – 194 с.
22. Новик, И. А. Практикум по методике преподавания математики : учеб. пособие / И. А. Новик, Н. В. Бровка. – М. : Дрофа, 2008. – 236 с.
23. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика : теорет.-практ. рук. по освоению высш. образцов пед. искусства / Ю. В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 373 с.
24. Разумовский, В. Г. Обучение и научное познание / В. Г. Разумовский // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 7–13.
25. Блинкова, Н. Г. Формирование методологического компонента знаний учащихся при изучении физики в средней школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Г. Блинкова. – Минск, 2003. – 202 л.
26. Рогановский, Н. М. Методика преподавания математики в средней школе : в 2 ч. / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2010. – Ч. 1. – 312 с.
27. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики : монография / А. Н. Сендер ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2003. – 155 с.
28. Ничишина, Т. В. Гуманитарно ориентированное математическое образование в начальной школе : монография / Т. В. Ничишина, А. Н. Сендер ; Брест. гос. ун-т. – Брест : Изд-во БрГУ, 2005. – 160 с.

REFERENCES

1. Ob utvierzhdenii obrazovatel'nykh standartov obshchiego sriedniego obrazovaniya : postanovlenije M-va obrazovaniya Rieszp. Bielarus', 26 diek. 2018 g., № 125 [Elektronnyj riesurs] // Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Rieszpubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: obr-standardy-ob-sred-obrazovaniya.pdf. – Data dostupa: 20.04.2019.
2. Odojevskij, V. F. Opyt v piedagogichieskikh sposobakh pri piervonachal'nom obrazovanii dietiej / V. F. Odojevskij // Antologija piedagogichieskoj mysli v Rossii piervoj poloviny XIX v. / sost. P. A. Liebiediev. – M. : Piedagogika, 1987. – S. 346–371.
3. Ushinskij, K. D. Izbrannyje piedagogichieskkije sochinienija / K. D. Ushinskij ; pod ried. V. Ya. Struminskogo. – M. : Gos. uchieb.-pied. izd-vo M-va prosvieshchienija RSFSR, 1953. – 634 s.
4. Giessen, S. I. Osnovy piedagogiki: vviedienije v prikladnuju filosofiju / S. I. Gessen. – M. : Shkola-Press, 1995. – 448 s.
5. Ostwal'd, V. Velikije liudi / V. Ostwal'd. – SPb. : Viat. knigoizd-vo, 1910. – 398 s.
6. Shaporinskij, S. A. Obuchienije i nauchnoje poznanije / S. A. Shaporinskij. – M. : Piedagogika, 1981. – 208 s.
7. Cetlin, V. S. Voprosy konstruirovaniya sodierzhaniya obshchiego sriedniegi obrazovaniya : uchieb. posobije / V. S. Cetlin. – M. : NIIOP, 1980. – 83 s.
8. Zhuravliov, I. K. Didaktichieskaja model' uchiebnogo priedmieta / I. K. Zhuravliov, L. Ya. Zorina // Novyje isslied. v pied. naukakh. – 1979. – № 1. – S. 19.
9. Tieorietichieskije osnovy obshchiego sriedniegi obrazovaniya / M. N. Skatkin [i dr.] ; pod ried. V. V. Krajevskogo, I. Ya. Liernera. – M. : Piedagogika, 1983. – 352 s.
10. Davydov, V. V. Vidy obobshchienija v obuchienii / V. V. Davydov. – M. : Pied. o-vo Rossii, 2000. – 480 s.
11. Golin, G. M. Voprosy mietodologii fiziki v kursie sriedniej shkoly : kn. dlia uchitelia / G. M. Golin. – M. : Prosvieshchienije, 1987. – 127 s.

12. Shchiedrovickij, P. G. Ochierki po filosofii obrazovanija / P. G. Shchiedrovickij. – M. : Pedagogika, 1993. – 164 s.
13. Zorina, L. Ya. Didaktichieskije aspiekty jestiestvienno-nauchnogo obrazovanija : monografija / L. Ya. Zorina. – M. : Izd-vo RAO, 1993. – 163 s.
14. Usova, A. V. Formirovanije uchiebnykh umenij i navykov uchashchikhsia na urokakh fiziki / A. V. Usova, A. A. Bobrov. – M. : Prosvieshchienije, 1988. – 122 s.
15. Arkhangel'skaja, M. V. Mietodologichieskij komponent v sodierzhanii jestiestvienno-matiematichieskogo obrazovanija v tiekhnichieskikh vuzakh : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.08 / M. V. Arkhangel'skaja. – M., 2006. – 137 l.
16. Shabanova, M. V. Formirovanije mietodologichieskikh znaniy pri obuchienii matematikie v sistiemie «shkola – vuz» : dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.02 / M. V. Shabanova. – M., 2005. – 422 l.
17. Chandajeva, S. A. Koncepcija mietodologichieski orijentirovannogo processa obuchienija fizikie : monografija / S. A. Chandajeva. – M. : Promietej, 2006. – 244 s.
18. Mikhajlova, T. V. Formirovanije cennostnykh orijentacij u podrostkov v sistiemie diejatiel'nosti klassnogo rukovoditielia : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / T. V. Mikhajlova. – Chieboksary, 2008. – 232 l.
19. Sarancev, G. I. Mietodika priepodavanija matematiki : uchieb. posobije dlia studentov / G. I. Sarancev, V. P. Diemidov. – Saransk : Mordov. un-t, 1976. – 190 s.
20. Zhokhov, A. L. Nauchnoje mirovozzrienije v kontiektie dukhovnogo razvitija lichnosti (obrazovatel'nyj aspiekt) / A. L. Zhokhov. – Tol'jatti : RIC TGU, 2004. – 330 s.
21. Sultanova, L. B. Nieformal'naja racionalizacija v matematikie : uchieb. posobije / L. B. Sultanova. – Ufa : Ufim. gos. nieftjanaj tiekhn. un-t, 2001. – 194 s.
22. Novik, I. A. Praktikum po mietodikie priepodavanija matematiki : uchieb. posobije / I. A. Novik, N. V. Brovka. – M. : Drofa, 2008. – 236 s.
23. Gromyko, Yu. V. Mysliediejatiel'nostnaja pedagogika : teoriet.-prakt. rur. po osvojeniju vyssh. obrazcov pied. iskusstva / Yu. V. Gromyko. – Minsk : Tiekhnoprint, 2000. – 373 s.
24. Razumovskij, V. G. Obuchienije i nauchnoje poznaniye / V. G. Razumovskij // Pedagogika. – 1997. – № 1. – S. 7–13.
25. Blinkova, N. G. Formirovanije mietodologichieskogo komponenta znaniy uchashchikhsia pri izuchienii fiziki v sriedniej shkolie : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.02 / N. G. Blinkova. – Minsk, 2003. – 202 l.
26. Roganovskij, N. M. Mietodika priepodavanija matematiki v sriedniej shkolie : v 2 ch. / N. M. Roganovskij, Ye. N. Roganovskaja. – Mogiliov : MGU im. A. A. Kulieshova, 2010. – Ch. 1. – 312 s.
27. Siendier, A. N. Istorija i mietodologija nachal'nogo kursa matematiki : monografija / A. N. Siendier ; Briest gos. un-t im. A. S. Pushkina. – Briest : Izd-vo BrGU im. A. S. Pushkina, 2003. – 155 s.
28. Nichishina, T. V. Gumanitarno orijentirovannoje matematičieskoje obrazovanije v nachal'noj shkolie : monografija / T. V. Nichishina, A. N. Siendier ; Briest. gos. un-t. – Briest : Izd-vo BrGU, 2005. – 160 s.

УДК 796.015.54-057.875

*Татьяна Сергеевна Демчук¹, Татьяна Анатольевна Самойлюк²,
Марина Иосифовна Сулейманова³*

*¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

*^{2,3}ст. преподаватель каф. физической культуры
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Tatiana Demchuk¹, Tatiana Samoilyuk², Marina Suleymanova³

*¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Culture
at the Brest State A. S. Pushkin University*

*^{2,3}Senior Lecturer at the Department of Physical Culture
at the Brest State A. S. Pushkin University*

e-mail: ¹tsdemchyk@mail.ru; ²tanisamoiliuk@mail.ru; ³arif240@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Представлены результаты тестирования общей выносливости студентов, позволяющие констатировать отрицательную динамику развития исследуемого качества у современной молодежи. Описана методика развития общей выносливости обучающихся с целью их подготовки к сдаче нормативных требований Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь. Методика разработана с учетом реализации принципов физической подготовки и включает взаимосвязанные и последовательные этапы, каждый из которых представлен наиболее эффективными методами и средствами их реализации.

***Ключевые слова:** физическое воспитание, студенты, общая выносливость, методика, развитие физических качеств.*

Problems and Ways of Developing the General Endurance of University Students

The results of testing the general endurance of students are presented, which make it possible to state the negative dynamics of the development of the studied quality among modern youth. The paper describes a methodology for developing the general endurance of students in order to prepare students for passing the regulatory requirements of the State Sports and Health Complex of the Republic of Belarus. Developed taking into account the implementation of the principles of physical training, includes interrelated and sequential stages, each of which is represented by the most effective methods and means of their implementation.

***Key words:** physical, students, education, general endurance, methodology, development of physical qualities.*

Введение

Система физического воспитания в высших учебных заведениях нуждается в совершенствовании, направленном на обеспечение качественного уровня физической подготовленности обучающихся. Одним из приоритетных направлений в решении данной проблемы является массовое вовлечение студенческой молодежи в реализацию физкультурно-оздоровительной программы Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь (ГФОК Республики Беларусь) с целью формирования здорового образа жизни, укрепления здоровья, подготовки к предстоящей трудовой деятельности и быстрой адаптации молодого специалиста к изменяющимся условиям профессиональной среды [1].

Анализ результатов многих исследований о состоянии здоровья студенческой молодежи свидетельствует об ухудшении физической подготовленности обучающихся в период обучения в вузе [2–7]. Мониторинг здоровья студентов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина подтверждает эту тенденцию. Так, по данным медицинских осмотров, до 60 % абитуриентов, поступающих в вуз, имеют те или иные морфофункциональные отклонения и хронические заболевания, из них 5 % нуждаются в лечебной физической культуре.

Опыт работы преподавателей в высших учебных заведениях свидетельствует о существующей проблеме введения ГФОК Республики Беларусь в систему физическо-

го воспитания студенческой молодежи, в частности о недостаточной физической готовности студентов к выполнению нормативных требований. В связи с этим развитие физических качеств обучающихся является приоритетным направлением в решении данной проблемы.

Многие специалисты указывают на приоритет развития выносливости среди других основных физических качеств, необходимых как в жизнедеятельности, в будущей профессиональной деятельности студентов, так и в выполнении нормативных требований ГФОК Республики Беларусь [3; 4]. Проблемой развития и совершенствования общей выносливости ученые занимаются уже давно. Однако научных и методических работ, непосредственно проведенных в высших учебных заведениях, в свободном доступе представлено недостаточно.

Результаты ряда исследований по проблеме развития общей выносливости студенческой молодежи позволяет констатировать, что большинство обучающихся имеют низкий уровень ее развития, а также ее отрицательную динамику как в течение учебного года, так и в течение всего процесса обучения студентов [2; 8]. В связи с этим поиск наиболее эффективных методик развития общей выносливости у студентов непрофильных специальностей сегодня остается актуальным.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать методику развития общей выносливости студентов непрофильных специальностей.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование уровня развития общей выносливости, эксперимент, методы математической статистики.

В соответствии с целью нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Контрольные испытания проводились среди студентов II и III курсов дневной формы получения образования исторического, физико-математического, и юридического факультетов в 2020/21 учебном году.

Возраст испытуемых 17–19 лет; все испытуемые были отнесены к основной группе здоровья. Общее количество респондентов составило 100 человек (по 50 студенток II и III курсов).

Оценка уровня общей выносливости студенток II курса осуществлялась в соответствии с нормативами ГФОК Республики Беларусь третьей ступени «Физическое совершенство» для девушек 17–18 лет. Для студенток III курса оценка осуществлялась в соответствии с нормативами ГФОК Республики Беларусь четвертой ступени «Здоровье, сила и красота» для девушек 19–22 лет.

Нормативы каждой ступени ГФОК Республики Беларусь включают в свою обязательную часть испытания на выносливость – бег на 1 500 м (девушки). Результаты тестирования общей выносливости студенток II курса представлены на рисунке 1.

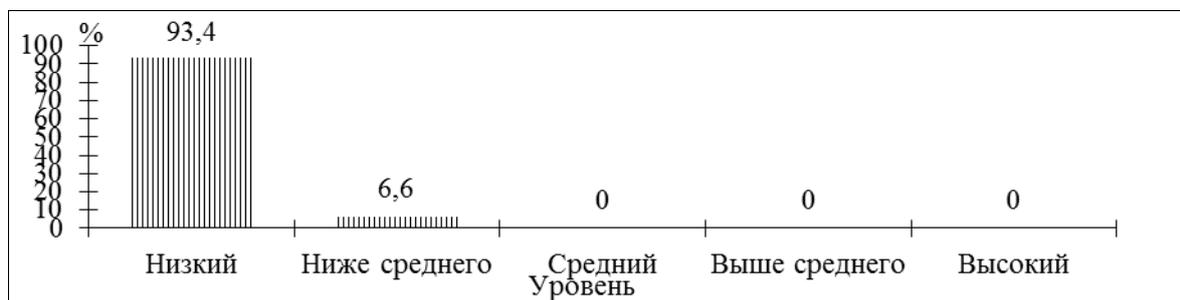


Рисунок 1. – Уровень развития общей выносливости студенток II курса (в контрольном нормативе «бег на 1 500 м»)

Анализ показателей общей выносливости свидетельствует о том, что 93,4 % студенток имеют низкий уровень, что соответствует оценке 1–2 балла согласно контрольным нормативам; 6,6 % испытуемых

имеют уровень ниже среднего развития общей выносливости.

Данные, представленные на рисунке 2, позволяют констатировать, что показатели в данном тесте у 90,0 % студенток III курса

соответствуют низкому уровню и 1–2 баллам согласно контрольным нормативам; 6,0 % респондентов имеют уровень ниже

среднего, лишь 4 % – средний уровень, что соответствует 5–6 баллам контрольных нормативов.

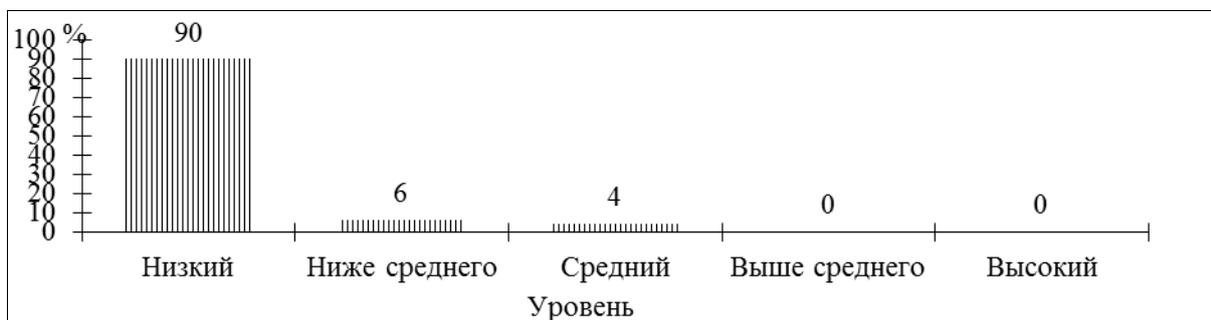


Рисунок 2. – Уровень развития общей выносливости студенток III курса (в контрольном нормативе «бег на 1 500 м»)

Таким образом, подавляющее количество студентов II и III курсов имеют низкий уровень развития общей выносливости и оценку 1–2 балла согласно контрольным нормативам, что позволяет нам говорить о неготовности практически всех студенток к сдаче ГФОК Республики Беларусь. В связи с этим возникает необходимость разработки такой методики, реализация которой способствовала бы повышению уровня общей выносливости и физической готовности обучающихся к сдаче нормативных требований ГФОК Республики Беларусь.

В учебно-методической литературе понятие «общая выносливость» рассматривается как длительное выполнение работы с оптимальной функциональной активностью основных жизнеобеспечивающих органов и структур организма [9; 10]. Такой режим работы обеспечивается преимущественно способностью выполнять двигательные действия в зоне умеренных нагрузок.

Физиологической основой выносливости, как известно, являются аэробные возможности человека, которые способствуют быстрому восстановлению работоспособности организма [9]. Наибольший интенсивный прирост развития выносливости наблюдается в возрасте с 14 до 20 лет [3; 4; 10].

Большинство исследователей согласны с тем, что для развития общей выносливости приоритетным направлением является использование циклических упражнений аэробного характера [4–7]. Например, в диссертационном исследовании Н. Ф. Кондрашковой предложена система организации занятий физической культурой, направленных на развитие общей выносливости сту-

дентов. В работе описаны особенности дозирования физических нагрузок в зависимости от функциональной подготовленности студенток [11].

Методика по развитию общей выносливости у студенток вуза, разработанная В. С. Мартыненко, учитывает их различный уровень физической подготовленности и за 14 занятий приводит к достижению высоких и устойчивых показателей физической работоспособности и выносливости. Основным физическим упражнением является бег с равномерной скоростью исключительно в аэробном режиме, выполняемый методом повторно интервального упражнения [12].

В работе Л. Н. Кузнецовой представлены наиболее эффективные средства повышения аэробной выносливости: легкоатлетический бег, бег на лыжах со скоростью перемещения на уровне анаэробного порога, дыхательные упражнения. Основными методами выполнения данных физических упражнений являются равномерный и переменный, при этом интенсивность физической нагрузки дифференцируется на основе скорости их бега на уровне анаэробного порога [13].

В диссертации В. А. Черенко теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность методики сопряжено-последовательного использования средств легкой атлетики, гимнастики и спортивных игр для развития общей выносливости [14].

По мнению В. В. Кузовенкова, наиболее эффективными средствами развития общей выносливости являются длительный бег и кроссы с различной степенью интен-

сивности, подвижные и спортивные игры, ходьба на лыжах и плавание [15].

В работах Ж. К. Холодова и В. С. Кузнецова для развития общей выносливости студентов вузов рекомендуется применять циклические упражнения продолжительностью не менее 15–20 мин., выполняемые в аэробном режиме стандартной непрерывной, переменной непрерывной и интервальной нагрузки [9; 10].

Таким образом, перечисленные циклические виды упражнений и основные методы развития аэробных возможностей (равномерный, повторный, интервальный) получили достаточно широкое распространение [5; 11]. Также в работах описаны и другие методы развития общей выносливости: метод круговой тренировки, игровой и соревновательный методы. В последние десятилетия для развития выносливости в физическом воспитании студенческой молодежи используются различные дыхательные упражнения [13; 14].

Анализ рассмотренных работ ученых и исследователей позволяет нам констатировать, что средства развития общей выносливости многообразны по форме и реализуются различными методами. Однако в рамках учебных занятий по дисциплине «Физическая культура» с учетом особенностей образовательного процесса, целевого приоритета – сдачи контрольных нормативов ГФОК Республики Беларусь – в научно-методической литературе отсутствует методика развития общей выносливости, что подтверждает актуальность данного исследования.

Разработка методики развития общей выносливости студенток основана на закономерностях и принципах физической подготовки. Эти принципы определяют общие положения по управлению процессом совершенствования физического воспитания студенческой молодежи: принцип сознательности и активности, доступности, систематичности и последовательности [6; 10; 16; 17].

Принцип сознательности и активности предусматривает определение путей творческого сотрудничества преподавателя и занимающегося при достижении целей в образовательной деятельности, в частности необходимого уровня развития общей выносливости для сдачи нормативов ГФОК Республики Беларусь. Его сущность заклю-

чается в формировании у студента устойчивой потребности в развитии физических качеств, в частности общей выносливости, стимулировании его стремления к самопознанию и самосовершенствованию. Поэтому одним из важнейших требований этого принципа является определение адекватных целей и текущих педагогических задач, а также осознание их смысла занимающимися.

Принцип доступности заключается в том, что физическая нагрузка должна соответствовать возможностям занимающихся, учитывать их возраст, пол и уровень физической подготовленности. В разработанной методике особое значение имеет учет индивидуальных возможностей обучающихся (физиологическое и психическое состояние), доступности упражнений.

Систематичность и последовательность предусматривает регулярность учебных занятий, рациональное чередование нагрузки и отдыха и необходимость постоянного повышения требований к занимающимся, применение новых, более сложных физических упражнений. Разработанная нами методика нацелена на планомерное наращивание объема тренировочных воздействий с учетом функциональных возможностей и индивидуальных особенностей занимающихся и уже сформированного уровня развития общей выносливости.

Анализ научно-методической литературы позволил нам выявить, что средствами развития общей выносливости являются упражнения, вовлекающие в процесс функционирования крупные мышечные группы в определенных временных и скоростных режимах. Такая мышечная работа обеспечивается за счет преимущественно аэробного источника; интенсивность работы может быть умеренной, большой или переменной; суммарная длительность выполнения упражнений составляет от нескольких минут до десятков минут [9; 10; 17].

В работах Л. П. Матвеева указывается, что в подборе физических упражнений прежде всего необходимо определить структуру соревновательного упражнения, а также выявить, какие из компонентов этой структуры и насколько связаны с соревновательными (контрольными) результатами [10]. В нашей методике основными критериями выбора упражнений являлись физические упражнения, которые имеют кинематиче-

ское и динамическое сходство с контрольными упражнениями.

Одним из самых простых, доступных и эффективных видов двигательной деятельности циклического характера для развития общей выносливости является бег в медленном темпе. Бег способствует развитию всех мышечных групп, особенно улучшает функциональные возможности дыхательной, сердечно-сосудистой и мышечной систем. На начальном этапе со студентами целесообразнее использовать «рваный бег», который следует чередовать с ходьбой, игровыми заданиями и дыхательными упражнениями.

Общеизвестно, что основными параметрами физической нагрузки являются ее интенсивность, длительность и частота, которые вместе определяют величину тренировочной нагрузки [10]. Каждый из этих параметров играет самостоятельную роль в определении тренировочной эффективности, однако не менее важны их взаимосвязь и взаимное влияние.

Важнейший фактор, влияющий на тренировочную эффективность, как известно, является интенсивность нагрузки. В основе определения интенсивности тренировочной нагрузки по частоте сердечных сокращений лежит прямо пропорциональная связь между ними: чем больше нагрузка, тем больше частота сердечных сокращений.

В основу теоретического определения оптимального объема физической нагрузки для студентов были положены представления о минимально и максимально допустимых объемах расхода энергии во время физической работы на учебных занятиях в вузе. Специалисты подсчитали, что оптимальный расход энергии за одно занятие физической культурой в вузе, включая все этапы занятия, должен располагаться в пределах 250–300 ккал [16]. Такая нагрузка не окажет отрицательного влияния на физическую и умственную работоспособность в течение последующих учебных занятий в течение дня. Исходя из рекомендуемой величины расхода энергии рассчитаны оптимальные объемы бега на различные дистанции для девушек разного уровня подготовленности в рамках одного учебного занятия.

Основными методами развития общей выносливости в разработанной нами методике являются широко принятые в

спортивной практике равномерный, переменный и метод круговой тренировки.

Равномерный метод характеризуется непрерывным длительным режимом работы с равномерной скоростью или усилиями. При этом занимающийся стремится сохранить заданную скорость, ритм, постоянный темп, величину усилий, амплитуду движений. Упражнения могут выполняться с малой, средней и максимальной интенсивностью.

Переменный метод предполагает последовательное варьирование интенсивности в ходе непрерывного упражнения путем направленного изменения скорости, темпа, амплитуды движений, величины усилий.

Метод круговой тренировки предусматривает выполнение упражнений, воздействующих на различные мышечные группы и функциональные системы по типу непрерывной или интервальной работы. Обычно в круг включается 5–6 упражнений, которые занимающийся выполняет от 3 до 5 раз.

Разработанная нами методика развития общей выносливости осуществлялась в первой половине основной части учебного занятия по дисциплине «Физическая культура» в течение 30–35 мин. Она включает в себя четыре этапа, отличающихся средствами и методами развития общей выносливости, а также интенсивностью их выполнения.

На первом этапе (сентябрь–октябрь) применялось наиболее эффективное средство развития общей выносливости – кросс по слабо пересеченной местности равномерным методом. Интенсивность физической нагрузки увеличивалась и в октябре была на 2–3 % выше, чем вначале.

На втором этапе (ноябрь–декабрь) особое внимание уделялось выполнению комплекса упражнений методом круговой тренировки. Комплекс включал 5–6 общеразвивающих упражнений аэробного характера.

Третий этап реализации методики (февраль–март) включал в себя комплексы упражнений. Количество физических упражнений в комплексе составляло 5–6, но в течение данного этапа изменялась дозировка физической нагрузки, количество подходов и сами упражнения.

На четвертом этапе (апрель–май) использовались методы равномерного и преимущественно переменного бега, интенсив-

ность увеличивалась на 2–3 % по сравнению с предыдущим месяцем.

При реализации разработанной методики на учебных занятиях по дисциплине «Физическая культура» нами были использованы различные формы организации занятий:

1) фронтальный способ, когда студенты одновременно привлекались к выполнению одного задания (он использовался при ознакомлении студентов с новым материалом при разучивании относительно простых упражнений, не требующих особой страховки и помощи, а также при совершенствовании в выполнении хорошо освоенных упражнений);

2) групповой способ (применялся при углубленном совершенствовании сложных упражнений, позволяющих точнее дозировать нагрузку, лучше наблюдать за выполнением заданий студентами, исправлять ошибки).

Заключение

Анализ научно-методической литературы и образовательной практики убеждает

нас в необходимости целенаправленного педагогического процесса по развитию общей выносливости у студентов непрофильных специальностей.

Методика развития общей выносливости основана на закономерностях и принципах физической подготовки: сознательности, активности, доступности, систематичности и последовательности.

Реализация методики осуществляется поэтапно, и каждый этап включает наиболее эффективные средства (легкоатлетический бег, дыхательные упражнения, комплексы упражнений) и методы их выполнения (равномерный, переменный и круговой).

В основу разработки методики положен дифференцированный подход в использовании средств и нагрузки, соответствующей достигнутому уровню функциональной и физической подготовленности студентов. Отличительной особенностью методики является разработанный комплекс упражнений на каждом из этапов, включающий упражнения специально-подготовительного характера с учетом структуры соревновательного движения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Положения о Государственном физкультурно-оздоровительном комплексе Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 02.07.2014, № 16 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21429060&p1=1&ysclid=17ynf54y-mb692318643>. – Дата доступа: 25.03.2022.

2. Черенко, В. А. Показатели физической подготовленности студентов УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина / В. А. Черенко, В. Н. Будковский, В. К. Федорович // Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 5–6 окт. 2017 г. : в 2 ч. – Гомель, 2017. – Ч. 1. – С. 207–208.

3. Григорьев, В. И. Физическое воспитание студентов / В. И. Григорьев, Н. А. Третьяков // Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / под ред. Т. Ю. Круцевича. – Киев : Олимп. лит., 2003. – Т. 2. – С. 167–183.

4. Козлов, Р. С. Развитие общей выносливости в процессе физического воспитания девушек-студенток : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. С. Козлов. – Майкоп, 2009. – 17 с.

5. Иващенко, Л. Я. Научно-практические основы базовой физической культуры 20–59 лет с малоподвижным образом жизни : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Я. Иващенко. – М., 1988. – 32 с.

6. Виленский, М. Я. Физическая культура : учебник / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2016. – 214 с.

7. Баранов, В. В. Воспитание разных видов выносливости у студентов : метод. указания / В. В. Баранов. – Симферополь, 2010. – 28 с.

8. Венскович, Д. А. Уровень физической подготовленности студентов, обучающихся по специальностям неспортивного профиля в ВГУ имени П. М. Машерова / Д. А. Венскович, Ю. М. Кабанов, Н. Т. Станский // Физическая культура как основополагающий фактор стра-

тегии развития государства, общества, личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 21–22 мая 2020 г. / Витеб. гос. акад. ветеринар. медицины. – Витебск : УО ВГАВМ, 2020. – С. 19–22.

9. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2009. – 480 с.

10. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры : учебник / Л. П. Матвеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Физкультура и спорт : СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.

11. Кондрашкова, Н. Ф. Развитие общей выносливости студентов подготовительной медицинской группы средствами беговой подготовки в процессе учебных занятий по физической культуре : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Ф. Кондрашкова. – М., 1999. – 154 л.

12. Мартыненко, В. С. Методика развития общей выносливости у студентов вузов средствами легкоатлетического бега : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. С. Мартыненко. – Волгоград, 2009. – 160 л.

13. Кузнецова, Л. Н. Методика повышения физической подготовленности студентов на основе комплексного использования средств и методов развития общей выносливости : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Н. Кузнецова. – Ижевск, 2013. – 158 л.

14. Черенко, В. А. Физическое воспитание студентов вузов Республики Беларусь на основе рационального распределения средств подготовки из разных видов спорта в течение учебного года : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Черенко. – М., 2011. – 123 л.

15. Кузовенков, В. В. Эффективность внедрения основ спортивной тренировки в подготовке к выполнению комплекса ГТО студентами вузов / В. В. Кузовенков // Проблемы физического воспитания студентов : тез. докл. Всесоюз. конф. – М., 1976. – С. 45–46.

16. Тимошкин, В. Н. Структура двигательной активности студенток и ее совершенствование в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Н. Тимошкин. – М., 1993. – 24 с.

17. Ашмарин, Б. А. Теория и методики физического воспитания / Б. А. Ашмарин. – М. : Просвещение, 2012. – 325 с.

18. Гужаловский, А. А. Основы теории и методики физической культуры : учебник для техникумов физ. культуры / А. А. Гужаловский. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.

REFERENCES

1. Ob utvierzhdienii Polozhenija o Gosudarstviennom fizkul'turno-ozdorovitel'nom komplek-sie Rjespubliki Bielarus' [Elektronnyj riesurs] : postanovlienije M-va sporta i turizma Rjesp. Biela-rus', 02.07.2014, № 16 / Nacional'nyj pravovoj Internet-portal Rjespubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21429060&p1=1&ysclid=17ynf54ymb6923-18643>. – Data dostupa: 25.03.2022.

2. Chierienko, V. A. Pokazatieli fizichieskoj podgotovliennosti studentov UO «Mozyrskij go-sudarstviennyj piedagogichieskij universitet imieni I. P. Shamiakina / V. A. Chierienko, V. N. Bud-kovskij, V. K. Fiedorovich // Problemy fizichieskoj kul'tury nasielienija, prozhivajushchiego v uslov-ijakh nieblagoprijatnykh faktorov okružhajushchiej sriedy : matierialy XII Miezhdunar. nauch.-prakt. konf., Gomiel', 5–6 okt. 2017 g. : v 2 ch. – Gomiel', 2017. – Ch. 1. – S. 207–208.

3. Grigor'jev, V. I. Fizichieskoje vospitanije studentov / V. I. Grigor'jev, N. A. Triet'jakov // Tiejorija i mietodika fizichieskogo vospitanija : v 2 t. / pod ried. T. Yu. Krucevicha. – Kijev : Olimp. lit., 2003. – T. 2. – S. 167–183.

4. Kozlov, R. S. Razvitije obshchiej vynoslivosti v processie fizichieskogo vospitanija die-vushek-studentok : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / I. S. Kozlov. – Majkop, 2009. – 17 s.

5. Ivashchienko, L. Ya. Nauchno-praktichieskije osnovy bazovoj fizichieskoj kul'tury 20–59 liet s malopodvizhnym obrazom zhizni : avtorief. dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.04 / L. Ya. Iva-shchienko ; Gos. cenerio in-t fiz. kul'tury'. – M., 1988. – 32 s.

6. Vilienskij, M. Ya. Fizichieskaoa kul'tura : uchiebnik / M. Ya. Vilienskij, A. G. Gorshkov. – 2-je izd., stier. – M. : KNORUS, 2016. – 214 s.

7. Baranov, V. V. Vospitanije raznykh vidov vynoslivosti u studentov : mietod. ukazanija / V. V. Baranov. – Simfieropol', 2010. – 28 s.

8. Vienskovich, D. A. Urovien' fizichieskoj podgotovliennosti studentov, obuchajushchikhsia po spicial'nostiam niesportivnogo profilia v VGU imieni P. M. Masherova / D. A. Vienskovich, Yu. M. Kabanov, N. T. Stanskij // Fizichieskaja kul'tura kak osnovopolagajushchij faktor stratie-gii razvitija gosudarstva, obshchestva, lichnosti : materialy Miezhdunar. nauch.-prakt. konf., Vitiebsk, 21–22 maja 2020 g. / Vitieb. gos. akad. vietierinar. mediciny. – Vitiebsk : UO VGAVM, 2020. – S. 19–22.
9. Kholodov, Zh. K. Tieorija i mietodika fizichieskogo vospitanija i sporta / Zh. K. Kholodov, V. S. Kuzniecov. – M. : Akadiemija, 2009. – 480 s.
10. Matviejev, L. P. Tieorija i mietodika fizichieskoj kul'tury : uchiebnik / L. P. Matviejev. – 3-je izd., pierierab. i dop. – M. : Fizkul'tura i sport : SportAkadiemPress, 2008. – 544 s.
11. Kondrashkova, N. F. Razvitije obshchiej vynoslivosti studentov podgotovitel'noj medicin-skoj grupy sriedstvami biegovoj podgotovki v processie uchiebnykh zaniatij po fizichieskoj kul'turie : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / N. F. Kondrashkova. – M., 1999. – 154 l.
12. Martynienko, V. S. Mietodika razvitija obshchiej vynoslivosti u studentov vuzov sriedst-vami liegkoatletichieskogo biega : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / V. S. Martynienko. – Volgo-grad, 2009. – 160 l.
13. Kuzniecova, L. N. Mietodika povyshenija fizichieskoj podgotovliennosti studentov na osnove komplieksnogo ispol'zovanija sriedstv i mietodov razvitija obshchiej vynoslivosti : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / L. N. Kuzniecova. – Izhevsk, 2013. – 158 l.
14. Chierienko, V. A. Fizichieskoje vospitanije studentov vuzov Riespubliki Bielarus' na osno-vie racional'nogo raspriedielienija sriedstv podgotovki iz raznykh vidov sporta v tiechienije uchieb-nogo goda : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / V. A. Chierienko. – M., 2011. – 123 l.
15. Kuzovienkov, V. V. Effiektivnost' vniedrienija osnov sportivnoj trienirovki v podgotovkie k vypolnieniju komplieksa GTO studentami vuzov / V. V. Kuzovienkov // Problemy fizichieskogo vospitanija studentov : tez. dokl. Vsiesojuz. konf. – M., 1976. – S. 45–46.
16. Timoshkin, V. N. Struktura dvigatiel'noj aktivnosti studentok i jejo soviershenstvovanie v processie obuchienija v vuzie : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / V. N. Timoshkin. – M., 1993. – 24 s.
17. Ashmarin, B. A. Tieorija i mietodiki fizichieskogo vospitanija / B. A. Ashmarin. – M. : Pro-svieshchienije, 2012. – 325 s.
18. Guzhalovskij, A. A. Osnovy tieorii i mietodiki fizichieskoj kul'tury : uchiebnik dlja tiekh-nikumov fiz. kul'tury / A. A. Guzhalovskij. – M. : Fizkul'tura i sport, 1986. – 352 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 04.05.2022

УДК 37.046.14

Олег Геннадьевич Пименов

*магистр пед. наук, преподаватель Пинского колледжа
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина,
аспирант 3-го года обучения каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Oleg Pimenov

*Master of Pedagogical Sciences, Teacher of Pinsk College of Brest State A. S. Pushkin University,
Post-Graduate Student of the 3th Year of Study of Department of Pedagogy
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: pimenov_og@mail.ru*

НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрывается сущность и содержание надпрофессиональных компетенций, определяется их роль и место в структуре профессиональной подготовки. Описана специфика формирования компонентов надпрофессиональных компетенций у учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Обоснована необходимость осуществления комплекса мер по преодолению ряда возникающих затруднений и формированию компенсаторных умений у учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении профессионального образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, особые образовательные потребности, компетенции, надпрофессиональные компетенции.*

Supraprofessional Competencies as an Inclusive Vocational Education Content Component

The article reveals the essence and content of supraprofessional competencies, determines their role and place in the structure of professional training. The specifics supraprofessional competencies components formation in students with special educational needs are described. The author substantiates the need for a set of measures to overcome a number of emerging difficulties and the compensatory skills formation in students with special needs in a vocational education institution.

Key words: *inclusive education, special educational needs, competences, supraprofessional competencies.*

Введение

Одной из приоритетных задач, стоящих перед системой профессионального образования на современном этапе является обеспечение соответствия получаемых выпускниками знаний и навыков требованиям со стороны общества и экономики, развитие личной инициативы и адаптируемости человека к постоянно изменяющимся условиям, расширение возможностей в осуществлении инновационной деятельности [1]. Поэтому к объему традиционных результатов образования добавляются компетенции, которые напрямую не связаны с конкретной профессиональной областью, т. е. надпрофессиональные компетенции. Другой задачей, которая обозначена в Концепции развития системы образования Республики Бе-

ларусь до 2030 г., становится обеспечение доступности образования, в т. ч. профессионального, для всех категорий граждан и развитие инклюзивных процессов. Принцип инклюзии обеспечивает равный доступ к получению образования с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливое, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) [2]. Указанный принцип реализуется через создание специальных условий: организацию адаптивной образовательной среды, доступ к информационно-коммуникационным ресурсам, предоставление обучающимся педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи, а также в случае необходимости – технических средств социальной реабилитации [3]. При этом предполагается, что качество образования, получаемого обучающимися с особыми образова-

Научный руководитель – Анна Николаевна Сендер, доктор педагогических наук, профессор, ректор Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

тельными потребностями (в т. ч. и с особенностями психофизического развития) будет соответствовать указанным выше требованиям, и такой выпускник станет конкурентоспособным на рынке труда. Вместе с тем процесс формирования у обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, надпрофессиональных компетенций, особенности их структуры и содержания изучены недостаточно, что определяет актуальность нашего исследования.

Раскрытию сущности понятия «компетенция» как ведущей категории компетентного подхода посвящено много научных исследований: этот вопрос отражен в трудах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Э. Ф. Зеера, А. Н. Лейбовича, И. Ю. Ляпиной, Д. Мертенса, И. В. Назаровой, О. Н. Олейниковой, Л. П. Паниной, Е. А. Рыковой, В. П. Смирнова, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова.

На данный момент в Кодексе Республики Беларусь об образовании существует нормативное определение компетенции – это приобретаемые в процессе обучения и воспитания способности осуществлять деятельность в соответствии с полученным образованием, его мы принимаем в качестве отправного для определения содержания надпрофессиональных компетенций. Однако, термин «способности» имеет множество трактовок.

Так, К. К. Платонов определяет способности как свойства личности, являющиеся условиями успешного осуществления определенного рода деятельности [4]. Он указывает, что способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам; они обнаруживаются в быстроте, прочности овладения способами и приемами деятельности и, выступая в роли психических регуляторов, включают мотивы и ценностные установки субъекта.

В. Д. Шадриков отмечает, что способности, являясь свойством функциональных систем, проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [5, с. 45].

По определению Б. М. Теплова, способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения деятельности [6].

Названные авторы сходятся во мнении, что способности определяют результа-

тивность, эффективность осуществления деятельности.

Уточняя содержание понятия «способность», обратимся к общей структуре деятельности, которая помимо указанных выше мотивов и ценностных установок включает методы ее осуществления (совокупность приемов и операций познания и практической деятельности), действия (операции), результат и средства его оценки. Для успешного осуществления деятельности необходимо наличие знаний о способах ее осуществления, практические навыки выполнения операций, умение оценивать результат и собственные возможности (рефлексивные умения). Учитывая все вышесказанное, считаем возможным определять компетенцию как интегральную характеристику личности, которая определяет эффективность осуществления продуктивной социально значимой деятельности. Компетенции, обуславливая возможность успешного включения субъекта в деятельность, пребывают в скрытом состоянии и актуализируются при ее осуществлении. Когда это происходит, можно говорить о компетентности личности, т. е. компетентность – это компетенции, актуализированные и реализованные в продуктивной деятельности [7, с. 30; 8, с. 228].

Вслед за И. В. Георге, который проанализировал и обобщил труды, О. С. Афанасьевой, А. Н. Гамаюновой, К. М. Грабчук, А. Н. Назаренко, Е. В. Ялтаевой и других, а также принимая во внимание структуру компетенции, указанную Е. И. Роговым, мы рассматриваем компетенцию в единстве четырех взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивно-логического, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного [9, с. 14; 10].

Ценностно-мотивационный компонент определяет систему установок индивида на конкретный вид деятельности, осознание ее значимости, стремление к ее осуществлению, активную субъектную позицию.

Когнитивно-логический компонент включает знания о методах, способах и средствах осуществления данной деятельности, способность выбирать оптимальное средство для решения конкретной задачи на основе анализа его характеристик.

Операционно-деятельностный компонент содержит умения и навыки осуществ-

ления отдельных операций, усвоенные алгоритмы, приемы и способы действий.

Рефлексивно-оценочный компонент включает способность определять степень соответствия результатов деятельности заданным требованиям, оценивать уровень сформированности собственных знаний и умений для успешного решения поставленных задач.

Структура и содержание надпрофессиональных компетенций

Анализ литературных источников, посвященных проблеме компетентного подхода, показывает наличие различных способов классификации компетенций, выстраивания их иерархии. Так, в Европейской системе квалификаций приводятся личностные и профессиональные компетенции; применительно к школьному обучению выделяются предметные, межпредметные, метапредметные (надпредметные) компетенции [11]; А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова предлагают профессиональные, сквозные (мобильные), ключевые компетенции [12, с. 35]; в образовательных стандартах среднего специального образования указаны профессиональные и социально-личностные компетенции; в макете образовательного стандарта высшего образования I ступени Республики Беларусь содержатся универсальные компетенции (УК) и базовые профессиональные компетенции (БПК); Е. Л. Касьяник приводит деление компетенций на технические (профессиональные) и надпрофессиональные [13, с. 7].

Содержательно метапредметные, универсальные, надпрофессиональные и ключевые компетенции имеют существенные пересечения: конструктивное межличностное взаимодействие, активность, стремление к саморазвитию, владение навыками здоровьесбережения и пр., и в ряде научных работ рассматриваются как синонимичные. Вместе с тем термин «надпрофессиональные компетенции» хоть и не имеет на данный момент нормативного закрепления, применительно к процессу профессиональной подготовки представляется предпочтительным ввиду указания на уровень образования – профессиональное, а также на сферу применения данных компетенций – профессиональная деятельность. Кроме того,

специфика среднего специального образования проявляется в том, что учащиеся, поступившие в колледж после 9 классов, продолжают изучение школьных предметов (дисциплин общеобразовательного компонента), что предполагает формирование у них как надпрофессиональных, так и метапредметных компетенций.

Вопросу структуры надпрофессиональных компетенций посвящен ряд исследований отечественных и зарубежных авторов. Так, Н. А. Антропова среди надпрофессиональных компетенций выделяет материальные, формальные и персональные компетенции [14, с. 157]. Е. Л. Касьяник называет компетенцию «умение учиться», персональную, социальную, коммуникативную, гражданскую, математическую, цифровую компетенции, а также предприимчивость [13, с. 8]. А. В. Пеша и Е. В. Евплова предлагают кластеры надпрофессиональных компетенций: социальные, коммуникативные, цифровые компетенции, а также мышление, интеллект и самоконтроль [15, с. 29]. М. Л. Зуева, Т. Г. Киселева, уточняя и детализируя содержание ключевых компетенций А. В. Хуторского применительно к профессиональному образованию, приводят следующий перечень надпрофессиональных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования [16, с. 17]. Следует отметить, что перечень социально-личностных компетенций, выступающих в роли универсальных в образовательных стандартах среднего специального образования, не приводится, а раскрываются отдельные способности и умения. В качестве основания для отбора надпрофессиональных компетенций авторы указывают на универсальный характер – необходимость их наличия для успешного осуществления любого вида деятельности. Данное основание является в определенной степени субъективным, что и приводит к разнообразию трактовок.

