

# Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

*Рэдакцыйная калегія*

*галоўны рэдактар*

Ю. П. Голубеў

*намеснік галоўнага рэдактара*

А. М. Сэндзер

*адказны рэдактар*

В. А. Фелькіна

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

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага  
ўніверсітэта» выдаецца  
са снежня 1997 г.

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

**НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС**

Выходзіць тры разы на год

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

**№ 1 / 2024**

У адпаведнасці з Дадаткам да загада  
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь  
ад 06.02.2024 № 30 (са змяненнямі, унесенымі загадам  
ад 03.05.2024 № 109) часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта.  
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны  
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь  
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2024 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

<b>Бразгуноў А. У.</b> Сатыра ў вершаваных дыярыгушах Гальяша Пельгрымоўскага .....	5
<b>Сенкевич В. И.</b> Феноменология пользования в свете холистического состояния <i>Homo loquens</i> (человека говорящего) .....	11
<b>Бут-Гусаім С. Ф., Мізерыя К. С.</b> Жанраўтваральная роля паэтонімаў у аўтарскіх казках беларускіх пісьменнікаў .....	17
<b>Ильичева И. Л.</b> Пространство как ключевая категория в современном социально-гуманитарном знании .....	24
<b>Гуль М. У.</b> Семантычная адаптацыя іншамоўных слоў (на прыкладзе англіцызмаў).....	32
<b>Маршэўская В. В.</b> Семантычныя асаблівасці двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў са значэннем адносін.....	38
<b>Шаршнёва В. М.</b> Прагматычны патэнцыял графіка-пунктуацыйнай арганізацыі мастацкага празаічнага тэксту .....	46
<b>Шуманская А. В.</b> Концепты «Мужчина» и «Женщина» в языковом сознании белорусов .....	53
<b>Юркойць Д. А.</b> Пра што сведчаць старонкі перыядычнага друку: да праблемы асэнсавання творчасці Сяргея Крыўца (1909–1945).....	62

## ПЕДАГОГІКА

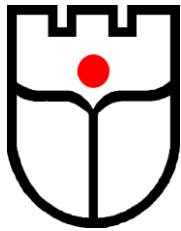
<b>Шатова Е. А.</b> Моделирование как метод исследования и средство научного познания в процессе обучения общей химии .....	70
<b>Чжоу Линлинь, Романова А. М.</b> Сущность и содержание понятия «профессиональная направленность» студентов-педагогов .....	77
<b>Холод М. А., Зимницкая Р. Э.</b> Кор-тренировка со студентами-спортсменами, занимающимися спортивными играми .....	83
<b>Иванюк Н. В.</b> Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей вуза .....	91
<b>Литвенкова И. А., Чубаро С. В.</b> Содержательные и методические аспекты преподавания дисциплины «Организация научно-исследовательской работы» для студентов специальности «Биоэкология» .....	98
<b>Титова Л. С.</b> Интеграция пения и ритмической гимнастики в дошкольном образовании .....	104

## ПСІХАЛОГІЯ

<b>Певнева А. Н.</b> Окуломоторная активность личности с разным уровнем когнитивной ригидности при решении задачи с дистрактором .....	113
<b>Синюк Д. Э., Дмитрук А. С.</b> Психологические особенности студентов с разным уровнем эмоционального благополучия.....	122
<b>Фабрикант М. С.</b> Психологические механизмы доверия к информации в интернет-коммуникации: идентификация и дифференциация .....	129
<b>Сорокина А. А.</b> Оценка организационной идентификации сотрудников.....	135
<b>Клещёва Е. А.</b> Особенности образа ребенка и взаимодействия с ним у родителя из детоцентрической семьи.....	142
<b>Ярошевич А. С.</b> Взаимосвязь психологической резильентности и устойчивости студентов .....	150
<b>Смык А. А.</b> Взаимосвязь профессионального самосознания и самореализации личности педагога-психолога .....	157

## ПАДЗЕІ

<b>Переход О. Б., Фелькина О. А.</b> XI Международная научная конференция «Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования» (Брест, 17–18 ноября 2023 г.)....	164
--	-----



# Vesnik

*of Brest University*

*Editorial Board*

*Editor-in-chief*  
Yu. P. Golubeu

*Deputy Editor-in-chief*  
A. M. Sender

*Managing editor*  
V. A. Felkina

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

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

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

**№ 1 / 2024**

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from from February 06, 2024 nr 30 as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from May 03, 2024 nr 109 (with the amendments made by the order of Supreme Certification Commission from September 20, 2022 nr 369) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» has been included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in 2024 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

<b>Alexandr Brazgunou.</b> Satire in the Poetic Diaries of Galias Pelgrymovski .....	5
<b>Vasili Siankevich.</b> Phenomenology of Use in View of Holistic State of <i>Homo Loquens</i> (Speaking Human) .....	11
<b>Svyatlana But-Gusaim, Ekaterina Mizerya.</b> Genre-Forming Role of Poetonyms in Authorial Fairy Tales of Belarusian Writers .....	17
<b>Inna Ilyichova.</b> Space as a Key Category in Modern Socio-Humanitarian Knowledge .....	24
<b>Maryia Hul.</b> Sematic Adaptation of Borrowed Words (on the Example of Anglicisms) .....	32
<b>Valiantsina Marsheuskaya.</b> Semantic Features of Two-Subject Verbal Phraseological Units with the Meaning of Relations .....	38
<b>Volha Sharshniova.</b> The Pragmatic Potential of the Graphic-Punctuation Organization of the Literary Prose Text .....	46
<b>Anastasia Shumanskaya.</b> The Concepts «Man» and «Woman» in the Linguistic Consciousness of Belarusians .....	53
<b>Dzmitry Yurkoits.</b> What the Pages of Periodicals Show: The Problem of Understanding the Work of Siarhiey Kryviets (1909–1945) .....	62

## PEDAGOGICS

<b>Elena Shatova.</b> Modeling as a Research Method and a Means of Scientific Knowledge in the Process of Teaching General Chemistry.....	70
<b>Zhou Lingling, Anna Romanova.</b> Essence and Content of the Concept of «Professional Orientation» of Pedagogical Students.....	77
<b>Mikhail Kholad, Regina Zimmitskaya.</b> Core Training with Student-Athletes Engaged in Sports Games.....	83
<b>Natalya Ivaniuk.</b> Formation of Foreign Language Professional Communicative Competence of the Students of Non-linguistic Specialties .....	91
<b>Ina Litsviankova, Sviatlana Chubarо.</b> Content and Methodological Aspects of Teaching Discipline «Organization of Research Work» for Students of Specialty Bioecology .....	98
<b>Liudmila Tsitova.</b> Integration of Singing and Rhythmic Gymnastics Exercises in Preschool Education .....	104

## PSYCHOLOGY

<b>Anzhela Pevneva.</b> Oculomotor Activity of a Person with a Different Level of Cognitive Rigidity in Solving a Problem with a Distractor .....	113
<b>Diana Siniuk, Andrey Dmitruk.</b> Psychological Characteristics of Students with Different Levels of Emotional Well-Being .....	122
<b>Marharyta Fabrykant.</b> Psychological Mechanisms of Trust in Information in Internet Communication: Identification and Differentiation.....	129
<b>Anastasia Sorokina.</b> Assessment of Organizational Identification of Employees.....	135
<b>Elena Klescheva.</b> Peculiarities of the Child’s Image and Interaction with Him of a Parent from a Child-Centered Family .....	142
<b>Hanna Yaroshevich.</b> The Relationship Between Psychological Resilience and Sustainability of Students .....	150
<b>Anastasia Smyk.</b> Relationship of Professional Self-Awareness and Self-Realization of a Teacher-Psychologist Personality .....	157

## EVENTS

<b>Olga Perekhod, Olga Felkina.</b> XI International Scientific Conference «Slavic Languages System-Descriptive and Sociocultural Aspects of Research» (Brest, November 17–18, 2023) .....	164
---	-----

---

# ФІЛАЛОГІЯ

---

УДК 821.161.1.0

**Аляксандр Уладзіміравіч Бразгуноў**

канд. філал. навук, дац., вядучы навуковы супрацоўнік  
Цэнтра даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры  
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі

**Alexandr Brazgunou**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Leading Researcher of the Center for Belarusian Culture, Language and Literature Researches  
of National Academy of Sciences of Belarus  
e-mail: [beowulf.bel@gmail.com](mailto:beowulf.bel@gmail.com)

## САТЫРА Ў ВЕРШАВАНЫХ ДЫЯРЫУШАХ ГАЛЬЯША ПЕЛЬГРЫМОЎСКАГА

Прадметам даследавання ў артыкуле з'яўляецца сатыра. Матэрыял даследавання складаюць вершаваныя дыярыушы («Пасольства і кароткае апісанне перамоваў з Масквою» і «Пасольства да Жыгімонта III у 1602 г.»), створаныя Гальяшам Пельгрымоўскім, польскамоўным паэтам канца XVI – пачатку XVII ст., удзельнікам дыпламатычнай місіі ў Маскву ў 1600–1601 гг. Мэта артыкула – выяўленне месца і ролі сатыры ў названых творах. У даследаванні скарыстаны гісторыка-літаратурны і эмпірычны метады аналізу. Сатырычныя элементы ў дыярыушах абумоўлены ідэалагічнымі разыходжаннем і скептычнымі адносінамі аўтара да шматлікіх праяваў інішасці. На ідэйным узроўні сатырычнае выяўляецца праз проціпастаўленне нормы аўтара аб'екту крытыкі, а на мастацкім – праз іронію і сарказм.

**Ключавыя словы:** аўтар, дыярыуш, іронія, літаратура XVII ст., сарказм, сатыра.

### *Satire in the Poetic Diaries of Galias Pelgrymovski*

The subject of research in the article is satire. The research material is poetic diaries («Embassy and a brief description of the negotiations with the Muscovites» and «Embassy to Sigismund III in 1602») created by Galias Pelgrymovski, a Polish-writing author of the late 16<sup>th</sup> – early 17<sup>th</sup> century, a member of the diplomatic mission to Moscow in 1600–1601. The purpose of the article is to determine the place and role of satire in these works. The study used historical-literary and empirical methods of analysis. Satirical elements in the diaries of are due to ideological differences and the author's skepticism towards the numerous manifestations of otherness; it is realized through a contrasting opposition of phenomena that are negative from the author's point of view and his «norm» on the ideological level, the satirical is manifested through the opposition of the author's norm to the object of criticism, and on the artistic level – through irony and sarcasm.