На наш взгляд, надпрофессиональные компетенции не должны рассматриваться как разрозненный набор способностей, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; определяющим и системообразующим фактором при их отборе в соответствии с концепцией

В. Н. Мясищева должна выступать система отношений личности к окружающей действительности. Применительно к специалисту на рабочем месте это отношение к:

- 1) профессиональной деятельности;
- 2) себе как субъекту профессиональной деятельности;
- 3) другим членам коллектива (в современных условиях появляется еще один компонент – информационная среда организации).

Уточняя перечень необходимых надпрофессиональных компетенций, мы стремились к соблюдению следующих условий: соответствие требованиям образовательных стандартов среднего специального образования и учет рекомендаций заказчиков кадров; универсальный характер компетенций; обеспечение преемственности процессов формирования метапредметных компетенций в учреждении общего среднего образования и учреждении среднего специального образования. С учетом вышесказанного к числу *надпрофессиональных* мы относим *социально-коммуникативную, субъектно-личностную, инновационно-исследовательскую и информационно-коммуникационную* компетенции.

Социально-коммуникативная компетенция отражает отношение молодого специалиста к коллективу и определяет готовность к сотрудничеству и взаимодействию с другими членами трудового коллектива, умение работать в команде, конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Субъектно-личностная компетенция характеризует отношение к себе как субъекту трудовой деятельности и включает стремление к здоровьесбережению, потребность в самосовершенствовании и развитии в течение всей жизни.

Инновационно-исследовательская компетенция определяет отношение к выбранной трудовой деятельности и выражается в способности самостоятельно осваивать новые знания на базе изученных способов познавательной и исследовательской деятельности; готовность к участию в процессе создания нового продукта в своей профессиональной сфере, внедрению передового опыта.

Информационная-коммуникационная компетенция отражает отношение к информационной среде организации и включает умение самостоятельно осуществлять информационные процессы, свободное владение программным обеспечением персонального компьютера и офисной техникой.

Универсальность указанных надпрофессиональных компетенций имеет двойной смысл: с одной стороны, это указание на широкий спектр профессий, требующих наличие данных компетенций у специалиста; с другой стороны, это позволяет осуществлять деятельность по их формированию на всех этапах процесса профессиональной подготовки учащихся, в рамках любой дисциплины как общеобразовательного, так и профессионального компонента.

Структура и содержание надпрофессиональных компетенций представлены в таблице.

Таблица. – Содержание компонентов надпрофессиональных компетенций

Компетенция	Компонент	Содержание
Социально-коммуникативная	ценностно-мотивационный	понимание важности коммуникативной деятельности, необходимости установления социальных контактов; готовность к взаимодействию и сотрудничеству с другими членами трудового коллектива
	когнитивно-логический	знания о стандартах и эталонах общения, вербальных и невербальных способах общения, стереотипах поведения; представления о социальных ролях в коллективе, деловой этике и служебном этикете
	операционно-деятельностный	умение устанавливать и поддерживать психологический контакт, подбирать адекватные для данной коммуникативной ситуации средства общения, осуществлять самопрезентацию; навыки поведения в проблемных и конфликтных ситуациях, владение навыками активного слушания, умение строить аргументированное сообщение
	рефлексивно-оценочный	умение саморегуляции в процессе коммуникации; навыки самоанализа

Окончание таблицы.

Субъектно-личностная	ценностно-мотивационный	осознание ценности труда как необходимого условия достойного существования; стремление к самореализации и карьерному росту через повышение своего профессионального уровня, обучению в течение всей жизни
	когнитивно-логический	знания о стратегиях и способах повышения профессионального уровня; знание общих правил техники безопасности и охраны труда
	операционно-деятельностный	умение ставить цели и осуществлять планирование деятельности по саморазвитию, выбирать оптимальную стратегию с учетом собственных возможностей (познавательных, физических, психологических и иных) и перспектив профессионального роста; навыки самоорганизации (оптимальное использование личных, средовых, временных ресурсов); навыки самоконтроля умение мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения поставленной цели в деятельности; умение действовать в нестандартной ситуации; навыки здоровьесбережения
	рефлексивно-оценочный	умение выделять критерии оценки успешности деятельности, устанавливать причинно-следственные связи между результатами деятельности на каждом этапе и уровнем сформированности собственных компетенций; умение адекватно оценивать актуальный уровень своего профессионального развития, критически относиться к результатам собственной деятельности
Инновационно-исследовательская	ценностно-мотивационный	осознание важности инновационной деятельности в современных условиях; стремление к познанию нового, улучшению результатов профессиональной деятельности; готовность к использованию новых технологий, участию в экспериментальных проектах
	когнитивно-логический	представления о роли научных исследований в развитии общества; знания о методах, способах и средствах исследования; представления о способах количественной оценки величин, об общих принципах работы с измерительными приборами
	операционно-деятельностный	умение формулировать цели исследования и осуществлять их операционализацию; владение алгоритмами, способами определения свойств объектов и происходящих с ними процессов; умение подбирать наиболее соответствующий поставленной задаче инструментарий
	рефлексивно-оценочный	умение предвидеть результаты исследовательской деятельности, соотносить их с реальностью, оценивать уровень собственных знаний для успешного решения поставленных задач; умение просчитывать эффект от внедрения инновационных технологий
Информационно-коммуникационная	ценностно-мотивационный	понимание значимости информационной деятельности, стремление к ее осуществлению
	когнитивно-логический	знания о средствах и методах реализации информационных процессов, принципах функционирования современных устройств, предназначенных для продуцирования, обработки, передачи данных
	операционно-деятельностный	навыки осуществления конкретных информационных процессов с применением различных программных и аппаратных средств
	рефлексивно-оценочный	умение предвидеть и анализировать результаты собственной информационной деятельности; умение определять степень соответствия результатов информационно-коммуникационной деятельности заданным требованиям

Наличие у учащихся нарушений сенсорной или двигательной сфер создает условия специфического развития компонентов надпрофессиональных компетенций. Выражается это в том, что уровень ценностно-мотивационного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов у учащихся с особенностями психофизического развития существенно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, притом когнитивно-логический компонент сформирован в достаточной мере. У этих учащихся проявляются вербализм знаний, неадекватность оценки и самооценки, пассивность в коммуникации, низкий уровень сформированности навыков продуктивной информационно-коммуникационной деятельности, стереотипность действий (стремление выполнять работу по одному изученному алгоритму), неумение использовать результаты предыдущей работы и соотносить результаты учебной деятельности с реальной жизнью.

Замедленное восприятие учебного материала, необходимость многократного повторения действий для выработки навыков, затруднения в анализе и оценке качества результатов учебной деятельности, специфика мышления, внимания, памяти негативно влияют на качество овладения компетенциями при изучении дисциплин общеобразовательного и профессионального компонентов. Для преодоления указанной проблемы необходима реализация коррекционной направленности образовательного процесса на учебных занятиях, включающая применение преподавателями специфических приемов: представление учебного материала в доступной для восприятия учащимися форме, применение средств наглядности, разработанной на полисенсорной основе, использование опорных схем и алгоритмов.

Кроме того, развитие надпрофессиональных компетенций у учащихся с особенностями психофизического развития предполагает включение в содержание компетенций специфических составляющих, принимающих на себя компенсаторную функцию, а также осуществление коррекционной работы по их формированию. Так, формирование социально-коммуникативной и субъектно-личностной компетенций связано с преодолением неадекватной самооценки, возникающей при нарушениях развития

и обусловленной как осознанием своей неспособности, так и ограничением возможностей контактов вследствие сенсорной или двигательной депривации. Данные проявления у лиц с особыми образовательными потребностями могут создаваться и под влиянием неадекватных установок общества по отношению к ним. Вместе с тем при своевременной психолого-педагогической помощи данной категории учащихся вероятность проявления негативного самоотношения и самооценивания значительно снижается. Кроме того, с целью предотвращения негативного отношения коллектива к учащемуся, имеющему особые образовательные потребности, и формирования толерантности необходимо проведение психологических тренингов со всеми учащимися, а в ряде случаев и с педагогами.

Если говорить о информационно-коммуникационной компетенции, то здесь проявляется проблема обеспечения доступа к информационной среде, большая часть которой традиционно представляется в визуально или аудиально воспринимаемой форме, и представление выходной информации. В условиях сенсорной депривации возникает необходимость введения в процесс осуществления информационных связей дополнительного звена, которое должно обеспечить преобразование информации. Этим звеном являются ассистивные технологии – специальное аппаратное и программное обеспечение, позволяющее осуществлять информационные процессы как при минимальном визуальном контроле, так и при полном его отсутствии, или расширяющие двигательные возможности. Включение в содержание работы по формированию информационно-коммуникационной компетенции компонента, ориентированного на освоение навыков применения ассистивных средств, является необходимым элементом процесса профессиональной подготовки лиц с особенностями психофизического развития с дальнейшей реализацией таких навыков в профессиональной деятельности. Вместе с тем далеко не все учреждения профессионального образования располагают такими средовыми возможностями, которые есть в учреждениях специального образования: это и специализированные учебники, наглядные пособия, дидактический

материал, а так же современные ассистивные средства.

Одним из возможных путей решения указанных проблем может стать создание адаптивной информационно-образовательной среды учреждения образования, учитывающей особенности развития и образовательные потребности учащихся. Основными структурными элементами такой среды выступают интерактивные электронные курсы по учебным дисциплинам, использующие весь спектр возможностей современных информационных технологий: систем дистанционного обучения, конструкторов учебных курсов, программ для создания интерактивного контента, проведения видеоконференций и пр. Адаптивность среды реализуется через наличие исследовательских модулей (виртуальных лабораторий, интерактивных моделей), средств коммуникации, применение ассистивных программных средств для обеспечения доступа к информации лицам с сенсорными нарушениями, наличие возможности планировать и выстраивать собственную деятельность учащимися, а также создавать собственный учебный контент.

Организация самообразования учащихся, их индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности, реализация творческих проектов с использованием ресурсов адаптивной информационно-образовательной среды будут способство-

вать развитию компонентов надпрофессиональных компетенций у всех категорий учащихся, осуществляя тем самым принцип инклюзии.

Заключение

Надпрофессиональные компетенции безотносительно к конкретной профессиональной сфере могут рассматриваться как характеристики личности, обуславливающие эффективность продуктивной деятельности специалиста. Перечень указанных компетенций определяется системой отношений, в которую включается субъект в процессе осуществления профессиональной деятельности, а универсальный характер предполагает организацию системной работы по их формированию у будущих выпускников учреждений профессионального образования.

В развитии компонентов надпрофессиональных компетенций у учащихся, имеющих особые образовательные потребности, наблюдается определенное своеобразие. Условием эффективности формирования надпрофессиональных компетенций у данной категории учащихся являются: реализация коррекционной направленности учебных занятий; включение в содержание компонентов специфических составляющих; создание адаптивной информационно-образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 29 нояб. 2017 г., № 742 // Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Режим доступа: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U617E2-847. – Дата доступа: 22.03.2022.
2. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г., № 154-3 // Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Дата доступа: 05.03.2022.
3. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 // Национальный центр правовой информации Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=u615e2224>. – Дата доступа: 20.03.2022.
4. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – С. 312.
5. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
6. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

7. Ильязова, М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований / М. Д. Ильязова // Науч. исслед. в образовании. – 2008. – № 1. – С. 28–31.
8. Пименов, О. Г. Развитие профессионального потенциала у учащихся колледжа в условиях образовательной инклюзии / О. Г. Пименов // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы всерос. заоч. конф., Екатеринбург, 16 марта – 20 апр. 2020 г. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – С. 225–230.
9. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы : монография / И. В. Георге. – Тюмень : ТИУ, 2016. – 143 с.
10. Рогов, Е. И. Роль установки в формировании компетенций магистров образования [Электронный ресурс] / Е. И. Рогов. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010-Pedagogica/63545.doc.htm. – Дата доступа: 12.05.2022.
11. Хуторской, А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // А. В. Хуторской. Персональный сайт. Хроника бытия, 22.09.2016 г. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/-2016/0803/>. – Дата доступа: 13.02.2022.
12. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров [и др.]. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.
13. Формирование надпрофессиональных компетенций в процессе непрерывного профессионального образования : метод. пособие / Е. Л. Касьяник [и др.] ; под ред. В. Н. Голубовского. – Минск : ИВЦ Минфина, 2020. – 248 с.
14. Антропова, Н. А. Надпрофессиональные компетенции как фактор успеха профессиональной деятельности / Н. А. Антропова // Междунар. журн. эксперимент. образования. – 2011. – № 3. – С. 157–158.
15. Пеша, А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евплова // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 29–46.
16. Формирование надпрофессиональных компетенций обучающихся учреждений начального профессионального образования. Ч. II : метод. пособие / М. Л. Зуева [и др.]. – Ярославль : Канцлер, 2012. – 158 с.

REFERENCES

1. Ob utvierzhdienii Konceptual'nykh podkhodov k razvitiyu sistemy obrazovaniya Rjespubliki Bielarus' do 2020 goda i na pierspiektivu do 2030 goda [Elektronnyj riesurs] : prikaz M-va obrazovaniya Rjesp. Bielarus', 29 nojab. 2017 g., № 742 // Nacional'nyj centr pravovoj informacii Rjespubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U617E2847. – Data dostupa: 22.03.2022.
2. Ob izmienienii Kodeksa Rjespubliki Bielarus' ob obrazovanii : Zakon Rjesp. Bielarus' ot 14 janv. 2022 g., № 154-Z // Nacional'nyj centr pravovoj informacii Rjespubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0>. – Data dostupa: 05.03.2022.
3. Ob utvierzhdienii Konceptcii razvitija inkluzivnogo obrazovaniya lic s osobiennostiami psichofizichieskogo razvitija v Rjespublikie Bielarus' [Elektronnyj riesurs] : prikaz M-va obrazovaniya Rjesp. Bielarus', 22 ijulia 2015 g., № 608 // Nacional'nyj centr pravovoj informacii Rjespubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: <https://etalonline.by/document/?regnum=u615e2224>. – Data dostupa: 20.03.2022.
4. Platonov, K. K. Problemy sposobnostiej / K. K. Platonov. – M. : Nauka, 1972. – S. 312.
5. Shadrikov, V. D. Miental'noje razvitije chielovieka / V. D. Shadrikov. – M. : Aspekt Press, 2007. – 284 s.
6. Tieplov, B. M. Problemy individual'nykh razlichij / B. M. Tieplov. – M. : Izd-vo Akad. pied. nauk RSFSR, 1961. – 536 s.
7. Il'jazova, M. D. Kompjetientnost', kompjetencija, kvalifikacija – osnovnyje napravlienija sovriemiennykh issliedovaniy / M. D. Il'jazova // Nauch. isslied. v obrazovanii. – 2008. – № 1. – S. 28–31.
8. Pimienov, O. G. Razvitije professional'nogo potenciala u uchashchikhsia kolliedzha v uslovijakh obrazovatel'noj inkluzii / O. G. Pimienov // Aktual'nyje problemy obuchienija i vospitanija

lic s ograniczonymi возможностями zdorov'ja : materialy vsieros. zaoch. konf., Yekaterinburg, 16 marta – 20 apr. 2020 g. ; Ural. gos. pied. un-t. – Yekaterinburg : [b. i.], 2020. – S. 225–230.

9. George, I. V. Formirovanije professional'nykh kompetencij studentov obrazovatel'nykh organizacij vysshego obrazovaniya na osnovie organizacii samostojatel'noj raboty : monografija / I. V. George. – Tiumen' : TIU, 2016. – 143 s.

10. Rogov, Ye. I. Rol' ustanovki v formirovanii kompetencij magistrrov obrazovaniya [Elektronnyj riesurs] / Ye. I. Rogov. – Riezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Pedagogica/63545.doc.htm. – Data dostupa: 12.05.2022.

11. Khutorskoj, A. V. Obrazovatel'nyje kompetencii i mietodologija didaktiki. K 90-letiju so dnia rozhdienija V. V. Krajevskogo [Elektronnyj riesurs] / A. V. Khutorskoj // A. V. Khutorskoj. Piersonal'nyj sajt. Khronika bytija, 22.09.2016 g. – Riezhim dostupa: <http://khutorskoj.ru/be/2016/0803/>. – Data dostupa: 13.02.2022.

12. Kompetientnostnyj podkhod v obrazovatel'nom processie : monografiya / A. Ye. Fiodorov [i dr.]. – Omsk : Omskblankizdat, 2012. – 210 s.

13. Formirovanije nadprofessional'nykh kompetencij v processie neprieryvnogo professional'nogo obrazovaniya : mietod. posobije / Ye. L. Kas'janik [i dr.] ; pod ried. V. N. Golubovskogo. – Minsk : IVC Minfina, 2020. – 248 s.

14. Antropova, N. A. Nadprofessional'nyje kompetencii kak faktor uspiekha professional'noj diejatel'nosti / N. A. Antropova // Miezhdunar. zhurn. ekspierimient. obrazovaniya. – 2011. – № 3. – S. 157–158.

15. Pesha, A. V. Nadprofessional'nyje kompetencii piedagoga XXI vieka / A. V. Piesha, Ye. V. Yevplova // Piedagogika i prosvieshchienije. – 2020. – № 3. – S. 29–46.

16. Formirovanije nadprofessional'nykh kompetencij obuchajushchikhsia uchriezhdienij nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya. Ch. II : mietod. posobije / M. L. Zujeva [i dr.]. – Yaroslavl' : Kanclier, 2012. – 158 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 10.08.2022

УДК 378.091.26:811.111(043.3)

Татьяна Леонтьевна Горностай¹, Наталья Алексеевна Боровикова²

¹канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²магистр, ст. преподаватель каф. иностранных языков

Брестского государственного технического университета

Tatiana Gornostay¹, Natalia Borovikova²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy

of the Brest State A. S. Pushkin University

²Master, Senior Lecturer of the Department Foreign Languages

of the Brest State Technical University

e-mail: ¹gornosta@yandex.ru; ²natali20072006@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОДУКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье уточняется понятие «интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений студентов» и раскрывается их педагогический потенциал. Представлена программа продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка) в учреждении высшего образования неязыковой направленности и определены условия ее реализации. На модульной основе разработан перспективный план продуктивного использования интерактивных методов и технологий тестового контроля учебных достижений студентов с набором специально разработанных для формативного и суммативного оценивания упражнений и лексико-грамматических тестов на интерактивной образовательной платформе Google Class.

Ключевые слова: интерактивные технологии, тестовый контроль, учебные достижения, педагогические условия, программа.

Pedagogical Conditions for the Productive Use of Interactive Technologies for the Test Control of Students Academic Achievements (Using the Example of Learning English)

The article clarifies the concept of interactive technologies of test control of students' academic achievements and reveals their pedagogical potential. The program of productive use of interactive technologies of test control of students' academic achievements (by the example of learning English) in a non-linguistic higher education institution is presented and the conditions for its implementation are determined. On a modular basis, a promising plan has been developed for the productive use of interactive methods and technologies for testing students' academic achievements with a set of exercises and lexico-grammatical tests specially designed for formative and summative evaluation on the interactive educational platform Google Class.

Key words: interactive technologies, test control, academic achievements, pedagogical conditions, program.

Введение

На современном этапе развития общества основой образовательной системы является высококачественная, информационно насыщенная образовательная среда. Как известно информационная насыщенность образовательного процесса достигается за счет использования интерактивных технологий и компьютеризации обучения. Термин «интерактивность» (*inter* – взаимный, *act* – действовать) означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Огромную популярность интерактивные техноло-

гии приобрели в образовательной сфере благодаря неординарному представлению информации – одновременному воздействию графической, звуковой, фото- и видеоинформации, что привлекает внимание обучающихся и эмоционально их заряжает. Интерактивные средства обучения позволяют обеспечить возникновение диалога – активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени, что так необходимо при изучении иностранного языка.

Социальный заказ в отношении государственной языковой политики заключается в формировании личности, готовой к

межкультурному общению, постижению ценностей родной и иноязычной культур. Так, И. Ю. Мишота, рассматривает язык как ценностную категорию и подчеркивает ориентацию изучения иностранных языков на культурное самоопределение обучающихся, сохранение их национального самосознания. Анализируя практику преподавания иностранных языков, он подчеркивает, что «индивид, усвоивший определенные ценности, может эффективно действовать как в профессиональном плане, так и в обычных условиях существования в социокультурной среде» [1, с. 142]. Можно согласиться с мнением Е. Д. Карандасовой, которая подчеркивает уникальность дисциплины «Иностранный язык», состоящую не только в формировании умений и навыков речевой деятельности, но и в расширении мировоззрения, развитии профессионализма будущего учителя иностранного языка, а также в обогащении духовного мира студентов. Она утверждает, что изучение иностранного языка способствует повышению у студентов шкалы ценностей, т. к. сочетает в себе научный и нравственный потенциал, что соответствует аксиологическому подходу [2].

Важной для нашего исследования является точка зрения Е. И. Пассова, который рассматривает иностранный язык как «образовательную дисциплину», полагая при этом, что «в иноязычном образовании органично сочетаются четыре аспекта:

- 1) познавательный (познание иностранной культуры и языка как ее компонента);
- 2) развивающий (развитие способностей и речемыслительных механизмов);
- 3) воспитательный (воспитание нравственных качеств личности);
- 4) учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке)» [3, с. 58].

Изучение английского языка в университете неязыковой направленности рассматривается как обязательная дисциплина для подготовки специалистов с высшим образованием. В Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. подчеркивается связь развития экономики с тенденциями массовизации и глобализации в сфере высшего образования. Это выражается в потребности в специалистах, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, предприимчивостью, компе-

тентностью [4]. Для развития этих профессиональных свойств необходима более качественная подготовка специалиста, владеющего иностранным языком и коммуникативной компетенцией.

Актуальность темы исследования обусловлена:

- 1) необходимостью широкого внедрения современных интерактивных технологий в процесс контроля учебных достижений студентов при изучении английского языка;
- 2) недостаточной разработанностью проблемы создания педагогических условий продуктивного использования интерактивных технологий в рамках образовательного процесса с целью повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов;
- 3) необходимостью включения интерактивных методов, информационно-коммуникационных технологий в процесс контроля учебных достижений студентов.

Большинство ученых считают, что одной из ключевых тенденций современной педагогики является подготовка специалистов любой профессии на основе компетентного подхода (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Л. Г. Кузьмина, О. Е. Лебедев, Л. М. Митина, А. М. Новиков, Дж. Равен, А. В. Хуторской). Он заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно применять знания и умения, опыт, ценностные ориентации при решении и реализации широкого круга вопросов в профессиональной, социальной и личной сферах даже в ситуации неопределенности. С этой точки зрения компетентный подход, находящий выражение в технологиях обучения, средствах и формах контроля, полностью поддерживает применение интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов при изучении английского языка.

Основная сложность в проведении тестового контроля по английскому языку с использованием интерактивных технологий в учреждении высшего образования неязыковой направленности заключается в создании ряда педагогических условий, которые делают процесс использования интерактивных технологий более продуктивным и эффективным.

Следует отметить, что ученые рассматривали различные аспекты использования

интерактивных технологий в качестве средства контроля учебных достижений студентов. Так, В. В. Бова, Э. В. Кулиев, А. А. Новиков [5], Е. О. Петрова [6], П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев [7] изучали проблемы создания педагогических условий продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов. Однако исследования ученых в большей степени способствуют накоплению и систематизации научной информации. На наш взгляд, взаимосвязь между специально созданными педагогическими условиями продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля и учебными достижениями студентов изучаются недостаточно.

Цель данного исследования – определить педагогические условия продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка).

Педагогический потенциал интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов

В ходе теоретического анализа научных источников были уточнены сущностные характеристики понятия «интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений студентов». В рамках компетентностного подхода интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений студентов рассматриваются нами как педагогические технологии контроля учебных достижений студентов, выполняющие среди прочего и диагностическую функцию. Это позволяет не только получать более качественную и в большем количестве информацию об уровне их знаний, умений, навыков, опыте самостоятельной деятельности и ценностных ориентаций, но и определять причины этих учебных достижений. Данные технологии основаны на применении интерактивных методов, электронных средств обучения и обеспечивают эффективную коммуникацию между субъектами образовательного процесса, способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов. Специфика понятия «интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений студентов» заключается в рассмотрении его не только

как способа контроля учебных достижений студентов, но и как средства оптимизации образовательного процесса и снижения его трудоемкости.

Под учебными достижениями студентов понимается степень (уровень) сформированности у них составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (грамматическая правильность, лексическая точность, социокультурный компонент).

Продуктивное использование технологий в педагогике подразумевает процесс получения образовательного продукта, обладающего определенными количественными и качественными характеристиками, соответствующими заданным целям и задачам, а также общим требованиям современного образования и предполагает его (продукта) дальнейшее развитие, изменение.

Педагогические условия продуктивного использования интерактивных технологий определяются нами, как компонент системы обучения (Н. В. Ипполитова, М. Н. Зверева и др.), представленный совокупностью мер (возможностей) образовательного процесса, направленных на создание благоприятной среды, способствующей более эффективному их применению в решении учебных задач. Выявление, обоснование и проверка указанных педагогических условий, на наш взгляд, обеспечит успешность осуществляемой образовательной деятельности.

Рассмотрим преимущества практического применения интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов в образовательном процессе учреждения высшего образования.

1. Результаты тестового контроля учебных достижений студентов выполняют диагностическую функцию. Они являются основой планирования дальнейшего образовательного процесса, благодаря возможности внедрения на различных этапах образовательной деятельности: позволяют выявить причины пробелов в знаниях и умениях тестируемого и сформулировать рекомендации по их исправлению, обеспечивают переход к следующему этапу обучения, что оптимизирует сам процесс обучения.

2. Интерактивные технологии тестового контроля позволяют студентам самим оценивать свои учебные достижения и выявлять пробелы в знаниях. Обучающиеся

без непосредственного контроля со стороны преподавателя имеют возможность определить собственный уровень умений и навыков. В этом смысле интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений студентов служат средством диагностики собственных трудностей, становятся основой самоанализа и самооценки.

3. Тестовая форма контроля учебных достижений студентов с использованием интерактивных технологий отличается объективностью оценки результатов обучения, поскольку они основываются не на субъективном мнении преподавателя, а на конкретных эмпирических данных. Интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений в режиме диалога распознают ответы тестируемого и в зависимости от содержания ответа определяют степень их правильности. Тестовый контроль по сравнению с традиционными формами контроля (опрос или письменный контроль) предполагает наличие определенной шкалы измерения, по которой оценивается результат. Такой способ оценки никак не связан с такими субъективными обстоятельствами, как взаимоотношения с преподавателем или влияние всего предшествующего опыта учебной деятельности [8].

4. Интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений студентов уменьшают время, затраченное на проверку знаний, т. к. дают быструю оценку благодаря запрограммированной системе оценки результатов. Это преимущество может послужить весомым аргументом для широкого внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс университета.

5. Интерактивные технологии полностью соответствует основным принципам технологии тайм-менеджмента в педагогике, а именно:

- 1) ориентация на время как ценность;
- 2) самостоятельность работы студентов;
- 3) индивидуальность решения;
- 4) необходимость отслеживания собственной эффективности;
- 5) мышление, направленное на эффективность, достижимость;
- 6) неисчерпаемость резервов эффективности [9].

6. Применение интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений предполагает развитие информационно-

технических компетенций студентов: способности воспринимать, интерпретировать и воспроизводить информацию, оценивать ситуацию, принимать эффективные решения, правильно обращаться с современными информационно-коммуникативными устройствами, работать с информацией в электронном формате.

Программа продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка)

Цель экспериментальной работы – определить и обосновать педагогические условия успешной реализации программы продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов.

Экспериментальная работа проводилась с октября по май 2020/21 учебного года в естественных условиях на базе Брестского государственного технического университета. На констатирующем этапе педагогического эксперимента было установлено, что в исследуемых группах (74 студента I курса) необходимо повышать уровень учебных достижений студентов, их коммуникативную компетенцию по социокультурному компоненту и компоненту «грамматическая правильность». В этой связи необходима систематическая работа по формированию коммуникативной компетенции и, следовательно, по повышению уровня учебных достижений студентов. Мы считаем, что с помощью специально созданных педагогических условий можно более эффективно решить данную проблему.

На формирующем этапе педагогического эксперимента была разработана и апробирована программа продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка) и обоснованы педагогические условия ее реализации.

Цель программы – создание условий для повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции (учебных достижений студентов) посредством продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов.

Задачи программы:

1) обеспечить систематичность использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов для формативного и суммативного оценивания;

2) способствовать более эффективно контролю за учебными достижениями студентов с помощью комплекса диагностических тестов по иностранному языку в электронном формате;

3) повысить уровень иноязычной коммуникативной компетенции студентов по компоненту «грамматическая правильность»;

4) повысить уровень иноязычной коммуникативной компетенции студентов по социокультурному компоненту.

Реализация программы осуществлялась в экспериментальных группах (ЭГ) со студентами I курса факультета электронно-информационных систем. Контрольные группы (КГ) обучались по традиционной методике.

Методологический компонент программы представлен аксиологическим, личностно ориентированным, компетентностным подходами.

Содержательный компонент программы определяется содержанием иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также содержанием учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» и направлен на продуктивное использование интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов I курса.

Содержание вариативной программы основывается на принципах:

1) проблемности обучения, который позволяет студентам самостоятельно находить решения в проблемных ситуациях, устанавливать причинно-следственные связи и использовать уже имеющиеся знания;

2) индивидуализации и дифференциации обучения, что способствует учету склонностей, интересов, особенностей студентов;

3) оптимального развития различных видов мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое);

4) оперативной обратной связи между преподавателем и обучающимися, что позволяет увидеть пробелы в знаниях и исправить их на ранних этапах, изменить направление мышления и деятельности.

Экспериментальная программа продуктивного использования интерактивных

технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка) разработана с учетом типовой учебной программы для высших учебных заведений «Иностранный язык» № ТД – СГ. 013/тип. от 15.04.2008, типового учебного плана для специальностей 1-53 01 02 «Автоматизированные системы обработки информации», 1-36 04 02 «Промышленная электроника», 1-40 01 01 «Программное обеспечение информационных технологий», а также учебной программы учреждения высшего образования «Брестский государственный технический университет» по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» для специальностей «Автоматизированные системы обработки информации», «Промышленная электроника», «Программное обеспечение информационных технологий». Вариативная программа может быть внедрена в процесс обучения студентов I курса технических специальностей в условиях неязыкового учреждения высшего образования.

Главный принцип построения вариативной программы заключается в ее делении на модули и тематические разделы внутри модуля, что соответствует структуре используемой учебной программы по дисциплине «Иностранный язык (английский)». Основными преимуществами модульного построения программы являются:

1) логическая завершенность и относительная обособленность содержания обучения модуля от остального учебного материала;

2) детально разработанное методическое обеспечение, адресованное и студенту, и преподавателю (цели обучения, логическая схема изучения модуля, учебные материалы, необходимые для освоения модуля включая задания для самоконтроля);

3) прозрачность процедур контроля усвоения содержания обучения, включенного в соответствующий модуль.

Программа продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов включает комплекс диагностических тестов (лексико-грамматических), разработанных с учетом учебной программы по иностранному языку, для контроля (формативного и суммативного оценивания по темам модуля) и диагностики их учебных достижений.

Таблица. – Перспективный план продуктивного использования интерактивных методов и технологий тестового контроля учебных достижений студентов

Модуль	Тема	Методы, приемы, технологии, средства	
		Формативное оценивание	Суммативное оценивание
Модуль социально-бытового и социокультурного общения (40 часов)	Новый этап в моей жизни (14 часов, сентябрь)	Метод интервью, устная презентация, упражнение «Закончи предложение», формативный опрос	Лексико-грамматический тест 1 https://docs.google.com/forms/d/1e2kr1jVqh1dHqgOW5hoV_hF3DGyvtvylrRvI4RNaI9ak/edit?usp=sharing
	Республика Беларусь в современном мире (14 часов, октябрь)	Метод проектов, технология кооперативного обучения «Jigsaw», групповое выступление, блиц-тест, формативный опрос	Лексико-грамматический тест 2 https://docs.google.com/forms/d/1WoZXIpTI2IjDitJtE_E8qN20GwphyzXs_LaWyC3uWVQ/edit?usp=sharing
	Социально-политический портрет Великобритании (12 часов, октябрь–ноябрь)	Метод проектов, технология кооперативного обучения «Jigsaw», групповое выступление, блиц-тест, формативный опрос	Лексико-грамматический тест 3 https://docs.google.com/forms/d/1EmC3BA_0FdF7S429-NCRU1qAgG-6I3Nh11_XCSk6EOo/edit?usp=sharing
Модуль профессионального общения (80 часов)	БрГТУ в системе высшего образования Республики Беларусь (20 часов, ноябрь–декабрь)	Доклад, сообщение, метод проектов, блиц-тест, интерактивный вебинар, формативный опрос	Лексико-грамматический тест 4 https://docs.google.com/forms/d/1mdBc_eqsXg4hmT0R69q2LjMVONrNW-9JqJptm8IHZZ4/edit?usp=sharing
	История компьютерной техники (12 часов, февраль)	Технологии проектного обучения: информационный проект, самооценка, блиц-тест, интерактивное приложение Quizlet	Лексико-грамматический тест 5 https://docs.google.com/forms/d/1leVaHyPzjPgmwzCLphDqkVeY23RpmJquLvtV1xmIR4/edit?usp=sharing
	Устройство компьютера (12 часов, март)	Эссе-мнение (Opinion Essay), самооценка, ротация, деловые и ролевые игры, интерактивное приложение Quizlet	Лексико-грамматический тест 6 https://docs.google.com/forms/d/1zLIEMnu6HRqicCMwUHm7Z0CVzaL1ALiLQqWAM117k/edit?usp=sharing
	Программное обеспечение (12 часов, март–апрель)	Технологии проектного обучения: информационный проект, самооценка, деловые и ролевые игры, интерактивное приложение Quizlet	Лексико-грамматический тест 7 https://docs.google.com/forms/d/18boBeCydPgek3D0XUvonF_6Ed321towCNLp3YRmPiGE/edit?usp=sharing
	Информационные технологии (12 часов, апрель–май)	Технологии проектного обучения: информационный проект, самооценка, ротация, ролевые игры, презентация, интерактивное приложение Quizlet	Лексико-грамматический тест 8 https://docs.google.com/forms/d/1SZYoHb70FH0LCXFl11TaJCUXP_cTgpxdWn-T4az3OE/edit?usp=sharing
	Моя будущая специальность и ее значение в экономическом развитии Республики Беларусь» (12 часов, май–июнь)	Интервью-собеседование, технология портфолио, эссе, презентация	Лексико-грамматический тест 9 https://docs.google.com/forms/d/1kFgC1TT3sMa2cPZsWoebQocB157_2NbspaLYepBazxQ/edit?usp=sharing

В разработке программы было использовано учебно-методическое пособие

по развитию коммуникативных навыков для студентов неязыковых вузов экономических

и технических специальностей, созданное в соавторстве [9]. Комплекс тестов количественно соответствует числу тематических единиц в рамках учебных модулей учебной программы по иностранному языку для студентов I курса факультета электронно-информационных систем. Для составления тестов использовалась интерактивная образовательная платформа Google Class. Парольный доступ может осуществляться в рамках корпоративного аккаунта Брестского государственного технического университета по пригласительной ссылке. Тесты сходны по структуре, состоят из трех блоков: грамматический, блок чтения и лексический.

Разработан перспективный план продуктивного использования интерактивных методов и технологий тестового контроля учебных достижений студентов на модульной основе, представленный в таблице.

Эффективное формирование коммуникативной компетенции происходило поэтапно с помощью игровых технологий, дискуссий, технологии кооперативного обучения «Jigsaw», портфолио. Широко использовались электронные мультимедийные технологии, т. к. невозможно научить студентов иностранному языку, не давая им возможности слышать речь носителей языка и видеть их стиль поведения в разных ситуациях общения. Активно применялись игровые технологии, в частности деловые («Усовершенствование программного обеспечения организации») и ролевые игры («Знакомьтесь – это мой друг»). В игровой форме на занятиях разыгрывались различные жизненные и профессиональные ситуации, в процессе которых студенты готовили себя к будущим социальным ролям, к жизни в обществе, где установлены свои правила. В ходе деловой игры удалось создать среду, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности, что способствовало формированию умений принимать оптимальные решения, развивать профессиональную мотивацию, самостоятельности и ответственности за результаты «трудовых» действий.

Использование интерактивных технологий предусматривало индивидуальную, парную, групповую формы работы, что позволило стимулировать познавательную активность студентов, их самостоятельность и творческий подход к учебной и научной де-

ятельности. Отметим, что даже незначительно мотивированные студенты начинали проявлять интерес к языку во время выполнения творческих заданий на аудиторных занятиях по английскому языку. Особый интерес у студентов вызывали занятия по разработке проектов на профессионально ориентированные темы («История компьютерной техники», «Программное обеспечение»). Выполнение проектов позволило объединить теоретические и практические составляющие будущей профессиональной деятельности, развивать у студентов познавательную активность и творческий потенциал.

Следует отметить, что процедура формативного оценивания предусматривала не только определение уровня освоения знаний, сформированности умений и навыков студентов в процессе обучения, но и выявление трудностей, а также оказание студентам своевременной помощи. Формативное оценивание может успешно осуществляться посредством применения интерактивных методов и технологий (блиц-тест, интерактивный вебинар, «Jigsaw» и др.). На занятиях по изучению английского языка оно обеспечивало постоянную обратную связь между обучающимися и преподавателями, т. к. основано на сотрудничестве сторон, а также позволяло вносить корректировки в образовательный процесс без выставления баллов и отметок.

С целью осуществления формативного и суммативного оценивания в ходе изучения каждой темы учебных модулей рекомендуется использовать указанные в перспективном плане интерактивные методы, приемы, технологии и средства. Они не являются обязательными и могут варьироваться в зависимости от уровня подготовки студентов, специфики содержания отдельных тем.

Как видим, технологический компонент вариативной программы составляет комплекс интерактивных методов, технологий, форм, средств. На наш взгляд, такой комплекс способствует более продуктивному использованию интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов и повышению у них уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Оценочно-результативный компонент программы состоит из диагностического инструментария уровней развития иноязыч-

ной коммуникативной компетенции студентов, критериев и показателей, необходимых для их диагностики, а также ожидаемых результатов опытно-экспериментальной работы по апробации данной программы. В качестве диагностического инструментария применялись следующие методы: тестирование (авторские диагностические лексико-грамматические тесты для определения уровня учебных достижений студентов), шкалирование (Общеввропейская шкала языковой компетенции (CEFR)), наблюдение, беседа, анкетирование (авторские анкеты для студентов и преподавателей).

С целью диагностики использовались контрольные задания в виде тестов, составленные на основе требований к уровню B1 Общеввропейской шкалы языковой компетенции (CEFR) в соответствии с программной документацией и с применением возможностей современных интерактивных компьютерных технологий (бесплатной образовательной платформы, интернет-сервиса для онлайн-обучения Google Classroom), адаптированные к нашему исследованию.

Прогнозируемым результатом апробации программы является повышение уровня учебных достижений студентов (иноязычной коммуникативной компетенции) на основе продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов.

Оценочно-результативный компонент программы направлен на определение ее результативности обучения, которая выражается в количественных и качественных изменениях общего уровня учебных достижений студентов, а также определенных показателей иноязычной коммуникативной компетенции (достижение среднего или приближающегося к высокому уровню). Данный компонент программы определяет возможности мониторинга динамики процесса повышения уровня учебных достижений студентов. Для контроля и коррекции содержания вариативной программы необходимо проводить регулярную диагностику учебных достижений студентов. При определении уровня учебных достижений студентов выделяются определенные показатели иноязычной коммуникативной компетенции (грамматическая правильность, лексическая точность и социокультурный компонент),

позволяющие оценивать степень успешности реализации программы.

Педагогические условия продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов

1. Организационно-педагогические условия.

Наличие материально технической базы отражает присутствие информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе университета. Соблюдение данных условий основано на проведении занятий в аудиториях, позволяющих организовать учебный процесс с использованием компьютерных технологий. Это, например, наличие кабинетов, оснащенных электронными досками, что позволяет качественно работать с творческими презентациями, электронными портфолио. Важно, чтобы при использовании стационарных компьютеров их количество не было меньше количества студентов подгруппы, изучающих английский язык. Фактором, способствующим использованию интерактивных технологий в процессе контроля учебных достижений студентов, является доступ к локальной сети и сети Интернет в учреждении высшего образования, а также наличие планшетов и смартфонов.

Высокий уровень профессионализма педагогических работников. Преподаватели должны регулярно проходить повышение квалификации на курсах, посвященных использованию интерактивной доски в учебном процессе университета, применению интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (работа с интерактивной образовательной платформой «Moodle», «Google Class» и др.). Важно иметь опыт разработки курсов на интерактивных платформах с целью проведения суммативного контроля по отдельным тематическим единицам программы по иностранному языку для студентов I и II курсов. Необходимо регулярно проводить совместно с другими отделами и кафедрами (например, с информационно-техническим центром) семинары и мастер-классы по освоению опыта работы с интерактивными технологиями тестового контроля учебных достижений студентов, составлению учебных курсов и контрольных тестов на основе

доступных интерактивных образовательных платформ. Данные мероприятия способствуют повышению профессионализма преподавателей, а также помогают в организации ежегодных олимпиад по иностранному языку.

Реализация компетентностного подхода при проектировании учебных занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)». Концепция современного образования в учреждении высшего образования основывается на компетентностном подходе и предполагает подготовку специалистов, способных качественно и эффективно решать задачи в профессиональной сфере. Осуществление педагогической деятельности с использованием современных интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов полностью соответствует современной парадигме образования и должна быть практически внедрена в систему подготовки специалистов со знанием иностранного языка, способных легко адаптироваться к динамике меняющихся условий профессиональной деятельности.

Исходя из указанных преимуществ практического применения интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов в образовательном процессе технического университета можно сделать вывод об их значительном педагогическом потенциале и соответствии компетентностному подходу. Данное условие предполагает более высокий уровень подготовленности будущего специалиста, включающий не только знания, умения и навыки, но и опыт деятельности, достижения и личностные качества. При проектировании учебных занятий мы учитывали практико-ориентированный характер содержания и форм их проведения, а также широкое использование интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов, что способствует развитию их профессиональной компетентности.

2. Психолого-педагогические условия.

Соответствие возрастным и индивидуальным характеристикам студентов. Интерактивные педагогические технологии, методы, формы работы, применяемые в ходе реализации вариативной программы тестового контроля учебных достижений студентов, должны полностью соответствовать возрастным, психологическим и интеллек-

туальным качествам обучающихся. Важно придерживаться требований учебной программы по иностранному языку, в которой рекомендуется использование коммуникативных технологий (дискуссии, пресс-конференции, учебные дебаты и другие активные формы и методы), проектных, игровых (деловые, ролевые, имитационные игры), а также компьютерных технологий.

Психологически здоровая и эмоционально стимулирующая атмосфера. Важно создавать ситуацию деятельности и общения, которая характеризуется удовлетворенностью, занимательностью, сотрудничеством, взаимной поддержкой. Интерактивные формы работы на занятиях способствуют расширению образовательного пространства, ориентированного на обогащение сфер самореализации личности обучающегося, повышение практической значимости учебной деятельности, и, как следствие, повышение ее мотивации за счет положительной оценки. Диалогическая форма взаимодействия между преподавателем и студентами, создание проблемных ситуаций, использование ролевых игр, дискуссий, геймифицированных методов, присущих интерактивным педагогическим технологиям, благоприятно влияют на формирование положительного эмоционального состояния, переживание чувства удовлетворенности от результатов учебных достижений, формирование позитивной я-концепции (позитивное отношение к себе, самоуважение, ощущение собственной ценности в обществе).

В целом интерактивные технологии тестового контроля учебных достижений позволяют проводить оценку, самооценку и рефлексию результатов учебной деятельности и поведения, что дает возможность осознать и оценить в соответствии с установленными критериями процесс и результат учебной деятельности, внести необходимые коррективы, увидеть положительные изменения, определить новые цели и задачи в контексте развития учебных достижений.

3. Эргономические условия.

Данные педагогические условия определялись на основе эргономических требований к применению электронных средств обучения с учетом возрастных особенностей обучающихся на основе гуманного к ним отношения, сохранения их физического и психического здоровья. Это выражается в

учете режима работы с электронными средствами обучения: приемлемый темп работы, время непрерывного взаимодействия с электронными средствами обучения не должно превышать 30 мин., обязательные перерывы в работе с электронными средствами обучения, гимнастика для глаз. Важное значение имеет организация интуитивно понятного интерфейса и простоты навигации в электронном средстве обучения. Мы считаем, что интернет-сервис Goggle Classroom вполне соответствует подходит данному критерию, т. к. обеспечивает простоту процесса обмена информацией между преподавателем и студентами, обладает всеми необходимыми возможностями, доступен для использования студентам (все студенты БрГТУ имеют корпоративный аккаунт @g.bstu.by и могут легко проходить электронное тестирование по пригласительной ссылке).

4. Дидактические условия.

Систематичность и последовательность использования интерактивных методов и технологий тестового контроля учебных достижений студентов. Реализация программы предполагает формирование коммуникативных умений, навыков и опыта их использования в системе и определенном порядке, что отражено в перспективном плане продуктивного использования интерактивных методов и технологий тестового контроля учебных достижений студентов. Все элементы программы логически связаны с другими, опираются на учебный материал, предусмотренный учебной программой по иностранному языку. Перспективный план имеет модульное построение, а тематика внутри каждого модуля соответствует учебной программе. Логика построения вариативной программы совпадает с общей логикой изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» на I курсе технического университета. В результате систематической совместной деятельности и социального партнерства в процессе обучения с применением интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений, на наш взгляд, будет обеспечиваться формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Следует отметить, что формирование умений и навыков осуществляется в практической деятельности студентов, где широко используются инновационные технологии

продуктивного характера, выстраивается индивидуальная образовательная траектория, а также развиваются важнейшие качества: самостоятельность, креативность, инициативность и ответственность.

Применение интерактивных методов и технологий на основе электронных средств организации учебной деятельности. В процессе проведения формативного и суммативного контроля важно использовать интерактивные методы, технологии и средства организации учебной деятельности по изучению английского языка, обеспечивающие включение студентов в разнообразные виды деятельности, получение эффективного опыта успешного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. С этой целью следует широко применять интерактивные методы и технологии на основе электронных средств организации учебной деятельности. Например, проведение интерактивного компьютерного тестирования имеет ряд преимуществ: упрощенная процедура подсчета результирующих баллов, мгновенность результата, экономия средств, информационная безопасность и др. Важно отметить удобство использования интерактивных технологий с целью тестового контроля. Студенты имеют возможность выбора: использование стационарных компьютеров, личных ноутбуков, планшетов, мобильных телефонов, – что дает возможность самостоятельно отслеживать динамику изменений своих учебных достижений.

Разработка и применение авторского комплекса лексико-грамматических тестов для диагностики и оценивания учебных достижений студентов (коммуникативных компетенций) неязыковых вузов. В целях поддержания и повышения качества образования профессиональная деятельность преподавателя университета предполагает разработку научно-методического обеспечения учебной дисциплины. Здесь важно не только тщательно отобрать содержание учебных материалов, но и продумать форму и средства их подачи, способы обучения английскому языку, а также предусмотреть интеграцию иностранного языка с профильными дисциплинами. В рамках компетентностного подхода необходимо использовать известные педагогические технологии продуктивного дифференцированного и разви-

вающего обучения, продолжать формировать у студентов навыки работы с текстовыми редакторами, презентациями, электронной почтой и браузерами, компьютером, принтером и мультимедийным оборудованием.

Преподаватели не только готовят методические материалы к практическим занятиям, но и разрабатывают авторские комплексы лексико-грамматических тестов для диагностики и оценивания учебных достижений студентов. Для усовершенствования профессионального мастерства важно отражать в них некоторые основы будущей профессии, достижения в данной сфере, научные открытия, инновации, которые непосредственно относятся к конкретному направлению профессиональной деятельности. В качестве примера можно привести разработанное учебно-методическое пособие по развитию коммуникативных навыков для студентов экономических и технических специальностей [10], а также авторский комплекс диагностических лексико-грамматических тестов (9) для суммативного контроля учебных достижений студентов. Предложен ряд упражнений для формативного контроля с учетом требований учебной программы по дисциплине «Иностранный язык (английский)» для студентов I курса технического университета. Тематически и содержательно учебный материал, представленный в пособии, связан с разработанными тестами. Проведение указанного диагностического тестирования соответствует дидактическому принципу прочности и позволяет эффективно осуществлять образовательный процесс с применением интерактивных технологий. В ходе реализации экспериментальной программы данные педагогические условия строго соблюдались.

Реализация экспериментальной программы продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов обеспечила существенное увеличение доли обучающихся ЭГ со средним и приближающимся к высокому уровню сформированности определенных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции по сравнению с КГ. Так, в ЭГ по компоненту «грамматическая правильность» произошло самое значительное увеличение: высокий уровень обнаружен у 27 % респондентов (было 3 %),

средний уровень – 65 % (было 19 %), низкий – 8 % (было 78 %).

В КГ также установлена положительная динамика изменений, однако не столь значительная: высокий уровень – 8 % (было 5 %), средний уровень – 70 % (было 65 %), низкий – 22 % (было 30 %).

По компоненту «лексическая точность» в ЭГ высокий уровень выявлен у 16 % респондентов (было 11 %), средний уровень – 73 % (было 35 %), низкий – 11 % (было 54 %).

В КГ высокий уровень выявлен у 16 % респондентов (было 13 %), средний уровень – 73 % (было 49 %), низкий – 11 % (было 38 %).

По социокультурному компоненту в ЭГ высокий уровень установлен только у 11 % респондентов (было 8 %), средний уровень – у 70 % (было 51 %), низкий – 19 % (было 41 %).

В КГ произошли незначительные изменения: высокий уровень выявлен у 11 % респондентов (как и на констатирующем этапе педагогического эксперимента), средний уровень – 59 % (было 54 %), низкий – 30 % (было 35 %).

Достоверность полученных различий между ЭГ и КГ по уровню сформированности коммуникативной компетенции подтверждена использованием метода расчета критерия χ^2 -квadrat. Как видно, в ЭГ наблюдается значительная положительная динамика таких слагаемых коммуникативной компетенции, как грамматическая правильность, лексическая точность и социокультурный компонент.

Заключение

Учет описанных педагогических условий в процессе продуктивного использования интерактивных технологий позволяет повысить эффективность обучения студентов по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» и решить основные задачи, среди которых формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, способность к интеграции профессиональных знаний со знанием английского языка, ориентация в англоязычном информационно-цифровом пространстве и др.

Предложенная программа продуктивного использования интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов (на примере изучения английского языка) ориентирована на совер-

шенствование образовательного процесса в учреждениях высшего образования, что позволяет оптимизировать учебную деятель-

ность студентов I курса, повысить уровень их учебных достижений и, следовательно, иноязычной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мишота, И. Ю. Особенности аксиологического подхода в преподавании иностранных языков в современных условиях / И. Ю. Мишота // Вестн. РГГУ. Сер. «Политология. История. Междунар. отношения». – 2017. – № 4-1 (10). – С. 138–152.
2. Карандасова, Е. Д. Реализация аксиологического подхода в процессе преподавания иностранного языка [Электронный ресурс] / Е. Д. Карандасова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/5_107137.doc.htm. – Дата доступа: 27.06.2021.
3. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 172 с.
4. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь, 30.11.2021, № 683 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/12/koncept-razv-sist-obrazov.pdf>. – Дата доступа: 21.06.2021.
5. Бова, В. В. Особенности использования интерактивных заданий в современных средствах компьютерного обучения / В. В. Бова, Э. В. Кулиев, А. А. Новиков // Открытое образование. – 2014. – № 3. – С. 18–24.
6. Петрова, Е. О. Интерактивная образовательная среда как педагогическое условие успешного иноязычного обучения студентов медицинского вуза / Е. О. Петрова // Открытое образование. – 2014. – № 1. – С. 60–64.
7. Сысоев, П. В. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. 2, Гуманитар. науки. – 2008. – № 2 (58). – С. 363–371.
8. Боровикова, Н. А. Педагогический потенциал интерактивных технологий тестового контроля учебных достижений студентов / Н. А. Боровикова // Альфа-2021 : сб. науч. ст. V Междунар. науч.-практ. интернет-конф. молодых исследователей, Гродно, 11 февр. 2021 г. / редкол.: И. Н. Кавинкина (отв. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2021. – С. 427–430.
9. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и в вузе : учеб. пособие / О. А. Баранов. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002. – 87 с.
10. Резько, П. Н. Modern Communication : учеб.-метод. пособие по развитию коммуникатив. навыков для студентов неязыковых вузов экон. и техн. специальностей / П. Н. Резько, Н. А. Боровикова. – Брест : БрГТУ, 2020. – 106 с.

PEFERENCES

1. Mishota, I. Yu. Osobiennosti aksiologichieskogo podkhoda v priepodavanii inostrannykh jazykov v sovriemiennykh uslovijakh / I. Yu. Mishota // Viestn. RGGU. Sier. «Politologija. Istorija. Miezhdunar. otnoshenija». – 2017. – № 4-1 (10). – S. 138–152.
2. Karandasova, Ye. D. Riealizacija aksiologichieskogo podkhoda v processie priepodavanija ino-strannogo jazyka [Eliكتروнный ресурс] / Ye. D. Karandasova. – Riezhim dostupa: http://www.rusnauka.-com/10_DN_2012/Pedagogica/ 5_107137.doc.htm. – Data dostupa: 27.06.2021.
3. Passov, Ye. I. Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija / Ye. I. Passov. – M. : Prosvieshchienije, 2000 – 172 s.
4. Koncepcija razvitija sistiemy obrazovanija Riespubliki Bielarus' do 2030 goda, utvierzhdienaja postanovlienijem Sovieta Ministrov Riespubliki Bielarus', 30.11.2021, № 683 [Eliكتروнный ресурс]. – Riezhim dostupa: <https://adu.by/images/2021/12/koncept-razv-sist-obrazov.pdf>. – Data dostupa: 21.06.2021.
5. Bova, V. V. Osobiennosti ispol'zovanija interaktivnykh zadaniy v sovriemiennykh sriedstvakh kompjuternogo obuchienija / V. V. Bova, Ye. V. Kulijevev, A. A. Novikov // Otkrytoje obrazovanie. – 2014. – № 3. – S. 18–24.

6. Pietrova, Ye. O. Interaktivnaja obrazovatel'naja srieda kak piedadagogichieskoje uslovije uspieshnogo inozazychnogo obuchienija studentov miedicinskogo vuza / Ye. O. Pietrova // Otkrytoje obrazovanije. – 2014. – № 1. – S. 60–64.

7. Sysojev, P. V. Ispol'zovanie novykh uchiebnykh internet-tiekhnologij v obuchienii inostrannomu jazyku (na materialie kul'turoviedienija SShA) / P. V. Sysojev, M. N. Yevstigniejev // Viestn. Tamb. un-ta. Ser. 2, Gumanitar. nauki. – 2008. – № 2 (58). – S. 363–371.

8. Borovikova, N. A. Pedagogichieskij potencial interaktivnykh tiekhnologij testovogo kontrolia uchiebnykh dostizhenij studentov / N. A. Borovikova // Al'fa-2021 : sb. nauch. st. V Miezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. molodykh issliedovateliej, Grodno, 11 fievr. 2021 g. / riedkol.: I. N. Kavinkina (otv. ried.) [i dr.]. – Grodno : GrGU, 2021. – S. 427–430.

9. Baranov, O. A. Miediaobrazovanije v shkolie i vuzie : uchieb. posobije / O. A. Baranov. – Tvier' : Tvier. gos. un-t, 2002. – 87 s.

10. Riez'ko, P. N. Modern Communication : uchieb.-mietod. posobije po razvitiju kommunikativ. navykov studentov nejazykovykh vuzov ekon. i tiekhn. spicial'nostiej / P. N. Riez'ko, N. A. Borovikova. – Brist : BrGTU, 2020. – 106 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 31.08.2022

УДК 159.922.76

Ирина Евгеньевна Валитова

канд. психол. наук, доц., проф. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Irina Valitova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work
at the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: irvalitova@yandex.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С НЕВРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Обоснованы возможности и определены условия развивающего взаимодействия в диаде «мать – ребенок раннего возраста с неврологической патологией». В качестве исследуемых – дети в возрасте от одного года до трех лет с диагнозами «детский церебральный паралич» и «последствия раннего органического поражения ЦНС» и их матери. Использование метода анализа видеонаблюдения позволило выделить четыре типа взаимодействия в диаде на основе преобладания активности матери или ребенка. Охарактеризованы оптимальный тип и тип с доминированием ребенка как благоприятные, тип с доминированием матери и параллельный тип – как неблагоприятные для развития ребенка и его эмоционального благополучия. Установлено, что проявление материнских качеств способствует обеспечению эмоционального благополучия ребенка раннего возраста с неврологической патологией, однако их представленность существенно различается в диадах с разным типом взаимодействия. Доказано, что взаимодействие оптимального типа способствует развитию у ребенка ситуативно-делового общения со взрослым, предметной деятельности, познавательной активности и инициативности.

Ключевые слова: ранний возраст, ребенок с отклонениями в развитии, взаимодействие матери и ребенка, развитие активности ребенка.

The Conditions of Developmental Interaction Between Mother and Toddler with Neurologically Patholog

The article substantiates the possibilities and conditions of developmental interaction in the dyad «mother – early children with neurological pathology». The children in the age group of one to three years with the diagnoses «cerebral palsy» and «consequences of early organic lesions of the central nervous system» and their mothers were investigated. The use of video observation analysis allowed four types of interaction in the dyad to be distinguished, based on the predominance of mother or child activity. The optimal type and the child-dominated type were characterized as favorable, the mother-dominated type and the parallel type as unfavorable for the child's development and emotional well-being. It was found that the manifestation of maternal qualities contributes to the emotional well-being of the young child with neurological pathology, but their representation differs significantly in dyads with different types of interaction. It is proved that the interaction of the optimal type contributes to the development of communication with the adult, object activity, mental activity, and initiative in the child.

Key words: Key words: early childhood, child with developmental disabilities, mother-child interaction, child activity development.

Введение

Общенациональными задачами в социальной политике Республики Беларусь являются усиление демографической безопасности, укрепление института семьи, поддержка семей с детьми, содействие разностороннему развитию детей. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте относятся к перечню целей устойчивого развития, определенным ООН на период до

2030 г. Всемирная организация здравоохранения в 2014 г. обнародовала рекомендации медицинскому сообществу акцентировать внимание на ранние годы жизни ребенка, которые являются важнейшим периодом для профилактики заболеваний, а также обеспечения когнитивного, социального и эмоционального развития детей. Благополучное развитие детей в раннем возрасте невозможно без благополучия в отношениях матери и ребенка, что в еще большей

степени актуально при наличии у детей отклонений в развитии.

При рассмотрении взаимодействия матери и ребенка возникает проблема критериев его развивающего характера, определения условий, при которых взаимодействие обеспечивает развитие ребенка.

Л. С. Выготский указывал на взаимосвязь развития ребенка и форм общения взрослых и детей, обосновывая влияние социальных взаимодействий на развитие детей. Организуя жизнедеятельность ребенка, обучая ребенка и играя с ним, мать фактически организует взаимодействие, а при наличии у ребенка отклонений в психофизическом развитии взаимодействие выполняет и коррекционные функции. В литературе констатируется необходимость «обеспечить психолого-педагогическую поддержку развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития, оказать семье содействие в выборе образовательного маршрута, отвечающего критерию создания зоны ближайшего развития» [1, с. 95].

Характеристика развивающего взаимодействия взрослого и ребенка в значительной степени определяется возрастными и нозологическими особенностями ребенка при наличии у него отклонений в развитии, что определяет потребность в адресном анализе взаимодействия взрослого и ребенка применительно к каждой возрастной категории и каждому виду отклоняющегося развития.

Цель статьи – определить условия развивающего взаимодействия в диаде «мать – ребенок раннего возраста с неврологической патологией (НП)».

Основная часть

Развивающее взаимодействие взрослого и ребенка должно учитывать субъектные проявления ребенка: «Субъект-субъектное взаимодействие должно быть значимо и иметь смысл для каждого из участников, оно объединяет “психологические особенности ребенка, специфику и закономерности его развития, действия, которые он совершает для своего развития, и помогающие (развивающие) действия взрослого, позицию взрослого по отношению к ребенку и ребенка по отношению к взрослому,

способы и средства их взаимодействия друг с другом”» [2, с. 36].

Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста может быть охарактеризовано посредством показателей умений матери создавать зону ближайшего развития ребенка и обеспечивать его эмоциональное благополучие [3]. Высокий уровень взаимодействия матери и ребенка с синдромом Дауна иллюстрирует феномен «непрерывающийся диалог», который характеризуется наличием продолжительных эпизодов взаимодействия, взаимной заинтересованностью участников диалога в общении, относительно равной инициативностью участников [4]. Поведение матери направлено на поддержку поведения ребенка, оно отличается чувствительностью по отношению к нему и отсутствием негативной оценки его действий.

Особенности взаимодействия матери и ребенка определяются как характеристиками самого ребенка, так и поведением матери по отношению к нему. В теории привязанности установлено, что качественные отношения матери и ребенка определяются пятью переменными: умение чутко и эмпатически реагировать на сигналы ребенка, обеспечивать частый физический контакт, создание условий для свободного исследования ребенком окружающего, организация совместной деятельности [5]. Качественное раннее взаимодействие матери и ребенка способствует когнитивному, речевому и социальному развитию ребенка [6].

Важным показателем взаимодействия матери и ребенка является сензитивная настройка матери к внутренним состояниям ребенка, которая названа «mind-mindedness», или родительской ментализацией [7], и трактуется как желание и умение матери понимать и адекватно оценивать внутренние состояния ребенка, управляющие его поведением. Установлены влияние вербальных и невербальных характеристик родительской ментализации на безопасную привязанность [8], взаимосвязи материнской ментализации и чувствительности матери [9], влияние материнской ментализации на развитие у детей раннего возраста когнитивных и исполнительных функций [10–12].

Взаимодействие родителей с детьми в период раннего развития ребенка нарушает-

ся как в связи с проблемами родителей, так и вследствие проблем развития у детей [13]. Обнаружены положительные связи между агрессивным поведением ребенка в игре и материнским интересом к ней, увеличение числа проявлений негативного поведения ребенка при увеличении числа попыток матери вмешиваться в его деятельность [14]. Материнская позитивность, включающая самооценку удовлетворенности жизнью и семьей, родительская самоэффективность, позитивное эмоциональное самочувствие и позитивное восприятие ребенка положительно связаны с просоциальным поведением и отрицательно – с проблемным поведением ребенка [15].

Для анализа взаимодействия мы разработали модель развивающего взаимодействия в совместной деятельности матери и ребенка в раннем возрасте, которая описывает благоприятный вариант развивающего субъект-субъектного взаимодействия в диаде «мать – ребенок раннего возраста». Модель была верифицирована при анализе взаимодействия матери и нормотипичного ребенка раннего возраста [16–17]. Модель разработана на основе концептуальных положений теории культурно-исторического развития, идей современных его представителей, в т. ч. применительно к детям с отклонениями в развитии.

Организация и методы исследования. В качестве основной группы исследуемых (54 диады) выступали матери и их дети в возрасте от одного года до трех лет с диагнозами «детский церебральный паралич» и «последствие раннего органического поражения центральной нервной системы», которые проходили курсы реабилитации в Брестском областном центре медицинской реабилитации «Тонус». В качестве группы сравнения (51 диада) выступали матери и их нормально развивающиеся (нормотипичные, НТ) дети раннего возраста.

Детальное описание характеристик взаимодействия матери и ребенка в диадах разного типа возможно осуществить при анализе видеозаписей наблюдаемого поведения.

Анализ материалов домашних видео традиционно успешно включается в диагностическую и коррекционную работу и используется для оценки и коррекции развития детей с отклонениями в развитии [18].

В качестве метода исследования использовалось наблюдение взаимодействия матери и ребенка в специально организованных ситуациях, процесс взаимодействия фиксировался с помощью видеозаписи. Матери предлагался набор игрушек и дидактических материалов, предназначенных для детей раннего возраста, и давалась инструкция: «Поиграйте со своим ребенком так, как вы обычно это делаете».

С целью повышения уровня достоверности и доказательности полученных с помощью видеофиксации данных наблюдения были предусмотрены следующие условия: видеозапись проводилась в тех же помещениях, где ранее проводились другие исследования и занятия с участием матери и ребенка; подбиралось время достаточно высокой активности ребенка; у матери повторно получали добровольное согласие на видеозапись. После проведения видеозаписи матери отмечали, что наличие смартфонов в настоящее время сделало видеосъемку привычным занятием и ее проведение не ограничивало игру с ребенком, не мешало типичному взаимодействию.

Для анализа весь процесс взаимодействия с игрушками разделяется на эпизоды, и в каждом эпизоде взаимодействие осуществляется по поводу (или с использованием) одной игрушки. Эпизод начинается с момента, когда один из участников выбрал одну игрушку, и завершается при выборе следующей игрушки. Количество эпизодов в каждой диаде различалось – от 4 до 17, в среднем – $7,8 \pm 2,9$.

В качестве дополнительного метода использовался «Опросник детско-материнского эмоционального взаимодействия, ОДРЭВ», разработанный Е. И. Захаровой [19], который позволяет получить значения показателей 11 шкал, объединенных в три блока: блок чувствительности и восприимчивости матери, блок эмоционального отношения, блок поведенческих проявлений взаимодействия.

1. Определение типов взаимодействия в диаде «мать – ребенок». На основании соответствия взаимодействия в диаде параметрам модели позволило выявить типы взаимодействия матери и ребенка (таблица 1). Процесс выделения типов взаимодействия описан в работе И. В. Дробышевой [17]. Типы взаимодействия описываются

ся через сочетание доминирования активности (знак +) и отсутствия доминирования

(знак -) одного из участников взаимодействия.

Таблица 1. – Типы взаимодействия в диаде «мать – ребенок раннего возраста»

Активность, доминирование		Мать	
		+	-
Ребенок	+	++ Оптимальный	+ - Доминирование матери
	-	- + Доминирование ребенка	-- Параллельный

Таблица 2. – Распределение типов взаимодействия в диадах «мать – ребенок»

Тип взаимодействия	Итого	Оптимальный (О)		Доминирование матери (ДМ)		Доминирование ребенка (ДР)		Параллельный (П)	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Диады									
Всего	105	45	42,9	30	28,6	12	11,4	18	17,1
Мать – НТ ребенок*	51	25	49	12	23,5	4	7,8	10	19,6
Мать – ребенок с НП	54	20	37	18	33	8	14,5	8	14,5
Значимые различия НТ и НП	Распределение частоты всех типов в целом не различается: χ^2 эмп = 3,228, p = 0,358. Наблюдаются различия в представленности отдельных типов: Критерий Фишера: Типы О и ДМ: фэмр = 3,224, p = 0,0006; Типы О и ДР: фэмр = 1,821, p = 0,034; Типы ДМ и П: фэмр = 2,257, p = 0,012; Типы ДР и П: фэмр = 3,736, p = 0,0001								

Примечание. – * – данные И. В. Дробышевой [17].

Наиболее благоприятным в диаде «мать – ребенок раннего возраста» является тип взаимодействия «Оптимальный». Он характеризуется согласованностью действий матери и ребенка, инициативностью партнеров по отношению друг к другу, соблюдением принципа диалогичности взаимодействия, положительным эмоциональным фоном взаимодействия.

Тип взаимодействия «доминирование матери» отличается высокой степенью доминирования матери в общении, преимущественным игнорированием матерью интересов ребенка, низким уровнем инициативности ребенка по отношению к матери в ходе совместной деятельности.

Тип взаимодействия «доминирование ребенка» характеризуется пассивно-подчиняющейся позицией матери по отношению к ребенку, преимущественно негативными реакциями ребенка на проявления инициативы матери.

Тип взаимодействия «параллельный» характеризуется низким уровнем интереса матери и ребенка к процессу совместной деятельности, преимущественным игнорированием как матерью, так и ребенком обращений и действий партнера, фактическим

отсутствием диалогичности и согласованности действий матери и ребенка.

В диадах «мать – ребенок с НП» по сравнению с диадами «мать – НТ ребенок» чаще встречаются типы «доминирование матери» и «доминирование ребенка», но реже – типы «оптимальный» и «параллельный». Во взаимодействии матерей с детьми с НП картина менее благоприятная, прежде всего из-за более выраженного доминирования матери и снижения активности ребенка с НП.

С целью поиска факторов вариативности взаимодействия в диадах «мать – ребенок раннего возраста с НП» были проведены сравнительный и корреляционный анализ (критерий Крускала – Уоллиса, критерий Вилкоксона, корреляции по Спирмену). Установлены следующие взаимосвязи:

1) в диадах всех типов одинаково представлены дети с НП разного возраста (h = 2,68, p = 0,444, n = 54);

2) в диадах всех типов средние значения показателей степени тяжести нарушений развития в диадах не различаются (h = 3,96, p = 0,266, n = 54); при этом установлена корреляционная связь типа «доминирование матери» и степени тяжести нару-

шений развития у детей ($r_s = 0,32$, $p = 0,018$, $n = 54$): в диадах этого типа степень тяжести нарушений развития у детей несколько выше (среднее значение 2,3 по сравнению со средним значением степени тяжести 2,0 в остальных диадах). Таким образом, при более тяжелых нарушениях развития у детей матери более склонны к доминированию в отношениях с ребенком;

3) диады не различаются по половому составу детей ($h = 3,96$, $p = 0,266$, $n = 54$); в диадах разного типа с одинаковой частотой представлены дети, родившиеся недоношенными ($h = 1,35$, $p = 0,718$);

4) диады не различаются по возрасту матерей ($h = 1,79$, $p = 0,618$, $n = 54$); диады различаются на уровне статистической тенденции по образованию матерей, т. к. в диадах оптимального типа больше матерей без высшего образования ($h = 4,784$, $p = 0,189$, $n = 54$).

Результативность взаимодействия в диаде определяется поведением и эмоциональным состоянием ребенка, которые являются показателем эффективности взаимодействия и его позитивного влияния на развитие ребенка. К результатам взаимодействия мы отнесли:

1) эмоциональное состояние ребенка (интерес и активность или пассивность и безучастность): данный показатель отражает степень вовлеченности ребенка и проявления его активности в совместной деятельности;

2) результативность, или продуктивность (завершенность действий с игрушкой или выполнение действий по предложению матери): данный показатель отражает уровень развития предметной деятельности и целенаправленности ребенка, а также ситуативно-делового общения ребенка с матерью.

2. Эмоциональное отношение матери к ребенку оценивалось с помощью методики ОДРЭВ. Типы взаимодействия в диаде «мать – ребенок с НП» различаются по характеристикам эмоционального отношения матери к ребенку.

Тип «Оптимальный» характеризуется сочетанием принятия и эмоциональной поддержкой ребенка с низким уровнем восприимчивости к ребенку и уверенности в себе как родителе.

Тип «Доминирование матери» – действенный тип с уверенностью матери в правильности своих действий, высоким уровнем восприимчивости матери и умений воздействовать на ребенка, но с низким уровнем принятия ребенка и оказания ему эмоциональной поддержки.

Тип «Доминирование ребенка» – принимающий эмоционально насыщенный тип с высоким уровнем принятия матерью ребенка и эмпатии к нему, принятием себя как родителя, с эмоционально насыщенным фоном взаимодействия, но с низким уровнем восприимчивости к ребенку.

Тип «Параллельный» – понимающий отстраненный тип взаимодействия с высоким уровнем восприимчивости к ребенку в сочетании с безучастным к нему отношением и низким уровнем эмпатии, с отсутствием эмоциональной поддержки ребенка и низким уровнем принятия себя как родителя.

3. Оценка качеств матерей, обеспечивающих эмоциональное благополучие (ЭБ) ребенка проводится на основании показателей поведения матери в совместной деятельности. Все показатели отнесены к трем группам материнских качеств: эмоциональная доступность, чувствительность к потребностям и инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка.

Установлено, что выраженность у матери этих качеств связана с уровнем эмоционального благополучия ребенка [3].

Видеозаписи совместной деятельности матери и ребенка проанализированы с помощью схемы оценки качеств, разработанной И. В. Шматковой [3], а результаты анализа представлены отдельно по разным типам взаимодействия матери и ребенка на рисунках 1 и 2.

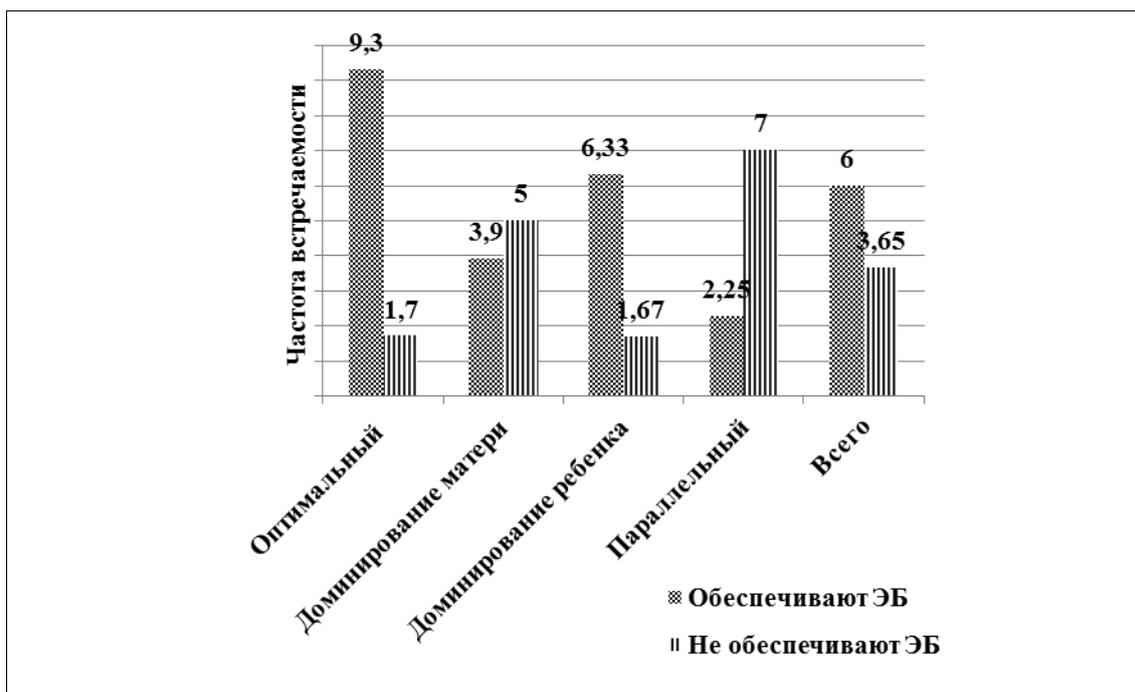


Рисунок 1. – Качества матери в диадах разного типа



Рисунок 2. – Взаимосвязь качеств матери и эмоционального благополучия ребенка при разных типах взаимодействия в диадах

В целом по выборке проявления материнских качеств в большей степени способствуют обеспечению эмоционального благополучия ребенка, нежели препятствуют. Распределение качеств матери между типами показало статистически значимые различия по качествам, обеспечивающим ЭБ ребенка ($\chi^2_{эмп} = 24,2$, $\chi^2_{крит} = 16,8$, $p \leq 0,01$),

и отсутствие статистических различий между качествами, не обеспечивающими ЭБ ребенка ($\chi^2_{эмп} = 5,01$, $\chi^2_{крит} = 12,59$, $p \geq 0,05$). В диадах разных типов у матерей с одинаковой частотой встречаются качества, которые не обеспечивают ЭБ ребенка.

Однако проявление материнских качеств по их соотношению различается в ди-

адах с разным типом взаимодействия. Наиболее благоприятная картина в диадах оптимального типа и типа «доминирование ребенка»: для этих матерей характерны эмоциональность матери, чувствительность по отношению к ребенку, а для оптимального типа – поддержание инициативы ребенка. Наименее благоприятная картина в диадах параллельного типа. В диадах с доминированием матери соотношение неблагоприятное в пользу преобладания качеств, не обеспечивающих эмоциональное благополучие ребенка. Для этих матерей характерны эмоциональная недоступность, нечувствительность и отсутствие поддержки инициативы ребенка. Таким образом, взаи-

модействие типов «параллельный» и «доминирование матери» не способствуют обеспечению эмоционального благополучия ребенка.

4. Показатели развития общения и деятельности детей в диадах «мать – ребенок» с разным типом взаимодействия. Показатели уровня общения и деятельности детей получены с помощью методики «Диагностика психического развития детей» [20]. Соотнесение показателей уровня развития общения и деятельности ребенка и типа взаимодействия в диаде «мать – ребенок» показало существенные отличия показателей развития ребенка в диадах с разным типом взаимодействия.

Таблица 3. – Показатели общения и деятельности детей раннего возраста с церебральной органической патологией, среднее значение

Тип взаимодействия		Инициативность	Чувствительность к воздействиям	Средства общения	Активная речь	Понимание речи	Виды деятельности с предметами	Познавательная активность	Включенность ПД в общение
1) Оптимальный, n = 12		5,5	5	8,8	2,8	5,8	7,83	8	9,3
2) Доминирование матери, n = 14		2,57	2,29	5,14	1,57	2,86	4,86	4,71	9,3
3) Доминирование ребенка, n = 6		3,6	4,3	6,3	2,3	5,3	8,67	6,33	7
4) Параллельный, n = 8		2,5	3,5	6,25	1,75	6,25	6	5,75	5
Критерий Крускала – Уоллиса	χ^2	15,13	18,9	12,6	6,53	414,5	9,15	8,10	12,6
	p	0,002	0,000	0,006	0,089 ^T	0,002	0,027	0,044	0,006
Критерий Манна – Уитни	1) и 2)	24,0	8,0	26,0	52,0	28,0	22,0	28,0	18,0
	p	0,001	0,000	0,003	0,106	0,003	0,001	0,004	0,001

Примечание. – ^T – статистическая тенденция.

Дети из диад с разным типом взаимодействия существенно различаются по всем показателям, кроме показателя развития речи (по данному показателю различия определяются на уровне статистической тенденции). Более высокий уровень развития обнаруживают дети из диад с оптимальным типом взаимодействия по показателям инициативности, чувствительности к воздействиям взрослого, использования средств общения, познавательной активности и включения предметной деятельности в общение. Дети из диад оптимального типа и типа «доминирование матери» существенно от-

личаются между собой – у детей при доминировании матери обнаруживаются наиболее низкие показатели общения и деятельности. Дети в диадах «доминирование матери» характеризуются более высоким уровнем умения включенности действий в общение, вероятно, настойчивость матери способствует развитию этого умения. Дети в диадах «доминирование ребенка» характеризуются высокими показателями количества действий с предметами, что объясняется их более высоким уровнем самостоятельности.

Заклученне

Устаноўлена, што дыяды з розным тыпам узаемадзейства адрозніваюцца паміж сабой па характэру эмацыянальнага адносіна матэры да дзіцяці і да самай сябе, што адражаецца ў паводзінах матэры ў узаемадзействі з дзіцяці. Доказана, што праяўленне матэрынальных якасцяў ў большасці выпадкаў спосабуе забяспечэнню эмацыянальнага блажопаўчыя дзіцяці ранняга ўзроста з нэўралогічнай паталогіяй, аднак прадстаўленасць матэрынальных якасцяў сутэственна адрозніваецца ў дыадах з розным тыпам узаемадзейства. Найбольш блажопрыйтная карціна ў дыадах з аптымальным тыпам і тыпам дамінравання дзіцяці, найменш блажопрыйтная – ў дыадах з тыпам дамінравання матэры і з паралельным тыпам: узаемадзействі гэтых тыпаў не забяспечывае эмацыянальнае блажопаўчыя дзіцяці.

Эмацыянальнае блажопаўчыя дзіцяці становіцца асновам блажопрыйтнага развіцця ў дзіцяці адносіна і дзейнасці. Доказана, што узаемадзействі аптымальна-

га тыпа ў дыадах «матэры – дзіцяці ранняга ўзроста з нэўралогічнай паталогіяй» спосабуе развіццю ў дзіцяці сітуацыйна-дзеловага адносіна з вуслым, прадметнай дзейнасці, пазнавальнай актывнасці і ініцыятывнасці як якасцяў суб'ектнасці.

Выяўленая узаемасвязь дзейнасці матэры ў адносінах дзіцяці і яго актывнасці і прадуктывнасці пазваляе вызначыць ўмовы развіваючага узаемадзейства, да котрым адносіцца: чувствітывнасць матэры да ініцыятывным абрацаванням дзіцяці, падтрыманне ініцыятывы дзіцяці, пазітывныя ацэнкі і каментывраванне матэрынальных дзейнасці дзіцяці, эмацыянальнае даступнасць матэры. Практычэская значымасць атрыманых ў даследаванні рэзультацтваў саасціа ў абаснаванні вазможнасці разрабацкі і рэалізацыі адрэсных каррэкцыянальных праграм, а такжэ ў іспальзованні псіхалогамі мэтадыкы вядэааналіза узаемадзейства ў кансультывацыйнай рабаце з матэрынальнмі дзіцяці ранняга ўзроста, рэалізуецымі узаемадзействі разнага тыпа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // Культур.-ист. психология. – 2019. – Т. 15, № 4. – С. 89–99.
2. Слепович, Е. С. Взаимодействие с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии как основа оказания ему психологической помощи / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 34–41.
3. Шматкова, И. В. Взаимосвязь эмоционального благополучия детей раннего возраста и материнской позиции : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Шматкова. – Минск, 2014. – 197 л.
4. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 2 (7). – С. 14–21.
5. Ainsworth, M. D. Attachment beyond infancy / M. D. Ainsworth // American Psychoogy. – 1989. – Nr 44. – P. 709–716.
6. Theoretical and empirical foundations for early relationship assessment in evaluating infant and toddler mental health / R. Clark [et al.] // The Oxford handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment. – 2-nd edition, 2019. – P. 29–50.
7. Meins, E. Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness / E. Meins // Attachment and Human Development. – 2013. – Vol. 15. – P. 524–544.
8. Shai, D. Parental embodied mentalizing and its relation to mind-mindedness, sensitivity, and attachment security / D. Shai, E. Meins // Infancy. – 2018. – Nr 23 (6). – P. 857–872.
9. Evaluating mindful with your baby/toddler: Observational changes in maternal sensitivity, acceptance, mind-mindedness, and dyadic synchrony / M. A. Zeegers [et al.] // Frontiers in psychology. – 2019. – Nr 10. – P. 753.
10. Quality of Maternal Parenting of 9-Month-Old Infants Predicts Executive Function Performance at 2 and 3 Years of Age / N. Cheng [et al.] // Frontiersin Psychology. – 2018. – Vol. 8. – P. 2293.

11. Feniger-Schaala, R. Attachment quality of children with ID and its link to maternal sensitivity and structuring / R. Feniger-Schaala, T. Joels // *Research in Developmental Disabilities*. – 2018. – Nr 76. – P. 56–64.
12. Demographic and parental factors associated with developmental outcomes in children with intellectual disabilities / R. Vilaseca [et al.] // *Frontiers in psychology*. – 2019. – Nr 10. – P. 872.
13. Wong, K. The unexpected for the expecting parent: Effects of disruptive early interactions on mother – infant Relationship / K. Wong, G. Esposito // *Parenting*. – 2019. – Nr 19 (1-2). – P. 124–129.
14. Urbain-Gauthier, N. Mother – child interactions in young children with excessive physical aggression and in typically developing young children / N. Urbain-Gauthier, J. Wendland // *Clinical child psychology and psychiatry*. – 2017. – Nr 22 (3). – P. 467–482.
15. Jess, M. The construct of maternal positivity in mothers of children with intellectual disability / M. Jess, R. P. Hastings, V. Totsika // *Journal of Intellectual Disability Research*. – 2017. – Vol. 61, nr 10. – P. 928–938.
16. Валитова, И. Е. Проблема взаимосвязи эмоционального благополучия ребенка раннего возраста и детско-материнских отношений / И. Е. Валитова, И. В. Шматкова // *Перинатал. психология и психология родительства*. – 2010. – № 4. – С. 13–17.
17. Дробышева, И. В. Психологическая характеристика детско-материнского взаимодействия в раннем возрасте / И. В. Дробышева // *Психолог в дет. саду*. – 2006. – № 2. – С. 104–107.
18. What do home videos tell us about early motor and socio-communicative behaviours in children with autistic features during the second year of life – An exploratory study / M. Zappella [et al.] // *Early Human Development*. – 2015. – Vol. 91. – P. 569–575.
19. Захарова, Е. И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // *Семейная психология и семейная терапия*. – 1997. – № 1. – С. 67–77.
20. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова [и др.]. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

REFERENCES

1. Karabanova, O. A. Strategija razvitija obrazovanija dietej s OVZ: po dorogie k riezalizacii kul'turno-istorichieskogo podkhoda / O. A. Karabanova, N. N. Malofiejev // *Kul'tur.-ist. psikhologija*. – 2019. – T. 15, № 4. – S. 89–99.
2. Sliepovich, Ye. S. Vzaimodiejstvije s riebnikom s otklonienijami v psikhofizichieskom razvitii kak osnova okazaniya jemu psikhologichieskoj pomoshchi / Ye. S. Sliepovich, A. M. Poliakov // *Diefiektologija*. – 2020. – № 2. – S. 34–41.
3. Shmatkova, I. V. Vzaimosviaz' emocional'nogo blagopoluchija dieitej ranniego vozrasta i matierinskoj pozicii : dis. ... kand. psikhol. nauk / I. V. Shmatkova. – Minsk, 2014. – 197 s.
4. Ajvazian, Ye. B. Fienomien «niepriyvajushchij sia dialog» vo vzaimodiejstvii matieri s riebnikom ranniego vozrasta s sindromom Dauna / Ye. B. Ajvazian, G. Yu. Odinokova // *Sindrom Dauna. XXI vek*. – 2011. – № 2 (7). – S. 14–21.
5. Ainsworth, M. D. Attachment beyond infancy / M. D. Ainsworth // *American Psychoogy*. – 1989. – Nr 44. – P. 709–716.
6. Theoretical and empirical foundations for early relationship assessment in evaluating infant and toddler mental health / R. Clark [et al.] // *The Oxford handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*. – 2-nd edition, 2019. – P. 29–50.
7. Meins, E. Sensitive attunement to infants' internal states: operationalizing the construct of mind-mindedness / E. Meins // *Attachment and Human Development*. – 2013. – Vol. 15. – P. 524–544.
8. Shai, D. Parental embodied mentalizing and its relation to mind-mindedness, sensitivity, and attachment security / D. Shai, E. Meins // *Infancy*. – 2018. – Nr 23 (6). – P. 857–872.
9. Evaluating mindful with your baby/toddler: Observational changes in maternal sensitivity, acceptance, mind-mindedness, and dyadic synchrony / M. A. Zeegers [et al.] // *Frontiers in psychology*. – 2019. – Nr 10. – P. 753.
10. Quality of Maternal Parenting of 9-Month-Old Infants Predicts Executive Function Performance at 2 and 3 Years of Age / N. Cheng [et al.] // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 8. – P. 2293.