**Key words:** author, diary, irony, literature of the 17<sup>th</sup> century, sarcasm, satire.

#### Уводзіны

Да эпохі рамантызму не існавала размежавання паміж сатырай і гумарам. Так, Ф. Шылер падкрэсліваў, што «паэт з'яўляецца сатырычным, калі выбірае сваім прадметам... супярэчнасць паміж рэчаіснасцю і ідэалам» [1, с. 414]. Хаця тэрэтык яшчэ разумеў гумар як праяву сатыры, ён усё ж адзначаў іх у залежнасці ад таго, ці перабывае паэт «пры гэтым у сферы жаданняў ці ў сферы розуму. Адно рэалізуецца ў каруючай або патэтычнай, другое – у жартаўлівай сатыры» [1, с. 414]. Гаворка, уласна, пра сатыру і гумар, «блытанне» якіх – не выпадкова, бо, як праявы камічнага, яны маюць некаторыя агульныя сродкі мастацкай выразнасці (гратэск, гіпербалу, іронію). У адозненне ад гумару сатыра, як вядома,

грунтуецца на цвёрдай маральнай пазіцыі і мае ўсеагульнае значэнне, прытым што «гумарыстычны герой не знішчаецца смехам, як сатырычны» [2, с. 47]. Як бачым, сатырычнаму твору ўласцівы знішчальны смех: калі ў выпадку вуснага маўлення ён праяўляецца праз непасрэдную рэакцыю, то ў мастацкім тэксце вялікую ролю адыгрывае ў яго выяўленні ідэйна-эмацыйны настрой (модус) аўтара, што прадугледжвае пэўную палітру эмацыйных рэакцый. Менавіта эмацыйнасць з'яўляецца адпраўным пунктам для шматлікіх вызначэнняў сутнасці **сатыры** (сатырычнага) як пафасу ідэйна-эмацыйнай ацэнкі (Г. Паспелаў), як аўтарскай эмацыйнасці (В. Халізеў), як модусу мастацкасці (В. Цюпа).

Ведучы гаворку ў кантэксце, заяўленым у загаловку артыкула, мы маем на ўвазе ступень выяўленасці сатырычных адносін да рэчаіснасці ў старабеларускай літаратуры, якая не ведала класічнай, зноймай са старажытнарымскіх узораў сатыры. Аднак як «пэўныя адносіны творцы да прадмета свайго выяўлення... якія вызначаюць выбар сродкаў мастацкага выяўлення і агульны характар вобразаў» [3, стб. 935], яна прысутнічае ў многіх паэтычных і празаічных творах і ўдзельнічае ў фарміраванні ладу свету. Сярод асноўных трэба назваць ананімную паэму «Пратэй» (Берасце, 1564), прысвечаную крытыцы заганаў тагачаснага грамадства; шэраг антыпратэстанцкіх паэм – «Рэляцыя, а таксама супліка віленскага збору» Яна Хандзынскага (Вільня, 1623), ананімныя «Бітва віленскіх саксонскіх міністраў» (Вільня, 1641 г.), «Вітанне на першы прыезд з Каралёўца» (Вільня, 1642) і інш. Усе названыя творы былі водгукам на пэўныя грамадска значныя падзеі, якія з той або іншай прычыны ўсхвалявалі сучаснікаў; іх мастацкі модус (пафас) вызначаецца ўласна сатырычным бачаннем свету. Аднак сатырычныя элементы прысутнічаюць практычна ва ўсіх жанрах тагачаснай літаратуры (сатырычных паэмах, палемічных творах, публіцыстыцы, палітычнай паэзіі, мемуарыстыцы і гістарыяграфіі), дзе яны, як правіла, спалучаюцца з дыдактычным пачаткам.

### Асноўная частка

Да ліку такіх твораў адносяцца два вялікія вершаваныя дыярышы Гальяша Пельгрымоўскага (1564–1605) з апісаннем пасольства Рэчы Паспалітай на чале з канцлерам Львом Сапегам у Маскву ў 1600–1601 гг. – «Пасольства і кароткае апісанне перамоваў з Масковою» і «Пасольства да Жыгімонта Трэцяга ў 1602 годзе». Галоўнай мэтай Пасольства было заключэнне міру з Маскоўскай дзяржавай, знясіленай пры Іване IV, пасля паражэння ў Інфлянцкай вайне 1558–1583 гг. Сакратаром місіі быў прызначаны Г. Пельгрымоўскі, які пасля вяртання дадому выкарыстаў свае запісы, зробленыя як па шляху ў Маскву, так і ў самой сталіцы суседняй дзяржавы, пры напісанні згаданых твораў. Менавіта вершаваная форма падштурхнула аўтара «да апісанняў накалькіх выдатных момантаў, да апісанняў настолькі разлеглых і поўных, якіх

у празаічным спрашчэнні Пельгрымоўскі ніколі б не дасягнуў» [4, с. 90]. Свой жывы і падрабязны расповед пра самі перамовы аўтар суправаджае мноствам сатырычных апісанняў, якія не толькі надаюць творах стылістычную адметнасць, але і служаць выяўленню светапогляду аўтара.

Сам зварот да сатырычных прыёмаў быў абумоўлены рацыяналістычным складам розуму пісьменніка і яго дыпламатычнымі здольнасцямі. Ён не можа не параўноўваць, не ацэньваць найперш тыя рэчы і з’явы, якія ў чымсьці супярэчаць яго светапогляду: «Цікаўнае вока пана пісара заўважае шмат каларытных дэталей і асабліваццаў, а скептычны розум дае ім паблажліва-іранічную або здзекліва-саркастычную ацэнку» [5, с. 285]. Хаця адносіны Г. Пельгрымоўскага да пэўных маскоўскіх рэалій вызначаюцца суб’ектывізмам, у цэлым яго меркаванням наконт пабачанага і пачутага ўласцівы крытычны падыход. Ён дае пераважна негатывную ацэнку некаторым звычаям маскавітаў, іх псіхалогіі пакоры і звяртае ўвагу на грэбаванне з боку ўлады да пытанняў выдання кніг, навукі і асветы. Тут нельга, аднак, пагадзіцца з Р. Кшывым, што Г. Пельгрымоўскі наогул «не ўпускае ніводнае нагоды, каб падаць маскоўскую культуру ў негатывным асвятленні» [6, с. 21]. Пельгрымоўскі не ставіць на мэце паказаць адмоўны вобраз маскоўскай культуры, а рэагуе на канкрэтныя выпадкі з жыцця і дыпламатычнай практыкі, суадносіць іх з уласнымі перакананнямі. Паколькі маскоўская рэальнасць выявілася ніжэйшай за аўтарскі грамадскі ідэал, складваецца ўражанне, што ён адмыслова пазіцыянуе сябе прадстаўніком «вышэйшае культуры», які дзеля паспяховага выканання дыпламатычнай місіі гатовы пакутаваць сярод «варвараў».

Аднак жа культуртрэгерскі падыход трансляваўся еўрапейскай культурай ад часоў крыжовых паходаў і знайшоў адлюстраванне ў многіх помніках літаратуры, найперш у травелогах і розных, часта неверагодных апісаннях чужых зямель. Замацаванню стэрэатыпаў у значнай ступені спрыялі гістарыяграфічныя крыніцы накшталт «Трактата пра абедзве Сарматыі» (1517) Мацея Мяхоўскага, у якім Масковія на цывілізацыйнай «шкале» была змешчана акурат у азіяцкай, гэта значыць «варварскай», частцы, і разнастайныя некампліментарныя

апісанні звычайў Масквы, напрыклад, у трэцяй частцы 7-й кнігі «Хронікі Еўрапейскай Сарматыі» (1578, 1611) Аляксандра Гваньіні. Таму Г. Пельгрымоўскі ў сваёй крытыцы «адсталасці» Масквы не быў арыгінальны, заяўляючы, што сярод яе «Дастаткова разумны, вучоны, абазнаны будзе, / Хто заспявае абедню, стоячы побач з папамі» (*Dość mądry, dość uczony, dość to biegły będzie, / Gdy obiedną zapoje z popy stojąc w rzędzie*) [6, с. 152].

Улічым, аднак, што ў сацыяльна-культурнай прасторы Рэчы Паспалітай такая ацэнка часта адносілася не толькі да жыхароў Масковіі, але і да праваслаўных Вялікага Княства Літоўскага разам з святарамі. Адно з першых такіх атаясамленняў можна сустрэць у Пятра Скаргі ў яго палемічным творы «Пра адзінства Царквы Божай» (1577), у якім крытыкуецца Праваслаўная царква ВКЛ. Закрануўшы шырокі спектр пытанняў царкоўнага жыцця, палеміст робіць наступную выснову: «Вядома, што ў Русі ўся навука ў запусценні, а папы апусціліся да ўзроўню мужыкоў, і ніколі не маюць авечкі ад іх неабходнага суцяшэння» [7, с. 359]. Такое ўспрыняцце праваслаўнага чалавека з часам было перанесена і на жыхароў суседняй дзяржавы.

Аднак успрыняцце апанента як асобы больш нізкага культурнага ўзроўню стварае толькі перадумовы для сатырычнага выяўлення, паколькі, як адзначае В. Цюпа, «дэ-гераізацыя... яшчэ не ўтварае дастатковай падставы для сатырычнай мастацкасці. Неабходная *актыўная аўтарская пазіцыя высмейвання* (курсіў наш. – А. Б.), якая дапаўняе непаўнаватаснасць свайго аб'екта» [8, с. 58] і дапаўняецца ацэнкай аб'екта высмейвання, г. зн. іроніяй. Менавіта *іронія* з'яўляецца вядучым прыёмам сатырычнага выяўлення ў Г. Пельгрымоўскага; яе крыніца – скептычныя адносіны або недавер аўтара да пачутага і пабачанага падчас перамоваў ці ў звычайных стасунках з жыхарамі Масквы. Рознасць ацэнак стварае патэнцыял сатырычнага ўспрыняцця, паколькі каштоўнасць думкі апанента не толькі прымяняецца, але і высмейваецца. Напрыклад, крыніцы, якія царскаму слуге бачацца не іначай, як *kastylijskie* (касталійскія), Г. Пельгрымоўскі ўспрымае за звычайныя *kałuże* (лужы), на месцы магутнага *cedrus* (кедра) ён бачыць *jedlinę* (яліну), *izop* (ісоп)

ператвараецца ў *oset* (асот), стройны *suprys* (кіпарыс) – у *pokrzywa* (крапіву) [6, с. 45].

Ва ўрыўку пад назвай «Падарожны банкет» [6, с. 40–42] аўтарская іронія (акрамя відавочнай недарэчнасці ўжывання слова *банкет* стасоўна перакусу ў чыстым полі) праяўляецца ўжо ў першым сказе з дапамогай параўнання абеду, дадзенага ў гонар літоўскай дэлегацыі, з банкетам у легендарнай царыцы Клеапатры: «У намёце мігам найперш паставілі пярэсты стол – // Мы так разумелі, што яны збіраліся пераўзысці Клеопатру» (*W namiocie wskok napierwiej stół pstry postavili – // Rozumelim, że przesiąc Kleopatrze miano*) [6, с. 40]. Асабістае меркаванне аўтара, незадаволеннага чысцінёй посуду, няведаннем этыкету ды антысанітарыяй, але вымушанага ўдаваць удзячную асобу, кантрастуе з паводзінамі гаспадароў, якія радуюцца прыездзе гасцей. Прыхаваная іронія дапаўняецца адкрытым прызнаннем аўтара, у якім падкрэслена ўжываюцца словы *pokuta* 'мучэнне' і *cześć* 'ушанаванне', дзе першае перадае рэальную з боку аўтара, а другое – пажаданую з боку гаспадароў ацэнку сітуацыі: («Здаецца мне, што ўсе мы ўспрынялі тое як пакуту, // Усе, хто адведаў твая блюда і зведаў тую пашану» (*Zda mi się, za pokutę wszystkim to nam stało, // Którym się potraw takich i tej czci dostało*) [6, с. 42].