11. Feniger-Schaala, R. Attachment quality of children with ID and its link to maternal sensitivity and structuring / R. Feniger-Schaala, T. Joels // *Research in Developmental Disabilities*. – 2018. – Nr 76. – P. 56–64.
12. Demographic and parental factors associated with developmental outcomes in children with intellectual disabilities / R. Vilaseca [et al.] // *Frontiers in psychology*. – 2019. – Nr 10. – P. 872.
13. Wong, K. The unexpected for the expecting parent: Effects of disruptive early interactions on mother – infant Relationship / K. Wong, G. Esposito // *Parenting*. – 2019. – Nr 19 (1-2). – P. 124–129.
14. Urbain-Gauthier, N. Mother – child interactions in young children with excessive physical aggression and in typically developing young children / N. Urbain-Gauthier, J. Wendland // *Clinical child psychology and psychiatry*. – 2017. – Nr 22 (3). – P. 467–482.
15. Jess, M. The construct of maternal positivity in mothers of children with intellectual disability / M. Jess, R. P. Hastings, V. Totsika // *Journal of Intellectual Disability Research*. – 2017. – Vol. 61, nr 10. – P. 928–938.
16. Valitova, I. Ye. Problema vzaimosviasi emocional'nogo blagopoluchija riebionka ranniego vozrasta i dietsko-matierinskikh otnoshenij / I. Ye. Valitova, I. V. Shmatkova // *Pierinatal. psikhologija i psikhologija roditel'stva*. – 2010. – № 4. – S. 13–17.
17. Drobysheva, I. V. Psikhologichieskaja kharaktieristika dietsko-matierinskogo vzaimodiejstvija v ranniem vozrastie / I. V. Drobysheva // *Psikholog v diet. sadu*. – 2006. – № 2. – S. 104–107.
18. What do home videos tell us about early motor and socio-communicative behaviours in children with autistic features during the second year of life – An exploratory study / M. Zappella [et al.] // *Early Human Development*. – 2015. – Vol. 91. – P. 569–575.
19. Zakharova, Ye. I. Oprosnik dlia issliedovanija emocional'noj storony dietsko-roditel'skogo vzaimodiejstvija / Ye. I. Zakharova // *Siemiejnaja psikhologij i siemiejnaja tierapija*. – 1997. – № 1. – S. 67–77.
20. Diagnostika psikhichieskogo razvitija dietiej ot rozhdienija do 3 liet / Ye. O. Smirnova [i dr.]. – M. : ANO «PEB», 2007. – 128 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 23.05.2022

УДК 159.9

Наталья Викторовна Былинская¹, Зинаида Васильевна Журович²¹канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²магистр психол. наук, учитель факультативных занятий

учебно-педагогического комплекса ясли-сад – начальная школа № 10 г. Бреста

Natallia Bylinskaya¹, Zinaida Zhurovich²¹Candidate of Science Psychology, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology of the Brest State A. S. Pushkin University²Master of Science in Psychology, Extracurricular Activities Teacher of the Educational and Pedagogical Complex Kindergarten – Primary School № 10 in Breste-mail: soloves@mail.ru¹, zinaidasheyko@mail.ru²**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН
С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СУПРУЖЕСТВА**

Обсуждаются результаты эмпирического исследования особенностей ценностных ориентаций мужчин и женщин, состоящих в браке. Установлены терминальные и инструментальные ценности для мужчин и женщин с разным стажем супружества. Выявлены различия в привлекательности следующих ценностей у респондентов: любовь (наиболее привлекательна для женщин), материально обеспеченная жизнь (привлекательна только для мужчин), свобода (привлекательность выявлена у мужчин), творчество (привлекательна только для женщин). В доступности ценностей установлены следующие различия: здоровье (значимость отмечена только у мужчин), интересная работа (наиболее приоритетен выбор у мужчин), материально обеспеченная жизнь (доступность отмечена только у мужчин), уверенность в себе (наиболее значима у мужчин), творчество (выбор отмечен только у женщин).

Ключевые слова: ценность, терминальные ценностные ориентации, инструментальные ценностные ориентации, супруги, стаж супружества.

Value Orientations of Men and Women with Different Length of Marriage

The article discusses the results of an empirical research of the value orientations of married men and women. Terminal and instrumental values have been established for men and women with different lengths of marriage. Differences in the attractiveness of the following values among respondents were revealed: love (most attractive for women), materially secure life (attractive only for men), freedom (attractiveness was found in men), creativity (attractive only for women). The following differences were established in the availability of values: health (significance was noted only in men), interesting work (the choice of men is the most priority), materially secure life (accessibility was noted only in men), self-confidence (the most significant in men), creativity (choice noted only in women).

Key words: value, terminal value orientations, instrumental value orientations, spouses, length of marriage.

Введение

Институт брака и семьи в настоящее время претерпевает заметные изменения. Все более явно очерчивается кризис, суть которого состоит в усугублении противоречия между семейными и внесемейными ценностями, между ценностями брачных партнеров. Прежде всего это проявляется в низкой устойчивости брачно-семейных отношений, росте количества разводов, серьезных проблемах в области воспитания детей, увеличении доли одиноких людей и внебрачных детей, рост сознательно бездетных семей, что влечет за собой изменения в психологическом аспекте жизнедеятельности каждого из супругов [1].

Ценностные ориентации каждого из супругов играют важную роль в формировании и развитии семейных отношений. Любая ценность имеет значимость для супруга, от реализации которой, в свою очередь, зависит состояние удовлетворения партнером, супружеством и семьей, семейными отношениями в целом. Разнообразие ценностей супругов, их сходство и различие влияют на ориентацию взглядов семьи.

Существующие в психологии результаты эмпирических исследований системы ценностных ориентаций в контексте семейных отношений (О. В. Исаева, И. А. Крапивка, М. А. Митина) показывают наличие следующих ценностей, значимых для муж-

чин и женщин: здоровье, любовь, счастье в семейной жизни. Авторы отмечают, что для мужчин наиболее актуальными ценностями являются уверенность в себе, независимость, самоконтроль, четкая позиция собственного мнения, для женщин – жизненная мудрость, воспитанность, развитый кругозор, требовательность [2–4].

Согласно результатам исследований М. Н. Швецово́й и Е. А. Кондрашево́й отмечается большая равномерность ценностных ориентаций в возрастном аспекте у женщин, нежели у мужчин, где прослеживается большая изменчивость ценностей в различные возрастные периоды. Исследования Ю. В. Ковалево́й указывают на то, что важным фактором является степень реализованности ценностных ориентаций и возможность их достигнуть, что обеспечивает психологический комфорт членов семьи [5]. При этом в разные периоды брака у супругов отличаются способы реализации ценностей и реакции партнеров в случае фрустрации их потребностей в браке и связанных с ними ценностей.

Организация исследования и обсуждение результатов

Целью настоящего исследования является выявление особенностей ценностных ориентаций мужчин и женщин с разным стажем супружества (180 семейных пар).

В качестве диагностического инструментария были использованы методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой.

Посредством методики «Ценностные ориентации» М. Рокича установлено, что при стаже супружества до 5 лет приоритетной ценностью как для мужчин, так и для женщин является «здоровье» (50 % мужчин и 23 % женщин), что сопоставимо с возможностью обеспечения комфорта всей семьи при наличии здоровых ее членов. Высокий приоритет для мужчин и женщин представляет такая ценность, как «счастливая семейная жизнь» (27 % мужчин и 33 % женщин). Значимость данной ценности в большей степени для женщин, чем для мужчин, связана с тем, что женщины считают себя хранительницами семейного очага и семейное благополучие в первую оче-

редь зависит от представительницы женского пола.

Исключительно мужским предпочтением являются следующие ценности: «материально обеспеченная жизнь» (20 %), что чаще всего находится в соотношении с ролью и обязанностями мужчины в семье, и «продуктивная жизнь» (3 %) как возможность реализации себя, в т. ч. в профессиональной деятельности.

Исключительно женскими предпочтениями стали ценности «любовь по отношению к партнеру по браку» (23 %), «познание» (7 %), «уверенность в себе» (7 %) и «развитие» (7 %) как средство самореализации женщины как в семейной жизни, так и в профессиональной сфере.

Для стажа супружества 5–10 лет отличительными являются приоритеты «здоровье» и «счастливая семейная жизнь» у представителей мужского и женского пола (соответственно 36 и 20 % у мужчин; 17 и 33 % – у женщин). Это может быть связано со значимостью здоровья для деторождения. Ценность «счастливая семейная жизнь» приоритетна в большей степени для женщин, однако и для мужчин, и для женщин ценность значима как ресурс и результат развития брачных и семейных отношений.

Для мужчин при стаже супружества от 5 до 10 лет возрастает значимость материально обеспеченной жизни (27 %), что связано с рождением детей и необходимостью наличия материальных ресурсов для полноценного воспитания детей и семьи в целом. Приоритетными являются «интересная работа» (для 10 % мужчин) и «продуктивная жизнь» (для 7 % мужчин), что можно сопоставить с желанием профессиональной самореализации и достойной оплаты за труд. Для женщин более важной ценностью становится «интересная работа» (17 %), что соотносится со значимостью реализации как в семье, так и в профессиональной деятельности. Также значимыми являются «любовь» (13 %) как средство проявления чувств по отношению к партнеру и детям, «активная деятельная жизнь» (10 %) и «развитие» (7 %) как возможность самореализации, а также «творчество» (3 %).

При стаже супружества 10–15 лет значимыми остаются «здоровье» (23 % мужчин и 20 % женщин), «счастливая семейная жизнь» (30 % мужчин и 20 % женщин).

Здесь можно отметить увеличение количества представителей мужского пола в отношении ценности «счастливая семейная жизнь», что соотносится с возрастанием роли отца в воспитании детей, в организации семейного досуга и отдыха. Общезначимой ценностью является «интересная работа» (13 % мужчин и 20 % женщин), в отношении женщин это связано с желанием самореализоваться в профессиональной деятельности, достигнуть профессиональных успехов. «Продуктивная жизнь» значима для 4 % мужчин и 4 % женщин. У мужчин приобретает значимость ценность «общественное признание» (7 %), что свидетельствует о желании получить признание в своей деятельности. Исключительно женскими являются ценности «любовь» (13 %), «активная деятельная жизнь» (13 %), «развитие» (7 %) и «творчество» (3 %), которые имеют место в различных сферах жизнедеятельности.

Для стажа супружества от 15 до 20 лет наибольший приоритет для супругов имеют «здоровье» (по 27 % мужчин и женщин), «счастливая семейная жизнь» (13 % мужчин и 22 % женщин), более важным становится «развитие» (13 % мужчин и 17 % женщин). «Интересная работа» для 7 % мужчин и 7 % женщин, «продуктивная жизнь» для 7 % мужчин и «активная деятельная жизнь» для 7 % женщин являются важными условиями продвижения по карьерной лестнице и профессионального роста. Исключительно для мужчин важно «общественное признание» (3 %), для женщин значимыми являются «любовь» (17 %), необходимая во взаимоотношениях со всеми членами семьи, и «творчество» (3 %), что является способом самовыражения личности и самопознания.

Для 30 % женщин со стажем супружества 20–25 лет наиболее важными ценностями являются «здоровье» и «счастливая семейная жизнь», в то время как эти же ценности значимы для 13 % и 18 % мужчин соответственно, что отражает повышение приоритета других ценностных ориентаций для мужчин с данным стажем супружества. Для мужчин наиболее значима «активная деятельная жизнь» (23 %), приоритет данной ценности для женщин составляет 7 %. «Материально обеспеченная жизнь» является важной для 13 % мужчин. «Общественное признание» одинаково важно для

мужчин (7 %) и женщин (10 %), однако признание может иметь место в различных сферах жизни для представителей мужского и женского пола. «Интересная работа» является доминирующей ценностью для 7 % мужчин и 7 % женщин. Для отдельных представителей мужского пола приоритетны «продуктивная жизнь», «свобода» и «удовольствия» (по 7 %). Для некоторых женщин наиболее значимы «развитие» (10 %), «активная деятельная жизнь» и «творчество» (по 7 %). Такое разнообразие доминирующих ценностей при стаже супружества от 20 до 25 лет связано с возрастом супругов и реализацией идей и планов, которые на данный период времени не были достигнуты, а также с подведением итогов некоторых уже реализованных жизненных планов. Для женщин это наиболее актуально в семейной и творческой сфере, для мужчин – в профессиональной.

При стаже супружества от 25 лет доминирующей ценностью для 23 % мужчин является «общественное признание», в то время как данная ценность наиболее значима только для 7 % женщин. В свою очередь, для 33 % респондентов женского пола наиболее приоритетной ценностью является «здоровье», что связано с переживаниями по угасанию репродуктивной функции и осознанием невозможности иметь детей в зрелом возрасте, в то время как данная ценность значима для 20 % представителей мужского пола. Значима для представителей обоих полов «активная деятельная жизнь» (13 % мужчин и 17 % женщин), которая в зрелом возрасте необходима для поддержания привычного ритма жизнедеятельности, «счастливая семейная жизнь» (13 % мужчин и 22 % женщин), а также для 13 % мужчин значима «продуктивная жизнь». Для мужчин важна «материально обеспеченная жизнь» (7 %), «любовь» (4 %) и «возможность получения удовольствий, необременительного времяпрепровождения» (7 %). Для 7 % женщин значимо «развитие, творчество» (7 %) и для 7 % женщин остается приоритетной «интересная работа».

Часто выбираемой инструментальной ценностью при стаже супружества до 5 лет и среди мужчин, и среди женщин является «честность» (23 % мужчин и 43 % женщин), что можно объяснить проявлением открытости супругов, а также необходимостью

социальных контактов с другими людьми на основе доверительных отношений. Также приоритетной является ценность «воспитанность» (40 % мужчин и 27 % женщин). Выраженность данной ценности связана с направленностью воспитания в родительских семьях и особенностью преемственности семейных традиций и культуры, а также отражает желание мужчин видеть «воспитанность» в брачном партнере в начале развития супружеских отношений.

Для мужчин значимыми являются ценности «ответственность» (40 %), что соотносится с их семейным статусом, «независимость» (7 %), «рационализм» (7 %), «терпимость» (3 %), что связано с ориентацией на достижения и стремление обладать властью, авторитетом. Для женщин определяющими инструментальными ценностями являются «жизнерадостность» (17 %), «эффективность в делах» (7 %), «чуткость» (3 %), «образованность» (3 %).

Для 20 % мужчин и 34 % женщин со стажем супружества от 5 до 10 лет доминирует «воспитанность» как базовая ценность для эффективного взаимодействия в любой системе, в т. ч. в семье. Общеизвестной ценностью является «эффективность в делах» (7 % мужчин и 10 % женщин), что может быть связано как с профессиональной деятельностью респондентов, так и с принятыми семейными ролями. Другие ценности являются приоритетными только для мужчин: «ответственность» (40 %), «рационализм» (12 %), «твердая воля», «независимость» и «честность» (по 7 %). Для женщин значимы «аккуратность» (13 %), которая связана с необходимостью выполнять хозяйственно-бытовую функцию в семье в большей степени, чем мужчина, «жизнерадостность» и «чуткость» (по 13 %), «исполнительность» (10 %), «образованность» (7 %), что в целом соответствует ролевой позиции женщины.

Для стажа супружества 10–15 лет приоритет для мужчин и женщин имеет «воспитанность» (30 и 27 % соответственно) и «честность» (7 и 10 % соответственно) как условие поддержания доверия в семье. «Эффективность в делах» необходима 17 % мужчин для достижения успеха в профессиональной сфере, а у 20 % женщин связана с разнообразием выполняемых семейных и профессиональных функций. Для

мужчин остаются важными «ответственность» (30 %), «рационализм» (13 %) и «самоконтроль» (3 %). Для женщин более важной становится «чуткость» (20 %), что соотносится с необходимостью поддержания эмоциональных связей в семье. «Жизнерадостность» важна для 10 % женщин, т. к. является способом снижения напряжения в семье. «Исполнительность» значима для 7 % женщин и связана с необходимостью организованности в различных жизненных сферах. «Образованность» и «аккуратность» одинаково важны для 3 % женщин с данным стажем супружества.

При стаже супружества от 15 до 20 лет «честность» значима для 20 % мужчин и 13 % женщин, «воспитанность» – для 10 % мужчин и 23 % женщин, «эффективность в делах» – для 20 % мужчин и 7 % женщин. «Образованность» приобретает значимость для 10 % мужчин, и в то же время остается значимой для 3 % женщин. «Ответственность за принятие решений и их последствия» важны для 30 % мужчин. Приоритет для 7 % мужчин имеет «рационализм», а для 3 % мужчин значима «независимость в решении семейных и профессиональных вопросов». Для женщин также важны «жизнерадостность» и «чуткость» (по 20 %), «исполнительность» и «аккуратность» (по 7 %).

Для мужчин и женщин со стажем супружества 20–25 лет доминирующими ценностями являются «честность» (20 % мужчин и 17 % женщин), «образованность» (12 % мужчин и 17 % женщин), «воспитанность» (30 % мужчин и 20 % женщин). Рост значимости «образованности» для женщин связан с желанием самореализации, получением дополнительного образования за счет большего свободного времени и материальных ресурсов в зрелом возрасте. Для мужчин приоритетны «ответственность» (17 %), «рационализм», «эффективность в делах» и «независимость» (по 7 %). Для 17 % женщин значима «чуткость», для 12 % – «жизнерадостность», для 10 % – «терпимость к другим», а для 7 % – «аккуратность».

При стаже супружества от 25 лет приоритет сохраняют ценности «воспитанность» (для 30 % мужчин и 13 % женщин), «честность» (для 24 % мужчин и 23 % женщин). Для мужчин значимы «эффективность в делах» (10 %), «рационализм» (7 %) и «независимость» (3 %); для женщин –

«чуткость» и «жизнерадостность» (по 17 %), большую значимость приобретают «терпимость» (17 %), «образованность» (10 %) и «аккуратность» (3 %). Приоритет этих ценностей объясняется особенностями личностных предпочтений и гендерными различиями респондентов.

Результаты диагностики уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах респондентов (автор методики Е. Б. Фанталова) показали, что здоровье для мужчин и женщин связано с их активной деятельностью, в т. ч. за пределами семьи, и соотносится с желанием сохранить стабильное состояние организма в отношении стрессоустойчивости на психологическом уровне, а также в отношении подверженности различным заболеваниям, что имеет значимость для деторождения. Стоит отметить увеличение приоритета здоровья для женщин с возрастанием стажа супружества, что отражает озабоченность женщин своим здоровьем в связи с возрастными изменениями.

Для мужчин «любовь» не выступает наиболее приоритетной ценностью при стаже супружества от 5 до 25 лет, что соотносится с большей значимостью профессиональной сферы и озабоченностью мужчин материальной стороной семейных отношений, а для женщин «любовь» не приоритетна для стажа супружества от 20 лет, что связано со стабилизацией супружеских и детско-родительских отношений и постепенным угасанием данной ценности. Большая значимость данной ценности для женщин может быть связана с материнством и проявлением любви как по отношению к супругу, так и по отношению к детям.

«Счастливая семейная жизнь» является важной ценностью для респондентов с любым стажем супружества. Так, для стажа до 5 лет данная ценность приоритетна для 17 % мужчин и 33 % женщин, при стаже 5–10 лет – для 20 % мужчин и 33 % женщин, при стаже 10–15 лет – для 30 % мужчин и 20 % женщин. «Счастливая семейная жизнь» значима для 13 % мужчин и 23 % женщин со стажем супружества 15–20 лет, для 30 % мужчин и 17 % женщин со стажем от 20 до 25 лет, для 23 % мужчин и 13 % женщин при стаже от 25 лет. Такие показатели свидетельствуют о значимости данной цен-

ности для сохранения брака супругов и семейных отношений в целом.

«Активная жизненная деятельность» наиболее привлекательна у мужчин со стажем супружества 5–15 лет. «Здоровье» наиболее значимо в период супружества до 5 лет, что связано с репродуктивной функцией. «Интересная работа» наиболее привлекательна для мужчин, имеющих стаж супружества 5–15 лет, а также при стаже супружества от 25 лет. «Материально обеспеченная жизнь» приоритетна на любом этапе супружества, что связано с необходимостью финансового обеспечения семьи. «Познание» наиболее значимо при стаже супружества 10–20 лет, уверенность в себе становится привлекательной ценностью при стаже от 15 лет.

Для женщин привлекательной ценностью является (при различных стажах супружества) «активная деятельная жизнь», «счастливая семейная жизнь». «Любовь» имеет тенденцию к увеличению привлекательности при стаже супружества до 20 лет. «Познание» и «творчество» возрастает с увеличением стажа супружества. Такая ценность, как «интересная работа», теряет свою привлекательность при увеличении стажа супружества, что отражает реализацию женщин в иных сферах деятельности. «Здоровье» для женщин наиболее привлекательно в период зрелого брака.

При сравнении результатов выбора ценностей на основании их наибольшей привлекательности среди мужчин и выборки женщин с помощью t-критерия Стьюдента выявлены достоверные различия на уровне 1 % статистической значимости при стаже супружества до 25 лет.

В доступности ценностных ориентаций мужчин и женщин можно отметить, что для мужчин и женщин со стажем супружества до 5 лет являются наиболее доступными ценности «любовь» (для 17 % мужчин и 27 % женщин), «счастливая семейная жизнь» (для 23 % и мужчин, и женщин), что связано с вступлением в брак и актуализацией данных ценностей.

«Активная деятельная жизнь» становится доступной для мужчин при стаже супружества от 15 лет. «Возможность иметь интересную работу» доступна при стаже супружества от 10 лет. Ценность «материально обеспеченная жизнь» доступна при ста-

же супружества от 20 лет. «Здоровье» является доступным при стаже супружества до 15 лет. «Счастливая семейная жизнь» наименее доступна при стаже от 10 до 25 лет.

Для женщин «активная деятельная жизнь» доступна при стаже супружества от 10 лет, а «интересная работа» – от 20 лет. Доступность «любви» и «счастливой семейной жизни» снижается с увеличением стажа супружества. «Уверенность в себе» теряет свою доступность при стаже супружества

от 10 лет. «Здоровье» не является доступной ценностью для женщин при любом стаже супружества. «Познание» возрастает и занимает устойчивую позицию доступности при стаже от 10 лет. «Творчество» у женщин является доступным при различном стаже супружества.

В таблице представлена выраженность наиболее популярных ценностей в двух популярных группах супругов, отличающихся по стажу супружества.

Таблица. – Выраженность ценностей в семьях с разным стажем супружества, %

Ценность	Стаж, лет		Критерий Фишера
	менее 5	более 25	
Счастливая семейная жизнь	30	35	0,41
Здоровье	36,5	16,5	1,84*
Любовь	11,5	2	1,57

Примечание. – Знак «*» обозначает уровень статистической значимости критерия, $p \leq 0,05$.

Данные таблицы демонстрируют, что ценность «счастливая семейная жизнь» одинаково значима вне зависимости от стажа, но только для трети супругов. Ценность «любовь» остается малозначимой. Ценность «здоровье» парадоксально снижается с возрастом, что открывает перспективы дальнейших исследований.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что ценностные ориентации супругов многообразны по своему содержанию и отличаются у мужчин и женщин с разным стажем супружества. Общезначимыми терминальными ценностями для мужчин и женщин с разным стажем супружества являются «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «любовь». При этом для большинства мужчин доминирующими терминальными ценностями являются «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа», «продуктивная жизнь» и «общественное признание».

Для мужчин, состоящих в браке менее 5 лет, значима «терпимость», а с увеличением стажа супружества актуальными становятся такие ценности, как «эффективность в делах», «активная деятельная жизнь» и «развитие». Как следствие, приобретает значимость «общественное признание».

Для большинства женщин приоритет имеют такие терминальные ценности, как

«активная деятельная жизнь», «развитие» и «творчество».

Среди инструментальных ценностей для мужчин с разным стажем супружества значимы «честность», «ответственность», «воспитанность», «рационализм» и «независимость».

Среди инструментальных ценностей у женщин с различным стажем супружества преобладают «чуткость», «воспитанность», «аккуратность» и «честность»; в зрелом браке значимой становится «терпимость».

При увеличении стажа супружества прослеживается тенденция повышения приоритета таких ценностей, как «эффективность в делах» и «образованность».

Выявлены различия в привлекательности таких ценностей у мужчин и женщин, как «любовь» (более привлекательна для женщин), «материально обеспеченная жизнь» (привлекательна только для мужчин), «свобода» (привлекательность выявлена у мужчин), «творчество» (привлекательна только для женщин).

В доступности ценностей установлены следующие различия: «здоровье» (значимость отмечена только у мужчин), «интересная работа» (приоритетна у мужчин), «материально обеспеченная жизнь» (доступность отмечена только у мужчин), «уверенность в себе» (более значима у мужчин), «творчество» (выбор отмечен только у женщин).

Вероятно, ценностные ориентации мужчин и женщин в разные периоды семейной жизни, как важнейшие факторы мотивации их поведения, будут оказывать влия-

ние на поступки и взаимодействие супругов, а также на брачно-семейные отношения в целом. Изучение этого феномена является перспективой дальнейшего исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савинов, Л. И. Семейное воспитание / Л. И. Савинов. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 196 с.
2. Исаева, О. В. Ценностные ориентации современных мужчин и женщин / О. В. Исаева // Актуал. проблемы психол. знания. – 2018. – № 1. – С. 13–18.
3. Крапивка, И. А. Ценностные ориентации в семейной жизни / И. А. Крапивка // Теория и практика обществ. развития. – 2010. – № 4. – С. 51–54.
4. Митина, М. А. Представления о семейных ценностях у супругов с различным стажем семейной жизни / М. А. Митина // Человеческий капитал. – 2016. – № 3. – С. 29–31.
5. Швецова, М. Н. Гендерные различия представлений о ценностях семьи супругов с разным стажем брака / М. Н. Швецова, Е. А. Кондрашева // Соврем. проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 15–75.

REFERENCES

1. Savinov, L. I. Siem'jevidienije / L. I. Savinov. – Saransk : Izd-vo Mordov. un-ta, 2000. – 196 s.
2. Isajeva, O. V. Cennostnyje orijentacii sovremennyx mužhchin i zhenshchin / O. V. Isajeva // Aktual. problemi psihologicheskogo znaniya. – 2018. – № 1. – S. 13–18.
3. Krapivka, I. A. Cennostnye orijentacii v siemiejnoj zhizni / I. A. Krapivka // Teorija i praktika obshchestv. razvitija. – 2010. – № 4. – S. 51–54.
4. Mitina, M. A. Priedstavlienija o siemiejnykh cennostiakh u suprugov s razlichnym stazhem siemiejnoj zhizni / M. A. Mitina // Chieloviechieskij kapital. – 2016. – № 3. – S. 29–31.
5. Shviacova, M. N. Giendernyje razlichija priedstavlienij o cennostiakh siem'i suprugov s raznym stazhem braka / M. N. Shviacova, Ye. A. Kondrashova // Sovriem. problemi nauki i obrazovanija. – 2015. – № 1. – S. 15–75.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 09.03.2022

УДК 159.942.3

Елена Евгеньевна Марченко¹, Анна Александровна Гец²¹канд. психол. наук, доц. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²студент IV курса психолого-педагогического факультета

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Elena Marchenko¹, Anna Hets²¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Brest State A. S. Pushkin University²4th Year Student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹elena_mar@mail.ru; ²ann_hets@mail.ru**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена проблеме эмоциональной саморегуляции в юношестве. Период обучения в вузе рассматривается как благоприятный для становления эмоциональной саморегуляции. Когнитивная саморегуляция понимается как центральный механизм саморегуляции эмоций, формирование которого особенно значимо у студентов педагогических специальностей. Представлены данные эмпирического исследования стратегий эмоциональной саморегуляции и эмоциональных схем у студентов педагогических специальностей. Установлены корреляционные группы, которые отражают негативные/позитивные предпосылки становления эмоциональной саморегуляции у современных студентов. Наибольшее число взаимосвязей установлено по стратегиям катастрофизации и обвинения других и эмоциональной схеме низкой эмоциональной экспрессии. Стратегии «Принятие» и «Рассмотрение в перспективе», эмоциональные схемы «Рациональность», «Инвалидация», «Консенсус» и «Длительность эмоций» выступили как относительно автономные. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция, когнитивная эмоциональная саморегуляция, стратегии эмоциональной саморегуляции, эмоциональные схемы, юношеский возраст, студенты педагогических специальностей.

Features of Student Emotional Self-Regulation

The article addresses the problem of emotional self-regulation of students. It is shown that in adolescence, under the conditions of studying at a university, favorable conditions are created for the formation of emotional self-regulation. Cognitive self-regulation is regarded as the central mechanism of emotional self-regulation, the development of which is particularly important for students of pedagogical disciplines. The data of an empirical research on emotional self-regulation strategies and self-regulation schemes in pedagogic students geared are presented. Correlation groups have been constructed that reflect the negative/positive prerequisites for emotional self-regulation in modern students. Most correlations were found in the strategies of catastrophizing and external locus, as well as in the emotional schemes of reduced emotional expressiveness. The «Acceptance» and «Putting into perspective» strategies, the emotional schemas «Rationality», «Invalidations», «Consensus» and «Duration» are relatively autonomous. The results obtained can be used to optimize the psychological and pedagogical support of the educational process in universities.

Key words: emotional self-regulation, cognitive emotional regulation, cognitive emotional regulation strategies, emotional schemes, youthful age, pedagogic students geared.

Введение

Одной из центральных задач развития в юношеском возрасте выступает овладение эффективной саморегуляцией (Э. Эрикссон, Х. Ремшмидт, Ф. Райс, И. С. Кон, Б. Г. Аняньев, Д. И. Фельдштейн, В. С. Мухина и др.). Насущность решения обозначенной задачи развития возрастает в контексте профессионально-ориентированного обучения и становится еще более значимой, если речь идет

об освоении педагогических специальностей (Н. В. Кузьмина, В. В. Сухина и др.). Исследователи указывают, что в период обучения в вузе, соотносимый с юношеским возрастом, складываются благоприятные условия для формирования саморегуляции деятельности в целом и эмоциональной саморегуляции в частности (Е. Г. Ткачева, Т. И. Печенкина, Е. В. Петров, Ю. В. Башкирова [1], Е. Н. Воронова [2]).

Постановка проблемы

Представления о человеке как субъекте жизнедеятельности выступают основополагающими для психологии (К. Роджерс, Р. Лихи, К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов и др.). Первоначально проблема саморегуляции рассматривалась относительно произвольной активности человека в целом, а также относительно отдельных видов деятельности (учебной, профессиональной, спортивной). В русскоязычной литературе по психологии регуляция эмоций традиционно рассматривается в рамках теории осознанной саморегуляции О. А. Конопкиной, теории стилей произвольной саморегуляции В. И. Моросановой [3], теории регуляции психических состояний А. О. Прохорова [4].

Изначально эмоциональная саморегуляция трактовалась как контроль исключительно внешних проявлений эмоций. В таком ключе саморегуляция эмоций рассматривалась в психоаналитическом направлении. В качестве отдельного направления исследований проблема эмоциональной саморегуляции оформилась в рамках когнитивной психологии. Благодаря этому понимание эмоциональной саморегуляции было расширено за счет включения в этот процесс осознания и оценки субъектом своего эмоционального опыта, а также его изменения в форме инициации, торможения, замещения, нейтрализации (L. Bridges, N. G. Margie, J. F. Zaff, и др.). Были описаны такие характеристики эмоциональной саморегуляции, как осознанность, преднамеренность, направленность на адаптивность и оптимизацию жизнедеятельности (Y. Ziv, A. Dahl, D. Cicchetti и др.) [5].

Современные определения эмоциональной саморегуляции базируются на идее единства и согласованности в функционировании эмоциональной и когнитивной сфер человека. В современной трактовке эмоциональная саморегуляция понимается как система психических процессов, психологических механизмов и регуляторных стратегий, которые использует человек для сохранения способности к продуктивной деятельности в ситуации эмоциональной нагрузки; для обеспечения оптимального контроля над побуждениями и эмоциями; для поддержания эмоционального возбуждения на оптимальном для него уровне [6].

В этом контексте особое значение приобретают так называемые стратегии когнитивной саморегуляции эмоций и эмоциональные схемы. Однако тут же обнаруживается проблема, заключающаяся в отсутствии четких дефиниций, позволяющих развести данные термины.

Стратегии регуляции эмоций отражают определенную логику внутренних (когнитивных) и внешних (поведенческих) способов совладания с эмоциями.

В рамках процессуальной модели регуляции эмоций Дж. Гросса были описаны две глобальные стратегии, которые относятся к разным временным этапам эмоционального состояния: касающаяся оценки самой ситуации (когнитивная переоценка) и касающаяся собственно эмоционального ответа (подавление экспрессии). Стратегия когнитивной переоценки заключается в интерпретации ситуации таким образом, который позволяет изменить эмоциональное состояние. Вторая стратегия представляет собой изменение внешних проявлений переживания [8].

Более развернутую модель стратегий именно когнитивной регуляции эмоций предложили N. Garnefski и V. Kraaij [9]. В ней описаны стратегии как препятствующие (первые четыре), так и способствующие (пять последних в списке) адаптации:

Самообвинение (St1) предполагает обращение к мыслям о том, что вина за переживание лежит непосредственно на субъекте.

Принятие (St2) выражается в когнитивном осмыслении, «встраивании» переживаний в имеющуюся у человека картину мира и образ «я».

Сосредоточение (St3) представляет собой склонность к углубленному размышлению о своих переживаниях.

Положительная перефокусировка (St4) – обращение к мыслям о радостных и приятных событиях вместо обдумывания актуального переживания.

Фокусирование на планировании (St5) отражает размышления о том, какие меры должны быть предприняты, чтобы справиться с негативным событием.

Позитивная переоценка (St6) представлено как осмысление переживаний в позитивном личностном ключе.

Рассмотрение в перспективе (St7) – мысленное отстранение от серьезности пе-

реживания и вызвавшего его события, подчеркивание его относительности в сравнении с другими переживаниями (событиями).

Катастрофизация (St8) заключается в преувеличении значимости и негативных последствий эмоций.

Обвинение других (St9) – это возложение человеком вины на другого человека или обстоятельства за то, что было испытано или испытывается.

Под эмоциональными схемами традиционно понимается совокупность имплицитных интерпретаций, ожиданий, формирующихся у человека в отношении эмоций: то, что человек думает об эмоциях; то, какие поведенческие и межличностные стратегии он применяет в ответ на свои эмоции и переживания других людей [7]. Одна из наиболее известных классификаций представлена Р. Лихи и включает четырнадцать следующих дисфункциональных схем:

1. *Упрощенный взгляд на эмоции* проявляется в трудности принятия сложных чувств, непереносимости амбивалентных переживаний и отражает тенденцию человека четко определять эмоции как хорошие или плохие.

2. *Обвинение других* отражает экстернальный локус контроля в отношении эмоций.

3. *Склонность к рационализации чувств* проявляется в убежденности в том, что рациональность предпочтительнее эмоционального опыта.

4. *Страх потери контроля* при переживании сильных эмоций предполагает убежденность в том, что эмоции опасны, поскольку могут выйти из-под контроля.

5. *Инвалидация эмоций* другими проявляется в ожидании того, что окружающие люди не способны принимать эмоции человека, обесценят их или будут игнорировать.

6. *Недостаточная согласованность (консенсус) эмоций* с эмоциями других проявляется в уверенности человека в том, что окружающие не смогут понять его эмоциональный опыт.

7. *Недостаточная осмысленность (непонятность) эмоций* отражает представления о том, что эмоции не несут в себе никакого смысла и не имеют значения.

8. *Обесценивание эмоций* отражает сложности понимания своего эмоционального опыта.

9. *Низкая эмоциональная экспрессивность (бесчувственность)* связана со стремлением скрывать свои эмоции.

10. *Склонность к руминациям* обнаруживается в постоянных размышлениях об эмоциях, причинах их возникновения и возможных способах совладания с ними.

11. *Ингибирование (непринятие) эмоций* – стремление запрещать себе какие-либо эмоции и подавлять их.

12. *Чувство вины (стыда)* за собственные эмоции означает убежденность человека в том, что собственные эмоции являются неправильными или неуместными.

13. *Эмоциональное оценивание* предполагает подавление эмоций, при котором они воспринимаются как не ярко выраженные или совсем отсутствующие.

14. *Прогнозируемая длительность эмоций* отражает веру человека в то, что эмоции будут длиться дольше, чем это происходит в реальности.

Отмечается, что в процессе жизни у человека складывается уникальное и относительно устойчивое соотношение различных схем и стратегий, что обуславливает индивидуальное своеобразие эмоциональной сферы личности. Первичная фиксация эмоциональных схем и когнитивных стратегий саморегуляции эмоций происходит в детском возрасте. Юношеский же возраст рассматривается как период, в котором создаются оптимальные условия, с одной стороны, для закрепления имеющихся стратегий (разнообразие стрессовых ситуаций, связанных с учебно-профессиональной деятельностью в новых условиях, расширением круга личного и делового общения), а с другой – благоприятные условия для их осознания и возможной корректировки (завершения пубертата, развитие личностной рефлексии). В качестве значимых факторов становления эмоциональной саморегуляции в юношеском возрасте выступают и ценностные установки, транслируемые в современном обществе (тренды осознанности, аутентичности и свободного выражения эмоций и др.).

Следует отметить, что развитие эффективной когнитивной саморегуляции на основе конструктивных глубинных убеждений рассматривается как одна из центральных задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в

вузе, а также подготовки специалистов педагогических специальностей (И. Н. Мещерякова, М. Ю. Саутенкова, К. А. Морнов, Л. П. Гимпель и др.) [1; 2]. Тем не менее особенности эмоциональной саморегуляции юношей и девушек, выросших в условиях цифровизации, остаются недостаточно изученными.

Представленные тезисы определили актуальность изучения особенностей взаимосвязи эмоциональных схем и стратегий когнитивной регуляции эмоций современных студентов педагогических специальностей.

Организация и методики исследования

Выборку исследования составили 103 студента трех специальностей («Прак-

тическая психология», «Начальное образование», «Физика и информатика») Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина в возрасте от 17 до 21 года. Для выявления особенностей саморегуляции эмоций у студентов использовались две методики – тест-опросник «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски, В. Крайг [7] и «Шкала эмоциональных схем» Р. Лихи [6].

Результаты исследования и их обсуждение

На основе статистической обработки были выделены основные группы-плеяды относительно двух изученных аспектов эмоциональной саморегуляции (таблица).

Таблица. – Взаимосвязь стратегий когнитивной регуляции эмоций и эмоциональных схем (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена)

Схемы	Стратегии								
	St1	St2	St3	St4	St5	St6	St7	St8	St9
Упрощенный взгляд	0,310**	0,125	0,246*	-0,085	0,208*	0,222*	-0,098	-0,011	0,031
Обвинение других	0,058	0,082	0,272**	-0,195	0,011	-0,145	-0,082	0,349**	0,308**
Рациональность	0,251*	0,031	0,079	-0,033	0,045	0,021	-0,069	0,050	0,113
Контроль	0,149	0,122	0,369**	-0,188	0,016	-0,049	-0,008	0,399**	0,201*
Инвалидация	0,012	-0,056	0,117	-0,126	-0,049	-0,222*	-0,069	0,222*	0,249*
Консенсус	0,119	-0,089	0,152	0,049	-0,089	0,005	0,039	0,255*	0,017
Непонятность	0,046	0,011	0,213*	-0,275**	-0,186	-0,202*	0,107	0,301**	0,173
Обесценивание	-0,064	-0,181	-0,105	-0,282**	-0,258**	-0,383**	-0,125	0,101	0,013
Бесчувственность	0,003	-0,028	0,161	-0,291**	-0,310**	-0,358**	-0,091	0,311**	0,333**
Руминация	0,256*	0,153	0,504**	-0,231*	-0,018	-0,173	0,074	0,523**	0,357**
Непринятие	0,107	0,077	0,267**	-0,317**	-0,155	-0,215*	-0,053	0,277**	0,201*
Вина	0,041	-0,017	0,077	-0,093	-0,029	-0,253*	0,047	0,339**	0,255*
Степень выраженности	-0,008	-0,144	-0,151	-0,301**	-0,278**	-0,392**	-0,160	0,131	0,060
Длительность эмоций	0,086	0,026	0,199*	-0,001	0,063	0,032	0,136	0,237*	0,143
Общий показатель	0,177	0,037	0,351**	-0,300**	-0,071	-0,214*	0,013	0,461**	0,338**

Примечание. – Здесь и далее в тексте * – при $p \leq 0,05$, ** – при $p \leq 0,01$.

Рассмотрим группы, которые содержат только сильные ($r_s > 0,70$), средние

($0,50 < r_s < 0,69$) или умеренные ($0,30 < r_s < 0,49$) по силе взаимосвязи.

Со стороны стратегий когнитивной регуляции было установлено четыре крупные плеяды.

Стратегия «Катастрофизация» (St8) обнаружила взаимосвязь с общим показателем выраженности эмоциональных схем (0,461^{**}) и шесть взаимосвязей со следующими схемами: «Руминация» (0,523^{**}), «Контроль» (0,399^{**}), «Обвинение других» (0,349^{**}), «Вина» (0,339^{**}), «Бесчувственность» (0,311^{**}), «Непонятность» (0,301^{**}).

Стратегия «Обвинение других» (St9) образует плеяду с четырьмя элементами: общим показателем выраженности эмоциональных схем (0,338^{**}) и такими схемами, как «Руминация» (0,357^{**}), «Бесчувственность» (0,333^{**}), «Обвинение» (0,308^{**}).

По три значимых взаимосвязи в следующих двух случаях.

Позитивная переоценка (St6) коррелирует со схемами «Степень выраженности» (-0,392^{**}), «Обесценивание» (-0,383^{**}) и «Бесчувственность» (-0,358^{**}). А стратегия «Сосредоточение» (St3) находится во взаимосвязи с общим показателем выраженности эмоциональных схем (0,351^{**}) и со схемами «Руминация» (0,504^{**}) и «Контроль» (0,369^{**}).

Стратегия «Положительная перефокусировка» (St4) обнаружила только две значимые и достаточно выраженные отрицательные взаимосвязи: с общей выраженностью эмоциональных схем (-0,300^{**}) и отдельно со схемой «Непринятие» (-0,317^{**}).

Еще в двух случаях было установлено по одной значимой и достаточно выраженной взаимосвязи. Так, стратегия «Самообвинение» (St1) взаимосвязана только с выраженностью упрощенного взгляда на эмоции (0,310^{**}). А стратегия «Фокусирование на планировании» (St5) находится в отрицательной взаимосвязи с выраженностью схемы «Бесчувственность» (-0,310^{**}).

Стратегии когнитивной регуляции эмоций «Принятие» (St2) и «Рассмотрение в перспективе» (St7) выступили в качестве автономных у обследованных студентов. Они не обнаружили значимых взаимосвязей с выраженностью эмоциональных схем.

В свою очередь, со стороны эмоциональных схем со стратегиями когнитивной регуляции эмоций было установлено меньшее число значимых и достаточно сильных взаимосвязей.

Максимальное число установленных значимых взаимосвязей достаточной силы – четыре. Столько корреляций обнаружил общий показатель выраженности неадаптивных эмоциональных схем: это положительные взаимосвязи со стратегиями «Катастрофизация» (0,461^{**}), «Сосредоточение» (0,351^{**}), «Обвинение» (0,338^{**}) и отрицательная корреляция со стратегией «Положительная перефокусировка» (-0,300^{**}).

Три положительных взаимосвязи у схемы «Руминация»: со стратегиями «Катастрофизация» (0,523^{**}), «Сосредоточение» (0,504^{**}) и «Обвинение» (0,357^{**}).

По две взаимосвязи обнаружены в трех случаях: у схемы «Контроль» это две положительные взаимосвязи со стратегиями «Катастрофизация» (0,399^{**}) и «Сосредоточение» (0,308^{**}); у схемы «Обвинение других» две положительные взаимосвязи со стратегиями «Катастрофизация» (0,349^{**}) и «Обвинение» (0,308^{**}); у схемы «Степень выраженности» две отрицательных корреляции со стратегиями «Положительная переоценка» (-0,392^{**}) и «Положительная перефокусировка» (-0,300^{**}).

У пяти схем по результатам исследования установлено только по одной высокозначимой и достаточно выраженной взаимосвязи. Это две пары с отрицательной взаимосвязью: схема «Обесценивание» и стратегия «Позитивная переоценка» (-0,383^{**}); схема «Непринятие» и стратегия «Положительная перефокусировка» (-0,317^{**}). А также три пары с положительной корреляцией: схема «Упрощенный взгляд» и стратегия «Самообвинение» (0,310^{**}); схема «Вина» и стратегия «Катастрофизация» (0,339^{**}); схема «Непонятность» и стратегия «Катастрофизация» (0,301^{**}).

Такие схемы, как «Рациональность», «Инвалидация», «Консенсус» и «Длительность эмоций» имеют отдельные, но лишь слабые взаимосвязи с отдельными когнитивными стратегиями.

Заключение

Полученные данные указывают на специфический рисунок взаимосвязи когнитивных стратегий регуляции эмоций и эмоциональных схем. Несмотря на определенное подобие в сути ряда схем и стратегий, они выступают различными составляющими механизма саморегуляции эмоций,

определяющими индивидуальное своеобразие эмоциональной саморегуляции студентов – будущих специалистов системы образования.

Стратегии когнитивной регуляции эмоций в целом обнаруживают большую сопряженность с отдельными эмоциональными схемами. А эмоциональные схемы относительно стратегий когнитивной саморегуляции эмоций выступают более автономными характеристиками.

Можно полагать, что с точки зрения механизмов эмоциональной саморегуляции наибольшую проблему составляет внешний локус контроля относительно эмоций, а также сложности осознания и адекватного осмыс-

ления собственных переживаний, а с точки зрения следствия – стремление подавлять и скрывать свои эмоции от окружающих.

Выявленные взаимосвязи могут быть учтены для оптимизации психолого-педагогического сопровождения студентов вуза. В числе актуальных видятся задачи просвещения студентов о закономерностях и механизмах возникновения различных переживаний, индивидуальных особенностях их выражения, природе социально-психологических установок относительно эмоций, возможных способах выражения различных эмоций, а также конструктивных приемах эмоциональной саморегуляции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башкирова, Ю. В. Концептуальные основания формирования эмоциональной саморегуляции студентов в процессе учебно-познавательной деятельности / Ю. В. Башкирова // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностр. яз. – 2012. – № 2 (22). – С. 14–20.
2. Воронова, Е. Н. Эмоциональная регуляция как фактор развития и формирования личности студента [Электронный ресурс] / Е. Н. Воронова. – Режим доступа: <https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/nodes/92992/Voronova.pdf>. – Дата доступа: 02.03.2022.
3. Моросанова, В. И. Саморегуляция как ресурс в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс] / В. И. Моросанова. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=-XgNm9ej3aYQ>. – Дата доступа: 10.03.2022.
4. Влияние саморегуляции на развитие когнитивного и волевого потенциалов личности [Электронный ресурс] / Е. Р. Алимова [и др.]. – Режим доступа: <https://ukonf.com/doc/mon.2020.-10.03.pdf>. – Дата доступа: 05.03.2022.
5. Савенышева, С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии [Электронный ресурс] / С. С. Савенышева. – Режим доступа: <https://mirnauki.com/PDF/09PSMN119.pdf>. – Дата доступа: 02.03.2022.
6. Первичко, Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход [Электронный ресурс] / Е. И. Первичко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-regulyatsii-emotsiy-protseessualnaya-model-dzh-grossa-i-kulturno-deyatelnostnyu-podhod>. – Дата доступа: 04.03.2022.
7. Психодиагностика эмоциональных схем: результаты транскультурной адаптации и оценка психометрических свойств русской версии шкалы эмоциональной схемы Лихи П / А. Я. Кочетков [и др.] // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. – 2016. – № 1. – С. 76–83.
8. Панкратова, А. А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований [Электронный ресурс] / А. А. Панкратова. – Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/5136210/>. – Дата доступа: 12.03.2022.
9. Леонова, А. Б. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций [Электронный ресурс] / А. Б. Леонова, И. В. Плужников, Е. И. Рассказова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-russkoyazychnoy-versii-oprosnika-kognitivnoy-regulyatsii-emotsiy>. – Дата доступа: 07.03.2022.

REFERENCES

1. Bashkirova, Yu. V. Konceptual'nyje osnovanija formirovanija emocional'noj samoreguliacii studentov v processie uchiebno-poznavatiel'noj diejatiel'nosti / Yu. V. Bashkirova // Viestn. Minsk. gos. lingvist. un-ta. Ser. 2, Pedagogika, psikhologija, metodika priepodavanija inostr. jaz. – 2012. – № 2 (22). – S. 14–20.
2. Voronova, Ye. N. Emocional'naja rieguliacija kak faktor razvitija i formirovanija lichnosti studenta [Elektronnyj riesurs] / Ye. N. Voronova. – Riezhim dostupa: <https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/nodes/92992/Voronova.pdf>. – Data dostupa: 02.03.2022.
3. Morosanova, V. I. Samoreguliacija kak riesurs v uslovijakh cifrovizacii obrazovanija [Elektronnyj riesurs] / V. I. Morosanova. – Riezhim dostupa: <https://www.youtube.com/watch?v=XgHm9-ej3aYQ>. – Data dostupa: 10.03.2022.
4. Vlijanije samoreguliacii na razvitije kognitivnogo i volievogo potencialov lichnosti [Elektronnyj riesurs] / Ye. R. Alimova [i dr.]. – Riezhim dostupa: <https://ukonf.com/doc/mon.2020.10.03.pdf>. – Data dostupa: 05.03.2022.
5. Savienysheva, S. S. Emocional'naja samoreguliacija: podkhody k opriedielieniju v zarubiezhoj psikhologii [Elektronnyj riesurs] / S. S. Savienysheva. – Riezhim dostupa: <https://mirnauki.com/PDF/09PSMN119.pdf>. – Data dostupa: 07.03.2022.
6. Piervichko, Ye. I. Strategii rieguliacii emocii: processual'naja model' Dzh. Grossa i kul'turno-diejatiel'nostnyj podkhod [Elektronnyj riesurs] / Ye. I. Piervichko. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-regulyatsii-emotsiy-protsessualnaya-model-dzh-grossa-i-kulturno-deyatelnostnyj-podhod>. – Data dostupa: 04.03.2022.
7. Psikhodiagnostika emocional'nykh skhiem: riezul'taty transkul'turnoj adaptacii i ocenka psikhometrichieskikh svojstv russkoj viersii shkaly emocional'noj skhemy Likhi II / A. Ya. Kochietkov [i dr.] // Obozrienije psikhiatrii i med. psikhologii im. V. M. Biekhtierieva – 2016. – № 1. – S. 76–83.
8. Pankratova, A. A. Podkhod Dzh. Grossa k izucheniju emotsionalnoi regulyatsii: primery kross-kulturnykh issledovanii [Elektronnyj riesurs] / A. A. Pankratova. – Rezhim dostupa: <https://istina.msu.ru/publications/article/5136210/>. – Data dostupa: 12.03.2022.
9. Lieonova, A. B. Razrabotka russkojazychnoj viersii oprosnika kognitivnoj rieguliacii emocij [Elektronnyj riesurs] / A. B. Lieonova, I. V. Pluzhnikov, Ye. I. Rasskazova. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-russkojazychnoy-versii-oprosnika-kognitivnoj-regulyatsii-emotsiy>. – Data dostupa: 07.03.2022.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 31.03.2022

УДК 159.9

Елена Юрьевна Кожневская*соискатель каф. социальной и семейной психологии Института психологии
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка***Elena Kozhenevskaya***Competitor of the Department of Social and Family Psychology of Institute of Psychology
at the Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank**e-mail: ene-key@yandex.ru***ОТНОШЕНИЕ НОРМОТИПИЧНОГО РЕБЕНКА К СИБЛИНГУ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Статья посвящена изучению межсблинговых отношений в семье, воспитывающей нормотипичного ребенка и ребенка с особенностями психофизического развития. Рождение ребенка с особенностями развития рассматривается как кризисное событие, накладывающее отпечаток на эмоциональное состояние и психологическое функционирование каждого из членов семьи. Отношение нормотипичного ребенка к сиблингу с особенностями психофизического развития отлично от его отношения к остальным членам семьи, в т. ч. к другому нормотипичному сиблингу, и связано как с ситуацией семейного стресса, так и с теми характеристиками сиблинга с особенностями развития, которые обусловлены спецификой его физического состояния. Представлены результаты исследования, в котором приняли участие дети младшего школьного возраста, имеющие сиблинга с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выделены описательные и содержательные характеристики отношения нормотипичного ребенка к сиблингу с особенностями развития, описаны потребности нормотипичного ребенка, которые могут обуславливать такой тип отношения. Сделаны выводы о связи эмоциональной привлекательности сиблинга с особенностями развития для нормотипичного ребенка с ситуацией семейного стресса.

Ключевые слова: семья, семейный стресс, сиблинги, нормотипичный ребенок, ребенок с особенностями психофизического развития.

Attitude of a Normotypical Child to a Sibling with Disability

The article is devoted to the study of sibling relations in a family raising a normotypical child and a child with disability. The birth of a child with disability is considered as a crisis that leaves an imprint on the emotional state and psychological functioning of each family member. The attitude of a normotypical child to a sibling with disability is different from his attitude to other family members, including another normotypical sibling. It is associated both with a family stress and with those characteristics of a sibling with disability that are due to the specifics of his physical condition. The results of a study in which children of primary school age with a sibling with disorders of the musculoskeletal system took part are presented. The descriptive and content characteristics of the emotional component of the relationship of a normotypical child to a sibling with disability are singled out, the needs of a normotypical child, which can determine this type of relationship, are described. Conclusions are drawn about the connection between the emotional attractiveness of a sibling with disability for a normotypical child with a situation of family stress.

Key words: family, family stress, siblings, healthy child, child with disability.

Введение

Рождение ребенка с особенностями развития становится тяжелым переживанием для всех членов семьи. Данное событие можно охарактеризовать как кризис, всерьез и надолго нарушающий внутреннее рав-

Научный руководитель – Леонид Абрамович Пергаменицк, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

новесие семейной системы. В зарубежной психологии теория семейного стресса берет свои истоки в работах R. Hill (1958), H. McCubbin, J. Patterson (1982), P. Boss (1988); в настоящее время эта тема разрабатывается С. S. Henry (2015), K. Black, M. Lobo (2008), E. Nicklas, M. J. Mackenzie (2013), S. Kunnen, P. Van Geert, (2012), L. H. Turner, R. West (2015).

Из отечественных авторов можно выделить работы М. А. Гусевой, Н. Ф. Михайловой, Л. В. Калининской, Ю. В. Быховец.

Н. Ф. Михайлова описывает, как стрессовые реакции каждого из членов семьи накладываются друг на друга, образуя общий эмоциональный фон [5]. Когда в семье уже есть или позже появляются нормотипичные дети, они наряду с другими членами семьи вынуждены адаптироваться к сложившейся ситуации. Их первичные переживания в этой связи могут быть не такими острыми, как переживания родителей, но тем не менее они оказываются погружены в среду, в которой протекают психологические процессы, резко отличные от тех, которые имеют место в большинстве обычных семей. Если заболевание сиблинга не угрожает его жизни, нормотипичных детей оно может не пугать, они способны принимать сиблинга таким, какой он есть, без внутреннего конфликта. Именно само изменение функционирования семьи может оказаться травматичным. Дети находятся под опекой родителей, переживающих стресс, вынуждены осваивать новые для них роли и наблюдать финансовые трудности, связанные с вопросами лечения и реабилитации.

В 2021 г. британские ученые I. Napvee, A. Malovic и E. Ntontis выделили несколько ключевых тем, беспокоящих нормотипичных детей, имеющих сиблингов с ОПФР:

1) чувство «невидимости» во время взаимодействия как с родителями, так и с другими родственниками;

2) психологические трудности, связанные с интернализацией семейных ролей (ребенок не способен разделить себя и ситуацию, в которой он находится);

3) чувство вины за неспособность помочь сиблингу в достаточной мере и за возможность вести жизнь, недоступную сиблингу с ОПФР;

4) ключевой проблемой была названа сложность с осознанием и пониманием собственных переживаний ввиду отсутствия соответствующей социальной поддержки [11].

Эти темы, описывающие внутренние переживания нормотипичных сиблингов, тем не менее не затрагивают напрямую сиблинговых отношений. Из описанного в статье исследования становится понятно, что сам по себе сиблинг с ОПФР как личность и субъект взаимодействия не являлся источником наиболее острых проблем – большую сложность представляют реакции окружа-

ющих на его диагноз. Таким образом, возникает вопрос, какую роль в эмоциональной жизни нормотипичного ребенка играет сиблинг с ОПФР, какие потребности актуализируются и какие паттерны поведения могут быть сформированы в процессе взаимодействия с ним. Изучение эмоциональных процессов внутри семьи позволяет более эффективно выявлять факторы риска дезадаптивного поведения нормотипичного ребенка, такого как склонность к слиянию или эмоциональному разрыву, и формирования соответствующих установок в межличностных отношениях [12].

Основатель системного подхода в психологии М. Боуэн определял семью как эмоциональную систему [1]. Эмоции являются первичным регулятором отношений с окружающим миром, определяя значимость объекта и вектор этой значимости [6]. Эмоциональная жизнь человека, как правило, наиболее остро сосредоточена в кругу семьи, а относительно ребенка младшего школьного возраста об этом можно говорить с полной уверенностью. В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная, меняется социальная ситуация и содержание детско-родительских отношений. Родители становятся более строгими и требовательными к ребенку, он чувствует большую ответственность по сравнению с дошкольным возрастом, что актуализирует его потребность в эмоциональном контакте с членами семьи [7]. Переживание таких состояний, как близость, принятие, безопасность, делает психологическую среду, в т. ч. внутрисемейную, комфортной для существования. В случае фрустрации потребности в подобных состояниях, ребенок испытывает стресс и стремится изменить свое положение в семье таким образом, чтобы вернуть психологический комфорт. Исследование, проведенное Е. М. Листик, показывает, что дети, переживающие семейную ситуацию как проблемную, лучше распознают эмоции, что отражает наличие у них установки на поиск принятия и одобрения со стороны окружающих [2].

Первой реакцией родителей на рождение ребенка с нарушениями развития является реакция острого стресса. Пройдя эту фазу, так называемый аффективный период, семья тем или иным образом приспосабливается к жизни с особенным ребенком [4].

Взаимодействие между членами семьи становится во многом опосредовано теми защитными механизмами, которые они используют в борьбе со своими переживаниями [5]. Приспосабливаются не только родители, но и нормотипичные сиблинги. Если нормотипичный ребенок родился позже, чем ребенок с особенностями развития, он не застал фазы острого стресса и его переживания в этой связи не являются болезненными, однако он вынужден адаптироваться к жизни в той семейной среде, которая сложилась в ответ на стресс.

Методы и организация исследования

С целью изучения содержания эмоционального компонента отношения нормотипичного ребенка к сиблингу с особенностями психофизического развития (ОПФР) на базе ОБО «Белорусский детский хоспис» и ЦКРОиР Центрального района г. Минска нами было проведено исследование на выборке 46 детей от 6 до 12 лет, имеющих сиблинга с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сопровождающимися или не сопровождающимися интеллектуальными и речевыми нарушениями, но способного к контакту, как минимум, эмоциональному.

При формировании выборки со детей с ОПФР мы руководствовались двумя условиями:

1) ребенок с ОПФР имеет нарушения опорно-двигательного аппарата и не способен обходиться в быту без посторонней помощи (дети, имеющие легкие нарушения и способные быть самостоятельными, исключались);

2) ребенок с ОПФР не имеет настолько тяжелых нарушений, которые бы делали контакт с ним сиблингов нежелательным (высокая опасность эпилептических приступов) или исключали у него способность узнавать окружающих и давать ответную реакцию на обращение.

Дети, имеющие задержку психо-моторного развития и не способные говорить, но способные узнавать членов семьи, различать их, демонстрировать адекватные ситуации положительные или отрицательные эмоции во время взаимодействия, были включены в выборку наряду с детьми, не имеющими интеллектуальных отклонений. Возраст детей с ОПФР варьировался от 4 до

18 лет. Все они проживают совместно с нормотипичными сиблингами.

Для изучения отношений использовались методики «Цветовой тест отношений» А. М. Эткинда (ЦТО) и «Системный тест Геринга» (FAST). При анализе методики ЦТО использовалась интерпретация рангов цветового ряда. Для получения значения эмоциональной привлекательности суммировалась разница в позиции каждого цвета в шкале степени его ассоциации с членом семьи и позиции этого же цвета в шкале его предпочтения ребенком вне зависимости от ассоциаций с чем-либо. Таким образом, значения, приближенные к 0, свидетельствуют о крайне положительном, а значения, приближающиеся к 32, – крайне отрицательном отношении. Оптимальными являются значения, близкие к средним, поскольку они указывают на гибкость позиции, обусловленной отсутствием как ситуаций симбиоза и эмоциональной зависимости, так и отвержения и вражды. При анализе методики FAST мы учитывали взаимное расположение фигурок в трех моделируемых ситуациях: типичная ситуация взаимодействия, конфликтная и идеальная. Поскольку в данной статье мы сфокусированы на эмоциональной составляющей отношения нормотипичного ребенка к сиблингу с ОПФР, мы не приводим здесь анализ структуры семьи, но цитируем спонтанные высказывания детей во время выполнения методики. Данные высказывания являются не ответами на вопросы, а теми комментариями, которыми испытуемые сопровождали расстановку фигурок. Мы полагаем, что спонтанные высказывания сопровождают наиболее эмоционально насыщенные переживания детей, актуализированные выполнением методики.

Реализация поставленной цели предполагала решение следующих задач:

1) построить усредненный профиль эмоциональной привлекательности членов семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, для нормотипичного ребенка;

2) выявить отличия, связанные с полом и порядком рождения, в эмоциональном отношении здорового ребенка к нормотипичным сиблингам и сиблингам с ОПФР;

3) сравнить эмоциональную насыщенность отношений нормотипичного ре-

бенка к сиблингу с ОПФР с другими членами семьи;

4) охарактеризовать потребности, детерминирующие положительное или отрицательное отношение нормотипичного ребенка к ребенку с ОПФР.

Описание результатов исследования

Согласно поставленным задачам, были получены следующие результаты.

1. *Усредненный профиль эмоциональной привлекательности членов семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, для нормотипичного ребенка.* В среднем ребенок с ОПФР оказался самым привлекательным членом семьи для его нормотипичного сиблинга. Далее следовала мать, другой нормотипичный сиблинг (в тех семьях, где больше двух детей) и отец. Такое распределение эмоциональной привлекательности членов семьи для ребенка объясняется структурными и содержательными особенностями внутрисемейного взаимодействия. К структурным особенностям относится наличие в семье вертикальных отношений, основанных на иерархии, и горизонтальных, предполагающих равенство позиций. Взаимодействие с матерью относится к вертикальной структуре, но, в отличие от взаимодействия с отцом, общение с матерью более насыщено эмоционально. И отец, и мать занимают опекающую позицию по отношению к ребенку, но большую часть эмоциональной опеки берет на себя мать. Этим объясняется то, что традиционно она оказывается для ребенка самым любимым членом семьи. Ситуация, при которой сиблинг с ОПФР занимает более близкое и значимое положение, также может указывать на вертикальную структуру отношений, но опекающим и функционально, и эмоционально оказывается нормотипичный сиблинг. Вертикальный характер отношений имеет значение, поскольку придет им дополнительное эмоциональное содержание в виде ответственности за опекаемого, которая может сопровождается сильными чувствами, варьирующимися от нежности к более слабому и зависимому до злости на него, связанной с вынужденным характером такой ответственности.

Исследование, проведенное Е. В. Шакирзяновой, показало, что эмоциональная ролевая нагрузка нормотипичных сиблин-

гов детей с ОПФР в три раза выше, чем нагрузка сиблингов других нормотипичных детей. Более того, нормотипичные дети старше 5 лет в семьях, воспитывающих детей с ОПФР, выполняют больше эмоциональных ролей, чем родители [9]. Содержательным аспектом, объясняющим привязанность к сиблингу с ОПФР, является то, что дети с нарушениями физического и психического развития, но без поведенческих отклонений, свойственных, например, расстройствам аутического спектра, либо ряду других психических расстройств, не склонны проявлять агрессию к кому-либо. Обычно у них преобладает позитивный эмоциональный настрой и стремление к взаимодействию. Более того, нормотипичный сиблинг для ребенка с ограничениями в функционировании опорно-двигательного аппарата может являться единственным или самым близким другом: часто только он может составить компанию в играх и других развлечениях. Это становится основой обоюдной привязанности, которая усиливает эмоциональную привлекательность сиблинга с ОПФР, желание заботиться о нем и быть рядом. И. В. Тимофеева отмечает, что у детей с ДЦП на первом месте по значимости стоят отношения именно с сиблингами, а уже потом с матерью [8].

2. *Половые отличия и отличия, связанные с порядком рождения в отношении здорового ребенка к нормотипичным сиблингам и сиблингам с ОПФР.* Согласно результатам нашего исследования, отношение к ребенку с ОПФР не оказалось связано ни с полом нормотипичного ребенка, ни с полом сиблинга с особенностями. Притом, что в отношении к нормотипичному сиблингу такое различие обнаружилось: девочки больше любят своих нормотипичных братьев и сестер. Можно предположить, что отторжение здоровых сиблингов со стороны братьев связано с половыми особенностями восприятия конкуренции. А. Ю. Малёнова приводит данные, указывающие на то, что для мальчиков соперничество выглядит как конфликты, агрессия и демонстрация независимости, а для девочек – переживание отверженности [3]. В свою очередь, взаимодействие между ребенком с ОПФР и нормотипичным ребенком отличается от обычного межсиблингового общения отсутствием конкуренции. В случае, когда нормоти-

пичных сиблингов несколько, в борьбе за материальные и психологические ресурсы они должны искать свою роль и отвоевывать свое место в семье. В ситуации взаимодействия нормотипичного сиблинга и сиблинга с ОПФР их роли оказываются заданы самой ситуацией. Семейное окружение может наделять эти роли дополнительными смыслами и корректировать, но внутренней конкуренции между детьми не возникает. Здесь нужно учитывать, что воспитание ребенка с ОПФР обычно требует больше ресурсов, чем воспитание нормотипичного ребенка, как материальных, так и психологических, что становится основой для ревности, но причина такого дисбаланса внешняя и очевидная, она не предполагает потенциальной возможности «превзойти» конкурента и, следовательно, борьбы. В таком случае видится логичным распределение эмоциональной привлекательности сиблинга с ОПФР, не связанного с полом испытуемого ребенка. Мы можем ожидать, что мальчик будет относиться к своему нормотипичному сиблингу более дистанцированно, чем девочка, но в случае, когда сиблинг имеет особенности в развитии, на его отношение данный фактор влиять не будет.

Статистически значимой связи отношения с порядком рождения и разницей в возрасте также не оказалось. Можно предположить, что отношение к младшему и старшему сиблингу с ОПФР будет отличаться не количественно, а качественно. Старшие дети могут испытывать больше нежности, ответственности и желания заботиться по отношению к младшим детям с нарушениями развития, но при этом старшие дети застали сам кризис, связанный с рождением ребенка с ОПФР, всю гамму переживаний родителей и могут сравнивать семью до и после этого события. Младшие оказались защищены от подобных переживаний, но и отношение их к сиблингу более равнодушное и менее вовлеченное.

3. *Эмоциональная насыщенность отношения нормотипичного ребенка к сиблингу с ОПФР по сравнению с другими членами семьи.* При построении профиля отношения нормотипичного ребенка к членам семьи на себя обращает внимание такое распределение показателей привлекательности или отторжения сиблинга с ОПФР, при котором нет явного преобладания средних значений над крайними (рисунок 1).

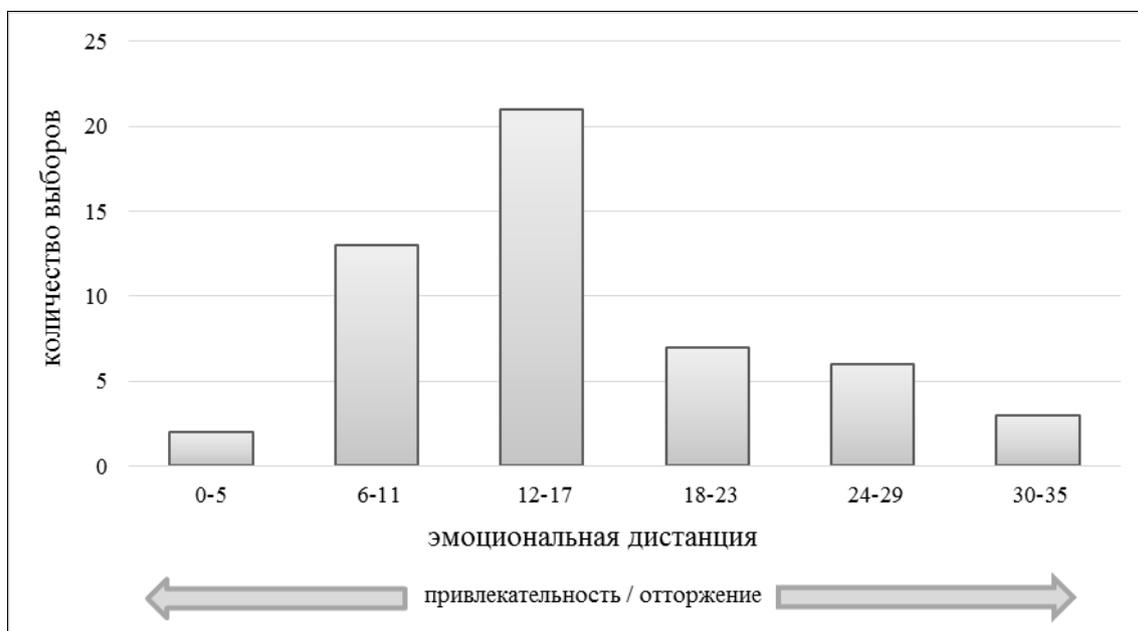


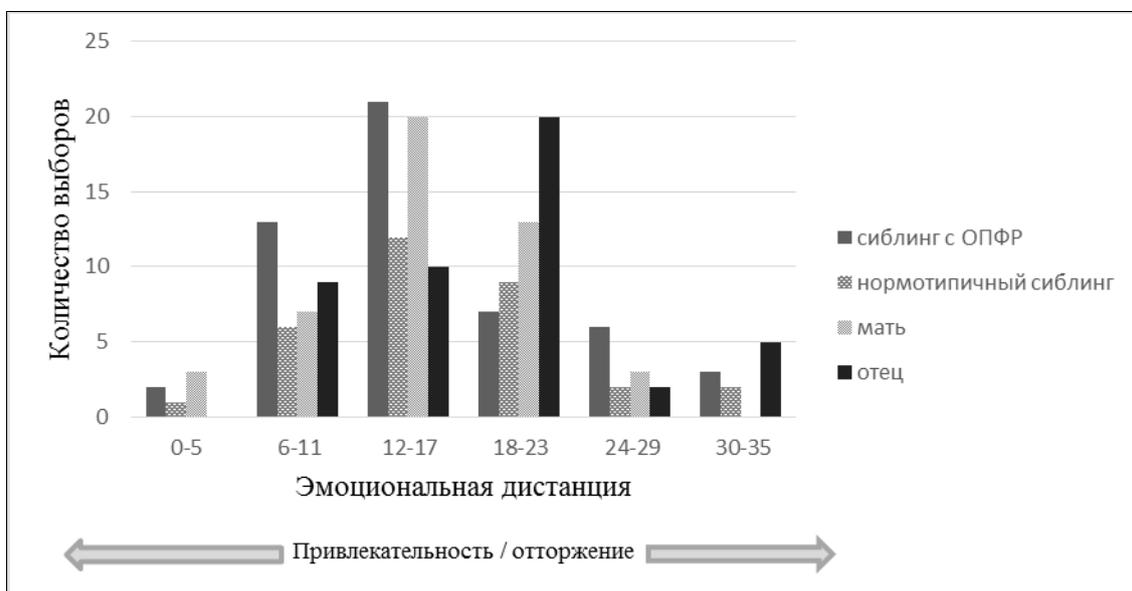
Рисунок 1. – Распределение значений эмоциональной привлекательности сиблинга с ОПФР для нормотипичного ребенка

Если сравнивать с распределением значений эмоциональной привлекательности других членов семьи (рисунок 2), то за-

метно, что в последних доминируют средние значения, которые соответствуют нейтральному отношению. Одновременно с

этым значення, апісваючыя эмоцыянальнае адваржэнне па адношэнню к сіблінгу с ОПФР, такжэ выражаны в большай ступені, чым в астальных гістаграмах. Такое

распаўсюджанне гаворыць аб большай эмоцыянальнай насычанасці даных адношэнняў па сраўненню с другімі адношэннямі вунтры сям'і.



Рысунак 2. – Распаўсюджанне значэнняў эмоцыянальнай прыцякальнасці сіблінга членаў сям'і для норматыпічнага дзіцяці

4. *Патрэбнасці, дэтэрмінаваныя станоўчымі або адмоўнымі адношэннямі норматыпічнага дзіцяці к дзіцяці с ОПФР.* Згодна тэорыі В. Н. Мясішчэва, сіла эмоцыянальнай рэакцыі адлюстраввае ступень напружэння жадання або патрэбнасці [6]. Такім чынам, высокая эмоцыянальная прыцякальнасць сіблінга с ОПФР паказвае на тое, што з ім звязана задавальненне домінуючых у гэты момант патрэбнасцей. Аналізуючы імпульсныя высказванні дзіцяці ў час выканання метады FAST, можна зрабіць высновы адносна характэра такіх патрэбнасцей. У час стварэння канфліктнай рэпрэзентацыі сям'і некаторыя з дзіцяці зацэпенняліся з пошукам месца для фігуркі сіблінга с ОПФР. Зацэпення адлюстравалі два тыпу сітуацыяў. Першая касалася таго, што дзіцяці с ОПФР звычайна не ўдзельнічаюць у сямейных канфліктах: Саша (10 лет): «Ксюша ўсё любіць і нікогды ні с кем не ссорыцца»; Полаіна (9 лет): «Не ўяўляю, дзе тут можа быць Оля. Яна, мне здаецца, ўвогуле не ўмее зліцца». Другі тып рэакцыі быў абумоўлены трывожнасцю норматыпічнага дзіцяці ў сувязі з беспамощнасцю сіблінга с ОПФР ў сітуацыі канфлікту і жаданнем

яго зацэпіць: Тымофэй (10 лет): «Я не хачу тут ставіць Мішу». – «Пачэму?» – «Просто не хачу, каб ён тут быў. Пускай ён будзе ў другой каматэ». У канчатковым выніку дзіцяці ўсё-такі ўмясціў сіблінга ў канфліктную рэпрэзентацыю, але выкарыставаў для яго фігуркі два высокія падставкі; та жэ самое зрабіў для кота, відавочна, такім чынам сімвалічна прыдаў ім сілу і абезопасіў ад астальных членаў сям'і. Полаіна (11 лет) паставіла ў канфліктнай рэпрэзентацыі сябе ў блізкасці з братам адасоблена ад бацькоў: «Я ўсёгды буду ў блізкасці з Сашай, каб зацэпіць яго». Прааналізавалі гэтыя высказванні, можна прыйці да высновы аб тым, што сіблінг с ОПФР задавальняе патрэбнасць норматыпічнага дзіцяці ў любові і эмоцыянальнай бяспэчаснасці, а такжэ стварае жаданне зацэпіцца і зацэпіць яго, што перажываецца як адчуванне ўласнай важнасці і рэалізаванасці.

Та, што адмоўнае адношэнне к сіблінгу с ОПФР сустрачаецца (так жа, як і станоўчае) часцей, чым к норматыпічным сіблінгам, абумоўлена тымі праблемамі, с якімі прыходзіцца сутыкацца дзіцяці ў гэтых сямействах. Сюды адносяцца матэрыяльныя цяжкасці сям'і, вымушчанага тратыць

средства на лечение и реабилитацию, большая бытовая загруженность всех членов семьи, включая нормотипичного ребенка, социальные ограничения и моральные переживания последнего [10]. Однако дети оказались не склонны озвучивать подобные переживания. Только один мальчик (12 лет) с нескрываемым раздражением сказал, что не будет отвечать ни на какие вопросы, связанные с сестрой с ОПФР. На вопрос «Почему?» он ответил: «Не хочу говорить о ней». Тем не менее выполнять тесты он не отказался, а при выполнении методики FAST в идеальной репрезентации семьи фигурку сестры поставил ближе к своей, чем в типичной и конфликтной репрезентациях, что может указывать на переживаемое им чувство вины за испытываемые отрицательные эмоции. Многие из тех детей, для которых сиблинг с ОПФР был самым отвергаемым членом семьи, не демонстрировали отрицательного отношения к нему внешне.

Проблема табуирования проявления негативных эмоций по отношению к сиблингам с ОПФР, несомненно, существует и описана в ряде исследований зарубежных ученых: S. Orregerman (2003), В. Као (2012), I. Hanvey (2022). Нужно полагать, что табуирование – это одна из причин большего количества эмоциональных и поведенческих проблем детей, имеющих сиблингов с ОПФР, по сравнению с детьми, имеющими только нормотипичных сиблингов (M. Dinleyici, A. Goudie, M. Janus, M. L. Diener, S. Marquis).

Заключение

Таким образом, мы можем говорить о том, что отношение нормотипичного ребенка к сиблингу с ОПФР отличается от отношения ко всем другим членам семьи, включая нормотипичных сиблингов, и характеризуется преобладанием эмоциональной близости над нейтрально-теплым или отчужденным отношением. В тех семьях, где родители испытывают трудности с выполнением своих ролей и функций, дети младшего школьного возраста переживают нехватку принятия и одобрения. В ситуации семейного стресса они ищут пространство психологической безопасности, и таким пространством могут становиться отношения с сиблингом с особенностями развития.

Это происходит благодаря тому, что на фоне повышенной тревожности ребенок с ОПФР остается безусловно любящим и принимающим членом семьи. В условиях собственной социальной ограниченности он всегда рад взаимодействию с братом или сестрой; уход за ним, забота о нем позволяет нормотипичному ребенку почувствовать себя значимым и сильным. Таким образом, когда ребенок с ОПФР становится источником стресса у родителей, он получает возможность стать тем, кто помогает пережить стресс своему сиблингу. Тот факт, что ребенок с ОПФР приблизительно для трети детей имеет высокую эмоциональную привлекательность и в среднем более высокую привлекательность, чем мать, говорит о том, что проблема хронического семейного стресса, связанного с нарушениями развития детей, и его влияния на нормотипичных сиблингов существует. Специалистам, работающим с семьями, воспитывающими ребенка с ОПФР и нормотипичного ребенка, стоит обращать внимание на то, что крайне выраженная привязанность к сиблингу с ОПФР может быть индикатором неудовлетворенной потребности нормотипичного ребенка в любви и принятии со стороны родителей. Внимание в таком случае должно быть направлено на коррекцию детско-родительских отношений. Другим проблемным моментом может быть отрицание собственных негативных переживаний по отношению к сиблингу с ОПФР либо связанное с такими переживаниями чувство вины.

Необходимо понимать, что переход из ситуации острого стресса, связанного с рождением ребенка с ОПФР, в стресс хронический, искажающий отношения, происходит не обязательно: часть семей способна эффективно адаптироваться к наличию ребенка с особенностями и продолжать нормальное функционирование. В таких семьях отношения между нормотипичным ребенком и ребенком с ОПФР будут иметь умеренно выраженную позитивную эмоциональную окраску, которая свидетельствует о том, что ребенок не воспринимает сиблинга с ОПФР ни как причину фрустрации собственных потребностей, ни как единственный источник безусловной любви в семье, функционирование которой нарушено.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бейкер, К. Теория семейных систем М. Боуена / К. Бейкер // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 6. – С. 155–164.
2. Листик, Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. М. Листик ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2003. – 24 с.
3. Малёнова, А. Ю. Половозрастные особенности отношений детей к старшим и младшим сиблингам / А. Ю. Малёнова, Е. В. Белогур // *Вестн. Омс. ун-та. Сер. «Психология».* – 2008. – № 1. – С. 48–58.
4. Мамайчук, И. И. Учет защитных механизмов личности родителей детей с расстройством аутистического спектра в процессе психологической помощи / И. И. Мамайчук, Е. В. Шабанова // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Сер. 5.* – 2014. – № 1. – С. 82–91.
5. Михайлова, Н. Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса повседневной жизни в полных семьях подростков с сенсорными нарушениями / Н. Ф. Михайлова // *Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 12.* – 2013. – Вып. 4. – С. 75–88.
6. Мясищев, В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Модэк МПСИ, 2004. – 356 с.
7. Севостьянова, Л. Н. Влияние детско-родительских отношений на эмоциональное состояние ребенка [Электронный ресурс] / Л. Н. Севостьянова // *Наука, образование, общество : интернет-журн.* – Режим доступа: https://www.studmed.ru/sevostyanova-ln-vliyanie-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-emocionalnoe-sostoyanie-rebenka_addb0c2b8c1.html. – Дата доступа: 16.05.2020.
8. Тимофеева, И. В. Специфика внутрисемейного взаимодействия в семьях, имеющих детей с детским церебральным параличом с позиции теории систем М. Боуена / И. В. Тимофеева // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена.* – 2009. – № 102. – С. 99–105.
9. Шакирзянова, Е. В. Семейные роли в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Шакирзянова, М. В. Долгова // *Концепт.* – 2020. – № 7. – С. 82–90.
10. Breslau, N. Psychological functioning of siblings of disabled children / N. Breslau, M. Weitzman, K. Messenger // *Pediatrics.* – 1981. – Nr 67. – P. 344–353.
11. Hanvey, I. Glass children: The lived experiences of siblings of people with a disability or chronic illness [Electronic resource] / I. Hanvey, A. Malovic, E. Ntontis // *Journal of Community & Applied Social Psychology.* – 2022. – Access mode: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.2602>. – Access date: 18.06.2020
12. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation / A. S. Morris [et al.] // *Social development.* – 2007. – Nr 16 (2). – P. 361–388.

REFERENCES

1. Bejkier, K. Teorijaa siemiejnykh sistiem M. Bouena / K. Bejkier // *Vopr. psikhologii.* – 1991. – № 6. – S. 155–64.
2. Listik, Ye. M. Razvitije sposobnosti k raspoznavaniju emocij v starshem doshkol'nom vozrastie : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.13 / Ye. M. Listik ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. – M., 2003. – 24 s.
3. Malionova, A. Yu. Polovozrastnyje osobiennosti otnoshenij dietiej k starshim i mladshim siblingam / A. Yu. Malionova, Ye. V. Bielogur // *Viestn. Oms. un-ta. Sier. «Psikhologija».* – 2008. – № 1. – P. 48–58.
4. Mamajchuk, I. I. Uchiot zashchitnykh miekhanizmov lichnosti roditieliej s rasstrojstvom autistichieskogo spiektra v processie psikhologichieskoj pomoshchi / I. I. Mamajchuk, Ye. V. Shabanova // *Viestn. Lieningr. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. Sier. 5.* – 2014. – № 1. – P. 82–91.
5. Mikhajlova, N. F. Systematichieskoje issliedovaniye individual'nogo i siemiejnogo stressa povsiednievnoj zhizni v polnykh siemjakh podrostkov s sensornymi narushtenijami / N. F. Mikhajlova // *Viestn. S.-Pietierb. un-ta. Sier. 12.* – 2013. – Vyp. 4. – S. 75–88
6. Miasishchiev, V. N. Psikhologija otnoshenij. Izbrannyje psikhologichieskije trudy / V. N. Miasishchiev ; pod ried. A. A. Bodaliova. – M. : Modek MPSI, 2004. – 356 s.

7. Sievost'janova, L. N. Vlijanije dietsko-roditel'skikh otnoshenij na emocional'noje sostojanije riebonka [Elektronnyj riesurs] / L. N. Sievost'janova // Nauka, obrazovanije, obshchestvo. – Riezhim dostupa: https://www.studmed.ru/sevostyanova-ln-vliyanie-detsko-parentalskih-otnosheniy-na-emotionalnoe-sostoyanie-rebenka_addb0c2-b8c1.html. – Data dostupa: 05.06.2020

8. Timofiejeva, I. V. Spiecifika vnutrisiemiejnogo vzaimodiejstvija v siem'jakh, imiejushchikh dietiej s cerebral'nym paralichov s pozicii tieprij sistiem M. Bouena / I. V. Timofiejeva // Izv. Ros. gos. pied. un-ta im. A. I. Giercena. – 2009. – № 102. – S. 99–105.

9. Shakirzianova, Ye. V. Siemiejnyje roli v siem'jakh s diet'mi s ogranichenymi vozmozhnostiami zdorov'ja / Ye. V. Shakirzianova, M. V. Dolgova // Koncept. – 2020. – № 7. – S. 82–90.

10. Breslau, N. Psychological functioning of siblings of disabled children / N. Breslau, M. Weitzman, K. Messenger // Pediatrics. – 1981. – Nr 67. – P. 344–353.

11. Hanvey, I. Glass children: The lived experiences of siblings of people with a disability or chronic illness [Electronic resource] / I. Hanvey, A. Malovic, E. Ntontis // Journal of Community & Applied Social Psychology. – 2022. – Access mode: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.2602>. – Access date: 18.06.2020

12. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation / A. S. Morris [et al.] // Social development. – 2007. – Nr 16 (2). – P. 361–388.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 30.06.2022

УДК 37.037.5

**Людмила Владимировна Маришук¹,
Арсений Зурабович Джанашия², Татьяна Ивановна Чегерова³**

¹д-р психол. наук, проф., проф. каф. психологии и конфликтологии
Минского филиала Российского государственного социального университета

²ст. преподаватель каф. психологии и коррекционной работы
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

³канд. техн. наук, доц., доц. каф. экономики и управления
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

Lyudmila Marishchuk¹, Arseniy Dzhanashia², Tatyana Cheherova³

¹Doctor of Psychology Sciences, Professor,
Professor of the Department of Psychology and Conflictology
at the Minsk Branch of the Russian State Social University

²Senior Lecturer of the Department of Psychology and Correctional Work
at the Mogilev State A. A. Kuleshov University

³Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Economics and Management
at the Mogilev State A. A. Kuleshov University

e-mail: ¹marichshuk@yandex.ru; ²dzhanashia@msu.by; ³chegerova@msu.by

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О САМОВОСПИТАНИИ

Обсуждается анализ рефлексивных представлений подростков о самовоспитании, его содержания, средствах и значении в деятельности, поведении и отношениях человека. Выполнен анализ динамики представлений подростков 12–15 лет. Установлено, что представления подростков с возрастом изменяются по содержанию, детальности, значительности, что указывает на развитие их опыта в самовоспитании, наличие собственных намерений и целей в этой деятельности. Высказывания младших подростков об условиях и направлениях самовоспитания отличаются наименьшим разнообразием. Среди старших подростков выявлена тенденция роста упоминаний самоанализа, что указывает на развитие самосознания и личностной рефлексии. Школьники всех возрастных групп констатировали значимость цели как важного условия успешности самовоспитания. Совокупность высказываний подростков дифференцирована на продуктивный, воспроизводящий, элементарный, неразвитый типы.

Ключевые слова: рефлексивные представления, самосознание, самовоспитание, подросток, намерение, динамика развития, опыт личности.

Adolescents' Reflective Perceptions about Self-Upbringing

The article discusses the analysis of adolescents' reflexive representations about self-education, its content, means and significance in human activities, behavior and relationships. The analysis of the dynamics of representations of adolescents aged 12–15 years is carried out: the views of adolescents change with age in content, detail, significance, which indicates the development of their experience in self-education, the presence of their own intentions and goals in this activity. The statements of younger adolescents about the conditions and directions of self-education are the least diverse. Among older adolescents, a growth trend in references to introspection was revealed, indicating the development of self-analysis and personal reflection. Pupils of all age groups stated the importance of the goal as an important condition for the success of self-education. The totality of adolescents' statements is differentiated into productive, reproducing, elementary, undeveloped types.

Key words: reflexive representations, self-consciousness, self-education, adolescent, intention, development dynamics, person everyday experience.

Введение

Преодоление противоречия между спонтанной активностью ребенка и внешней ее регуляцией – социализацией – реализуется в развитии. Ребенок, взрослея и интериоризируя воспитательные воздействия взрослых, научается регулировать себя, что

активизирует самопознание, свидетельствуя о развитии его самосознания [1; 2].

Психологические аспекты воспитания – одна из наиболее сложных проблем в педагогической психологии. В настоящем исследовании воспитание понимается как процесс сознательного и целенаправленно-

го взаимодействия воспитателя и воспитываемых индивидов с целью освоения необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у них личностного отношения к принимаемой обществом системе ценностей, проявляющегося в убеждениях и привычках поведения [3]. Одновременно воспитание – процесс взаимодействия с ребенком, формирующим его личность, осуществляет содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей. Социализация делает из ребенка достойного члена общества в том случае, если ее реализация способствует формированию его субъектности. С возрастом человек приобретает возможность быть более самостоятельным, автономным [2].

Возникновение потребности в самостоятельном исполнении деятельности требует существенного изменения образа жизни ребенка и подхода к его воспитанию. Только предоставление подростку самостоятельности обеспечивает формирование у него ответственности, но родителям сложно понять необходимость автономии подростка.