Антытэзай гэтаму разгорнутаму іранічнаму апавяданню служыць у другім дыярышы («Пасольства да Жыгімонта Трэцяга ў 1602 годзе») спіслы аповед пра абед, дадзены ў гонар маскоўскіх паслоў ад імя караля. Тут аўтар выступае з боку гаспадароў і павінен кіравацца правіламі гасціннасці. Адзінае, што ён можа сабе дазволіць, – гэта некалькі іранічных заўваг: «І хацелі б відэльцамі ўзяць з паўміскаў, / Ды цяжка ламаць звычай – шчыпалі пальцамі» (*Radzi by widelkami z półmisków sięgali, / Lecz zwyczaj trudno łamać, palcami szczyпали*) [6, с. 266].

Зрэшты, іронія рэалізуецца не толькі праз *лексічнае*, але і праз *стылістычнае* проціпастаўленне, напрыклад, у расповедзе прыстава аб прыродных багаццях Маскоўскай дзяржавы: «Масква-рака мае залатое дно (так замыльваў людзям вочы), / Што яна, як Пактоль, выдае залаты пясок; / Фэтон з аблокаў, думаючы, што ў балота, / Упаў неспадзявана ў яе неацэннае, дарагое прыгожае золата. / (Я ж мяркую, што гэта

мядзведзь мусіў там патануць, / Калі хацеў даць лататы ад сваіх скамарохаў». (*Moskwę być zlotodenną, mdlił tak ludziom oczy, / Że z Paktolem lidyjskim złoty piasek toczy, / Gdzie Faeton z obłoków, mni mając by w błoto, / Ali wpadł w nieprzebrane, drogie pięknie złoto. / (Ja mni mam, że to niedźwiedź musiał tam utonąć, / Gdy z botorem chciał od swych skomorochów wionąć*) [6, с. 45].

Як бачым, «высокаму» стылю расповеду прыстава проціпастаўлены «нізкі» стыль аўтарскай рэмаркі, што стварае сатырычны эфект, карыкатурызуе саму сітуацыю: аказваецца, што гэта наогул і не сонца (Фаэтон) з-за высокіх хмар дае нырца ў залатаносную Масква-раку, а, на думку аўтара, нейкі мядзведзь, нябога, патанае ў балоце, ратуючыся ад сваіх гаспадароў-скамарохаў.

Вельмі часта звяртаецца аўтар да **параўнання** фактаў, з'яваў, падзей, якое раскрывае рэальнае становішча і адначасова дае адказ на пытанне, за кім праўда. Пры гэтым звычайна сказ будзе па прынцыпе тэзы – антытэзы або лепшага – горшага: у першым выпадку іронія вынікае з аўтарскага скепсісу, у другім яна з'яўляецца вынікам стратэгіі высмейвання думкі апанента.

Часам іранічныя адносіны набываюць большую выразнасць, змяняюцца **сарказмам** – асабліва ўдэлівай іроніяй, «якая з гранічнай рэзкасцю выкрывае з'явы, асабліва небяспечныя па сваіх грамадскіх наступствах» [9, с. 165]. Вось чаму саркастычныя ацэнкі ў Г. Пельгрымоўскага звязаны або з апісаннем перабегу дыскусій падчас перамоваў, або з крытыкай нораваў пры царскім двары, гэта значыць закранаюць агульназначныя пытанні. Для Г. Пельгрымоўскага, адданага патрыёта ВКЛ, Маскоўская дзяржава – своеасаблівы антыідэал, той «аб'ект адмаўлення», пра неабходнасць якога ў сатырычным творы гаворыць Ф. Шылер, зазначаючы, што «галоўнае заключаецца ў тым, каб само гэта адмаўленне вынікала з ідэала, які процістаіць рэчаіснасці. Яно можа мець толькі пачуццёвую крыніцу і быць угрунтавана толькі на патрэбе, якая ўступае ў спрэчку з рэчаіснасцю» [1, с. 415]. Такім ідэалам для аўтара з'яўляецца Рэч Паспалітая, заходнія краіны наогул, дзе кожны з дзіцячых гадоў прагне навучыцца вольным навукам, зразумець падзеі старадаўняй гісторыі і суаднесці ўласныя ўчынкi з традыцыяй. Так, у «Расповедзе прыстава»

пра пасмяротныя цуды ад вялікіх маскоўскіх князёў аўтар дае прагучаць «голасу апанента» і на гэты час нібыта маўкліва пагаджаецца з ім [6, с. 158–159]. Аднак ілюзія пазітыўнага стаўлення імгненна знікае, як толькі аўтар вяртае «ўласны голас»: уяўнае адабрэнне змяняецца бязжальнай ацэнкай, у якой не толькі іранічна высмейваецца «цудатворныя» здольнасці цароў, але і з непрыхаваным сарказмам паведамляецца, што ў выпадку Барыса Гадунова цуды зыходзяць нават ад магілы яго бацькі – Фёдара Гадунова. Паколькі апошні не толькі не быў царом, але й не вызначаўся святасцю жыцця, канцэпцыя боскага паходжання ўлады маскоўскіх цароў набыла карыкатурны выгляд, не кажучы пра пасмяротнае цудатворства, «гуласцівае» выключна святым.

Але і само **выяўленне абсурднай сітуацыі** з'яўляецца ў дадзеным выпадку прыёмам, з дапамогай якога аўтар выказвае сваю саркастычную ацэнку, якая ўзмацняецца «ўдаваным прыняццем чужога пафасу, а насамрэч яго дыскрэдытацыяй як памылковага» [8, с. 75]. Тут ужо адсутнічае ўласцівая іроніі алегарычнасць, бо рэчы называюцца сваімі імёнамі. «Мала што можа Мікола Мажайскі ў параўнанні з ім (царамі. – А. Б.)» (*Ledwie co Mikula ma możajski przed nimi*) [6, с. 158], – па-блюзнерску заяўляе прыстаў пра абраз аднаго з найбольш шанаваных у Масковіі святых: «Толькі аднойчы падвёў ён князя сваёй парадай, / Калі таго пабілі пад Кессю; знялі з яго аклад, / Калі [князь] аддаў яго ў вялікую апалу за тое / І на ганьбу яму загадаў не званіць цэлы год». (*Raz tylko pobłdził był Książ z jego porady, / Gdy go zbito pod Kieszą; wzięto mu narady, / Gdy opałę narzucił nań był wielką za to, / Że mu dzwonić nie kazał na hanbę przez lato*) [6, с. 159].

У дадзеным выпадку мы, аднак, не можам папракнуць аўтара ў фантазізнасці: падобныя апісанні нярэдка можна сустрэць у еўрапейскіх літаратурах разгледанай эпохі, а ў выпадку беларускай – у многіх мемуарных помніках. Напрыклад, у дыярыушы Самуэля Маскевіча, які ахоплівае падзеі 1594–1621 гг., многім ацэнкам папярэднічаюць каларытныя апісанні. Сярод іх – гісторыя «стасункаў» Тырана (цара Івана IV) са смаленскай царквой св. Міхаіла Арханёла, з якой цар, «угневаўшыся, загадаў сарваць... усё аздабленне і забраць скарб, а



верх збіць гарматамі, і аддаў яе *в опалу* (курсіў наш. – А. Б.), у якой яна й сёння перабывае» [10, с. 37].

Для Г. Пельгрымоўскага неўласцівыя безапеляцыйныя сцвярджэнні, звычайна ён звяртаецца да разгорнутай аргументацыі. Найбольшая з іх прыведзена ў апісанні перамоваў за 17 студзеня (вершы 2793–2999). Кожная з трох частак аргументацыі мае красамоўную назву: «Эпітэты маскоўцаў», «На маскоўскую несвабоду», «На маскоўскае тыранства». Не здаволіўшыся міфалагічнымі і біблейнымі параўнаннямі, аўтар упісаў Маскву ў гістарычную тыпалогію: «Загасла бязбожнае тыранства Калігулы, / Загасла падобнае Неронаваму тыранства / Перад маскоўскім» (*Zagasło Kaligule niezbożne pogaństwo, / Zagasło Neronowi podobne tyraństwo / Przed moskiewskim*) [6, с. 154].

На прыкладзе дыярыушаў мы бачым, што аўтарская эрудыцыя (у дадзеным выпадку не мае значэння, удаваная ці рэальная) таксама можа служыць сатырычнаму выяўленню: адбываецца **проціпастаўленне** або **прыпадабненне прыкладу-топаса і сітуацыі, якая апісваецца**, што дазваляе аўтару рабіць тыя ці іншыя высновы.

Так, згадванне кілікійцаў, якія мелі звычай рабаваць іншаземцаў, дае аўтару падставы задацца пытаннем, «ці ж не так сама і гэты народ з намі абышоўся?» [6, с. 153]; гісторыя фракійскага цара Дыямедэ, які любіў карміць сваіх коней чалавечым мясам, а потым і сам не пазбег такой долі, служыць ілюстрацыяй для высновы-топаса: «што рыхтаваў іншаму, тое самому сталася» [6, с. 157]). У іншым месцы ў 95 радках аўтар прыводзіць традыцыйнае апісанне сямі цудаў свету, і ўсё дзеля таго, каб у канцы падаць знішчальную характарыстыку прэтэнзій Масквы на статус яшчэ аднаго такога цуду: «*Przeto też jako żaba, gdy konia kowano, / Moskwa chce mieć, aby ją także podkowano*» [6, с. 173–177]. Гэта значыць, што марныя прэтэнзіі Масквы, на думку аўтара, маюць такія самыя перспектывы, як і спробы падкаваць жабу. Трыгерам для рэакцыі аўтара і нагодай для дэманстрацыі вучона-сці з яго боку могуць служыць нават

абстрактныя паняцці. Напрыклад, алегарызацыя пыхі і пагарды, якія дэманструюцца Масквой падчас перамоваў, дае Г. Пельгрымоўскаму нагоду ўкласці ў вусны героя твора канцлера Льва Сапегі «гістарычныя прыклады» пакарання пыхлівых (Ніна, Ксеркса, Ганібала, Крэза, Баязэта), пералічаныя ў 134 вершаваных радках [6, с. 173–177].