Рост самостоятельности в подростковом возрасте характеризуется развитием самосознания, самооценки, личностной рефлексии, воли, углублением и расширением временной перспективы, постепенным развитием ответственности. Такие новообразования приводят к скачку в развитии и проявлению самостоятельности, одной из сфер выражения которой является самовоспитание, приобретающее для подростка личностное значение.

В современной педагогической психологии самовоспитание понимается как осознанная целеустремленная деятельность человека в самосовершенствовании нравственных качеств, проявляющихся в отношениях, поведении и деятельности в принимаемой обществе системе ценностей [3].

Юношеский возраст в отличие от подросткового характеризуется систематичностью самовоспитания. Но психическое развитие подростка, рост самосознания – рефлексии, произвольности, мышления (внутренний интеллектуальный план действий) – выступают предпосылкой возникновения намерения работать над собой.

Для психологического анализа содержания и механизмов самовоспитания имеют определенную ценность представления

подростков о деятельности по самосовершенствованию. Нередко такие представления связаны с их прошлым опытом саморегуляции деятельности и поведения.

В психологической и педагогической науках понятие «представление» трактуется неоднозначно. В психологии под представлением понимается «переходный процесс от чувственного познания к логическому, образ предмета или явления, ранее воздействовавшего на органы чувств» – воспроизводится сенсорное воздействие отсутствующего на момент создания образа объекта. В отличие от образов ощущений или восприятий, относящихся к настоящему времени, представления являются менее яркими, отличаются фрагментарностью, динамичностью, могут иметь обобщенный характер и относятся к прошлому и возможному будущему [4, с. 261].

В педагогике «представление» есть некое «предзнание», «предпонятие» – пограничная между чувственным познанием и мышлением форма знания [5]. В обучении представления выступают в роли опоры при формировании понятий [6]. Представления в существенной мере связаны с понятиями, но представление всегда есть образ, а понятие характеризует мысль, выраженную в словах или в каких-либо абстрактных символах.

Учитель нередко обращается к прошлому житейскому опыту учащегося для формирования научных понятий, развития его интеллекта: усвоение пройденного материала педагог контролирует и оценивает на занятиях, стимулирует его воспроизведение и расширение, чего нельзя сказать об использовании и развитии положительного прошлого опыта в процессе воспитания [7].

В статье используется понятие «рефлексивное представление» [8], понимаемое как проявление самосознания, воспроизведение собственного опыта, в т. ч. саморегуляции и самовоспитания. Безусловно, нельзя быть уверенными, что все вербализованные испытуемыми рефлексивные представления имели место в их деятельности и поведении. Однако, по утверждению профессора Ф. И. Иващенко, даже если некоторые из них взяты из других источников (литература, видеоматериалы, повседневное общение со сверстниками и взрослыми, наблюдение за их деятельностью и поведением),

они все равно заслуживают внимания исследователя, поскольку испытуемые дополняют ими свои собственные, связывают с ними свои успехи или неудачи, и, следовательно, они для них значимы [7]. Рефлексивными представления о самовоспитании являются еще и потому, что вопрос экспериментатора стимулировал у испытуемых личностную рефлексивность для воспроизведения собственного опыта или «предзнаний» о работе над собой.

Организация исследования

С целью получения информации о представлениях современных подростков о самовоспитании был проведен письменный проективный опрос с применением незаконченных предложений. В основе проективных методик лежит защитный механизм проекции как перенос субъективных состояний, чувств, желаний, намерений на «посторонний» объект [9]. Для запуска этого механизма в методиках используются неопределенные стимулы, которые испытуемый должен самостоятельно интерпретировать, дополнить, структурировать, развить: сюжетные картинки (тест Р. Жилия), неоконченные предложения (методика Ж. Нюттена), неопределенные очертания (тест Г. Роршаха), экспрессивное выражение (методика «Проективный рисунок человека»). Использование проективных методик позволяет минимизировать социально одобряемые ответы, «обойти» психологические защиты с целью конкретизации представлений подростков о самовоспитании и косвенной оценки уровня их рефлексивности, произвольности, а следовательно, и развития самосознания.

Ни в инструкции, ни в устных пояснениях предварительно либо в процессе опроса экспериментатор никак не направлял респондентов, не давал пояснений, касающихся предмета обсуждения. Первое незаконченное предложение («Самовоспитание – это...») нацеливало испытуемых на изложение своих представлений о самовоспитании

как таковом, его определении. Второе предложение («Для самовоспитания нужно...») стимулировало высказывания подростков представлений об условиях, необходимых для работы над собой. Третье незаконченное предложение («Самовоспитанием занимаются, чтобы...») направляло испытуемых на высказывания о предназначении самовоспитания, его вероятных целях.

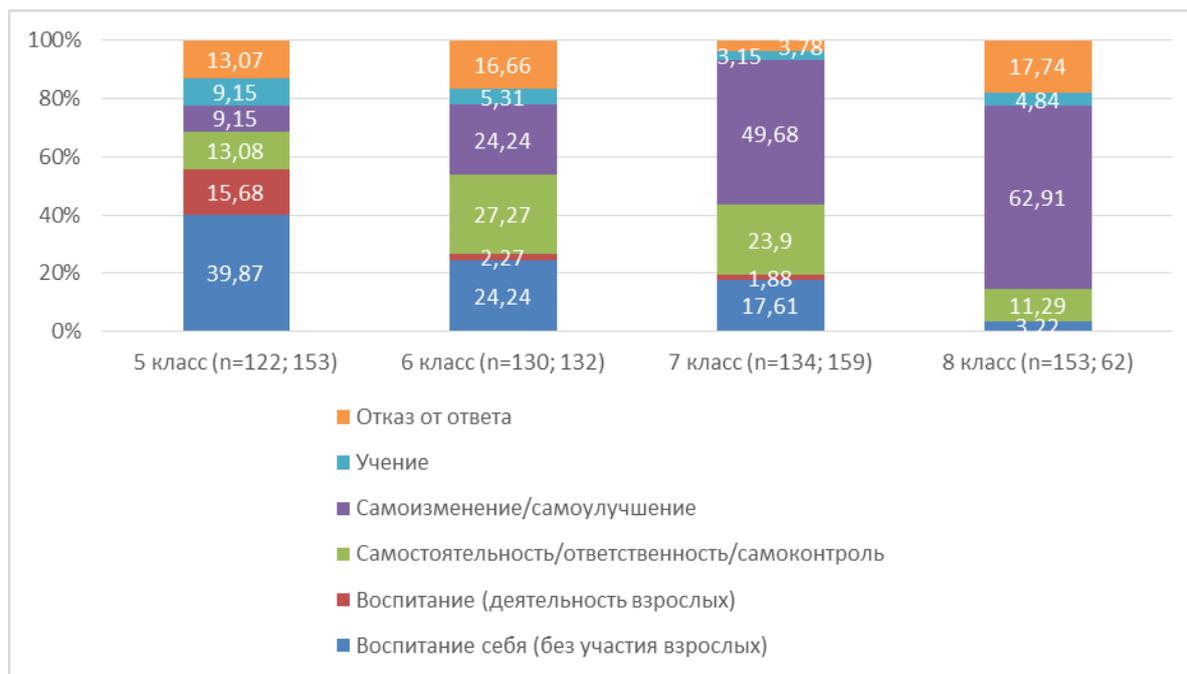
Испытуемыми выступили 539 подростков – учащихся 5–8 классов средних школ г. Могилева и Могилевской области: 122 пятиклассника (средний возраст – $12,07 \pm 0,03$ года), 130 шестиклассников (средний возраст – $13,32 \pm 0,02$ года), 134 семиклассника (средний возраст – $14,01 \pm 0,04$ года), 153 восьмиклассника (средний возраст – $14,89 \pm 0,04$ года). Опрос был проведен в 2021/22 учебном году.

Материалом для анализа выступили письменные работы подростков – 1 646 ответов респондентов. Результаты диагностики обрабатывались с применением контент-анализа с выделением семантических единиц (СЕ) анализа, содержание которых раскрывается с помощью составляющих их элементов. Суммарный итог СЕ и составляющих их элементов не всегда совпадает, поскольку в случае присутствия в тексте одного респондента нескольких элементов из одной СЕ учитывался каждый элемент, а в СЕ эти элементы представляли одного респондента.

В качестве методов исследования выступили теоретико-библиографический анализ, контент-анализ продуктов деятельности учащихся, статистический анализ данных (средние арифметические, ошибки средней арифметической, проценты, статистический анализ с применением t -критерия Спирмена, H -критерия Краскелла – Уоллеса).

Результаты и их обсуждение

Данные по результатам анализа ответов подростков о сущности самовоспитания приведены на рисунке 1.



Примечание. – Число, приведенное после n, указывает на количество высказываний в выборке.

Рисунок 1. – Рефлексивные представления подростков о самовоспитании, N = 539

На рисунке 1 приведены выделенные при анализе ответов подростков категории, характеризующие рефлексивные представления подростков о самовоспитании.

Наблюдается динамика возрастания количества высказываний подростков от 5 к 8 классу о самовоспитании как о самоизменении или самоулучшении личности (категория «Самоизменение/самоулучшение»), что ближе всего к актуальному определению понятия самовоспитания в педагогической психологии [3]. Типичными для этой категории были следующие высказывания: «Самовоспитание – это...» (когда человек что-то в себе улучшает сам), (изменение себя) (Здесь и далее примеры высказываний приведены с сохранением авторской орфографии и пунктуации респондентов и выделены курсивом. – Л. М., А. Д., Т. Ч.). Закономерно у старших подростков (7–8 класс) наблюдается существенное снижение количества высказываний о сущности самовоспитания как о «воспитании себя» либо понимании самовоспитания как деятельности взрослых (категории «Воспитание себя (без участия взрослых)», «Воспитание (деятельность взрослых)»). Наибольшее количество таких высказываний сделали респонденты младшего подросткового возраста (11–12 лет, 5 класс). Вероятно, представления о самовоспитании у них еще не сложились долж-

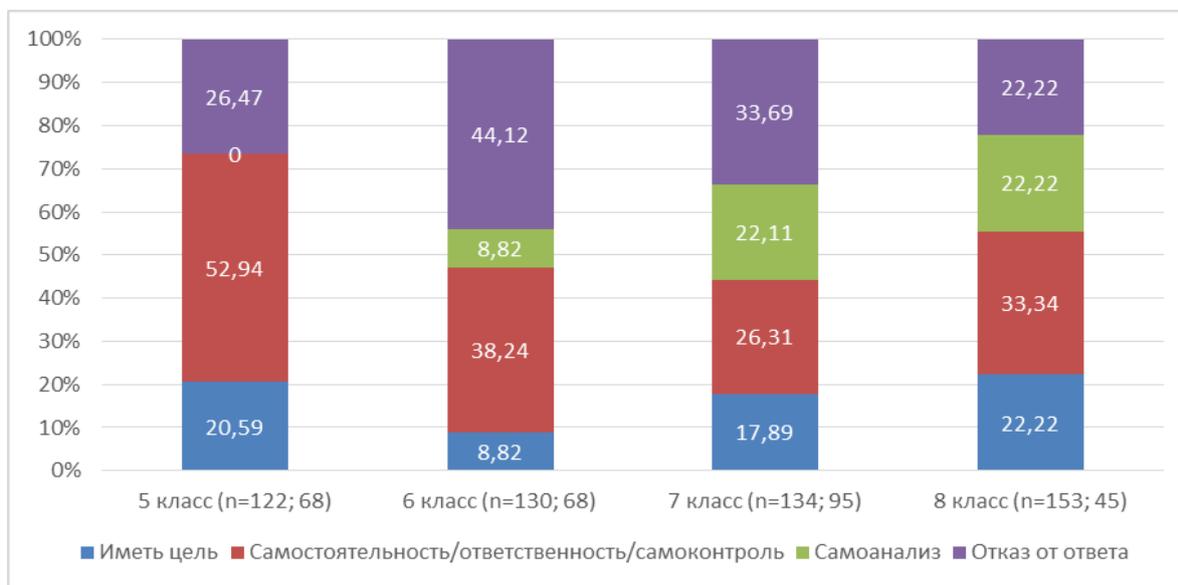
ным образом. Подростки этой возрастной группы, согласно их высказываниям, чаще других представляют себе самовоспитание как деятельность взрослых (15,68 %): (когда родители воспитывают), (такое воспитание делают родители или учителя), как учебную деятельность (9,15 %), чаще других респондентов оставили незаконченное предложение без ответа (13,07 %).

Обращает на себя внимание тенденция к снижению количества высказываний о самовоспитании, понимаемом как учение: младшие подростки таким представляют самовоспитание. Можно предположить, что они еще пребывают в стадии смены ведущей деятельности. Инерция учебной деятельности как ведущей, вероятно, обуславливает преимущественно интеллектуальную рефлексию, необходимую для решения учебной задачи. У старших подростков самовоспитание понимается как «самоизменение», «самоулучшение», что может указывать на развитие уже личностной рефлексии, обращенной на себя самого.

Проанализируем представления подростков об условиях, необходимых для самовоспитания. Их высказывания распались на две подкатегории: 1) представления об условиях, необходимых для самовоспитания, и 2) представления о направлениях самовоспитания (рисунки 2, 3).

Рисунок 2 демонстрирует, что чаще подростки говорили о самостоятельности и самоконтроле для работы над собой. Типичные высказывания этой категории: «Для самовоспитания нужно...» (*уметь себя вести самостоятельно*), (*проявлять самостоятельность*). Тенденция роста упоминаний

подростками самоанализа указывает на развитие самосознания, личностной рефлексии. Немаловажно, что опрошенные школьники всех возрастных групп констатировали значимость цели как представления о конечном результате любой деятельности – важного условия успешности самовоспитания.

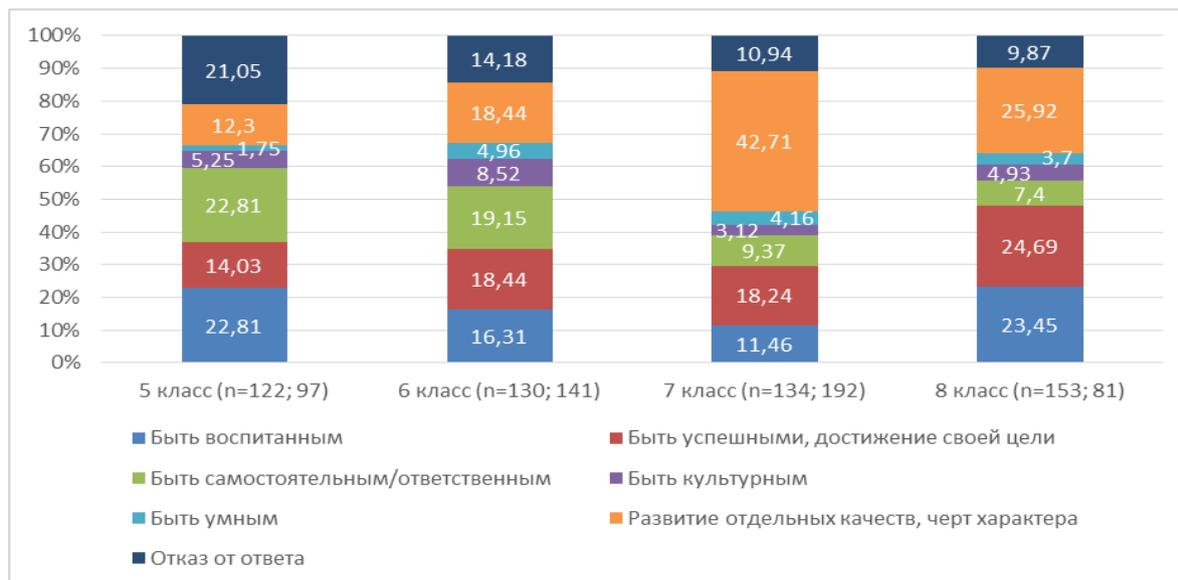


Примечание. – Число, приведенное после n, указывает на количество высказываний в выборке.

Рисунок 2. – Рефлексивные представления подростков об условиях, необходимых для самовоспитания, N = 539

Анализ высказываний подростков о направлениях самовоспитания приведен на рисунке 3: категории характеризуют пред-

ставления о содержании самовоспитания, на что оно может быть (или уже) направлено.



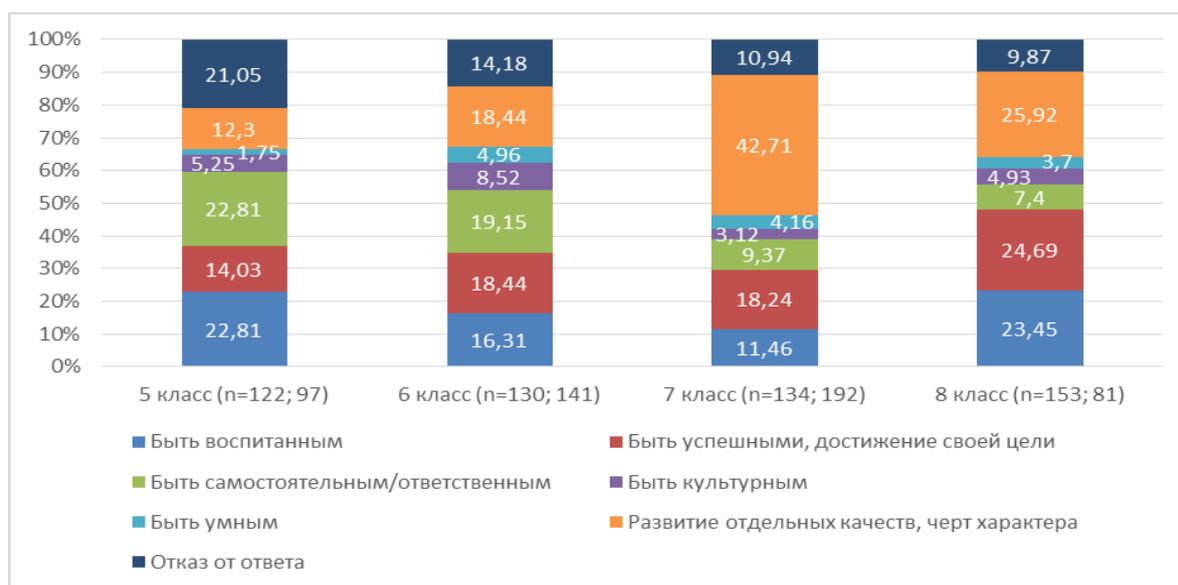
Примечание. – Число, приведенное после n, указывает на количество высказываний в выборке.

Рисунок 3. – Рефлексивные представления подростков о направлениях (содержании) самовоспитания, N = 539

Наибольшее количество высказываний испытуемых всех возрастных групп было о самовоспитании в области учебной деятельности, поведении в школе, прилежании. Высказывания о самовоспитании как развитии отдельных качеств личности и черт характера, физическом развитии оставили только подростки 6–8 классов. Ни один младший подросток (5 класс) о таких направлениях самовоспитания не высказался. Отметим, что в целом высказывания младших подростков об условиях (рисунок 2) и

направлениях самовоспитания (рисунок 3) отличаются наименьшим разнообразием: самовоспитание может быть направлено либо на учебную деятельность и поведение в школе, либо на исправление ошибок в этих областях. Полагаем, что такая тенденция может указывать на еще недостаточное развитие представлений о самовоспитании, развитие личностной рефлексии.

Завершение подростками незаконченного предложения «Самовоспитанием занимаюсь чтобы...» представлены на рисунке 4.



Примечание. – Число, приведенное после n, указывает на количество высказываний в выборке.

Рисунок 4. – Рефлексивные представления подростков о назначении (целях) самовоспитания, N = 539

Рисунок 4 демонстрирует разнообразие высказываний о назначении самовоспитания в представлениях подростков: человек работает над собой, чтобы развивать отдельные качества личности (волю, характер, усидчивость, организованность), быть воспитанным, самостоятельным и успешным человеком.

На основе качественного анализа и в соответствии с классификацией, предложенной Л. М. Митиной [10], совокупность высказываний подростков была дифференцирована так:

1) *продуктивные*; их содержание указывает на активность или деятельность субъекта с уже имеющимися промежуточными или конечными результатами; высказывания содержат в себе семантические единицы о выполняемой деятельности и ее

результатах (самовоспитание – *изменять себя в лучшую сторону: следить за внешним видом, за своей речью*);

2) *воспроизводящие* как вербализация имеющихся у субъекта представлений, сформировавшихся преимущественно из внешних источников (взрослые, СМИ, сверстники); в высказываниях такого типа субъектом воспроизводятся усвоенные им образцы и стереотипы;

3) *элементарные*; они указывают на фрагментарные представления, дополняемые воображаемым или желательным положением субъекта в собственном будущем; высказывания являются буквальным повторением или иносказанием предлагаемого понятия (самовоспитание – *воспитание себя, сам себя воспитываешь*);

4) *неразвитые*; они свидетельствуют о деформированные представления либо их отсутствие (отказ от ответа); высказывания имеют абсурдный или юмористический характер (самовоспитание – *это весело, когда родители умрут, не знаю как объяснить*).

Для сопоставления ответы респондентов были подвергнуты статистическому анализу. Отмечаются достоверно значимые различия в распределениях высказываний подростков (все классы одновременно: $H = 56,79$, $p = 0,0001$; 5 и 6 класс: $H = 6,27$, $p = 0,013$; 6 и 7 класс: $H = 19,86$, $p = 0,0001$; 7 и 8 класс: $H = 5,55$, $p = 0,02$). Статистический анализ показал значимую связь возрастного развития и уровня сложности реф-

лексивных представлений подростков о самовоспитании ($r = 0,133$; $p < 0,05$), т. е. чем старше подросток, тем более развитыми являются его представления о самовоспитании как деятельности (рисунок 5). Вероятно, устойчивую тенденцию развития продуктивных представлений подростков о самовоспитании можно объяснить развитием самосознания и личностной рефлексии, произвольности, мышления (внутренний интеллектуальный план), развитием самовоспитательной деятельности, осознанием результатов предпринимаемых попыток работы над собой, что составляет личный опыт субъектности подростка.

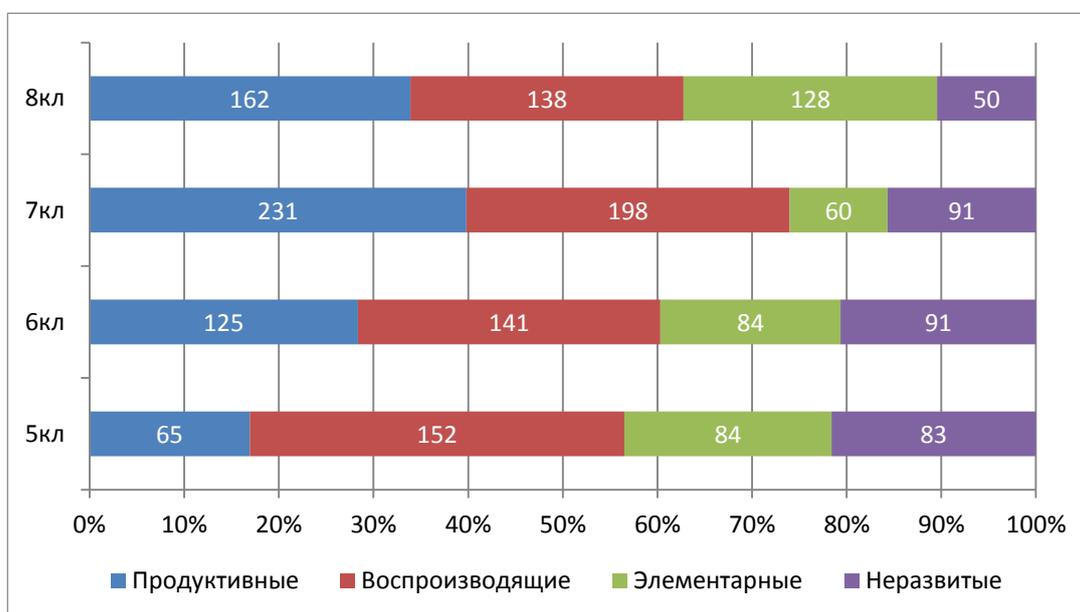


Рисунок 5. – Характер представлений подростков о самовоспитании

Наибольшее количество продуктивных и воспроизводящих представлений приходится на учащихся 7 класса, поскольку в этом возрасте происходит наибольшее число попыток самовоспитания, пик активности в появлении и реализации намерения в самовоспитании (пик в развертывании субъекта саморазвития). В 8 классе рост рефлексивных продуктивных и воспроизводящих высказываний снижается на фоне роста элементарных представлений. Полагаем, имеет место эффект от неуспешных попыток в реализации подростками намерений в самовоспитании. Осознавая необходимость работы над собой и приступая к ней в 5–6 классах, подростки не соизмеря-

ют свои возможности со своими намерениями. Как отмечал Л. С. Выготский, внутренней причиной «гипобулики» в поведении подростка выступает не становящаяся воля, а «слабость» его целей [11]. Испытывая череду неудач или не рефлексировав промежуточные результаты (не всегда подобные конечным) как значимые, в 8 классе подростки становятся более прагматичными, осторожными. Возможно, на почве неудач наступает астенизация: разочарование в своих силах, «махнул на себя рукой» и полностью «отдался во власть» воспитания. Подросток «задвигает» на задний план свой потенциал субъектности в саморазвитии, что способно нанести существенный урон его профес-

сиональной, карьерной и личной жизни в будущем. Одновременно подчеркнем более осознанное отношение восьмиклассников к ответам. Во-первых, об этом говорит снижение отказов от ответа; во-вторых, ими представлены более содержательные высказывания, наполненные деталями, указывающими исследователю на знание подростками самовоспитательных действий (их стихийный опыт); в-третьих, раскрыты более глубокие аспекты понимания ими целей и результатов, назначения, действий, необходимых для реализации самовоспитания.

Заключение

Рефлексивные представления подростков о самовоспитании имеют неоднозначный характер, о чем свидетельствуют их высказывания о его содержании, условиях, необходимых для его реализации. Собранный материал позволил создать содержательную картину представлений современных школьников о самовоспитании в их динамике от младшего к старшему подростковому возрасту.

Учащиеся младшего подросткового возраста (5–6 классы) имеют преимущественно воспроизводящие или элементарные представления. Самовоспитание представляется ими как проявление самостоятельности, ответственности при выполнении поручений взрослых. В некоторых случаях, самовоспитание понимается как выполнение деятельности в отсутствие контроля со сто-

роны взрослых. Согласно высказываниям младших подростков, самовоспитание направлено в большей степени на учебную деятельность, поведение в школе, прилежание.

Учащиеся старшего подросткового возраста (7–8 классы) имеют преимущественно продуктивные и воспроизводящие рефлексивные представления о самовоспитании как процессе самоулучшения и самозменения человека, что говорит об их большей «приближенности» к реальному знанию. Особое значение в самовоспитании, по мнению старших подростков, приобретает целеполагание в соединении с самоанализом. Как и учащиеся 5–6 классов, старшие подростки считают, что самовоспитание должно быть направлено на учебную деятельность, а также на развитие отдельных личностных качеств (воля, настойчивость, усидчивость, точность).

Анализ собранных данных выявил устойчивую тенденцию развития продуктивных представлений подростков о самовоспитании, что можно объяснить развитием их самосознания и личностной рефлексии, а также, вероятно, наличием намерения в самовоспитании, что предполагает либо попытки работы над собой, либо самовоспитательную деятельность как таковую. Рефлексивные представления подростков о сути, назначении, направлениях самовоспитания оказались более полными, в отличие от представлений о действиях, необходимых для работы над собой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–10.
2. Субъектность как показатель личностной зрелости : монография / Л. В. Марищук [и др.] ; под науч. ред. Л. В. Марищук ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2019. – 193 с.
3. Марищук, Л. В. Психология развития и педагогическая психология : пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук ; Беларус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2010. – 231 с.
4. Марищук, Л. В. Психология : пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук. – Минск : Витпостер, 2016. – 777 с.
5. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – 1160 с.
7. Иващенко, Ф. И. Использование прошлых успехов учащихся / Ф. И. Иващенко. – Вопр. психологии. – 2000. – № 2. – 87–93.

8. Ковалев, Б. П. Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Б. П. Ковалев. – Минск, 1984. – 25 с.
9. Anastasi, A. Psychological testing / A. Anastasi, S. Urbina. – Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall, 1997. – 721 p.
10. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.

REFERENCES

1. Brushlinskij, A. V. Problema subjekta v psikhologichieskoj nauke (stat'ja piervaja) / A. V. Brushlinskij // Psichol. zhurn. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–10.
2. Subjektност' kak pokazatel' lichnostnoj zrielosti : monografija / L. V. Marishchuk [i dr.] ; pod nauch. ried. L. V. Marishchuk ; Briest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. – Briest : BrGU, 2019. – 193 s.
3. Marishchuk, L. V. Psikhologija razvitija i piedagogichieskaja psikhologija : posobije / L. V. Marishchuk, S. G. Ivashko, T. V. Kuzniecova ; pod nauch. ried. L. V. Marishchuk ; Bielor. gos. un-t fiz. kul'tury. – Minsk : BGUFK, 2010. – 231 s.
4. Marishchuk, L. V. Psikhologija : posobije / L. V. Marishchuk, S. G. Ivashko, T. V. Kuzniecova ; pod nauch. ried. L. V. Marishchuk. – Minsk : Vitposter, 2016. – 777 s.
5. Vishniakova, S. M. Profiessional'noje obrazovanije : Slovar'. Kliuchievye poniatija, terminy, aktual'naja lieksika / S. M. Vishniakova. – M. : NMC PO, 1999. – 538 s.
6. Rossijskaja piedagogichieskaja enciklopedija : v 2 t. / Gl. ried. V. G. Panov. – M. : Bol'shaja ros. encikl., 1993. – 1160 s.
7. Ivashchienko, F. I. Ispol'zovanie proshlykh uspiekhov uchashchikhsia / F. I. Ivashchienko. – Vopr. psikhologii. – 2000. – № 2. – С. 87–93.
8. Kovaliov, B. P. Priedstavlienija pedagogov o ponimanii ikh uchashchimisia PTU : avtorief. dis. ... kand. psichol. nauk / B. P. Kovaliov. – Minsk, 1984. – 25 s.
9. Anastasi, A. Psychological testing / A. Anastasi, S. Urbina. – Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall, 1997. – 721 p.
10. Mitina, L. M. Psikhologija truda i profiessional'nogo razvitija uchitieiya : uchieb. posobije dlia studentov vyssh. pied. uchieb. zaviedienij / L. M. Mitina. – M. : Akadiemija, 2004. – 320 s.
11. Vygotskij, L. S. Sobranije sochinienij : v 6 t. / pod ried. A. M. Matiushkina. – M. : Piedagogika, 1982–1984. – Т. 3. : Problemy razvitija psikhiki. – 1983. – 368 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 04.08.2022

УДК 159.9

Анна Александровна Морозенко*магистр психол. наук, преподаватель каф. общей и социальной психологии,
соискатель 4-го года обучения каф. возрастной и педагогической психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы***Anna Morozenko***Magistr of Psychology, Teacher of the Department of General and Social Psychology,
Competitor 4 Year of Study at the Department of Developmental and Pedagogical Psychology
at the Yanka Kupala State University of Grodno
e-mail: shchitkovskaia.anna.94@mail.ru***ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
СОДЕРЖАНИЯ ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИЗНИ ПОСЛЕ СМЕРТИ**

Представлены результаты эмпирического исследования имплицитных концепций о жизни после смерти. Во введении представлен краткий обзор исследований имплицитных концепций о жизни после смерти. В основной части статьи отражены полученные в ходе эмпирического исследования имплицитных представлений о жизни после смерти, результаты. Основная часть статьи также включает описание цели исследования – содержательно и эмпирически изучить структуру имплицитных концепций о жизни после смерти, представленных в обыденном сознании личности, а также влияние постбиографической перспективы на различные уровни благополучия личности: психологический, экзистенциальный, личностный. В основной части описана процедура исследования, а также дается выборка респондентов, принявших участие в исследовании. Рассмотрены основные мировоззренческие установки личности по отношению к существованию жизни после смерти. Выделены и описаны категории и подкатегории представлений о жизни после смерти. Заключение статьи содержит выводы, обобщающие результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: *имплицитная теория, имплицитная концепция, обыденные представления, страх смерти, танатический страх, вера в жизнь после смерти, постбиографическая перспектива.*

Empirical Study of the Content of Implicit Representations about Life after Death

The article presents the results of an empirical study of implicit concepts about life after death. The introduction provides a brief overview of research on implicit concepts about life after death. The main part of the article reflects the results obtained in the course of an empirical study of implicit ideas about life after death. The main part of the article also includes a description of the purpose of the study – to meaningfully and empirically study the structure of implicit concepts about life after death, presented in the ordinary consciousness of the individual, as well as the influence of the post-biographical perspective on various levels of well-being of the individual: psychological, existential, personal. The main part describes the research procedure and describes the sample of respondents who took part in the research. The main ideological attitudes of the individual in relation to the existence of life after death are considered. The categories and subcategories of ideas about life after death are singled out and described. The conclusion of the article includes conclusions summarizing the results of the study.

Key words: *implicit theory, implicit conception, everyday ideas, fear of death, tanatical fear, belief in life after death, post-biographical perspective.*

Введение

Смерть является одним из самых значимых событий, с которым сталкивается человек в своей жизни. В процессе развития и взросления смерть становится предметом

Научный руководитель – Константин Викторович Карпинский, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

глубоких личностных переживаний и размышлений, и перед человеком встает ряд мировоззренческих вопросов, среди которых и те, которые касаются постбиографической перспективы: «Что произойдет со мной после смерти, исчезну ли я окончательно после смерти или сохранюсь в каком-либо виде, что ждет меня в загробном мире, существует ли загробный мир?» Ответы на эти вопросы влияют и на прижизненную перспективу и прижизненное поведение человека [1].

Несмотря на особую актуальность феномена смерти, психология в достаточно малой степени продвинулась в разработке этой проблемы [1]. Еще в меньшей степени исследованы имплицитные представления о жизни после смерти. Малочисленность исследований в данной сфере связана с непростой организацией исследований имплицитных концепций о жизни после смерти, а также неоднозначностью подобного предмета исследований.

В зарубежной психологической науке есть исследования, предметом которых являлось содержание убеждений о жизни после смерти. Большинство попыток оценить убеждения о жизни после смерти были осложнены одномерностью подходов и отсутствием теории [2–6].

Исследование С. Т. Burris и Sani можно считать одним из наиболее полных в данной области. Ими предлагается описывать посмертные убеждения в терминах судьбы, сознания (осознания), идентичности (памяти, личности) и телесности (тела) после события смерти. Основываясь на этом, С. Т. Burris и Sani построили шкалу веры в загробную жизнь, которая измеряет пять вариантов представлений личности о том, что происходит с ней после смерти: уничтожение, бестелесный дух, духовное воплощение, перевоплощение и телесное воскрешение, или реинкарнация [6, с. 173].

Проблема нашего исследования тесно пересекается с исследованиями взаимосвязи между внутренней и внешней религиозностью, верой в загробную жизнь, страхом смерти и удовлетворенностью жизнью. Примером таких работ могут служить исследование А. В. Cohen и исследование Kevin J. Flannelly, Christopher G. Ellison, Kathleen Galek, Nava R. Silton.

Очевидна и взаимосвязь проблемы настоящего исследования с исследованиями временной перспективы, под которой понимается совокупность субъективных представлений личности о прошлом, настоящем и будущем относительно временной оси. В современной психологической науке исследования временной перспективы сконцентрированы на том, что включает в себя временная перспектива, ее структуре и содержании. Но эти исследования, признавая регулятивное значение временной перспективы, рассматривают временную перспек-

тиву только в рамках ожидаемой продолжительности жизни, и постбиографическое будущее не попадает в зону интереса исследователей [7 с. 19; 8 с. 54]. Мы в нашем исследовании предполагаем, что постбиографическая перспектива как совокупность представлений о том, что произойдет с человеком после его смерти, является неотъемлемой частью временной перспективы личности и оказывает влияние на прижизненное поведение человека, жизненный путь личности, построение индивидуальной жизни и связана с различными уровнями благополучия личности.

Для достижения цели исследования – содержательно и эмпирически изучить структуру имплицитных концепций о жизни после смерти, представленных в обыденном сознании личности, а также влияние постбиографической перспективы на различные уровни благополучия личности: психологический, экзистенциальный, личностный – нами было принято решение разделить процедуру исследования на несколько этапов. В ходе первого, пилотажного, или подготовительного, нами был собран качественный материал, отражающий содержание имеющихся в обыденном сознании имплицитных концепций о жизни после смерти.

Для проведения эмпирического исследования была составлена анкета, в которой испытуемым предлагалось ответить, верят ли они в жизнь после смерти. Если ответ на данный вопрос был положительным, инструкцией предписывалось как можно более подробно описать свои представления о том, что происходит с человеком после его смерти. В случае если испытуемый не верит в существование жизни после смерти, ему предлагалось как можно более подробно описать причину, по которой он не верит в жизнь после смерти.

В исследовании приняло участие 150 человек (106 женщин и 44 мужчины) в возрасте от 17 до 70 лет; испытуемые имели различный социальный статус, семейное положение и уровень образования.

Результаты и их обсуждение

В ходе качественного анализа полученных данных было выявлено, что все представления испытуемых о жизни после смерти можно разделить на три больших

категории. Первая категория включает представления, которые отражают признание существования жизни после смерти и названа нами «*посттанатический деизм*». Вторая категория содержит представления, отражающие отрицание человеком жизни после смерти, и имеет название «*посттанатический нигилизм*». Третью категорию составляют те представления, которые отражают сомнения человека в существовании жизни после смерти, однако нельзя сказать, что полностью отрицают существование жизни после смерти; эта категория называется «*посттанатический скептицизм*».

Выделенные категории можно рассматривать как общие мировоззренческие установки, которые включают в себя более мелкие подкатегории и отдельные имплицитные представления о жизни после смерти.

В ходе частотного анализа было установлено, что 53,75 % испытуемых верят в существование жизни после смерти в той или иной форме, 28,75 % испытуемых не верят в существовании жизни после смерти и 10,62 % испытуемых сомневаются в существовании жизни после смерти, однако полностью не отрицают ее (таблица 1).

Таблица 1. – Распределение представлений в соответствии с тремя мировоззренческими установками

Категория	Посттанатический деизм		Посттанатический нигилизм		Посттанатический синтоизм	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
0	64	40,00	104	65,00	133	83,125
1	86	53,75	46	28,75	17	10,625

Если говорить о категории *посттанатический деизм*, то необходимо отметить, что в ней выделяются подкатегории. Всего в ходе качественного анализа их выделено семь.

Первая из них характеризуется тем, что классифицирует представления по

наличию или отсутствию такого признака, как наличие *души*. 31,88 % от общей выборки и 59,30 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, включают категорию «душа» в свои представления о том, что происходит после смерти с человеком (таблица 2).

Таблица 2. – Подкатегории представлений о жизни после смерти в рамках посттанатического деизма

Категория	Посттанатический деизм													
	Душа		Сознание		Память		Связь с близкими		Связь с религией		Не связаны с религией		Описание ощущений	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
0	99	61,875	146	91,25	144	90	137	85,625	84	52,5	122	76,25	148	92,5
1	51	31,875	4	2,5	66	3,75	13	8,125	66	41,25	28	17,5	2	1,25

В ходе статистического анализа данных было установлено, что наиболее распространенным представлением первой подкатегории является представление о том, что после смерти душа человека отделяется от тела, 10 % от общей выборки испытуемых; 18,6 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 31,37 % от той части испытуемых, которая описывала категорию души при описании своих представлений о жизни после смерти. Остальные представления: существование души самостоятельно, встреча души с богом, души после смерти плавают в пустоте, другой уровень существования души – встречаются

у респондентов, но не так часто (0,625 % от всей выборки).

Вторая, объединяющая представления в группу подкатегория – это *сознание*; представления данной группы объединяет вера испытуемых в сохранение человеком после смерти сознания или его трансформацию, однако подобные представления характерны небольшому количеству испытуемых – 2,5 % от общей выборки.

Третья подкатегория – *память*, объединяет те представления испытуемых, которые отражают возможность сохранения памяти о жизни после того, как человек умер, – 3,75 % от общей выборки описыва-

ют подобные представления. Примерами таких представлений могут служить следующие: после смерти сохраняются воспоминания о земной жизни, после смерти сохраняется память о близких и т. д.

Следующая категория отражает те представления испытуемых, которые так или иначе отражают возможность человека *связаться с близкими* и родственниками после смерти (8,125 % испытуемых описывали такие представления в своих сочинениях). Наиболее часто встречающееся представление в данной категории – это имплицитное представление о том, что после смерти возможно влияние близких на посмертное существование умершего (2,5 % от общей выборки), 4,65 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 30,77 % от всех представлений, отражающих возможность связи с близкими после смерти. Чуть менее часто встречаются имплицитные представления – сопровождение живых и влияние умершего после смерти на жизнь близких: 1,88 % от всей выборки, 3,49 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 23,08 % от всех представлений, отражающих связь с близкими. Наименее часто встречается представление – встреча с умершими близкими: 1,25 % от общей выборки, 2,33 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 15,38 % от всех представлений, отражающих связь с близкими.

Пятая категория объединяет представления, в которых прослеживается *религиозная* тематика, представления данной подкатегории отражают традиционно христианское воззрение на жизнь после смерти и включают такие категории, как перерождение, карма, реинкарнация. Связь с религией прослеживается в представлениях 41,25 % испытуемых от общей выборки. Наиболее часто встречающимся представлением в данной подкатегории является представление о том, что после смерти человека ждет перерождение: 19,38 % от общей выборки, 36,04 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 46,97 % от всех представлений, отражающих связь с религией. Довольно часто среди представлений, связанных с перерождением, встречаются следующие: перерождение в новом теле – 8,13 % от общей выборки, 15,12 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после

смерти, и 19,7 % от всех представлений, отражающих связь с религией. Часто встречаются и традиционно христианские представления о том, что ожидает человека после смерти: рай (11,25 % от общей выборки, 20,93 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 27,27 % от всех представлений, отражающих связь с религией) и ад (10 % от общей выборки, 18,06 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 24,24 % от всех представлений, отражающих связь с религией). Единичными в категории имплицитных представлений о жизни после смерти, связанных с религией, можно считать следующие представления: встреча с создателем, бесконечная жизнь, встреча с Богом, бесконечное счастье, бесконечное страдание, ангелы, круговорот рождения и смерти. Достаточно редкими можно считать представления: чистилище (3,75 % от общей выборки, 6,98 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 9,09 % от всех представлений, отражающих связь с религией); Бог (3,13 % от общей выборки, 5,81 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 7,58 % от всех представлений, отражающих связь с религией); суд (2,5 % от общей выборки, 4,65 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 6,06 % от всех представлений, отражающих связь с религией); жизнь на небесах (2,5 % от общей выборки, 4,65 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 6,06 % от всех представлений, отражающих связь с религией); карма (2,5 % от общей выборки, 4,65 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 6,06 % от всех представлений, отражающих связь с религией); перерождение в животное (3,13 % от общей выборки, 5,81 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 7,58 % от всех представлений, отражающих связь с религией); становление другим существом (3,75 % от общей выборки, 6,98 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 9,09 % от всех представлений, отражающих связь с религией). Частота появления следующих представлений такова: воскресение, вечность, переход из тела в тело, вечный покой – 1,25 % от общей выборки, 2,33 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 3,03 % от всех представлений, от-

ражающих связь с религией. Также стоит отметить, что часть испытуемых описывала одновременно представления о жизни после смерти в религиозном контексте, как и собственно далекие от религии представления, что может быть связано с обусловленностью формирования имплицитных концепций социальным контекстом, некоторыми традициями в понимании посмертного существования, что и обусловило отражение традиционно-религиозных представлений о жизни после смерти наравне с теми, что сформированы вследствие самостоятельных размышлений о феномене жизни после смерти. Хотелось бы также отметить, что представления, связанные с религией, наиболее часты среди обследуемой выборки.

Представления, в которых не отмечается связь с религией, описывает 17,5 % от общей выборки испытуемых. Наиболее часто встречаемыми представлениями в данной подкатегории являются: существование в виде энергии (4,37 % от общей выборки, 7,95 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 25 % от всех имплицитных представлений, не связанных с религией) и другой мир (3,13 % от общей выборки, 5,68 % от выборки испытуемых, верящих в жизнь после смерти, и 17,86 % от всех имплицитных представлений, не связанных с религией). Единичными имплицитными представлениями, не связанными с религией, являются следующие: перевоплощение в бесплотный дух; соединение с единым вселенским разумом; переход в высшее измерение; существование в виде информации; с человеком после смерти происходит то, во что он верил при жизни; сон; компьютерная стимуляция; отсутствие ограничений в виде тела; открытие секретов происхождения; свобода перемещения во времени и пространстве; отсутствие привычного течения времени; выбор нового

мира и судьбы; коллективное сознание; мультивселенные; параллельный мир; единая субстанция.

Наиболее малочисленной является категория, которая включает представления, связанные с описанием ощущений или состояния человека после смерти, – 1,25 %. Эта категория представлена такими представлениями, как спокойствие, умиротворение.

В жизнь после смерти не верит 46 человек из 150 опрошенных, т. е. 29,75 % от всей выборки. Данную категорию мы не подразделяли на подкатегории, т. к. здесь было описано всего семь представлений, о том, что происходит с человеком после смерти. Большая часть испытуемых обозначала, что смерть физического тела равносильна полному умиранию. Подобное представление отразили 15 человек (32,60 % от выборки испытуемых, отрицающих жизнь после смерти, и 9,38 % от всей выборки). Следующим, довольно часто встречаемым представлением было представление о том, что после смерти не происходит ничего, подобное представление было характерно для 8 испытуемых (17,39 % от выборки испытуемых, отрицающих жизнь после смерти и 5 % от всей выборки). Чуть реже встречающимся было представление о том, что со смертью происходит полное умирание мозга (7 человек из 150, 15,23 % от выборки испытуемых, отрицающих жизнь после смерти, и 4,38 % от всей выборки). Наиболее редкими были представления о том, что после смерти прекращается работа психики, смерть души со смертью тела, представление, сформулированное как смерть физического тела – полная смерть, также нераспространенным можно считать представление, согласно которому сознание человека застревает в последней секунде жизни.

Таблица 3. – Основные представления в рамках посттанатического нигилизма

Категория	Посттанатический нигилизм											
	ПУССМ		ПРП		СФТРПУ		Ничего		Пустота		Забвение	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
0	9143	89,3750	1149	93,125	1135	84,3750	1142	88,7500	8149	93,1250	1147	91,8750
1	57	4,3750	41	0,6250	115	9,3750	18	5,0000	61	0,6250	23	1,8750

Для категории *посттанатический скептицизм* не выделились отдельные специфические представления. Представления

испытуемых, которые сомневались в существование жизни после смерти, были схожи с представлениями людей, которые верят в

жизнь после смерти. Эту категорию отличает, скорее, не содержание самих представлений, а то, что испытуемые в данной категории рассматривают жизнь после смерти как допущение, не делая строгого умозаключения о том, существует она или нет.

Заклучение

В результате эмпирического исследования было установлено:

1. 53,75% верят в существование жизни после смерти, 29,75 % испытуемых не верят в жизнь после смерти, а 10,62 % испытуемых сомневаются в существовании жизни после смерти, однако полностью не отрицают ее.

2. ИмPLICITные представления о жизни после смерти насыщают три миро-

воззренческих установки: посттанатический деизм, под которым можно понимать признание существования жизни после смерти, посттанатический нигилизм как полное отрицание жизни после смерти и посттанатический скептицизм как мировоззренческая установка, отражающая сомнение в существовании загробной жизни.

3. Ключевым имPLICITным критерием, по которому различаются представления о жизни после смерти, является форма существования человека после смерти.

Полученные в данном исследовании материалы в дальнейшем будут использованы для разработки русскоязычной стандартизированной версии опросника, предназначенного для исследования имPLICITных концепций о жизни после смерти.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРИНЯТЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ И СОКРАЩЕНИЙ

0 – отсутствие представлений данной категории;

1 – наличие у респондентов представлений данной категории;

ПУССМ – полное умирание со смертью мозга;

ПРП – прекращение работы психики;

СФТРПУ – смерть физического тела равносильна полному умиранию

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романов К. М. Смерть как феномен человеческого бытия / К. М. Романов // Гродненская психология: вчера, сегодня, завтра : монография / К. В. Карпинский [и др.] ; под науч. ред. К. В. Карпинского [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2021. – 555 с.

2. Intrinsic and extrinsic religiosity, belief in the afterlife, death anxiety, and life satisfaction in young Catholics and Protestants / A. B. Cohen [et al.] // Journal of Research in Personality. – 2005. – Vol. 39 (3). – P. 307–324.

3. Rose, B. M. Afterlife beliefs and death anxiety: An exploration of the relationship between afterlife expectations and fear of death in an undergraduate population / B. M. Rose, M. J. O'Sullivan // OMEGA. – 2002. – Vol. 45 (3). – P. 229–243.

4. Flannelly, K. J. Beliefs about life-after-death, psychiatric symptomology and cognitive theories of psychopathology / K. J. Flannelly // Journal of Psychology and Theology. – 2008. – Vol. 36, nr 2. – P. 94–103.

5. Klenow, D. J. Belief in an afterlife: A national survey / R. C. Bolin, D. J. Klenow // Omega : Journal of Death and Dying. – 1990. – Vol. 20. – P. 63–74.

6. Burris, C. T. What Lies Beyond : Theory and Measurement of Afterdeath Beliefs / C. T. Burris, K. Bailey // International Journal for the Psychology of Religion. – 2009. – Vol. 19 (3) – P. 173–186.

7. Савлакова, Н. М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы / Н. М. Савлакова // Философия и соц. науки. – 2010. – № 3. – С. 18–23.

8. Мандрикова, Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности / Е. Ю. Мандрикова // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 54–65.

REFERENCES

1. Romanov, K. M. Smiert' kak fenomen cheloviechieskogo bytija / K. M. Romanov // Grod-nienskaja psikhologija: vchiera, siegodnia, zavtra : monografija / K. V. Karpinskij [i dr.] ; pod nauch. ried. K. V. Karpinskogo [i dr.]. – Grodno : GrGU, 2021. – 555 s.
2. Intrinsic and extrinsic religiosity, belief in the afterlife, death anxiety, and life satisfaction in young Catholics and Protestants / A. B. Cohen [et al.] // Journal of Research in Personality. – 2005. – Vol. 39 (3). – P. 307–324.
3. Rose, B. M. Afterlife beliefs and death anxiety: An exploration of the relationship between afterlife expectations and fear of death in an undergraduate population / B. M. Rose, M. J. O'Sullivan // OMEGA. – 2002. – Vol. 45 (3). – P. 229–243.
4. Flannelly, K. J. Beliefs about life-after-death, psychiatric symptomology and cognitive theories of psychopathology / K. J. Flannelly // Journal of Psychology and Theology. – 2008. – Vol. 36, nr 2. – P. 94–103.
5. Klenow, D. J. Belief in an afterlife: A national survey / R. C. Bolin, D. J. Klenow // Omega : Journal of Death and Dying. – 1990. – Vol. 20. – P. 63–74.
6. Burris, C. T. What Lies Beyond : Theory and Measurement of Afterdeath Beliefs / C. T. Burris, K. Bailey // International Journal for the Psychology of Religion. – 2009. – Vol. 19 (3) – P. 173–186.
7. Savlakova, N. M. Vriemiennaja pierspektiva lichnosti: teoreticheskij analiz problimy / N. M. Savlakova // Filosofija i soc. nauki. – 2010. – № 3. – S. 18–23.
8. Mandrikova, Ye. Yu. Sovriemiennye podkhody k izuchieniju vriemiennoj pierspektivy lichnosti / Ye. Yu. Mandrikova // Psichol. zhurn. – 2008. – T. 29, № 4. – S. 54–65.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 17.03.2022

УДК 15.41.49

Виктория Юрьевна Москалюк*канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Viktoryia Maskaliuk***Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,**Associate Professor of the Department of Psychology**of the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: Victoria_1974@bk.ru***ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
И КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

Представлены результаты исследования рефлексивности, эмпатии и стиля общения как компонентов социально-психологической компетентности. Определено, что среди респондентов преобладают лица со средними значениями рефлексивности, высокими значениями эмпатии и компетентным стилем общения. Установлена взаимосвязь личностных особенностей и компонентов социально-психологической компетентности для выборки в целом и выборок, распределенных по полу. Выявлена связь всех компонентов социально-психологической компетентности с дипломатичностью, взаимосвязь рефлексивности с дипломатичностью, тревожностью и напряженностью; эмпатии – с дипломатичностью и консерватизмом. Установлены сходство и различия во взаимосвязи личностных особенностей и компонентов социально-психологической компетентности у юношей и девушек.

Ключевые слова: рефлексивность, социально-психологическая компетентность, стиль общения, эмпатия.

***The Relationship of Personal Characteristics and Components
of Socio-Psychological Competence in Boys and Girls***

The results of the study of reflexivity, empathy and communication style as components of socio-psychological competence are presented. It was determined that the respondents are dominated by people with average values of reflexivity, soaked values of empathy and competent communication style. The interrelation of personal characteristics and components of socio-psychological competence for the sample as a whole and samples distributed by gender is established. The connection of all components of socio-psychological competence with diplomacy, the relationship of reflexivity with diplomacy, anxiety and tension; empathy – with diplomacy and conservatism, similarities and differences in the relationship of personal characteristics and components of socio-psychological competence in boys and girls are established.

Key words: reflexivity, socio-psychological competence, communication style, empathy.

Введение

По мере взросления расширяется круг социальных контактов человека, отношения становятся более устойчивыми, избирательными. Вместе с тем проблема повышения социально-психологической компетентности не теряет своей актуальности. В юношеском возрасте высокий уровень развития социально-психологической компетентности будет способствовать самоопределению и самореализации в разных сферах общественной жизни, успешному освоению социальных ролей и эффективному общению с разными людьми. Это возраст активного включения человека в жизнь общества и высокой социальной мобильности, что подразумевает наличие навыков социального

взаимодействия, обеспечивающих успешность адаптации личности.

Социально-психологическая компетентность (СПК) – это интегративное личностное образование, включающее в себя знания, умения, способности и навыки, формирующееся в процессе социализации человека, позволяющее ему адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. СПК включает умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать и реализовывать адекватные способы общения с ними. Следовательно, целесообразно определить компоненты, включенные в

структуру СПК. На основе теоретического анализа литературных источников, различных подходов к структуре СПК (Т. Г. Богачева, М. И. Лукьянова Н. Н. Нагайченко,

Н. В. Нефедова, А. В. Хуторской и др. [1–5]) были выделены ее компоненты и их характеристики, а также личностные особенности, которые с ними соотносятся (таблица 1).

Таблица 1. – Компоненты СПК

Компоненты	Характеристика компонента	Личностные особенности
Когнитивный	Рефлексивность; понимание поведения других людей; умение строить свое поведение в соответствии с окружающей действительностью; знания в области взаимодействия с окружающими.	Когнитивные процессы; интуиция; умозаключения; наблюдательность; застенчивость, скрытность; мышление; пластичность.
Эмоциональный	Эмпатия как эмоциональная готовность к сотрудничеству; чувствительность к эмоциональному состоянию других людей; управление своими эмоциями; умение вызывать определенные эмоции у партнера по общению.	Восприятие; способность к сопереживанию; чувствительность к психическому состоянию другого; волевое владение эмоциями; тревожность; эмоционально-регуляторные свойства личности.
Деятельностный	Коммуникативность; активность в социальном взаимодействии; конструктивное поведение в конфликтах; умение строить свое поведение в соответствии с окружающей действительностью; владение вербальными и невербальными средствами общения.	Самооценка, сила воли, ответственность, внутренний локус контроля, импульсивность, вид поведения, ситуативная адаптивность.

В данной работе мы придерживались представлений о структурных компонентах социально-психологической компетентности, выделенных И. А. Зимней. Согласно ее концепции, структура СПК может быть представлена тремя компонентами. *Когнитивный компонент* включает знания в области взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, отдельным человеком, владение социальными нормативами, способность воспринимать людей и социальные ситуации без субъективных искажений. *Эмоциональный компонент* включает чувствительность к психическим состояниям других людей, их стремлениям, ценностям и целям, умение вызывать определенные эмоции у партнера по общению, эмоциональную готовность к сотрудничеству. *Деятельностный компонент* связан с реализацией знаний, умений, навыков в реальных социальных контактах с окружающими людьми и предполагает активность в социальном взаимодействии, конструктивное поведение в конфликтах, ситуативную адаптивность поведения, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [6; 7].

Цель исследования состояла в том, чтобы установить взаимосвязь личностных особенностей и компонентов социально-психологической компетентности у юно-

шей и девушек. В соответствии с целью были определены задачи исследования:

1) определить выраженность компонентов СПК;

2) установить сходство и различия во взаимосвязи личностных особенностей и компонентов СПК у юношей и девушек.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборка исследования представлена 71 студентом III и IV курсов (48 девушек и 23 юноши). В сборе эмпирических данных приняла участие магистрант Т. П. Шатило.

В эмпирической части исследования для изучения компонентов СПК были использованы опросник определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой (когнитивный компонент СПК), тест диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко (эмоциональный компонент СПК), тест коммуникативных умений Л. Михельсона (деятельностный компонент СПК); для изучения личностных особенностей применяли 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, форма С. Также применялись методы математической статистики (корреляционный анализ).

**Результаты исследования и их об-
суждение**

1. Согласно опроснику А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, *когнитивный компонент* СПК у большинства студентов (56 % от выборки) представлен средним уровнем рефлексивности, что отражается в способности анализировать себя, свои поступки и поведение, умеренной концентрации на деталях общения, большем внимании в одних ситуациях общения и меньшем внимании в других. Студенты с низким уровнем рефлексивности (31 %) могут испытывать трудности в установлении и поддержании межличностных контактов. Они не концентрируются на вопросах организации общения, обеспечения его успешности, действуют импульсивно в разных ситуациях взаимодействия, не анализируют процесс и результат этого взаимодействия, причины своего и чужого поведения. Высокий уровень рефлексивности характеризует 13 % студентов, которым свойственно анализировать процесс и результат взаимодействия, причины своего и чужого поведения, все возможные последствия. Это позволяет рассматривать их как компетентных в общении и ориентированных на построение длительных, устойчивых отношений с окружающими.

2. Результаты применения методики В. В. Бойко показали, что респондентов отличает высокий уровень развития эмпатических способностей (63 % от выборки) как *эмоционального компонента СПК*, что предполагает умение входить в контакт с другими людьми, предугадывать их эмоциональное состояние, поведение, а также выраженную направленность внимания, восприятия и мышления на состояние, проблемы, поведение другого человека. Средний уровень

эмпатии зафиксирован у 20 % респондентов, низкий – у 17 %: фактически каждый третий студент избегает проявлять сопереживание, сочувствие другим людям, равнодушно относится к переживаниям и проблемам окружающих.

3. Анализ данных методики Л. Михельсона показал, что *деятельностный компонент СПК* представлен у большинства студентов компетентным стилем общения (56 % от выборки), что свидетельствует об умении быстро ориентироваться в новой обстановке, выбрать манеру поведения, адекватную ситуации, легкости взаимодействия с разными людьми. Эти студенты знают свои возможности, умеют просить о помощи и оказывать ее, уважают желания окружающих, легко включаются в совместную деятельность с другими людьми. Они умеют свободно выражать намерения, заявлять о своих потребностях в приемлемой форме, пояснять смысл и состав действий, способны строить общение с окружающими в соответствии со сложившимися речевыми стандартами и общепринятыми способами выразительного поведения. Для студентов с зависимым стилем общения (30 % от выборки) характерна неуверенная манера общения, пассивность; нежелание брать на себя контроль ситуации в общении. Агрессивный стиль общения, для которого характерна жесткость, прямолинейность, резкость, обвинения, контроль над другими, выявлен у 14 % респондентов.

4. Сравнение данных трех методик позволило выявить уровень рефлексивности, уровень эмпатии и стиль общения, характеризующие лиц юношеского возраста с разным уровнем социально-психологической компетентности (таблица 2).

Таблица 2. – Выраженность компонентов в соответствии с уровнем СПК

Уровень СПК	Компоненты СПК/уровень		
	Коммуникативный стиль	Рефлексивность	Эмпатия
Высокий	Компетентный	Высокий	Высокий
Средний	Компетентный/Зависимый	Средний	Средний
Низкий	Агрессивный	Низкий	Средний/Низкий

Согласно таблице 2, *высокий уровень СПК* характеризуется компетентным стилем общения, высоким уровнем рефлексивности и эмпатии. Студенты хорошо ориентируются в новой обстановке, способны быстро и адекватно выбрать манеру поведе-

ния. Они умеют сдерживать себя, способны избежать нежелательного общения, чувствуют свое место в обществе других людей, понимая разный характер отношения к ним окружающих, управляют своим поведением и способами общения. Они склонны обра-

щаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и последствия своих действий в прошлом, в настоящем и в будущем. Также студенты характеризуются умением сопереживать, соучаствовать другому человеку, эмоционально поддержать его.

Средний уровень СПК представлен компетентным или чаще зависимым стилем общения, средним уровнем рефлексивности и эмпатии. Студентам характерна неуверенная манера общения, нерешительность, сложности анализа себя, своих поступков и поведения, отсутствие чрезмерного интереса к другим людям. Они общаются чаще с целью получения информации, ориентированы на результат, а не процесс общения, не стремятся создать атмосферу открытости, доверительности.

Низкий уровень СПК представлен агрессивным стилем общения, низким уровнем рефлексивности, средним или низким уровнем эмпатии. Этим студентам характерны жесткая манера общения, категоричность, стремление к доминированию. Им сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение. Они не стремятся понять партнера, равнодушны к его переживаниям и проблемам.

5. Опишем сходство и различия во взаимосвязи личностных особенностей и компонентов СПК у юношей и девушек. Для установления взаимосвязи между показателями использовался критерий ранговой

корреляции Спирмена. Расчет проводился при помощи онлайн-программы «Автоматический расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена» [8]. Данные представлены в таблицах 3–5.

Выявлена связь *рефлексивности* с тремя факторами по Р. Кеттеллу для совокупной выборки (таблица 3), для мужской и женской выборки (таблицы 4, 5). Среди факторов: N (прямолинейность – дипломатичность), O (спокойствие – тревожность), Q4 (расслабленность – напряженность). Таким образом, студенты, ориентированные на анализ своей деятельности, поведения других людей, планирование и прогнозирование общения с окружающими, демонстрируют большую проницательность в общении, более рациональный подход к событиям и окружающим людям, более ранимы и впечатлительны в ситуациях общения, чувствительны к одобрению окружающих, беспокоятся по поводу общения, больше мотивированы на контроль ситуации.

Также выявлена связь рефлексивности и фактора «замкнутость – общительность» (A) в выборке девушек (таблица 5). Таким образом, студентки, которые стремятся планировать и прогнозировать общение с окружающими, более открыты и естественны в общении, готовы к сотрудничеству, внимательны к партнеру, легче устанавливают непосредственные межличностные контакты.

Таблица 3. – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) для совокупной выборки

Факторы (по Кеттеллу)	Показатели СПК				
	Рефлексивность	Эмпатия	Зависимый стиль	Агрессивный стиль	Компетентный стиль
A					0,25
E			-0,334		
F		0,26			0,289
H		0,489			
N	0,673	0,433	-0,311	-0,24	0,339
O	0,392		-0,243		
Q1		0,325			
Q3					
Q4	0,503				0,232
Критические значения	0,23 ($p \leq 0,05$) – 0,3 ($p \leq 0,01$)				

Обнаружена связь *эмпатии* и фактора «робость – смелость» (H) в совокупной выборке: респонденты, проявляющие интерес

к общению и внимание к эмоциональному состоянию партнера по общению, демонстрируют большую социальную смелость и

активність, готовність к риску, стремление к сотрудничеству с незнакомими людьми в незнакомых обстоятельствах.

Выявлена связь эмпатии с факторами N («прямолинейность – дипломатичность»), Q1 («консерватизм – радикализм») для совокупной выборки и выборок, разделенных по полу. Студенты, обладающие развитыми умениями устанавливать контакт с другими людьми, предугадывать их эмоциональное состояние в общении, сопереживать партнеру по общению, более эмоционально выдержаны и проницательны в общении, умеют вести себя в обществе, больше экспериментируют в общении, восприимчивы к переменах, стремятся быть хорошо информированными, проявляют интерес к интеллектуальной деятельности.

Установлена связь эмпатии и фактора «сдержанность – экспрессивность» (F) в со-

вокупной выборке и в женской выборке: чем в меньшей степени респонденты проявляют сопереживание и сочувствие другим людям, тем более они рассудительны в выборе партнера по общению, осторожны и сдержанны в проявлении эмоций.

Выявлена связь эмпатии с факторами E («подчиненность – доминирование»), I («жесткость – эмоциональная чувствительность»), O («спокойствие – тревожность») в выборке девушек (таблица 5). Следовательно, девушки, которые проявляют сочувствие, сопереживание по отношению к другим людям, более независимы и самоуверенны, настойчивы и своенравны, более впечатлительны, мягкосердечны, беспокойны, подвержены смене настроения, чувствительны к одобрению окружающих.

Таблица 4. – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) (юноши)

Факторы (по Кеттелу)	Показатели СПК				
	Рефлексивность	Эмпатия	Зависимый стиль	Агрессивный стиль	Компетентный стиль
E				0,617	
F					0,503
L				0,47	
N	0,565	0,433			
O	0,442				
Q1		0,325			
Q4	0,696				
Критические значения	0,23 ($p \leq 0,05$) – 0,3 ($p \leq 0,01$)				

Таблица 5. – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) (девушки)

Факторы (по Кеттелу)	Показатели СПК				
	Рефлексивность	Эмпатия	Зависимый стиль	Агрессивный стиль	Компетентный стиль
A	0,304				0,301
E		0,391	-0,379		0,441
F		0,36			
I		0,515			
N	0,709	0,461	-0,376	-0,357	0,497
O	0,344	0,461	-0,35		0,367
Q1		0,29			
Q4	0,425				0,314
Критические значения	0,23 ($p \leq 0,05$) – 0,3 ($p \leq 0,01$)				

В совокупной выборке и выборке девушек выявлена связь *зависимого стиля общения* с факторами E («подчиненность – доминирование»), N («прямолинейность – дипломатичность»), O («спокойствие – тревож-

ность»). Следовательно, студентки с неуверенной манерой общения нерешительны, слабо контролируют ситуацию общения, проявляют мягкость, уступчивость, застенчивость и готовность брать вину на себя; более

прямолинейны в общении, не умеют анализировать мотивы партнера, эмоциональны; более беспечны, самонадеянны и спокойны.

Выявлена связь *агрессивного стиля общения* и фактора N («прямолинейность – дипломатичность») в совокупной выборке и в выборке девушек: респонденты, для которых характерна жесткая манера общения и стремление к доминированию, более непосредственны в общении, могут быть бестактными, не склонны анализировать мотивы партнера. В мужской выборке выявлена связь агрессивного стиля общения с факторами E («подчиненность – доминирование») (сильная), L («доверчивость – подозрительность»). Юноши, демонстрирующие жесткую манеру общения, склонны к доминированию и контролю в общении, более независимы, настойчивы и напористы, своенравны и упрямы, могут быть инициаторами конфликтов, склонны не доверять людям, ревнивы, эгоцентричны.

В совокупной и в женской выборках обнаружена связь *компетентного стиля общения* и факторов A («замкнутость – общительность»), N («прямолинейность – дипломатичность»), Q4 («расслабленность – напряженность»). Следовательно, чем лучше студенты ориентируются в обстановке, умеют варьировать манеру общения с учетом ситуации, уважают желания других людей, тем более они открыты и естественны в общении, добросердечны, готовы к сотрудничеству и устранению конфликтов; проникательны в общении, эмоционально сдержанны; энергичны, собраны, обеспокоены происходящим. Установлена связь компетентного стиля общения и фактора F («сдержанность – экспрессивность») в совокупной и в мужской выборках. Следовательно, респонденты, которые легко и непринужденно могут включаться в совместную деятельность с другими людьми, быстро выбирать адекватную манеру в общении, более жизнерадостны, импульсивны, энергичны, разговорчивы и искренни в своих эмоциональных проявлениях. Обнаружена связь факторов E («подчиненность – доминирование»), O («спокойствие – тревожность») с компетентным стилем общения в группе девушек: студентки, которые демонстрируют адекватную манеру общения, более самостоятельны, настойчивы, упрямы, склонны к лидерству, а также более подвержены настроению, впечатлительны и ранимы.

Конкретизируем сходство и различия во взаимосвязи личностных особенностей и компонентов СПК в выборках юношей и девушек.

1. Все три компонента СПК связаны у девушек с двумя личностными особенностями: «прямолинейность – дипломатичность», «спокойствие – тревожность». Девушки с высокой рефлексивностью и эмпатией, реализующие компетентный стиль общения, проникательны в общении, рациональны по отношению к событиям и людям, ранимы, впечатлительны, чувствительны к одобрению окружающих.

2. В обеих выборках *рефлексивность* связана с факторами «прямолинейность – дипломатичность», «спокойствие – тревожность», «расслабленность – напряженность». Студентов с высокой рефлексивностью характеризуют проникательность, расчетливость в общении, эмоциональная сдержанность, осторожность, умение найти подход к разным людям, впечатлительность, ранимость, чувствительность к одобрению окружающих, беспокойство о будущем. У девушек рефлексивность связана с фактором «замкнутость – общительность»: девушек с высокой рефлексивностью характеризуют открытость и естественность в общении, готовность к сотрудничеству, доброжелательность, энергичность, активность в устранении конфликтов.

3. *Эмпатия* связана в обеих выборках с факторами «прямолинейность – дипломатичность», «консерватизм – радикализм». Студенты, проявляющие эмпатию, проникательны, расчетливы в общении, эмоционально сдержанны и осторожны, умеют найти подход к разным людям, спокойно относятся к переменам, стремятся быть хорошо информированными, не доверяют авторитетам. У девушек эмпатия связана с факторами «подчиненность – доминирование», «сдержанность – экспрессивность», «спокойствие – тревожность», «жесткость – чувствительность». Девушки с высоким уровнем эмпатии склонны брать инициативу в свои руки, импульсивны, эмоционально открыты, активны в социальных контактах, впечатлительны, ранимы, артистичны, чувствительны к одобрению окружающих, беспокоятся о будущем.

4. В выборке девушек установлена связь личностных особенностей и *зависимого стиля общения*. Девушек с зависимым

стилем общения характеризует уступчивость, застенчивость, стремление брать вину на себя, непосредственность в общении, неумение анализировать мотивы партнера, спокойствие и безмятежность (связь с факторами «подчиненность – доминирование», «прямолинейность – дипломатичность», «спокойствие – тревожность»).

5. *Агрессивный стиль общения* связан с фактором «прямолинейность – дипломатичность» у девушек: девушки, отдающие предпочтение агрессивному стилю общения, непосредственны в общении. У юношей агрессивный стиль общения связан с факторами «подчиненность – доминирование», «доверчивость – подозрительность». Юноши с агрессивным стилем общения независимы, настойчивы, упрямы, часто являются инициаторами конфликтов, склонны не доверять людям.

6. У девушек *компетентный стиль общения* связан с факторами «замкнутость – общительность», «подчиненность – доминирование», «прямолинейность – дипломатичность», «спокойствие – тревожность», «расслабленность – напряженность». Девушки с компетентным стилем общения открыты и доброжелательны в общении, готовы к сотрудничеству, активны в решении конфликтных ситуаций, независимы, настойчивы, склонны брать инициативу на себя, проницательны, впечатлительны, чувствительны к одобрению окружающих, беспокоятся о будущем, напряжены, раздражительны. У юношей с данным стилем общения связан фактор «сдержанность – экспрессивность»: при выборе этого стиля они демонстрируют импульсивность, разговорчивость, энергичность, искренность в проявлении чувств в общении.

Заключение

Научная новизна исследования состоит в том, что была охарактеризована 3-компонентная структура социально-психологической компетентности, которая включает когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты.

Согласно полученным данным, у большинства студентов выявлен средний уровень рефлексивности, что отражается в способности анализировать себя, свои поступки и поведение, умеренной концентрации на деталях общения. Большинство респондентов отличает высокий уровень развития

эмпатии, что указывает на умение входить в контакт с другим человеком, предугадывать его эмоциональное состояние, поведение, на направленность сознания на проблемы окружающих. Для большинства студентов характерен компетентный стиль общения, что свидетельствует об умении ориентироваться в новой обстановке, выбрать адекватную ситуации манеру поведения, легкости взаимодействия с разными людьми, умении выражать желания и намерения, пояснять смысл и состав действий с помощью речевых и неречевых языковых средств.

Взаимосвязь личностных особенностей и компонентов социально-психологической компетентности в выборках юношей и девушек имеет как сходство, так и различия. Студенты с высоким уровнем рефлексивности дипломатичны, тревожны, чувствительны к одобрению окружающих, напряжены и собраны в общении. Юноши и девушки с высоким уровнем эмпатии проявляют дипломатичность и радикализм. Студенты с компетентным стилем общения экспрессивны во взаимодействии. Эмпирически установлено, что девушки с высоким уровнем рефлексивности более общительны, девушки с высоким уровнем эмпатии стремятся к доминированию, экспрессивны, тревожны, впечатлительны. Девушки, отдающие предпочтение агрессивному и зависимому стилям общения, менее дипломатичны и проницательны. Девушки с компетентным стилем общения общительны, стремятся к доминированию, дипломатичны и проницательны, тревожны и чувствительны к одобрению окружающих, собраны в общении. Юноши с агрессивным стилем общения стремятся к доминированию, подозрительны, с компетентным стилем общения – экспрессивны и разговорчивы, искренни в проявлении чувств в общении.

Можно предположить, что каждая личностная характеристика при наличии связи с соответствующим показателем социально-психологической компетентности имеет влияние на другие ее компоненты, что можно учитывать при работе со студентами, направленной на повышение их социальной адаптации. Материалы исследования могут использоваться в работе практических психологов, преподавателей, кураторов студенческих групп. Они позволяют дополнить конкретными эмпирическими данными ряд разделов психологии: соци-

альной и возрастной психологии, психологии личности. Диагностический инструментарий исследования может быть использо-

ван для углубленного изучения личностных факторов, обеспечивающих развитие социально-психологической компетентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богачева, Т. Г. К вопросу о коммуникативной социальной компетентности / Т. Г. Богачева // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 12–19.
2. Лукьянова, И. И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков / И. И. Лукьянова // Психол. наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 35–38.
3. Нагайченко, Н. Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия / Н. Н. Нагайченко // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – Т. 2, № 3. – С. 14–19.
4. Нефедова, Н. В. Проблемы формирования и развития социальной компетентности школьной молодежи / Н. В. Нефедова // Личность, семья и общество: вопр. педагогики и психологии. – 2014. – № 37-1. – С. 56–62.
5. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Центр дистанционного образования «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eiudos.ru/news/compet-dis.htm>. – Дата доступа: 04.03.2021.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Шведчикова, Ю. С. Особенности социальной компетентности геймеров в юношеском возрасте / Ю. С. Шведчикова // Вестник ПГГПУ. Сер. № 1, «Психол. и пед. науки». – 2015. – № 1. – С. 76–86.
8. Назначение рангового коэффициента корреляции [Электронный ресурс] // Psycholok.ru. Психол. помощь. – Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/spearman>. – Дата доступа: 21.03.2020.

REFERENCES

1. Bogachiova, T. G. K voprosu o kommunikativnoj social'noj kompetientnosti / T. G. Bogachiova // Viestn. Novosib. gos. pied. un-ta. – 2011. – № 2. – S. 12–19.
2. Luk'janova, I. I. Bazovyje potrebnosti vozrasta kak osnova razvitija social'noj kompetiencii u podrostkov / I. I. Luk'janova // Psikhologichieskaja nauka i obrazovanije. – 2001. – № 4. – S. 35–38.
3. Nagajchienko, N. N. Social'naja kompetientnost' starsheklassnikov: sodierzhanije i struktura poniatija / N. N. Nagajchienko // Yarosl. pied. viestn. – 2012. – T. 2, № 3. – S. 14–19.
4. Niefiodova, N. V. Problemy formirovanija i razvitija social'noj kompetientnosti shkol'noj molodiozhi / N. V. Niefiodova // Lichnost', siem'ja i obshchestvo: vopr. piedagogiki i psikhologii. – 2014. – № 37-1. – S. 56–62.
5. Khutorskoj, A. V. Opriedielienije obshchiepriedmetnogo sodierzhanija kliuchievjkh kompetencij kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniu obrazovatel'nykh standartov [Elektronnyj riesurs] / A. V. Khutorskoj // Centr distancionnogo obrazovanija «Ejdos». – Riezhim dostupa: <http://www.eiudos.ru/news/compet-dis.htm>. – Data dostupa: 04.03.2021.
6. Zimnaja, I. A. Kliuchievje kompetientnosti kak riezul'tativno-celievaja osnova kompetientnostnogo podkhoda v obrazovanii / I. A. Zimnaja. – M. : Isslied. centr problem kachiestva podgotovki spicialistov, 2004. – 40 s.
7. Shvmedchikova, Yu. S. Osobnennosti social'noj kompetientnosti giejmierov v junosheskom vozrastie / Yu. S. Shviedchikova // Viestn. PGGPU. Ser. № 1, «Psikhol. i pied. nauki». – 2015. – № 1. – S. 76–86.
8. Naznachienije rangovogo koefficijenta korrieliacii [Elektronnyj riesurs] // Psycholok.ru. Psikhol. pomoshch'. – Riezhim dostupa: <https://www.psycholok.ru/statistics/spearman>. – Data dostupa: 21.03.2020.

УДК 159.9:37.015.3

Анна Юрьевна Ульянова*магістр пед. наук, ст. прапедаватэль каф. сацыяльнай работы
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Анна Ульянова***Master of Psychological Sciences, Senior Teacher of the Department of Social Work
at the Brest State A. S. Pushkin University*e-mail: ulianova_a83@mail.ru**ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Статья посвящена фундаментальной для педагогической психологии проблеме соотношения развития и обучения, которая в настоящем исследовании рассматривается как развитие понятийного мышления студентов, обладающих разными уровнями сформированности учебной деятельности. На статистически большой выборке обучающихся (400 студентов I–IV курсов разных университетов) эмпирически установлены три группы студентов, отличающихся доминирующими учебными мотивами и степенью освоения отдельных компонентов учебной деятельности: адаптирующиеся (средний уровень сформированности учебной деятельности), дистанцирующиеся (низкий уровень) и профессионально ориентированные (высокий уровень). Анализ характеристик понятийного мышления в трех группах студентов обнаружил между ними значимые отличия, подтверждающие прямую взаимосвязь между уровнем сформированности учебной деятельности и развитием у обучающихся высшей формы мышления.

Ключевые слова: студент, учебная деятельность, уровень сформированности учебной деятельности, понятийное мышление, клиповое мышление.

***Features of Conceptual Thinking of Students
with Different Levels of Formation of Educational Activity***

The article is devoted to the fundamental for educational psychology problem of the relationship between development and learning, which in this study is considered as the development of conceptual thinking of students with different levels of formation of educational activity. On a statistically large sample of students (400 students of I–IV courses of different universities), three groups of students are empirically identified, differing in dominant educational motives and the degree of mastery of individual components of educational activity: adapting (average level of formation of educational activity), distancing (low level) and professionally oriented (high level). Analysis of the characteristics of conceptual thinking in three groups of students revealed significant differences between them, confirming the direct relationship between the level of formation of educational activity and the development of the highest form of thinking in students.

Key words: student, educational activity, level of formation of educational activity, conceptual thinking, clip thinking.

Введение

Понятийное мышление в психологической науке принято рассматривать как высшую форму словесно-логического мышления, как способность к понятийному отражению или как высшую стадию интеллектуального развития. Л. С. Выготский отмечал, что формирование понятийного мышления является основной задачей интеллектуального развития. Понятийное мышление оказывает влияние на продуктивность интеллектуальной деятельности на разных уровнях познавательного отражения, а также обеспечивает условия для лич-

ностного роста и эффективности социального поведения [1, с. 50].

Сущность понятия как компонента мышления в психологической науке изучали В. В. Давыдов, 1972; Л. С. Выготский, 1934; П. Я. Гальперин, 1965; Ж. Пиаже, 1948; А. Н. Леонтьев, 1959; Р. А. Ли, 1996; С. Л. Рубинштейн, 1958; А. А. Смирнов, 1947; А. В. Усова, 1986; В. Д. Шадриков, 2007; М. А. Холодная, 1983; С. Э. Поляков, 2017 и др. Необходимо отметить, что проведенный теоретический анализ показал наличие малочисленных попыток разработки теории понятийного мышления, раскрытия генезиса его формирования. Историче-

ски принципиально новый ракурс анализа мышления, впервые детально был изложен Л. С. Выготским в работе «Мышление и речь». Ученый акцентировал роль языка в мыслительной деятельности, тем самым обозначив проблему соотношения слова и мысли, а также обосновал процесс образования понятий как механизм, детерминирующий изменения мышления. В своих трудах Л. С. Выготский показал, что полноценное понятийное мышление, составляющее важнейшую часть академического интеллекта, формируется только в ходе изучения и усвоения понятийной пирамиды наук. Проведенный теоретический анализ работ Л. С. Выготского показал, что основным условием становления высшей формы мышления является специально организованное обучение. Этот факт был неоднократно доказан экспериментально для обучающихся I–III ступеней общего среднего образования (А. В. Брушлинский, 1983; Л. М. Веккер, 1976; П. Я. Гальперин, 1966; В. В. Давыдов, 1980; А. Н. Леонтьев, 1960; Н. Ф. Талызина, 1999; А. В. Усова, 1986; Д. Б. Эльконин, 1974; Л. А. Ясюкова, 2005, М. А. Холодная, 2012 и др.) Тем не менее анализ условий обучения, способствующих умственному развитию личности, продолжает оставаться одной из актуальных научно-практических задач в современных социокультурных условиях для разных ступеней образования.

Так, В. В. Давыдов в своей концепции обучения представляет результатом образования изменение самого учащегося, что обеспечивается организацией обучения по теоретическому типу, и в результате учащийся овладевает обобщенными способами действий в сфере научных понятий. В. В. Давыдов делает акцент на теоретическом методе построения обучения, на научном изложении учебного материала. Именно такая организация обучения приводит к формированию у учащихся содержательной абстракции, обобщения и понятия и, как следствие, к появлению в их собственном мышлении предпосылок теоретического (понятийного) мышления.

В. В. Давыдов неоднократно подчеркивает, что различные аспекты учебной деятельности являются комплексной логико-психолого-педагогической проблематикой. По мнению ученого, психическое развитие нельзя выводить непосредственно из логики

становления учебной деятельности. В ходе формирования учебной деятельности необходимо выявлять и создавать условия для того, чтобы деятельность приобретала личностный смысл, становилась источником саморазвития индивида, всестороннего развития личности [4]. В развитых формах учебной деятельности (В. В. Давыдов относит этот феномен к юности) самосознание становится внутренним и центральным новообразованием, определяющим цели образования. Таким образом, юноша, ставя задачи саморазвития, способен выбирать и культурное содержание, которое обеспечит решение этих задач, и формы кооперации с другими людьми, необходимые для овладения этим содержанием [5].

В. В. Давыдов экспериментально установил, что при управлении учебной деятельностью необходимо отрабатывать не столько компоненты учебной деятельности, сколько переходы от одного к другому [6]. Учебную деятельность автор сравнивает с исследовательской моделью, благодаря которой учащиеся в более сжатой, свернутой форме воспроизводят реальные исследовательские и поисковые действия. Таким образом, учебная деятельность постепенно становится осознанно регулируемой. Согласно позиции В. В. Давыдова, понятие служит способом реализации содержательного обобщения, способом перехода от сущности к явлению. «Понятие выступает как орудие мыслительной деятельности, средство мышления, способ объяснения» [7, с. 319]. Вовлечение учащихся в систематическое самостоятельное осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у них теоретического мышления. Кроме того, В. В. Давыдов указывал на соотношение конкретных связей отдельных учебных действий с различными компонентами теоретического мышления (рефлексия, анализ, внутренний план действий и произвольность), а также на их недостаточную изученность, которая присутствует и в настоящее время.

В последнее десятилетие специалисты различных областей знания (философы, педагоги, социологи, психологи) активно анализируют новый вид мышления, которое обозначают как клиповое. В российской науке термин «клиповое мышление» впервые употребил философ Ф. И. Гиренок, по-

лагаю, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире и доминирующим становится клиповое [8]. Формирование и активное развитие этого вида мышления неразрывно связано с электронным способом представления текста. Есть разное понимание феномена клипового мышления в зависимости от фиксации его характеристик противоположных валентностей. К отрицательным характеристикам относят мозаичность, разрозненность, нерелексивность восприятия окружающего мира, снижение способности к анализу и структурированию информации, отсутствие системности мировоззрения и критического мышления, лабильность мышления, языковой минимализм, неумение структурировать и выражать мысли. В совокупности указанные характеристики приводят к бессистемности и деградации мышления. Положительными характеристиками клипового мышления считаются «динамизм» познавательной деятельности, защитная реакция организма на информационную перегрузку, многозадачность и разнозадачность [8–10].

Анализ литературы не обнаружил однозначного определения клипового мышления. Обобщение описательных характеристик данного феномена позволило сделать следующее заключение: клиповое мышление – это и не мышление как процесс обобщенного и опосредованного познания действительности. Клиповость – это защитное свойство организма, докогнитивный феномен высшей нервной деятельности; процесс отражения множества разнообразных характеристик объектов, без учета связей между ними, который детерминирован фрагментарностью информационного потока, полной разнородностью поступающей информации. Это быстрое (мгновенность перехода, или скольжение) и краткое, непродуктивное алогичное декодирование информации, характеризующееся высокой скоростью переключения между частями, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. Клиповое мышление еще называют интегративной функцией кратковременной памяти, которая затем стирается или без осмысления и понимания рассеивается, переходя в подкорковые структуры. В результате возникают проблемы с обращением к пережитому жизненному опыту,

планированию и прогнозированию поведения [10].

Описанные результаты исследований косвенно подтверждают непосредственные наблюдения представителей системы образования: педагоги все чаще жалуются на то, что учащиеся всех ступеней образования (в т. ч. и студенты) становятся плохо обучаемыми. И ученые, и практики довольно единодушны в фиксации следующих особенностей современного поколения учащихся: отказ от чтения сложных текстов, получение знания как поиск готовой к использованию информации, раздрганность сознания (постоянные переключения, отвлечения), трудности с концентрацией внимания, многозадачность, благодаря которой быстрее обрабатывается информация и совмещается несколько занятий одновременно, иной подход к обучению (восприятие только интересного для себя и игнорирование ненужных знаний), иное функционирование памяти (чаще запоминается не сама информация, а путь ее поиска в Интернете) и низкая концентрация внимания, иное восприятие информации (быстрее, но меньшими «порциями»).

Как отмечает И. П. Березовская, традиционное требование педагогики – соблюдение принципа наглядности – в настоящее время приводит к массовому внедрению мультимедийных средств (проекторы, интерактивные доски, которые большей частью используются как экраны для проекторов, презентации лекций) в образовании, что, несомненно, является противоречивой «подпоркой» для учащихся с неустойчивым вниманием и несформированным понятийным мышлением [8]. Основной единицей кодирования информации на цифровых устройствах выступает образ или картинка. Такой образ мышления (наглядно-образное) – это ведущая форма мышления дошкольника и младшего школьника, которая к началу подросткового возраста начинает сменяться высшей формой мышления – вербально-логического, или понятийного. Только слово дает мысли обобщенность и свободу, поскольку в отличие от онтогенетически более ранних форм мышления мысль уже не привязана к конкретному действию и определенной, наглядно воспринимаемой ситуации «здесь и сейчас» (хотя образ продолжает оставаться важной, эмоционально насыщенной составляющей понятийной формы

мышления). Однако экранные образы настолько быстрые, яркие, влекущие, что они фактически не оставляют возможности их потребителю конструировать собственные. Поэтому и информация, полученная таким путем, преобразуется в знания поверхностные, часто неверные, т. е. бесполезные, а сам субъект учебной деятельности вообще не преобразуется [11].

Все эти особенности создают новые вызовы для образования и потребности в формировании иного, более осознанного отношения учащихся не только к обучению, но и к использованию цифровых технологий. Таким образом, в современной психолого-педагогической практике существует необходимость конкретизации проблемы развития учащегося как субъекта познавательной деятельности в образовательном процессе с учетом создания тех условий и применения обоснованных форм организации учебного процесса (традиционных, доцифровых и новых, цифровых), действительно влияющих и на психическое, и на личностное развитие.