### Заклучэнне

Скептычнае стаўленне і прадузятасць Г. Пельгрымоўскага ва ўспрыняцці праяваў іншасці, кантраснае проціпастаўленне пабачанага ім у Маскоўскай дзяржаве з уласнай маральнай «нормай» спрычыняецца да таго, што сатырычнае выяўленне адыгрывае ў дыярыушах істотную ролю. Стварэнне дэталёвай карціны дыпламатычнай выправы патрабавала ад аўтара найперш датрымання храналогіі і дакладнасці ў перадачы зместу саміх перамоваў, аднак ён ускладніў апісанне сваімі іранічнымі і саркастычнымі разважаннямі і заўвагамі адносна культурных і ідэйна-ідэалагічных разыходжанняў паміж ВКЛ і Маскоўскай дзяржавай. Гэта не толькі паспрыяла раскрыццю аўтарскага светапогляду і перакананняў, але і засведчыла, што сатырычнае выяўленне было яго свядомай стратэгіяй. Уласцівая для сатыры пазіцыя высмейвання рэалізуецца ў дыярыушах з дапамогай іроніі і сарказму. Асноўнымі прыёмамі іроніі выступаюць у творы лексічнае або стылістычнае проціпастаўленне, прамае аўтарскае ацэнка (каментар), а таксама параўнанні; у выпадку сарказму яны дапаўняюцца прыёмамі стварэння абсурднай сітуацыі і проціпастаўлення/прыпадабнення прыкладу-топаса і сітуацыі, якая апісваецца. Такім чынам, хаця сатыра як модус мастацкасці не з'яўляецца вядучай у дыярыушах Г. Пельгрымоўскага, яна, па-першае, праз сваю тэндэнцыйнасць, скептыцызм ва ўспрыняцці праяваў «іншасці» адыгрывае істотную ролю ў мадэляванні аб'екта апісання, а па-другое, служыць важным сродкам выяўлення аўтарскай свядомасці і светапогляду, у т. л. эстэтычных уяўленняў.

## СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Шиллер Ф. Собрание сочинений : в 7 т. / Ф. Шиллер ; под общ. ред. Н. Н. Вильмонта и Р. М. Самарина ; пер. с нем. Л. Е. Пинского. – М. : Гос. изд-во худож. лит., 1957. – Т. 6 : Статьи по эстетике. – 794 с.
2. Фуксон, Л. Ю. Комическое литературное произведение : учеб. пособие / Л. Ю. Фуксон. – Кемерово : Изд-во КемГУ, 1993. – 96 с.
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина ; Ин-т науч. информ. по обществ. наукам РАН. – М. : Интелвак, 2001. – 1600 стб.
4. Brückner, A. Źródła do dziejów literatury i oświaty polskiej. T. 9. Wiersze historyczne / A. Brückner // Biblioteka Warszawska. – 1896. – Т. 1. – S. 78–96.
5. Кавалёў, С. Шматмоўная паэзія Вялікага Княства Літоўскага эпохі Рэнесансу / С. Кавалёў. – Мінск : Кнігазбор, 2010. – 376 с.
6. Pielgrzymowski, E. Poselstwo i krótkie spisanie rozprawy z Moskwą. Poselstwo do Zygmunta Trzeciego / E. Pielgrzymowski ; wyd. i oprac. R. Krzywy ; red. nauk. tomu D. Chemperek, J. S. Gruchała. – Warszawa : Neriton, 2010. – 454 s.
7. Skarga, Piotr. O iedności Kościoła Bożego pod iednym pasterzem y o Greckim od tey iedności odstąpieniu / Piotr Skarga. – Wilno : W drukarni... Mikołaiia Chrysztopha Radziwiła, 1577. – XXII, 404, XVI s.
8. Тюпа, В. И. Модусы художественности / В. И. Тюпа // Введение в литературоведение : учеб. пособие / под ред. Л. В. Чернец. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 52–68.
9. Фесенко, Э. Я. Теория литературы : учеб. пособие для вузов / Э. Я. Фесенко. – 3-е изд., доп. и испр. – М. : Акад. Проект ; Фонд «Мир», 2008. – 780 с.
10. Дзярыушы XVII стагоддзя (1594–1707 гады) / укл., пер. з пол. мовы А. У. Бразгуноў ; рэдкал.: А. У. Бразгуноў (старш.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. навука, 2016. – 467 с.

## REFERENCES

1. Shillier, F. Sobranije sochinienij : v 7 t. / F. Shillier / pod obshch. ried. N. N. Vil'monta i R. M. Samarina ; pier. s niem. L. Ye. Pinskogo. – M. : Gos. izd-vo khudozh. lit., 1957. – T. 6 : Stat'ï po estetike. – 794 s.
2. Fukson, L. Yu. Komichieskoje litieraturnoje proizviedienije : uchieb. posobije / L. Yu. Fukson. – Kiemierovo : Izd-vo KiemGU, 1993. – 96 s.
3. Litieraturnaja enciklopedija tierminov i poniatij / pod ried. A. N. Nikoliukina ; In-t nauch. inform. po obshchiestv. naukam RAN. – M. : Intielvak, 2001. – 1600 stb.
4. Brückner, A. Źródła do dziejów literatury i oświaty polskiej. T. 9. Wiersze historyczne / A. Brückner // Biblioteka Warszawska. – 1896. – Т. 1. – S. 78–96.
5. Kavaliou, S. Shmatmounaja paezija Vialikaha Kniastva Litouskaha epokhi Reniesansu / S. Kavaliou. – Minsk : Knihazbor, 2010. – 376 s.
6. Pielgrzymowski, E. Poselstwo i krótkie spisanie rozprawy z Moskwą. Poselstwo do Zygmunta Trzeciego / E. Pielgrzymowski ; wyd. i oprac. R. Krzywy ; red. nauk. tomu D. Chemperek, J. S. Gruchała. – Warszawa : Neriton, 2010. – 454 s.
7. Skarga, Piotr. O iedności Kościoła Bożego pod iednym pasterzem y o Greckim od tey iedności odstąpieniu / Piotr Skarga. – Wilno : W drukarni... Mikołaiia Chrysztopha Radziwiła, 1577. – XXII, 404, XVI s.
8. Tiupa, V. I. Modusy khudozhestviennosti / V. I. Tiupa // Vviedienije v litieraturoviedienije : uchieb. posobije / pod ried. L. V. Chierniec. – M. : Vyssh. shk., 2004. – S. 52–68.
9. Fiesienko, E. Ya. Tieorija litieratury : uchieb. posobije dla vuzov / E. Ya. Fiesienko. – 3-je izd., dop. i ispr. – M. : Akad. Projekt ; Fond «Mir», 2008. – 780 s.
10. Dyjaryushy XVII stahoddzia (1594–1707 hady) / ukl., pier. z pol. movy A. U. Brazgunou ; red. kal.: A. U. Brazgunou (starsh.) [i insh.]. – Minsk : Bielarus. navuka, 2016. – 467 s.

УДК 808.26-541.2

**Василий Иванович Сенкевич***д-р филол. наук, проф.,**проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания  
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Vasili Siankevich***Doctor of Philological Sciences, Professor,**Professor of the Department of General Education Disciplines and Teaching Methods  
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: sienkiewicz@tut.by***ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОЛЬЗОВАНИЯ  
В СВЕТЕ ХОЛИСТИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ *HOMO LOQUENS*  
(ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯЩЕГО)**

*В контексте феноменологии пользования рассматривается логистический аспект владения словом. Акцентируется язык цивилизованного пользователя – человека говорящего, противопоставленный дискурсивным практикам носителей культуры. Отмечаются существенные характеристики пользования разными агрегатными состояниями логоса, обнаруживаемыми в (не) вербальном поведении, и выделяются существенные свойства, проявляющиеся в речевой деятельности языковой личности. Постулируется логистический статус и холизм общения.*

**Ключевые слова:** феноменология, логос, холизм, язык сущности, пользователь, вербальная логистика.

***Phenomenology of Use in View of Holistic State of Homo Loquens (Speaking Human)***

*In the context of phenomenology of use, the logistical aspect of word command is considered. The language of a civilized user – a speaking human, opposed to the discursive practices of culture bearers, is emphasized. The essential characteristics of the use of different aggregate states of the logos found in (non) verbal behavior are noted, and the essential properties manifested in the speech activity of a language person are highlighted. The logistic status and holism of communication are postulated.*

**Key words:** phenomenology, logos, holism, essence language, user, verbal logistics.

**Введение**

В современном русском языке употребительно словосочетание «в целостности и сохранности»: *Все в порядке, мои ребята прибыли, ценный груз доставили в целостности и сохранности...* (В. Степаньчев, «Терминатор из глубинки»); *Руки же дай мне, и я доставлю тебя на место в целостности и сохранности* (Группа авторов, «Большая книга сказок для маленьких принцесс»); *Таким образом, послезавтра вы его получите в целостности и сохранности* (Ш. Бронте, «Виллет»).

Очевидно, что холистичность (от др.-греч. *ὅλος* «целый, цельный») и сохранность не тождественны и принципиально не совпадают – не образуют единства и не сводятся одно к одному (*Весь мир, с точки зрения холизма, есть одно целое, где каждый элемент обладает смыслом, только находясь «в доле» с другими. Основоположителем современного холизма является Я. Смэтс, который процитировал слова из «Метафизи-*

*зики» Аристотеля «целое больше, чем сумма его частей». Холизм – «философия целостности»). Это антиномия. Поводом для возникновения антиномий, по Э. Канту, служит противопоставление уникального опыта разума и знаний аналитического ума. Разум выносит за скобки «умные» названия того, что относится к практическому или теоретическому знанию, и помещает в скобки все, принадлежащее опыту непосредственного («живого») познания [1]. Так, речевая деятельность как передача информации, называемая коммуникацией, антиномична логистическому опыту общения. Глагол *сказать* указывает на речевой акт, а словами *говорить вслух* отмечается осуществляющееся интенциональное состояние говорящего (лат. *intention* ‘устремленность’). Оказывается, что из категорического утверждения «Я тебя не знаю и знать не хочу!» абсолютно не следует, что говорящий категорически против познания другого человека (ср.: «однако смотрел бы на*

тебя, не отрывая глаз», «слушал бы тебя с утра до вечера» и т. д.). Только после слова «однако» человек поворачивается к опыту своего сознания, манифестируя его.

Импульсивные интенции типа «думаю сходиться...», «мечтаю оказаться...», «не могу удержаться...» и др. не являются целесообразными желаниями или намерениями. Интенция – это вкладывание души во все, чем кто-то занимается. Интенциональный опыт сознания не существует как данный, т. е. бытийный. Однако при всей своей несбыточности он реально осуществим и оказывается необычайно важным в повседневной жизни человека.

Статья посвящена опыту осуществления (не) вербальной этологии человека – поведению *Homo loquens*, находящегося в статусе пользователя.

Для познания интенциональной сферы сознания подходит апофатический метод, интерпретирующий феномены (сущности) через то, чем они не являются (типа «Жизнь не игра» и т. п.). Аспект «не является» выводит феномены сознания из явленного мира существования, ср.: «Говоря о Боге, мы не можем установить, чем Он является, а лишь чем Он не является» (Ф. Аквинский).