Мониторинг современных исследований показал отсутствие исследований, демонстрирующих возможность использования основных положений теории учебной деятельности в формировании понятийного мышления в процессе организованного обучения посредством усвоения понятийной пирамиды наук при построении вузовского преподавания. Комплексное изучение формирования понятийного мышления в процессе становления зрелой учебной деятельности затрудняется как отсутствием общего академического понимания ее компонентного состава, так и отсутствием исследований их сформированности. Поэтому настоящее эмпирическое исследование было направлено на решение двух задач:

1) эмпирическая дифференциация студентов по уровням сформированности у них учебной деятельности;

2) установление особенностей понятийного мышления обучающихся с разными уровнями сформированности учебной деятельности.

Организация и методики исследования

Выборка составила 400 студентов, по 100 обучающихся I–IV курсов разных фа-

культетов и специальностей Брестского государственного технического университета и Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Возраст участников исследования представлен в диапазоне от 17 до 22 лет, среди них 225 девушек и 175 юношей. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

В качестве методик сбора эмпирических данных выступили:

1. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [12]. Данная методика позволяет выявить семь видов мотивов учебной деятельности студентов, каждый из которых при сопоставлении со средними значениями дифференцируется на три уровня развития (низкий, средний, высокий). Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. При прохождении методики студенты оценивают приведенные мотивы по 5-балльной шкале, где 1 балл соответствует минимальной значимости мотива для студента, а 5 баллов, соответственно, отражают максимальную значимость. Обработка результатов тестирования проводится путем подсчета суммы баллов, согласно представленному ключу, по каждой шкале опросника и сопоставляется со средним значением.

2. Опросник «Осознанной саморегуляции учебной деятельности» П. Р. Галузо [13]. Данный опросник применим для диагностического обследования студентов высших учебных заведений всех форм и профилей образования и может использоваться как для индивидуальной, так и для групповой формы сбора эмпирических данных. Опросник состоит из 40 утверждений, показатели которых свидетельствуют об уровне сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции студента как субъекта учебной деятельности. Утверждения опросника скомпонованы в одиннадцать шкал: понимание жизненного смысла учебной деятельности, целеполагание учебной деятельности, моделирование учебной деятельности, прогнозирование учебной деятельности, планирование учебной деятельности, программирование учебной деятельности, контроль учебной деятельности,

оценка результатов учебной деятельности, коррекция учебной деятельности, принятие решений в учебной деятельности. Одиннадцатая шкала определяет общий уровень регуляции учебной деятельности.

3. Методика «Понятийный синтез» [14] для оценки концептуальных способностей как основы контроля переработки информации. Методика «Понятийный синтез» является модифицированным вариантом М. А. Холлодной методики когнитивного синтеза Abraham, Okoniewski, Leman и выявляет способность конструировать некоторое множество семантических контекстов на основе трех не связанных по смыслу слов. Испытуемым предлагались для работы три связки слов: смерч – компьютер – булавка; огонь – часы – цепь; песочные часы – кузнецик – электрическая розетка. По инструкции испытуемым необходимо было по каждой триаде составить и записать в протоколе как можно больше осмысленных предложений с одновременным включением из трех слов. На работу с каждой триадой отводилось три минуты. При анализе вариантов ответов учитывается количество связанных слов в каждой связке, способ и сложность установления связей, что оценивается соответствующими баллами от 0 до 3 (согласно ключу). Успешное выполнение данного задания предполагает выявление субъективного ментального опыта, понимания и кодирования (ментальной репрезентации), основанного на работе с признаками трех понятий, а также на актуализации некоторого множества других понятий, на основе которых конструировались реально отсутствующие связи между словами-стимулами. Таким образом, методика позволяет определить наличие концептуальных способностей (понятийного мышления), отвечающих за порождение и преобразование ментальных пространств (понятий).

4. Тест «Логически-понятийное мышление. Образование сложных аналогий» изучает уровень выраженности понятийного мышления [15, с. 59–60]. Участникам предоставляется шифр из 6 пар слов, имеющих логические связи. Каждая логическая связь в шифре повторяется только один раз. Пары слов в шифре обозначены цифрами от 1 до 6. В материале для анализа испытуемым предлагается 20 пар слов, построенных на тех же логических связях, что и в

шифре. Задача испытуемого – выявить взаимосвязи между словами в паре, определить аналогичную пару в шифре и поставить соответствующую этой паре цифру. Обработка ответов заключается в подсчете количества допущенных ошибок, сумма которых на основании специального ключа переводится в баллы, позволяющие выявить несколько уровней развития понятийного мышления: очень высокий, хороший уровень, хорошая норма, низкая норма, ниже среднего уровня понятийного мышления.

Первая из поставленных задач – дифференциация студентов по уровнями сформированности их учебной деятельности – решалась посредством факторного анализа (матрица 400 студентов на 18 измеренных посредством методик диагностики учебной мотивации и ОРУДС компонентов учебной деятельности). Факторизация осуществлялась методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (SPSS v.19). Для решения второй задачи – установления особенностей понятийного мышления студентов с разными уровнями сформированности учебной деятельности – осуществлялся сравнительный анализ выполнения методик «Понятийный синтез» и «Логически-понятийное мышление. Образование сложных аналогий» студентами разных групп.

Результаты и их обсуждение

В результате факторизации было выявлено три ортогональных фактора (в совокупности объясняющих 74,35 % общей дисперсии), обнаруживших, соответственно, три группы студентов, отличающихся по уровням сформированности учебной деятельности [16]. Обозначения этим уровням даны на основании доминирующих у обучающихся определенной группы учебных мотивов.

1. «Адаптирующиеся» (группа, представленная в первом, самом мощном факторе, описывающим 36 % общей дисперсии) образуют некую среднестатистическую норму в общей исследованной выборке как по мотивам учебной деятельности, так и по отдельным компонентам учебной деятельности. Качественно данную группу отличает недостаточная сформированность внутренней учебной мотивации (получение образования обусловлено внешними положительными мотивами), ситуативность познавательной активности и самостоятельно-

сти, избирательный характер саморегуляции в учебных действиях и операциях, способность к творчеству и общественной активности.

2. «Дистанцирующиеся от учебной деятельности» (второй фактор, 23 % дисперсии) – студенты, отличающиеся высоким уровнем мотива избегания и наиболее низкими отметками по сформированности компонентов учебной деятельности. Данной группе свойственно отсутствие личностного смысла в получении образования (получение образования обусловлено внешними отрицательными мотивами), необходимость в постоянном стимулировании и контроле со стороны преподавателей, произвольность учебных операций, сниженность саморефлексии учебной деятельности, отсутствие осознанной задачи планирования и коррекции собственной учебной деятельности.

3. «Профессионально ориентированные студенты» (15 % общей дисперсии) отличаются как высокими показателями сформированности компонентов учебной деятельности, так и доминирующими профес-

сиональными и учебно-познавательными мотивами. Обучающимся данной группы присущи наличие ценностно-смыслового контекста получения профессионального образования (получение образования обусловлено наличием внутренних мотивов), полная познавательная самостоятельность и активность в поисках источника познания и преобразования действительности, самостоятельность и автономность в учебных действиях, операциях и осуществлении мыслительных действий, наличие устойчивой способности к саморегуляции и надситуативной активности в учебно-профессиональной деятельности, структурирование индивидуальной учебной стратегии и выбор образовательного маршрута, ориентация на развитие профессионально важных качеств личности, стремление к самореализации, самоактуализации и непрерывному профессиональному самообразованию.

Усредненные для вышеназванных групп студентов результаты выполнения методики «Понятийный синтез» представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Показатели понятийного мышления студентов с разными уровнями сформированности учебной деятельности по методике «Понятийный синтез»

Группа студентов	Понятийный синтез				
	1-я связка	2-я связка	3-я связка	Сумма связей	Баллы
«Дистанцирующиеся»	0,5	0,76	0,3	1,56	0,00
«Адаптирующиеся»	1,86	1,9	1,63	5,4	0,06
«Профессионально ориентированные»	2,33	2,7	2,56	7,56	1,46

Анализ данных таблицы 1 демонстрирует присутствие различий в показателях понятийного мышления в группах студентов с разным уровнем сформированности учебной деятельности. По порядку их возрастания они представлены следующим образом: дистанцирующиеся (низкий уровень сформированности учебной деятельности), адаптирующиеся (средний уровень сформированности учебной деятельности) и профессионально ориентированные (высокий уровень сформированности учебной деятельности).

Анализ выполнения методики «Понятийный синтез» в описанных группах студентов показал наличие существенных различий. При возможном разбросе значений от 0 до 9 их диапазон в выборке «Дистанцирующиеся от учебной деятельности» со-

ставлял от 0 до 3 баллов, что соответствует низкому уровню развития концептуальных способностей (понятийного мышления, отвечающего за порождение и преобразование ментальных пространств (понятий) в организации метакогнитивного опыта). Диапазон значений в выборке «Адаптирующиеся к учебной деятельности» составил от 3 до 6. Эти показатели соответствуют среднему уровню развития концептуальных способностей. В группе «Профессионально ориентированные студенты» выявлены самые высокие значения от 7 до 9 по методике «Понятийный синтез», что соответствует высокому уровню концептуальных способностей.

Статистически достоверные отличия в показателях понятийного мышления студентов отсутствуют между близкими уров-

нями: для адаптуюцца і дыстанцыруюцца $U = 8$, для адаптуюцца і прафесійна арыентаваных $U = 9$ (пры крытычным $U = 7$ для $p \leq 0,05$). Аднак яны ўстаноўлены для усярэдняных паказатэляў мыслення студэнтаў палярных тыпаў з нізкім і высокім узроўнямі сфармі-

раваннасці ўчебнай дзейнасці ($U = 2$ пры крытычным $U = 3$ для $p \leq 0,01$).

В тэблiце 2 змяшчаюцца прыклады адказаў студэнтаў з рознымі узроўнямі сфарміраваннасці ўчебнай дзейнасці на матэрыяле трыад слоў.

Табліца 2. – Прыклады адказаў студэнтаў з рознымі узроўнямі сфарміраваннасці ўчебнай дзейнасці па метадыцы «Панятыйны сінтэз»

Группы студэнтаў	Трыады слоў	1-я сувязка	2-я сувязка	3-я сувязка
		Смерч – камп’ютер – булаўка	Огонь – часы – цепь	Пясочныя часы – кузнечык – электрычная розетка
Дыстанцыруюцца		1. Смерч – гэта цунамі, камп’ютер – машына, булаўка – іголка. 2. Смерч – гэта з’яўленне прыроды, а камп’ютер і булаўка – гэта прадметы, прыдуманне чалавекам.	1. Гэтыя прадметы скомбываюць і абмежавваюць чалавека. 2. Гэта ўсё прычыняе боль: укол ад булаўкі, наступствы ад смерча, залежнасць ад камп’ютера.	1. Гэта дзеянне: пясок сыплета, кузнечык прыскачэ, розетка іскрыцца. 2. Гэтыя паняткі гавораць аб тым, што ўсё ідзе вельмі хутка.
Адаптуюцца		Во час смерча камп’ютер не ўключыўся, і жанчына не змогла заказаць неабходную ёй булаўку.	Адна з перапушчак эвалюцыі – гэта асваенне агня, дзякуючы чаму людзі змоглі коваць цепи, расплаўляць пясок у шкло і затым ствараць пясочныя часы.	Для пясочных часоў не трэба электрычнай розетка, як і кузнечыку не трэба кніга.
Прафесійна арыентаваныя		Калі ўключаеш камп’ютер, патоки інфармацыі, як смерч, вяртаюць свядомасць, слонно неадчакана ўколася булаўкай.	Огонь падобна жыццю тага гарэцца, та гасне, паказваючы, што нічога не вечна; часы жа з’яўляюцца оліцетвареннем часу, паказваюць нашу залежнасць ад яго, а цепь «связывае» нас падобна часу падзеяў як неаддзяляемая частка усёсусветнай.	Уся наша жыццё як пясочныя часы, дзе мы маленькія кузнечыкі і рано ці позна нашае часе іссякне. І ў тое часе мы бесканечны, як ток у электрычнай розетцы.

Аналіз адказаў студэнтаў з розным узроўнем сфарміраваннасці ўчебнай дзейнасці дэманструе наяўнасць панятыйных спосабаў высокага узроўня ў метакогнітыўным вопыце у прафесійна арыентаваных студэнтаў.

Адной з форм метакогнітыўнага вопыта, як адзначае М. А. Халодная, з’яўляецца адкрытая пазнавальная пазіцыя, якая прадполагае асобны тып пазнавальнага адносінаў да свету, пры котрым

індыўідуальнае умозрэнне адрозніваецца варыятыўнасцю і разнабразіем суб’ектыўных спосабаў асэнсавання аднаго і таго жа падзеяў, а таксама адекватнаю воспрыймчыўнасцю адносінаў да неабывядных аспектаў паходзячага [17, с. 133].

В тэблiце 3 прадставлены абагульненыя вынікі колькасна-качэснай апрацоўкі даных тэста «Логічэска-панятыйнае мысленне. Абававанне складаных аналягій» ў розных групках студэнтаў.

Таблица 3. – Распределение студентов с разным уровнем сформированности учебной деятельности по уровням логико-понятийного мышления

Группа студентов	Баллы (М)	Характеристика уровня понятийного мышления
Дистанцирующиеся	2,15	Ниже среднего уровня: человек не различает границ понятий.
Адаптирующиеся	2,45	Низкая норма: человек неточно выражает мысли и неверно понимает вербальные выражения других людей.
Профессионально ориентированные	3,21	Средняя норма: иногда допускаются ошибки, неточности в использовании понятий.

Анализ усредненных данных, представленных в таблице 3, показывает, что у дистанцирующихся и адаптирующихся студентов выявлена низкая норма и уровень ниже среднего понятийного мышления. Студенты с подобными мыслительными особенностями, как правило, неточно выражают свои мысли и неверно понимают чужие рассуждения, не различают границы понятий. Такие низкие показатели могут подтверждать тот факт, что большая часть студентов не готовы к формам и методам обучения в учреждении высшего образования и могут испытывать затруднения как в освоении системы научных понятий, так и в учебной деятельности в целом. У профессионально ориентированных студентов выявлена средняя норма логико-понятийного мышления. Такие студенты подчас способны допускать ошибки и неточности в использовании понятий.

Получены пессимистические результаты, но они вполне ожидаемы с учетом доминирования у молодых людей клипового мышления, которое по многим своим характеристикам противоположно мышлению понятийному.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие обобщения:

1. У обучающихся с низким уровнем сформированности учебной деятельности

выявлены низкие концептуальные способности, сложности в различении границ и разницы понятий, что свидетельствует о низком уровне понятийного мышления.

2. У студентов со средним уровнем сформированности учебной деятельности доминируют способности к установлению логических связей между разными понятиями в конкретной ситуации, выявлен средний уровень концептуальных способностей.

3. У студентов с высоким уровнем сформированности учебной деятельности (профессионально ориентированных) установлен высокий уровень развития понятийных способностей на метакогнитивном уровне, а также умение устанавливать логические взаимосвязи различного характера (причинно-следственные, родовидовые и др.) на уровне средней нормы.

Таким образом, студенты с разными уровнями сформированности учебной деятельности обладают и разной степенью сформированности понятийного мышления. Это означает, что и в университете учебная деятельность может продолжать выполнять свою развивающую функцию. Однако с учетом преобладающего количества обучающихся со средним и низким уровнями развития учебной деятельности для реализации этой функции преподавателям необходимо целенаправленно осуществлять управление учебной работой студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : ИП РАН, 2012. – 288 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика. – 1982–1984. – Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – 1982. – 504 с.
4. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // *Вопр. психологии.* – 1981. – № 6. – С. 13–26.
5. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* – 1992. – № 3. – С. 14–20.

6. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 6. – С. 5–14.
7. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
8. Березовская, И. П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» / И. П. Березовская // *Науч.-техн. ведомости СПбГПУ. Гуманитар. и обществ. науки.* – 2015. – № 2 (220). – С. 133–138.
9. Грекова, А. А. Особенности мышления представителей «цифрового поколения» / А. А. Грекова // *Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология».* – 2019. – Т. 12, № 1. – С. 28–38.
10. Волошиненко, Л. И. Обоснование выбора психодиагностических методик изучения характеристик «клипового мышления» / Л. И. Волошиненко, А. А. Метелева // *Вестн. Омск. ун-та. Сер. «Психология».* – 2020. – № 3. – С. 48–54.
11. Медведская, Е. И. Цифровизация образования: о рисках деинтеллектуализации поколения Z / Е. И. Медведская // *Адукацыя і выхаванне.* – 2020. – № 7 (343). – С. 55–63.
12. Бадмаева, Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Н. Ц. Бадмаева // *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева.* – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.
13. Галузо, П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов : монография / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
14. Методики диагностики понятийных способностей / М. А. Холодная [и др.] // *Эксперимент. психология.* – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 105–118.
15. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 704 с.
16. Ульянова, А. Ю. Эмпирическая дифференциация уровней сформированности учебной деятельности студентов / А. Ю. Ульянова // *Вестн. Брєсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія.* – 2021. – № 2. – С. 191–198.
17. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

REFERENCES

1. Kholodnaja, M. A. Psikhologija poniatijnogo myshljenija: ot konceptual'nykh struktur k poniatijnym sposobnostiam / M. A. Kholodnaja. – M. : IP RAN, 2012. – 288 s.
2. Vygotskij, L. S. Myshlenie i riech'. Psikhologičieskije issliedovanija / L. S. Vygotskij. – M. : Labirint, 1996. – 416 s.
3. Vygotskij, L. S. Sobranije sochinienij : v 6 t. / L. S. Vygotskij. – M. : Piedagogika. – 1982–1984. – T. 2 : Problemy obshchiej psikhologii / pod ried. V. V. Davydova. – 1982. – 504 s.
4. Davydov, V. V. Konceptija uchiebnoj diejatel'nosti shkol'nikov / V. V. Davydov, A. K. Markova // *Voпр. psikhologii.* – 1981. – № 6. – S. 13–26.
5. Davydov, V. V. Mladshij shkol'nik kak subjekt uchiebnoj diejatel'nosti / V. V. Davydov, V. I. Slobodchikov, G. A. Cukierman // *Voпр. psikhologii.* – 1992. – № 3. – S. 14–20.
6. Davydov, V. V. Uchiebnaja diejatel'nost': sostojanije i problemy issliedovanija / V. V. Davydov // *Voпр. psikhologii.* – 1991. – № 6. – S. 5–14.
7. Davydov, V. V. Vidy obobshchienija v obuchienii. Logiko-psikhologičieskije problemy postrojenija uchiebnykh predmetov / V. V. Davydov. – M. : Piedagogika, 1972. – 424 s.
8. Bieriezovskaja, I. P. Problema mietodologičieskogo obosnovanija koncepta «klipovoje myshlienije» / I. P. Bieriezovskaja // *Nauch.-tiekh. viedomosti SPbGPU. Gumanitar. i obshchiestv. nauki.* – 2015. – № 2 (220). – S. 133–138.
9. Griekova, A. A. Osobiennosti myshljenija priedstavitieliej «cifrovogo pokolienija» / A. A. Griekova // *Viestn. YuUrGU. Sier. «Psikhologija».* – 2019. – T. 12, № 1. – S. 28–38.
10. Voloshinienko, L. I. Obosnovanije vybora psikhodiagnostičieskikh mietodik izuchienija kharakteristik «klipovogo myshljenija» / L. I. Voloshinienko, A. A. Mietielieva // *Viestn. Oms. un-ta. Sier. «Psikhologija».* – 2020. – № 3. – S. 48–54.

11. Miedviedskaja, Ye. I. Cifrovizacija obrazovanija: o riskakh dieintelliiektualizacii pokolienija Z / Ye. I. Miedviedskaja // Adukacija i vykhavannie. – 2020. – № 7 (343). – S. 55–63.
12. Badmajeveva, N. C. Miedodika dlja diagnostiki uchiebnoj motivacii studentov (A. A. Riean i V. A. Yakunin, modifikacija N. C. Badmajevoi) / N. C. Badmajeveva // Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitije umstviennykh sposobnostiei : monografija / N. C. Badmajeveva. – Ulan-Ude, 2004. – S. 151–154.
13. Galuzo, P. R. Osoznannaja samorieguliacija uchiebnoj diejatel'nosti studentov : monografija / P. R. Galuzo. – Grodno : GrGU, 2015. – 138 s.
14. Miedodiki diagnostiki poniatijnykh sposobnostiej / M. A. Kholodnaja [i dr.] // Ekspierimient. psikhologija. – 2019. – T. 12, № 3. – S. 105–118.
15. Stoliarienko, L. D. Osnovy psikhologii : praktikum / ried.-sost. L. D. Stoliarienko. – Rostov n/D : Fieniks, 2006. – 704 s.
16. Ul'janova, A. Yu. Empirichieskaja diffierenciacija urovniej sformirovannosti uchiebnoj diejatel'nosti studentov / A. Yu. Ul'janova // Viesn. Bresc. un-ta. Sier. 3, Filalohija. Piedahohika. Psikhalohija. – 2021. – № 2. – S. 191–198.
17. Kholodnaja, M. A. Psikhologija intielliekta. Paradoksy issliedovanija / M. A. Kholodnaja. – SPb. : Pitier, 2002. – 272 s.

Рукапіс наступіў у редакцыю 23.06.2022

УДК 159.9:37.015.3

Ольга Петровна Гайдич

аспірант 4-го года обучения каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Olga GaidichPostgraduate Student of 4 Year of Study of the Department of Psychology
of the Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: psychologch17@tut.by**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
ПРЕДПРЕЖДЕНИЕ РИСКОВ ДЛЯ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Статья посвящена проблеме влияния цифровых средств обучения на познавательные процессы младших школьников. Предметом теоретического анализа и эмпирического изучения выступили внимание (концентрация и избирательность) и разные виды памяти (зрительная, слуховая, логическая, механическая). Представлены обобщенные результаты экспериментального исследования учащихся I–IV классов. Установлено, что обращение к гаджетам приводит к значительному ухудшению у обучающихся актуального уровня всех измеренных параметров внимания и памяти. Полученные результаты доказывают, что происходящая цифровизация образовательного процесса нуждается в специальных исследованиях ее гуманитарных последствий. Обоснованы рекомендации для педагогов начальной школы по созданию условий, оптимизирующих использование цифровых технологий в учебной деятельности.

Ключевые слова: цифровые технологии, условия учебной деятельности, познавательные процессы, интраиндивидуальный эксперимент, оптимизация.

**Digital Technologies in the Educational Activities of Primary School Students:
Prevention of Risks for a Child's Cognitive Development**

The article is devoted to the problem of the influence of digital learning tools on the cognitive processes of younger schoolchildren. The subject of theoretical analysis and empirical study in this study were attention (concentration and selectivity) and different types of memory (visual, auditory, logical, mechanical). The generalized results of an experimental study of students in grades I–IV are presented, in which it is established that overuse of gadgets leads to a significant deterioration in the current level of all measured parameters of attention and memory in students. The results obtained prove that the ongoing digitalization of the educational process needs special studies of its humanitarian consequences. The recommendations for primary school teachers to create conditions that optimize the use of digital technologies in educational activities are substantiated.

Key words: digital technologies, conditions of educational activity, cognitive processes, intraindividual experiment, optimization.

Введение

Автор теории учебной деятельности В. В. Давыдов считал данную деятельность процессом формирования у учащихся более сложных познавательных функций в результате освоения ими системы теоретических знаний, а также связанных с ними практических навыков. Этот процесс принципиален для младшего школьного возраста, в котором закладываются основы учебной деятельности, а сама она занимает ста-

тус ведущей для психического и личностного развития ребенка.

Одной из наиболее значимых тенденций современного образования является его цифровизация, состоящая во все более интенсивном внедрении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных средств обучения (ЭСО). На уроках все чаще новый учебный материал преподносится учащимся I ступени общего среднего образования посредством просмотра обучающих мультфильмов и видеофильмов, электронных презентаций, инфографики и др.

Для поиска учебной информации все шире используются различные информационно-поисковые и информационно-справочные средства, а для подготовки к тестам –

Научный руководитель – Елена Ивановна Медведская, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

электронные тренажеры. Сторонники активного внедрения ИКТ и ЭСО в образование полагают, что использование данных средств обучения должно улучшить качество образования, повысить эффективность образовательного процесса, усилить информационную емкость обучения, реализовать дифференцированный подход в условиях коллективного обучения, а также развить познавательные и коммуникативные способности обучающихся и тем самым сократить вероятность возникновения трудностей в обучении у детей [1, с. 78]. Однако в повседневной образовательной практике и педагоги, и родители по-прежнему отмечают возникновение трудностей в обучении у детей младшего школьного возраста.

Результаты исследований показывают, что одной из распространенных причин возникновения трудностей являются проблемы, связанные с недостаточной сформированностью основных когнитивных функций, необходимых для обучения, а именно внимания и памяти [2, с. 115]. Достаточному формированию и созреванию данных когнитивных функций еще с дошкольного возраста препятствует чрезмерное использование детьми гаджетов в свободной деятельности. Согласно последним исследованиям, усредненное ежедневное «экранное время» дошкольников составляет 1–3 часа, а вместе с фоновым просмотром телевизора – 3–5 часов в день [3, с. 29]. Эта стихийная практика существенно превышает нормативы для дошкольников, рекомендованные ВОЗ: до 1 часа в день взаимодействия со всеми цифровыми устройствами. Е. Е. Клопотова и Ю. А. Романова в результате изучения влияния на детей дошкольного возраста компьютерных и телефонных игр установили, что превышение временных лимитов использования гаджетов, а также несоответствующее возрасту содержание деятельности негативно влияют на развитие познавательных процессов детей [4, с. 37].

Таким образом, свободное и бесконтрольное обращение ребенка-дошкольника с разнообразными гаджетами не способствует его интеллектуальному развитию. Вопрос о том, как влияют цифровые технологии на познавательные процессы учащегося в учебной деятельности на I ступени общего среднего образования, остается открытым. Именно отсутствие научных данных

об изменениях в познавательных процессах детей в образовательном процессе с использованием цифровых технологий при существующей практике их все более широкого применения обусловили выбор объекта и предмета настоящего исследования.

Объект исследования – познавательные процессы учащихся в разных условиях учебной деятельности. Предмет исследования – внимание и память младших школьников в условиях учебной деятельности с использованием цифровых технологий.

Цель исследования – установление условий учебной деятельности, наиболее оптимальных для развития внимания и памяти обучающихся I ступени общего среднего образования.

Организация исследования

В исследовании приняло участие 1 000 учеников I–IV классов (511 мальчиков и 489 девочек) в возрасте 6–10 лет. 75 респондентов являются учащимися Плещицкой средней школы Пинского района, 325 – учащиеся средней школы № 33 г. Бреста, 600 – средней школы № 17 г. Бреста.

Исследование проводилось с октября по декабрь 2019 г. По своему дизайну оно представляло собой интраиндивидуальный эксперимент, направленный на определение наиболее оптимальных условий для актуализации у младших школьников внимания (концентрация и избирательность) и памяти (зрительной, слуховой, механической и логической).

Ситуация 1 представляла собой обычную учебную деятельность учащихся на уроке, осуществляемую без использования гаджетов (20 мин.).

Ситуация 2 заключалась в самостоятельном выполнении учащимися учебных заданий, требующих от них обращения к интернет-ресурсам. Предлагались также задания по русскому и английскому языкам, в которых с помощью Google необходимо было найти и исправить орфографические ошибки в словах. Описанная учебная ситуация также выполнялись учащимися в течение 20 мин.

Ситуация 3 являлась свободной деятельностью учащихся с гаджетами: детям было разрешено (по их выбору) играть в телефоне, смотреть видео, находиться в социальных сетях также на протяжении 20 мин.

Каждая экспериментальная ситуация осуществлялась в разные дни (со вторника по четверг как дни наилучшей работоспособности). Порядок их предъявления в разных классах был случайным.

После каждого из описанных условий предъявления независимой переменной проводилось измерение у учащихся актуального уровня внимания и памяти. Измерение осуществлялось посредством эквивалентного диагностического инструментария, стимульный материал которого во избежание эффекта запоминания заданий учащимися был модифицирован для каждой экспериментальной ситуации. Исследование концентрации внимания происходило при помощи методики Б. Бурдона «Корректурная проба». Определение избирательности внимания проводилось посредством методики Г. Мюнстерберга. Для определения кратковременной зрительной памяти учащихся использовалась методика «Запомни рисунки» Р. С. Немова. Для определения уровня слуховой памяти использовалась методика А. Р. Лурии «10 слов». Для разных условий предъявления независимой переменной использовался отличный набор слов. Исследование логической и механической памяти происходило с помощью метода запоминания двух рядов пар слов.

Оценка сдвигов каждого измеренного параметра у учащихся в разных экспериментальных ситуациях оценивалась посредством критерия знаков (G-критерий).

Результаты и их обсуждение

Детально полученные результаты экспериментов с учащимися I ступени общего среднего образования изложены в публикациях автора [5; 6]. Обобщенно они доказывают, что в порядке возрастания оптимального состояния для концентрации и избирательности внимания, для различных видов памяти (зрительной, слуховой, логической, механической) экспериментальные ситуации расположены следующим образом: свободная деятельность с гаджетами, учебная деятельность с гаджетами и учебная деятельность без обращения к цифровым технологиям. Эти данные относятся ко всем учащимся с I по IV класс.

Итак, внимание и память наиболее активизированы у учащихся 6–10 лет в условиях традиционной учебной деятельности,

не предполагающей использование ЭСО. Полученные данные доказывают, что для интеллектуального развития ребенка обращение к цифровым технологиям в образовательном процессе требует соблюдения педагогами определенных рекомендаций.

1. Педагог для младших школьников выступает беспрекословным авторитетом, ориентиром и организатором учебной деятельности [7, с. 2]. Исходным мотивом, возникающим на этапе начального освоения учебной деятельности, является образец действий учителя или пример способа действия для решения конкретной задачи. Поэтому педагог должен контролировать свою непосредственную практику пользования персональными гаджетами в присутствии учащихся в направлении ее минимализации и обращения именно как с одним из инструментов для решения определенных учебно-воспитательных задач.

2. Согласно данным ФБУЗ «Центра гигиенического образования Роспотребнадзора» Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителя и благополучия человека (Россия), просмотр каких-либо фильмов или передач с помощью экрана телевизора, ноутбука и других электронных устройств отрицательно влияет на органы зрения, нервную систему, становление речи, познавательную сферу учащихся разных возрастов. Рекомендуемое время использования гаджетов для детей младшего школьного возраста – 30–50 мин. в день. Использование на уроках в начальной школе электронных средств обучения, а также включение мультипликационных фильмов на переменах может пагубно отразиться как на физическом здоровье детей, так и на психологическом [8]. Поэтому необходимо исключить использование просмотра художественных и анимационных фильмов на переменах как средства для поддержания дисциплины, «тишины и спокойствия» в классе. Также во время перемены должна происходить смена видов деятельности с умственной на физическую. Практика просмотра мультипликационных фильмов на переменах не обеспечивает такого переключения, а следовательно, не способствует отдыху обучающихся.

3. В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь прописаны четкие временные рам-

ки использования электронных средств обучения в образовании: для учащихся 6-ти лет – 10 мин., для учащихся II–IV классов – 15 мин. на уроке [9]. Поэтому педагогам необходимо планировать учебные занятия таким образом, чтобы соблюдался лимит времени, установленный на использование электронных средств обучения для учащихся начальных классов.

4. Согласно результатам исследования, выполненного А. Уорд, когнитивные способности человека значительно снижаются, если его смартфон находится в пределах доступности, даже если он выключен. Исследование было проведено с 800 пользователями смартфонов с целью измерения когнитивных функций человека при условии нахождения рядом со смартфоном. Участники, смартфоны которых находились вне зоны досягаемости, имели более высокие показатели когнитивных функций по сравнению с теми, телефоны которых находились рядом с ними в выключенном состоянии. Полученные результаты говорят о том, что само присутствие смартфона нарушает когнитивное функционирование человека, даже если он считает, что уделяет все внимание выполнению задания [10, с. 143].

В этом исследовании принимали участие лица и подростки, и взрослые. Можно полагать, что младшие школьники в силу объективных возрастных особенностей (в частности, естественной слабости регуляторных механизмов поведения) являются еще более уязвимой категорией. Поэтому педагогам необходимо установить однозначные правила использования гаджетов детьми на уроке и на перемене. Желательно, чтобы во время уроков смартфоны детей находились в выключенном состоянии и лежали вне поля их зрения. Если в ходе урока перед учеником ставится задача, требующая ее выполнения посредством электронного оборудования (к примеру, «Найдите в Интернете значение слова» и т. д.), то важно проследить за тем, чтобы различные программные уведомления на них были отключены. Поток уведомлений, который австралийский исследователь Д. Фирт называет «цифровым отвлечением», значительно снижает способность к концентрации внимания [11, с. 124].

5. Обоснованием применения наглядных средств обучения в начальной школе в

разные годы занимались многие ученые (А. Я. Коменский, Т. И. Шамова, В. А. Яковлева, Л. И. Айдарова, В. В. Давыдов, Н. Б. Истомина А. И. Савенкова, Н. Г. Салмина, Н. Ф. Талызина, Л. М. Фридман). По мнению О. П. Князевой и М. Д. Маханёвой, использование наглядных средств обучения обладает некоторой силой делать любой сложный объект, предмет или явление более понятным и доступным для его всестороннего изучения. Иначе говоря, применение наглядных средств обучения подразумевает совместную работу учителя и учеников при основательном изучении исследуемого предмета, объекта или явления. Наглядность в обучении дает возможность выявить скрытые связи, свойства, отношения объектов, существенные для более детального понимания явлений, фактов [12, с. 21]. Поэтому, предлагая вниманию детей не сам объект наглядности, а его фотографию на экране, педагог лишает их возможности всесторонне изучить данный объект, сформировать необходимые представления о нем. Применение традиционной (таблицы, схемы, макеты, графики и т. д.) или «живой» наглядности не только способствует наилучшему усвоению учебного материала младшими школьниками, но и развивает их познавательные способности.

6. В современном обществе компьютерная и информационная грамотность рассматриваются как способность использовать гаджеты в исследовательских, творческих и коммуникационных целях для эффективного участия в личной, учебной, производственной и общественной деятельности, а также как умение предотвращать возникновение негативных последствий использования детьми сетевых сервисов [13, с. 50]. Следует с определенной периодичностью, выбранной на усмотрение педагога, проводить с детьми обучение безопасному использованию гаджетов, а также безопасному поведению в сети Интернет. Например, если для выполнения учебного задания необходимо использование персональных гаджетов учащихся (смартфон, планшет), то необходимо обучить детей элементарным настройкам яркости экрана, громкости звука динамика и др. При использовании сети Интернет для выполнения задания по поиску какой-либо информации важно учить детей правильному осуществлению такого по-

иска. Познание посредством Интернета опирается, во-первых, на общую ориентировку: каким образом и где размещена информация в Сети, каким образом найти нужный информационный элемент, а во-вторых, на умение обращаться с этим элементом: раскрыть, скачать, изучить содержание, оценить качество информации, при необходимости осуществить повторный поиск. Обучая детей правильному поиску информации в сети Интернет, педагог формирует и развивает информационную потребность у учащихся, познавательный интерес.

7. При использовании на уроках электронных материалов (презентаций, фотографий, текстов и т. д.) следует учитывать возрастные особенности состояния познавательных процессов учащихся. Слайды презентаций или иные демонстрируемые изображения должны содержать минимально возможное количество слов, написанных четким крупным шрифтом с использованием спокойных, не вызывающих утомления глаз цветов. Демонстрируемые изображения должны заполнять собой весь экран, чтобы внимание детей не рассеивалось. Не стоит перегружать преподносимые изображения зрительной информацией, т. к. учащимся младшего школьного возраста будет сложно сконцентрироваться на чем-то конкретном и сложно это запомнить. На просмотр одного слайда следует отводить достаточное время (не менее 2–3 мин.), чтобы учащиеся могли сконцентрировать внимание на экранном изображении, проследить последовательность действий, рассмотреть все элементы слайда, зафиксировать конечный результат, сделать записи в рабочих тетрадях. Звуковое сопровождение демонстрируемых материалов не должно носить резкий, отвлекающий, раздражающий характер. Во время просмотра обучающих видеороликов необходимо делать устные пояснения их содержания, т. к. в силу возрастных особенностей детей младшего школьного возраста их вниманию свойственно рассеивание. Также важно избегать моно-

тонности, учитывать смену деятельности учащихся.

8. Педагогам необходимо заниматься целенаправленным развитием познавательных процессов учащихся, в частности развитием памяти и внимания, т. к. они являются основой успешной учебной деятельности на I ступени общего среднего образования. В каждый урок следует включать задания на развитие внимания, широко представленные в методической литературе (выкладывание узора из мозаики, выкладывание фигуры из палочек по образцу, исключение лишнего, нахождение различий в двух похожих картинках, нахождение двух одинаковых предметов среди множества, нанизывание бусинок по образцу, срисовывание по клеточкам, срисовывание по памяти, дополнение элементов по памяти и др.). Переключение внимания и память можно развивать также с помощью двигательных упражнений. Учащиеся могут выполнять и заканчивать свои действия по команде, быстро переходя с одного вида движений к другому (для этого удобно использовать физкультминутки): шагать, прыгать, останавливаться и т. п. Можно предлагать детям повторять слова, цифры, предложения, сказанные педагогом; неоконченные фразы, которые нужно закончить. Также в урок систематически следует включать задания, требующие довольно длительного сосредоточения (прослушать и пересказать рассказ, нарисовать город и т. п.).

Заключение

Результаты проведенного теоретико-эмпирического анализа доказывают, что использование цифровых технологий на уроках с учащимися I–IV классов не является условием, стимулирующим познавательное развитие детей. Практика применения ЭСО в процессе обучения младших школьников должна иметь более рациональный характер, чтобы образование в новых условиях цифровизации продолжало выполнять одну из своих ведущих функций – развивающую.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы / Н. В. Дворянчикова [и др.] // Психол. наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 76–83.

2. Канторова, Е. В. Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов / Е. В. Канторова, Н. Л. Горбачевская // Психол. наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 113–125.
3. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А. Н. Веракса [и др.] // Психол. наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 6. – С. 27–40.
4. Клопотова, Е. Е. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников / Е. Е. Клопотова, Ю. А. Романова // Вестн. практ. психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 32–40.
5. Гайдич, О. П. Особенности внимания и памяти у учащихся 8 лет в различных учебных ситуациях / О. П. Гайдич // Право. Экономика Психология. – 2021. – № 4. – С. 97–101.
6. Гайдич, О. П. Особенности памяти у детей 9–10 лет с разной степенью увлеченности компьютерными играми / О. П. Гайдич // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. материалов X науч.-практ. конф., Минск, 28 июня 2019 г. / Респ. ин-т профессионал. образования ; науч. ред. Л. Э. Татьянюк. – Минск : РИПО, 2019. – С. 30–36.
7. Васильев, В. Г. Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий / В. Г. Васильев, М. В. Третьяк // Психол. наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 1–12.
8. ФБУЗ «Центр гигиенического образования населения» Роспотребнадзора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cgop.rospotrebnadzor.ru>. – Дата доступа: 09.05.2022.
9. Об использовании современных информационно-коммуникационных технологий в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования в 2021/2022 учебном году [Электронный ресурс] : инструктив.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/08/imp-ИКТ-2021-2022.pdf>. – Дата доступа: 07.03.2022.
10. Ward, A. F. Brain Drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity / A. F. Ward, K. Gneezy // Journal of Association for Consumer Research. – 2017. – Vol. 2 (2). – P. 140–154.
11. Firth, J. The «online brain» how the Internet may be changing our cognition / J. Firth, V. Stubbs // World Psychiatry. – 2019. – Vol. 18 (2). – P. 119–129.
12. Князева, О. П. Приобщение детей к интерактивному обучению / О. П. Князева, М. Д. Маханёва. – СПб. : Детство-Пресс, 2016. – 306 с.
13. Ермолова, Т. В. Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса / Т. В. Ермолова, А. В. Литвинов, Н. Б. Флорова // Соврем. зарубеж. психология. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 46–55.

REFERENCES

1. Ispol'zovaniye eliektronnoho obuchienija v obrazovatel'nom processie: probliemy i pierspektivy / N. V. Dvorianchikova [i dr.] // Psikhhol. nauka i obrazovanije. – 2016. – Т. 21, № 2. – S. 76–83.
2. Kantorova, Ye. V. Priedposylki trudnostiej shkol'nogo obuchienija u uchashchikhsia nachal'nyh klassov / Ye. V. Kantorova, N. L. Gorbachievskaja // Psikhhol. nauka i obrazovanije. – 2020. – Т. 25, № 6. – S. 113–125.
3. Vzaimosviaz' ispol'zovaniya cifrovyykh ustrojstv i emocional'no-lichnostnogo razvitija sovremiennykh doshkol'nikov / A. N. Vieraksa [i dr.] // Psikhhol. nauka i obrazovanije. – 2021. – Т. 26, № 6. – S. 27–40.
4. Klopotova, Ye. Ye. Komp'yuternyye igry kak faktor poznavatel'nogo razvitija doshkol'nikov / Ye. Ye. Klopotova, Yu. A. Romanova // Viestn. prakt. psikhologii obrazovanija. – 2020. – Т. 17, № 1. – S. 32–40.
5. Gajdich, O. P. Osobiennosti vnimanija i pamiaty u uchashchikhsia 8 liet v razlichnykh uchiebnykh situacijakh / O. P. Gajdich // Pravo. Ekonomika Psikhologija. – 2021. – № 4. – S. 97–101.
6. Gajdich O. P. Osobiennosti pamiaty u dietiej 9–10 liet s raznoj stiepien'ju uvliechionnosti komp'yuternymi igrami / O. P. Gajdich // Psikhologichieskoje soprovozhdienije obrazovatel'nogo processa : sb. materialov X nauch.-prakt. konf., Minsk, 28 ijunia 2019 g. / Riesp. in-t professional'nogo obrazovanija ; nauch. ried. L. E. Tat'janiuk– Minsk : RIPO, 2019. – S. 30–36.

7. Vasil'jev, V. G. Dinamika motivov uchiebnoj diejatel'nosti i jejo sviaz' s sistemoj uchiebnykh diejstvij / V. G. Vasil'jev, M. V. Triet'jak // Psichol. nauka i obrazovanije psyedu.ru. – 2016. – T. 8, № 4. – S. 1–12.

8. FBUZ «Centr gigijenichieskogo obrazovanija nasielienija» Rospotriebnadzora [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <http://www.sgon.rospotrebnadzor.ru>. – Data dostupa: 09.05.2022.

9. Ob ispol'zovanii sovremiennykh informacionno-kommunikacionnykh tiekhnologij v uchriezhdienijakh doshkol'nogo, obshchiego sriedniego i spicial'nogo obrazovanija v 2021/2022 uchiebnom godu [Elektronnyj riesurs] : instruktiv.-mietod. pis'mo M-va obrazovanija Riesp. Bielarus'. – Riezhim dostupa: <https://adu.by/images/2021/08/imp-IKT-2021-2022.pdf>. – Data dostupa: 07.03.2022.

10. Ward, A. F. Brain Drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity / A. F. Ward, K. Gneezy // Journal of Association for Consumer Research. – 2017. – Vol. 2 (2). – P. 140–154.

11. Firth, J. The «online brain» how the Internet may be changing our cognition / J. Firth, B. Stubbs // World Psychiatry. – 2019. – Vol. 18 (2). – P. 119–129.

12. Kniazieva, O. P. Priobshchienije dietiej k interaktivnomu obuchieniju / O. P. Kniazieva, M. D. Makhaniova. – SPb. : Dietstvo-Press, 2016. – 306 s.

13. Yermolova, T. V. Komp'juternaja zavisimost' i komp'juternaja gramotnost': dvie storony jedinogo processa / T. V. Yermolova, A. V. Litvinov, N. B. Florova // Sovriem. zarubiezh. psihologija. – 2017. – T. 6, № 4. – S. 46–55.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 20.06.2022

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, чым 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 04.10.2022. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 26,04. Ул.-выд. арк. 20,00. Тыраж 100 экз. Заказ № 294.

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.