Антиномия существования (*existentia*) и сущности (*essentia*) выступает исходной для постулирования присутствия в жизни каждого человека «своего» языка. Этот язык составляет антитезу общему языку, определяемому как «система знаков» (Ф. де Соссюр). Последний традиционно считается универсальным и действенным средством коммуникации [2]. Однако такой язык не является инструментом – не инструментализует ориентированный на эффект и успех смысл.

### **Фактор целостности и языковой опыт пользования**

1.1.1. Учение о языковой антиномичности является ведущим принципом философии священника и богослова П. Флоренского. «Когда начисто сглаживается антиномичность языка, то тем самым начисто уничтожается и самый язык» [3, с. 185]. Речевая деятельность и опыт общения переполнены конструктивно систематизирующими и благодатно устраивающими все антиномиями: *закон (vs благодать)*, *дело (vs*

*слово)*, *истина (vs правда)*, *друг (vs приятель)*, *имя (vs слово)*, *святой (vs священный)*, *деятельность (vs занятие)*, *воля (vs свобода)*, *культура (vs искусство)*, *равное (vs одинаковое)*, *результаты (vs итоги)*, *существование (vs сущность)*, *явление (vs феномен)*, *работа (vs служба)*, *носитель (vs пользователь)* и др.

В приведенных антиномиях первый член относится к числу дискурсивных средств коммуникации, второй принадлежит сфере вербального инструментария общения. Из помещенных в скобки слов складывается подлинный «язык сущности» (М. Хайдеггер). Это феноменальный язык фигур и смыслов, противопоставленный общему языку как системе знаков и значений.

Составляющие антиномий нередко неоправданно смешиваются. Возникают достаточно репрезентативные *симулякры* («*simulacrum*» – «отображение», «форма», «подобие»), представляющие не существующие как данные, однако присутствующие в сознании и реальные для человека сущности (феномены) в качестве существующих. Происходит тотальная семиотизация – «симуляция» (термин постмодернизма). Так, нередко смешивается характерная для состояния свобода и свойственная деятельности воля (*свобода воли*, *свобода выбора*). Часто смешивается «слово» («логия») с «делом» («кургией») (*деловое общение*; *Слово есть дело*), служба (предприятие) с работой (*служебное соответствие*) и т. д. Таковым, думается, является и словосочетание «родной язык». Родное не может не быть «родным по крови» («*Мы с тобой одной крови – ты и я!*» – Р. Киплинг). Родным не владеют – его имеют. Различаясь спецификой и отношениями, родное, как правило, наследуется. Однако доподлинно известно, что язык по наследству не передается. Язык перенимается у старших, превосходно им владеющих, в ходе общения и обучения. Опыт ученика сближается с опытом учителя. Близость – этическое воплощение человеческой сущности – принадлежит к сфере абсолютного и, разумеется, никак не может быть связана с выражением родственных отношений; родное (*vs близкое*).

В симулякрах смешивается то, что относится к системе и закономерно организующим ее институтам, со всем, принадле-

жащим благодатной и не зависящей от воли деятеля гармонии. В этих «гибридах» не различается мир относительного соответствия (тождества) и сама реальность, познающаяся по аналогии (сходству) и абсолютному совпадению. Феноменальный мир «для нас» совершенно не такой, как существующая «сама по себе» действительность. По сути, не бывает самого по себе (без человеческого уха) звука, без читателя – текста, без учителя – ученика и т. д. Все небывалое – другое, абсолютно не соответствующее видимой «чтойности». Его сущность – в великом «Ничто». Ничего объективно не существует – его просто нет. Однако, парадоксально, оно есть «для кого». На таможне: – *Вы говорите, что ничего такого не провозите. А как же 2 бутылки водки в вашем багаже? – Для меня это ничего* (Из жизни – шутл.).

Феномен целостности принадлежит неотраженному опыту воспринимающего сознания («целостное восприятие», «целое состояние») – серии ситуаций, где присутствует и смотрит за всем пользователь. В силу своего статуса реципиент в состоянии (либо не в состоянии) распознать и осознать пользу (вред) всего, что благотворно или тлетворно влияет на его состояние. При этом пользователь абсолютно не задумывается над актуальными или потенциальными обстоятельствами существования чего-нибудь; годится (*vs* подходит). В отличие от единого – единственного и отдельного структурированного – одно целое не систематизируется, т. е. не упорядочивается, а гармонизируется – улаживается (ладится и складывается).

Единое предполагает сохранность. Это основная категория озабоченного текущими делами носителя. Так, в церковных институциях культивируется установка «Спаси и сохрани». Однако подчиненными идее триединого бога, как правило, умалчивается самое важное, что непосредственно касается человека. Кроме сохранения (защиты), есть сбережение, кроме спасения – избавление. Так, сберечь что-то – абсолютно не значит сохранить его в наличии, т. е. не дать пропасть. Берегут не имеющееся богатство, а насущное, находящееся в распоряжении человека состоянии: *Береги честь смолоду* – посл.; *сберечь жизни* («целая жизнь»), *сберечь силы, сберечь тепло;*

*Или изгладил чужбина Все то, чем молодость жила, И только слезы гражданина Душа живая сберегла?* (Н. А. Некрасов, «Несчастные»). Сберегается «не то», а «*Все, что кроме,...*» (песен.). Оберегают от опрометчивого поведенческого шага (поступка), приводящего к заблуждениям. Избавляют, освобождая, от насущных неприятностей (Ф. Ницше, *обращаясь к солдатам: «Я освобождаю вас от химеры, именуемой совестью»*). Спасают же от свойственного деятельности безрассудного акта, от неправильного выбора, за которым следует роковая ошибка и т. д.

Носитель языка и культуры обременен знаниями, умениями и навыками, в основе которых лежит механизм обобщающего повторения. Общим является то, что повторяется в ряду подобных единиц. Однако жизненный опыт каждого пользователя неповторим в силу его принадлежности к «разовой» реальности. «Еще раз» не значит повторить, т. к. «раз на раз не приходится». Однако пользователю, как бы он ни стремился, изначально трудно вести себя неподражаемо. Подражание («мимезис») – доминирующий принцип искусства. Все чаще говорится об «искусстве жизни», «искусстве поведения», «предпринимательском искусстве». Искусство обнаруживается в сфере, где имя («имущество») сменяется обладанием, средства – инструментами («искусно владеть...»), выполнение – исполнением и т. д.

1.1.2. План обременяющего сохранения культивируется на конференциях, посвященных национальному языку. Так, название секции «*Родной язык – носитель традиционных духовно-нравственных ценностей*» предполагает исследование того, что происходит и последовательно культивируется существующими институтами, а не рассмотрение всего, что незримо присутствует, обнаруживается и проходит поступательно – по ступеням (инстанциям).

Стоит ли в след за Ф. де Соссюром видеть в языке лишь систему. Все пользуются живым языком, владеют им, инструментируя подходящий для разных ситуаций смысл. Очевидно, что доклады «*Сохраним язык – сохраним Россию*», «*Отражение в родном языке традиционных духовно-нравственных ценностей*»; «*Родной язык и национальные ценности*» и подобные им не

ориентированы на рассмотрение неотразимого и всего, что не имеет цены, однако в человеческом измерении оказывается бесценным и обладает непреходящей стоимостью. Есть вещи, от которых никуда не деться носителям культуры. Они находятся на своем «внутреннем» месте («здесь»), абсолютно не приемля формы органического или механического существования.

Есть «одно (а не единственное!) целое»; сплоченность – не что иное, как «один а плоть». Все целостное никак не связано с системно организующим единством. Вплотную приближаясь, элементы целого не соединяются, а агглютинативно «прилепляются» («сцепляются») («... *посему оставит человек отца и мать и прилепится к жене своей, и будут два одною плотью, так что они уже не двое, но одна плоть*» (Мф. 19:5,6)). Целостность есть источник благополучной состоятельности, а никак не являются причина желанного добра, общего порядка и имущества (богатства). Смыслом обладает целостный замысел, отсутствующий в семантической и прагматической значимости. В целом («подлунном») мире никому не наносится ущерб, однако не исключены потери. Здесь ничего не делается, однако все (не) прерывно чем-то заняты. Это мир неизменности, где ничего, по сути, не изменяется, однако часто либо редко меняется («свежий ветер перемен»).

Ориентированная на пользователя логистика целостности звучит в словах «доставить», «получить», «прибыть», «найти», «обнаружить». Этих слов нет в языке существования, отражающего то, что регулярно (а не периодически!) является. Критерием логистичности выступает не системно организованная регулярность, а обладающая расстоянием и длительностью («от... и до...») периодичность. Пользование есть необходимый опыт, подразумевающий впечатления и соображения автора занятий по конкретному поводу. А чтобы что-нибудь практически или теоретически делать, надо знать причину и предмет (объект) деятельности.

Наделенный культурой и знаниями человек, являющийся по жизни носителем, порой не замечает, насколько обременительна такая ноша. Он может славиться как расчетливый выгодоприобретатель, добро-

совестный работник, рациональный экономист или заботливый производитель. В его деятельности время от времени проявляется позитивное «как». Однако ему даже в голову не приходит, что для его блага важнее непроявленное «никак нет». Никак не проявляющееся «что-то» (логос, дао, путь) извечно где-то *есть*. Задача – найти его.

Архаический смысл негации (несуществования) доступен «служивому люду»: *Никак нет, – отвечал привратник* (Н. В. Гоголь, «Нос»). Служить – это не работать, а оказывать посильные услуги. За работу платят деньги – зарплату, а услуги оплачиваются. Плата представляется наградой (ср. пол. *wynagrodzenie za pracę*). Награду (вы)дают, проявляя к кому-нибудь расположение. Однако награждению противопоставляется чествование. Удостоенные наград надевают и носят их «во имя» (а не «ради»!): *Во имя павших и живых во имя – Фронтовики, наденьте ордена!* (песен.).

Награда является прославляющим поощрением лица. Чествование феноменально (*для меня честь*). Оказание чести не поощряет, а милует человека. Чествуя, не желают добра («Добро пожаловать»), а снисходят милостью («Милости просим»). Честь неотделима от места: *А, ваше благородие, – сказал Пугачев, увидя меня. – Добро пожаловать: честь и место, милости просим* (А. Пушкин, «Капитанская дочка»). По сути, честь не предполагает просьбу, какой бы убедительной она ни была. Выражение «милости просим» – дань этикету. Честь – сфера недискурсивной молитвы. Умоляют не для того чтобы было, а чтобы не было: *Эмоции? Я вас умоляю, какие эмоции? Мои сотрудники все свои эмоции оставляют на проходной...* (С. Шабанов, «Эмоциональный интеллект. Российская практика»); – *Я вас умоляю не обзывать мою племянницу этим скверным прозвищем* (Дж. Линдсей, «Магия любви»).

Служение безымянно и неноминативно. Однако служба не обходится без званных и призванных. Именование здесь сменяется апелляцией («зовом»), знаковое приглашение – позывным сигналом, именитость – известностью. Слово *человек* (как и *бог*) не являются названиями (именами), а используются и фигурируют в статусе

апеллятивных званий. Их не носят. В них, словно в мундирах, «ходят» (*ходить в звании полковника, ходить в звании профессора* и др.). В отличие от «избранных» «званные» не работают, аднако находятся в состоянии занятости, испытывая необъяснимый «вечный зов» к своему занятию и чувствуя импульс к нему – «вызов» (ср. пол. *wyzwanie*; *To są wyzwania. Wyzwania są naprawdę olbrzymie. Oczywiście skala wyzwania jest ogromna*).

Состояние занятости нельзя остановить, однако ничто не мешает его прерывать либо периодически сдерживать (придерживать). Очевидно, что в ситуациях, где есть перерыв (ср. пол. *rozrywka*), фигуранты не работают и не должны работать – только заниматься (школы, студии и др.). Сюда не идут, а ходят (*ходить в библиотеку, ходить в бассейн, ходить в баню* и др.). Здесь (в «похождениях», «походах») ничего не происходит и, по сути, не может произойти – только все случается; происшествие (*vs* случай). В случившемся никто не виноват, однако есть уверенность, что «все из-за него». Здесь нет интереса – есть интрига.

Знаменем «походного» статуса всего в языке повседневности выступает слово «заодно»: *Схожу в баню, заодно помоюсь* (шутл.). Это слово отнюдь не свидетельствует о некоем соответствующем единстве – согласованности и согласии. Оно прикладывается к состоянию совпадения. Так, не бывает единого мнения. Мнения совпадают (сходятся) в одном. Манифестации по модели «*Она со мной заодно*» говорят о гармоничном совпадении (мыслей, интенций, замыслов и др.). В целесообразной деятельности проявляется «единое», однако абсолютно отсутствует «одно» («один порыв»). Порываться совершить что-то – не значит «хотеть что-нибудь сделать». Интенция порыва корреспондирует с посвящением: *...Мой друг, отчизне посвятим Души прекрасные порывы* (А. С. Пушкин).

Любой носитель языка что-нибудь да знает, однако, по сути, ни во что не посвящен. С точки зрения идеологии, он не может и не должен обладать статусом цивилизованного пользователя. Последний никак не настроен на точное выполнение порученного ему дела, на своевременное погашение долгов, персональную ответст-

венность и т. д. Его священная обязанность – выступать источником свободы. Сознательно исполняя что-то, миловать – освободить себя и других от гнета и лукавства.

Позитивная личность носителя может быть весьма привлекательной. Как правило, он обращает на себя внимание и порождает неподдельный интерес, с ним считаются. Библейское «*Носите бремена друг друга*» (Галатам 6:2) равнозначно установкам типа «*Помогайте друг другу переносить невзгоды*», «*Разделяйте тяготы и лишения с остальными*». Носитель жертвует собственным положением. Связанные с жертвой «приношения» никак не «работают» на его авторитет и признание со стороны. Нельзя пожертвовать тем, что пользуется спросом и наживается «непосильным трудом». Его дарят; подарок (*vs* дар). Пользователь не помочник в делах, а благоприятствующий осуществлению и приятию чего-либо миссионер и пропагандист.

### Заключение

Языковая личность, не будучи осведомленной в чем-нибудь, делает ошибки, сказывающиеся на организованности и результативности ее деятельности. Как носитель культуры, она страдает от невыгодных отношений и нежеланных результатов. Понятие «положение» (вход и выход), являющееся основополагающим для системы, направлено на сохранение соответствия всех личных волеизъявлений установленным и утвержденным правилами (законам). Носитель культуры, не исключая культуру речи, ограничен существующими моральными и нравственными рамками.

Антиномия основанной на единстве системы – целостная гармония всего. Здесь не бывает ошибок, однако никто не застрахован от заблуждений. Последние не связаны с идентификацией (различием), а сводятся к аутентификации (распознанию). Путаает не тот, кто не способен отличить кого-, что-нибудь и сделать правильный выбор. Заблуждается ищущий – кто не в состоянии распознать и заметить разницу. Выбор должен быть предложен, человек же ищущий всегда решает сам, не забывая при этом прислушиваться к авторитетному мнению. Аутентичный человек признается грамотным пользователем и исполнителем.

Такая трансформация, как «выход в люди», играет существенную роль в деле сохранения себя как системно связанной единицы, однако никак не касается воплощения всего человеческого – своей душевно-плотской и

профессиональной состоятельности. Это измена своей сущности. Доминирующий и гармонизирующий все лозунг – «Назад, к Самому Человеку!» (Э. Гуссерль).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кант, И. Собрание сочинений : в 8 т. : юбил. изд. 1794–1994 : пер. с нем. / И. Кант ; под общ. ред. А. В. Гулыги. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 3 : Критика чистого разума. – 740 с.
2. Сенкевич, В. И. Феноменологическая лингвистика. Этические начала и принципы языка / В. И. Сенкевич. – Siedlce : Uniw. Przyrodniczo-Humanistyczny, 2020. – 262 с.
3. Флоренский, П. А. Сочинения : в 2 т. / П. А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – Т. 2 : У водоразделов мысли. – 446 с.

#### REFERENCES

1. Kant, I. Sobrańie sochinienij : v 8 t. : jubíl. izd. 1794–1994 : pier. s niem. / I. Kant ; pod obshch. ried. A. V. Gulygi. – M. : ChORO, 1994. – T. 3 : Kritika chistogo razuma. – 740 s.
2. Sienkievich, V. I. Fienomenologichieskaja lingvistika. Etichieskije nachala i principy jazyka / V. I. Sienkievich. – Siedlce : Uniw. Przyrodniczo-Humanistyczny, 2020. – 262 s.
3. Florenskij, P. A. Sochinienija : v 2 t. / P. A. Florienskij. – M. : Pravda, 1990. – T. 2 : U vodorazdzielov mysli. – 446 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 23.06.2023*



УДК 808.26 – 541.2

**Святлана Феадосьеўна Бут-Гусаім<sup>1</sup>, Кацярына Сямёнаўна Мізерыя<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

<sup>2</sup>студэнт 4-га курса філалагічнага факультэта

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

**Svyatlana But-Gusaim<sup>1</sup>, Ekaterina Mizerya<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Belarusian Philology of Brest State A. S. Pushkin University

<sup>2</sup>4-th Year Student of the Faculty of Philology of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: <sup>1</sup>svfbg@tut.by; <sup>2</sup>katenok\_mizi@tut.by

### ЖАНРАЎТВАРАЛЬНАЯ РОЛЯ ПАЭТОНИМАЎ У АЎТАРСКІХ КАЗКАХ БЕЛАРУСКІХ ПІСЬМЕННІКАЎ

Прадстаўлена комплекснае онамапаэтычнае і лінгвапрагматычнае апісанне анамастычнай прасторы аўтарскіх казак беларускіх пісьменнікаў. Антрапонімы (уласныя асабовыя імёны, прозвішчы, мянушкі) разгледжаны як значымыя інфарматыўныя адзінкі, у семантычную структуру якіх уключаюцца прагматычны складнік, стылістычныя, эмацыйныя, ацэначныя, экспрэсіўныя, сацыяльныя адценні значэння, асацыяцыі і іншыя інфармацыя экстралінгвістычнага характару, што праяўляецца на ўзроўні антрапанімічнай канатацыі. Даследавана нацыянальна-культурная спецыфіка тапонімаў, заонімаў і іншых разрадаў «фонавых» онімаў, ужытых у кантэксце аўтарскіх казак. Зроблены высновы пра тое, што анамастычная прастора аўтарскай казкі – гэта сукупнасць усіх казачных імёнаў уласных, якія канструююць спецыфічную анамастычную парадыгму, акумуляючы культурна-гістарычную інфармацыю. Выяўлены асноўныя заканамернасці ў выбары і стварэнні сучаснымі пісьменнікамі анамастычных сродкаў у жанры аўтарскай казкі.

**Ключавыя словы:** онім, паэтонім, антрапонім, асабовае імя, прозвішча, мянушка, тапонім.

#### Genre-Forming Role of Poetonyms in Authorial Fairy Tales of Belarusian Writers

The article presents a complex onomapoetic and linguo-pragmatic description of the onomastic space of authorial fairy tales by Belarusian writers. Anthroponyms (personal proper names, surnames, nicknames) are considered as significant informative units, the semantic structure of which includes a pragmatic component, as well as stylistic, emotional, evaluative, expressive, social shades of meaning, associations and other information of an extralinguistic nature, which manifests itself at the level of anthroponymic connotation. The national and cultural specificity of placenames, zoonyms and other categories of «background» onyms in the context of authorial fairy tales has been studied. The author of the article concludes that the onomastic space of the authorial fairy tale is the totality of all fairy tale proper names that construct a specific onomastic paradigm, accumulating cultural and historical information. The main patterns in the choice and creation of onomastic means by writers in the genre of the authorial fairy tale are revealed.

**Key words:** onym, poetonym, anthroponym, personal name, surname, nickname, placename.

#### Уводзіны

Казка суправаджае чалавека ўсё жыццё. Менавіта з казак дзеці ўпершыню даведваюцца пра галоўныя каштоўнасці чалавечага жыцця: дабрыню, вернасць, адказнасць, любоў і сапраўднае сяброўства. Казка для кожнага чалавека з'яўляецца першай крыніцай жыццёвых арыенціраў. У ёй закладзена мудрасць нашага народа, якую збіралі продкі. Ад таго, якія казкі першымі трапяць у рукі дзіцяці, у значнай меры будучы залежаць не толькі яго далейшыя літаратурныя прыхільнасці, але і стаўленне да

выбару мэты жыцця, выбару героя, на якога дзіця захоча быць падобным.

Аўтарская казка – гэта мастацкі твор паэтычнай, праявічнай або драматычнай формы, які заснаваны на выдумцы, адрасаваны як даросламу чытачу, так і дзецям, у рознай ступені суадносны з фальклорнай праасновай ці ўвогуле пазбаўлены яе. Аўтарская казка выконвае забаўляльную, павучальную, развіццёвую і іншыя функцыі.

Адбіраючы імёны з нацыянальнага анамастыкону, ствараючы іх на базе апелятыўнага лексічнага матэрыялу, аўтары максімальна выкарыстоўваюць уласцівасці бе-

ларускага іменаслову, які служыць асновай для стварэння стылістычна эфектыўных у кантэксце мастацкага твора паэтонімаў.

Даследаванні ў галіне літаратурнай анамастыкі вядуцца ў асноўным на матэрыяле літаратуры, адрасаванай даросламу чытачу. Лінгвістычных работ па дзіцячай літаратурнай анамастыцы, накіраваных на вывучэнне ролі прапрыяльнай лексікі ў мастацкай прозе для дзяцей, вельмі мала. Так, у дысертацыі В. У. Бардаковай разгледжаны структурна-стылістычныя тыпы паэтонімаў рускай дзіцячай літаратуры XIX–XX стагоддзяў [1].

У працы В. Г. Гарбачовай даследаваны аб'ём і змест анамастычнай прасторы рускіх народных і аўтарскіх казак, вызначаны спецыфіка, роля і функцыі імёнаў уласных, якія з'яўляюцца адным з моўных сродкаў стварэння мастацкіх вобразаў [2].

У даследаванні А. Л. Ліпіхінай разгледжаны структура і функцыі паэтонімаў у творах А. Волкава, М. Носава, С. Маршака і К. Чукоўскага [3].

У цэлым у літаратурнай анамастыцы стылістычныя асаблівасці ўласных імёнаў у беларускай белетрыстыцы для дзяцей застаюцца амаль неадаследаванымі, а праблемы мовы дзіцячай літаратуры, спецыфіка онімаўжывання ў аўтарскай казцы знаходзяцца за межамі актыўнай цікавасці навукоўцаў-лінгвістаў.

Актуальнасць прадстаўленага даследавання абумоўлена ростам зацікаўленасці да дзіцячай літаратуры, якая ўяўляе сабой асаблівы культурны феномен, недастатковай вывучанасцю зместу і мовы літаратуры для дзяцей і такога яе жанру, як аўтарская казка.

Аб'ектам аналізу ў дадзенай працы з'яўляецца анамастыкон аўтарскіх казак Ганны Янкуты, Стасі Наркевіч, Надзеі Ясмінска, Ніны Мацяш, Таццяны Дземідовіч і іншых беларускіх пісьменнікаў. Прадметам даследавання выступаюць стылістычныя асаблівасці паэтонімаў, спецыфіка ўжывання ўласных імёнаў у беларускіх аўтарскіх казках.

Мэта працы – выявіць структурна-стылістычныя тыпы ўласных імёнаў, вызначыць іх функцыянальныя асаблівасці ў дзіцячай аўтарскай казцы.

Мэтамі і задачамі вызначаецца выкарыстанне ў даследаванні пераважна апі-

сальнага метаду ў яго канкрэтных прыёмах: назіранне, супастаўленне, абагульненне, класіфікацыя і апісанне прааналізаванага матэрыялу, а таксама прыёмаў стылістычнага аналізу, кантэкстуальнай інтэрпрэтацыі онімаў.

### Антрапанімічная прастора аўтарскіх казак беларускіх пісьменнікаў

Аўтарскія казкі Г. Аўласенкі, С. Наркевіч, А. Бутэвіча, Т. Дземідовіч, А. Масла і іншых пісьменнікаў блізкія па тэматыцы: яны апавядаюць пра сям'ю, пра жыццё дзяцей і дарослых, іх заняткі, пра жывёл. Усё гэта адбіваецца і на адборы анамастычнай лексікі. У паэтоніміконе аўтарскай казкі цэнтральнае месца па стылістычнай значнасці і частотнасці займаюць **антрапанімы**. Рэпертуар паэтонімаў, варыятыўнасць уключаных у мастацкія тэксты імён дэтэрмінаваны адраснай скіраванасцю твораў, узростам чытача. Большасць антрапанімаў узятая з рэальнага іменніку. Спосабы іменавання людзей наглядна паказваюць сацыяльную структуру грамадства, сведчаць аб анамастычных перавагах беларускага соцыуму.

Антрапанімікон аўтарскай казкі характарызуецца амаль поўнай адпаведнасцю рэальнай антрапанімічнай сістэме. У разгледжаных мастацкіх творах, як і ў аб'ектыўным беларускім анамастыконе, функцыянуюць імёны ў розных варыянтах: поўных, гіпакарыстычных, эмацыйна-ацэначных і інш.

Формы неафіцыйнага наймення – гіпакарыстычныя і эмацыйна-ацэначныя варыянты асабовых імён – складаюць большую частку антрапанімікону мастацкіх тэкстаў для дзяцей, з'яўляючыся яго спецыфічнай рысай. Гіпакарыстычныя формы – найбольш распаўсюджаны сродак найменвання дзіцячых персанажаў: «*Калі наступіла раніца, хлопчык на імя Кастусь прачнуўся, убачыў поруч з сабой плюшавых сабаку і ката*» [4, с. 28]; «*Маленькіх брата з сястрой звалі амаль аднолькава: Алесь ды Алесь*» [4, с. 36]. Такія формы імён – рэпрэзентанты канатацыі нацыянальна-культурнай спецыфікі.

Дэмінітыўныя імёны з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі выкарыстоўваюцца і як варыятыўныя, і як адзіныя намінацыі персанажаў. Эмацыйныя формы адрозніваюцца багаццем эмацыйна-стылістычных ва-

рыянтаў, якія выказваюць разнастайныя эмацыйна-экспрэсіўныя адценні значэння: ласку, сяброўскую фамільярнасць, сімпатыю: «*Аднойчы хлопчык на імя Данік вырашыў, што спаць кожную ноч у сваім ложку – нудная задумка*» [4, с. 48]; «*Не паспела Настуся гэта сказаць, як змей раптам сам узняўся ў наветра і стаў вабіць дзяўчынку за сабой*» [4, с. 38]; «*Праз імгненне Крысцінка плюхнулася на свой мяккі ложак*» [4, с. 38]; «*Будзільнік давай Тольку падорым. У яго ў суботу дзень нараджэння*» [5, с. 41].

Колькасць пеератыўных імёнаў у мастацкіх тэкстах для дзяцей нязначная, што абумоўлена выхаваўчай скіраванасцю дзіцячай літаратуры. Такія рэдкія формы імёнаў прыгадваюцца ў казках Г. Аўласенкі. Так, форма **Зойка** – сродак называння ганарлівай і гультаяватай дзяўчынкі. А форма **Ірка** выкарыстоўваецца для называння няшчырай сяброўкі, якая, частуючы аднакласніц, насамрэч шкадуе ласунак: «*Бач ты, як жарэ! – думае тым часам Ірка. – Сама ж аніколі анічога сяброўкам не прапануе, а як на чужое – дык толькі дай! Каб жа ты падавілася гэтым маім марозівам!*» [6, с. 22].

Ужыванне розных формаў антрапонаімаў адлюстроўвае асаблівасці маўленчага этыкету, сацыяльную і ўзроставую дыферэнцыяцыю герояў. Выразнікамі канатацыі сацыяльнасці з’яўляюцца формы наймення «*імя + імя па бацьку*», «*дзядзька, цётка, дзядуля, бабуля + імя*», «*пан, пані + імя*». Гэта характэрныя для беларускай лінгвакультуры формы звароту да паважаных людзей сталага ўзросту: «*З-пад вязальных спіц пані Яніны выходзяць не шкарпэткі, не шалікі і наат не шапкі*» [7, с. 6]; «*Тлумачыць, да прыкладу, Мар’я Пятроўна новую тэму*» [6, с. 19]; «*Дзядуля Лявон, раскажыце нам, калі ласка, казку!*» [5, с. 169].

Змена статусу героя казкі суправаджаецца змяненнем формы імянавання: «*Я вам больш не Лёлік, а Леонід! – надулся он и серьезно заявил: – Я в этом году в первый класс иду*» [8, с. 65].

Значная частка імёнаў персанажаў аўтарскіх казак – гаваркія паэтонімы. Антрапонімы з празрыстай унутранай формай падкрэсліваюць знешняе (**Лазурьта, Мілавіца, Чорная Пані, Дзіўны спадар з парасонам**) і ўнутранае (**Багадушка**) аблічча персанажаў, іх прафесію (**Старшы інспектар**

**на зорках, Заркалік, Майстар**), месца жыхарства (**Пані з галубятні**).

Так, гісторыю маленькай прынцэсы са Снежнага горада, герані казкі Стасі Наркевіч, перадае імя **Снягушка**: дачку караля «*бясконца гушкаюць на руках... Гушкаюць. А чаму ж і не гушкаць! Я ж найменшая, найпрыгажэйшая і найкемлівейшая ў сям’і*» [6, с. 134]. На род заняткаў каралеўскага астралага з той жа казкі паказвае прамагаваркое імя **Заркалік**.

Іменем – замалёўкай знешнасці і характару раззлаванай валадаркі вятроў з’яўляецца паэтонім **Чорная пані** з аповесці-казкі Ганны Янкуты «Марта і яе мара пра снег»: «*Калі Чорная пані апынулася зусім блізка і замарудзілася, дзяўчынка змагла разгледзець яе твар, аблямаваны такімі ж чорнымі і непаслухмянымі, як стужкі і лахманы яе ўбрання, валасамі. Пасмы рухаліся кожная ў свой бок, і праз гэту здавалася, што галава незнаёмкі ці то гайдаецца ад ветру, ці то сама ўтварае яго. Усмешка ў пані таксама была хісткая і няпэўная – ці то ўсмешка, ці то саркастычны выскал, – а твар здаваўся вузкім і нават трошачкі жудасным*» [9, с. 45]. На месца жыхарства і характар заняткаў валадаркі галубоў паказваюць яе імёны **Птушніца** і **Пані з галубятні**.

У паэтоніме **Дзіўны спадар з Парасонам** утрымліваюцца звесткі пра сучаснага чараўніка, які перамяшчаецца ў паветры на парасоне: «*Гэта новы сродак перасоўвання. Большасць маіх знаёмых дагэтуль аддаюць перавагу мяцёлцы. Але я ад яе лёгка адмовіўся – страшна нязручна, скажу я Вам, ды і застудзіцца лёгка*» [4, с. 11]. Госцяй дзяцей, герояў зборніка Н. Ясмінска «Дом цікаўных казак», становіцца валадарка Чорнага каралеўства шахмат – **Чорная каралева**, «*кабета ў доўгай сукенцы, высокім чорным капелюшы і са старамодным чорным парасонам*» [4, с. 23].

Інфармацыя пра прыгажосць дзяўчыны, якой нельга не захапляцца, – у імені герані казкі Уладзіміра Дубоўкі «Мілавіца»:

*Тут жыве адна дзяўчына  
Па найменні Мілавіца,  
А на выгляд – як зарніца!  
Як блакіт на небе – вочы,  
Аж да пят тугія косы!  
Зіхаціць убор дзявочы  
У дзяўчыны той дзівоснай [10, с. 77].*

Імёны – аўтарскія аказіяналізмы характарызуюцца няяснасцю семантыкі, якую немагчыма этымалагізаваць (*Гедрын, Кінтальда, Кардус* (Алег Аблажэй, «Танец кветак»), *Корша, Пакхок, Тшэхест, Ончар, Тшайнат* (Серж Мінкевіч, «Каваль Корша»). Дадзеныя антрапанімічныя адзінкі ствараюцца творчай індывідуальнасцю аўтара паводле прынцыпу дзіўнасці, нестандартнасці. Яны павінны быць нязвыклымі, непрадказальнымі, іх функцыя – ідэнтыфікаваць людзей, якія жывуць у іншым, чарадзейным свеце. Наблізіцца да разумення падобным спосабам пайменаваных персанажаў дапамагаюць канатацыі, якія выяўляюцца на гукавым узроўні, таму што ўся эмацыйна-экспрэсіўная нагрузка паэтонама абапіраецца на гучанне, незвычайнае для беларускай антрапаніміі. Канатацыі аказіянальных імёнаў дзеляцца на станоўчыя, якія выяўляюць высокія маральныя якасці носьбіта (*Кінтальда*), і адмоўныя (*Тшэхест, Пакхок*), якія прадвызначаюць асуджэнне, насмешку, пагарду. Так, гучанне імені героя казкі Надзеі Ясмінска «Чароўныя ніці пані Яніны» – *Чмут* – перадае адмоўную ацэнку злодзея і падманшчыка: «Усё пачалося з таго, што адным восеньскім днём на Зарэчную вуліцу завітаў *Чмут*. Гэта быў худы цыбаты чалавечак, хітры, як ліс, і назойлівы, як муха. Ён соўгаўся туды-сюды і шукаў, чым бы пажывіцца. А паколькі да працы *Чмут* не меў звычкі, то і “пажывіцца” для яго азначала нешта сцягнуць ці некага падмануць» [11, с. 9].

Рэпрэзэнтантамі канатацый ацэнанасці, эмацыйнасці, нацыянальна-культурнай спецыфікі з’яўляюцца ў кантэксте казкі мянушкі. Культурна-гістарычную функцыю ў кантэксте казкі Анатоля Бутэвіча «Як Данік у Развілаўскае метро трапіў» выконваюць мянушкі славурых асоб беларускай гісторыі. Так, чарадзейны праваднік у беларускую мінуўшчыну Чырвоны Конь раскрывае маленькаму чытачу энцыклапедычную інфармацыю мянушкі Караля Радзівіла: эпатажнага князя Радзівіла Пана Каханку называлі *беларускім баронам Мюнхаўзенам*: «Пане Каханку быў не горшым за таго барона, любіў і ўмеў здзіўляць гасцей незвычайнымі забавамі, неверагоднымі прыгодамі, рознымі дзівацтвамі. Ахвотна распавядаў пра свае вайсковыя і паліўнічыя прыгоды. Адноічы, да прык-

ладу, так захапіўся наступам на ворага, што не заўважыў, што апынуўся ў ствале гарматы. І нічога, выбраліся і ворага добра правучылі» [6, с. 32].

Характарыстыкай умелага настройшчыка піяніна, які здольны вылучыць самы «хворы» інструмент, з’яўляецца празванне героя казкі Г. Краснапёркі *Доктар Карнілій*: «Клавіятура піяніна радасна ўсміхнулася яму. Усе восемдзесят пяць клавішаў: пяцьдзесят белых і трыццаць цяць чорных – чакалі, калі ён зноў дакранецца да іх. Рыжы чараўнік, *доктар Карнілій*, пляшчотна паглядзіў вечка піяніна. Дзімку здалося, што інструмент і майстар моцна паціснулі адзін аднаму руку» [5, с. 59].

Празванні герояў казкі Л. Улашчанкі «Калі стогне рэха» – паэтонамы *Тоўсты* і *Тонкі* – абмалёўваюць знешнасць персанажаў: «Елі хлопцы адну і тую ж яду, а адзін быў тоўсты-тоўсты, а другі тонкі ды цыбаты. Хоць і былі ў хлопцаў імёны, а ўсе іх проста так і звалі – *Тоўсты* ды *Тонкі*» [5, с. 112].

Мянушкай *Юзік-Гузік* Надзея Ясмінска стварае партрэт маленькага хлопчыка-летуценніка: «Да яго нават прычাপілася мянушка *Юзік-Гузік*. У дзіцячым садку ён быў самы маленькі і худзенькі» [4, с. 12]. Знешнасць прыгажунькі з залатымі валасамі акрэслена пісьменніцай праз мянушку – параўнанне з дзьмухаўцом: «Жыла-была на свеце дзяўчынка. І звалі яе *Ася-Дзьмухавец*. Такую пацешную мянушку ёй далі, таму што яе рудыя валасы адлівалі на сонцы яркім золатам. А на тварыку красавалася мноства вяснянак» [4, с. 13].

*Прозвішчы* ў кантэксте аўтарскіх казак выконваюць паэтыкаанамастычную функцыю, з’яўляючыся прамагаваркімі паэтонамамі, ярка акрэсліваючы сутнасць створаных пісьменнікамі вобразаў. Так, характар задавакі – гераіні казкі Генадзя Аўласенкі «Дзіўныя і крыху казачныя прыгоды Васі Лайдачка і яго сяброў» – выражае паэтонім *Зазнайкіна*, унутраная форма якога актуалізуецца ў кантэксте твора. Гераіня зазнаецца ў школе, хоць асаблівых ведаў не мае, а перашкаджае настаўніцы весці ўрокі, ганарыцца вялікай колькасцю сяброў, якія б любілі і паважалі яе, у яе няма.

Матываваныя апелятывамі і ўласнымі імёнамі з памяншальна-ласкальнымі суфік-

самі, прозвішчы герояў кнігі Таццяны Дзе-мідовіч «МармеЛадное лето» Ленкі **Коці-кавай**, Кацькі **Касічкінай**, Сашкі **Івашкіна**, Веркі **Перапёлкінай** рэпрэзентуюць каната-цыі ацэначнасці, эмацыянальнасці, экспрэ-сіўнасці. Паэтонімы – сродак называння, характарыстыкі і ацэнкі герояў добрых гіс-торый пра сучасных дзяцей, якія вучацца быць прыязнымі, адкрытымі і шчодрымі, праводзячы канікулы ў маленькім, утуль-ным гарадскім дворыку, што становіцца месцам яркіх адкрыццяў.

Літаратурны антрапонім, называючы персанаж, служыць адначасова і сродкам яго характарызацыі, паказваючы на каму-нікатыўна значныя прыкметы, прама ці ўскосна выяўленыя ў кантэксце. Гэта важ-ная для разумення сутнасці вобраза інфар-мацыя звычайна перадаецца з дапамогай актуалізаванай унутранай формы імя, ва-рыятыўнасці наймення, анамастычнага ма-дэлявання.

#### Культурна-гістарычны фон аўтар-скіх казак беларускіх пісьменнікаў

Тапонімы аўтарскай казкі часцей за ўсё выступаюць у функцыі лакалізацыі прасторы мастацкага твора.

Тапонімы ў казачнай анамастычнай прасторы могуць быць дэтэрмінаваныя міфалагічнымі уяўленнямі нашых продкаў. Семантыка паэтонімаў актуалізуецца на шырокім культурна-гістарычным фоне. Улічваючы сэнсавую і ідэйную значнасць апелятываў – найменняў прасторавых паняццяў у мастацкай парадыгме казкі, іх правамерна адносяць да ліку паэтонімаў. Герой казкі Сержа Мінскевіча «Каваль Корша» жыве ў лесе: «*Па дарозе, што ішла на ўскрайку дрымучага лесу, стаяла кузня. Удзень і ўначы з яе валіў густы дым. Працаваў тут і жыў каваль Корша. Ён рабіў розную працу на замову навакольным людзям – вырабляў цвікі, нажы, сярпы, косы. І нават мечы, наканечнікі срэлаў і дзідаў, а таксама шчыты і рыцарскія латы*» [6, с. 107]. Каваль у адпаведнасці з традыцыямі народнай чарадзейнай казкі надзелены звышстваральнай сілай, звязанай з нябесным агнём. У каваля Коршы была мара зрабіць такую сякеру, каб ад узмаху яе можна было раскалоць вялізную калоду ці рассекчы таўшчэзнае бярвяно: «*От тады можна было б хутка ставіць хаты, ды*

*што там хаты – цэлыя церамы і гарады*» [6, с. 107]. Невыпадкова аўтарам пазначана месца жыхарства каваля – дрымучы лес. Намінацыя *лес* у кантэксце чарадзейнай казкі (яе традыцыі працягвае сучасны аўтар) мае асаблівы сакральны сэнс. Лес – гэта месца здзяйснення цудаў, памежная прастора паміж царствам жывых і мёртвых. Менавіта ў лесе каваль сустракае Крумкача, які скіроўвае героя да Цар-дуба, лісце і жалуды якога дапамогуць Коршы стварыць чарадзейную сякеру, якой можна пабудаваць цэлы горад. Гара ў народнай касмаганіі – локус, вертыкаль, якая яднае неба і зямлю. Гара – варыянт сусветнага дрэва – звязана з сусветнай воссю, верхам і нізам. Менавіта ў гары джын Тшэтхест схваў чарадзейную сякеру, якую здабыў Корша.

Тапанімія аўтарскай казкі прадстаў-лена рэальнымі і выдуманымі геаграфіч-нымі назвамі. Устаноўка на сапраўднасць таго, што адбываецца ў аўтарскіх казках, прадвызначыла выкарыстанне ўзуальных тапонімаў і рэпрэзентацыю тапаніміконам прасторы Беларусі і свету. У казачнай апо-весці Ганны Янкуты «Марта і яе мара пра снег» дзейнымі асобамі з'яўляюцца вятры, якія кіруюць надвор'ем на планеце Зямля. У класіфікацыі вятроў прадстаўлены геа-графічныя назвы свету: «*Хамсін – сухі га-рачы вецер з Афрыкі*» [9, с. 161]; «*Зефір – цёплы і вільготны заходні вецер на Між-земным моры*» [9, с. 161]; «*Містраль – хо-лодны вецер на міжземнаморскім узбярэж-жы Францыі*» [9, с. 161]. У апісанні пада-рожжаў рапухі пані Чаротнай прыгадва-юцца найменні суседніх з Беларуссю краін: «*Паланга ж, калі хто не ведае, у Літве, якраз на моры, і знаходзіцца. Калі бегчы ўніз па цячэнні Заходняй Дзвіны, на Бал-тыйскае мора і трапіш*» [12, с. 13]; «*Сяр-ша ў Латвію, а пасля ўжо і да Палангі ру-кой падаць*» [12, с. 14]. Ганна Янкута ў каз-ках пра прыгоды ката Шпрота выкарыстоў-вае назвы вуліц, завулкаў, паркаў беларус-кай сталіцы: «*Вось і ў завулку Калініна гэ-так жа. Не паспелі жыхары дома ля бэзу выключыць мульцік і залезці пад коўдру, а пад вокнамі ўжо чуецца гучны шэпт*» [13, с. 6]; «*А яшчэ той дзіўны помнік ля плошчы пе-рад Батанічным садом. Ніхто, нават сам ён не ведае, хто ён і чаму тырчыць мена-віта тут*» [13, с. 16]; «*Дабраўшыся да пар-*

ка *Чалюскінцаў*, *Алесь тут жа зацікавіўся іпакоўнямі*» [13, с. 43].

Геаграфічныя назвы, уключаныя ў літаратурныя тэксты для дзяцей, дапамагаюць напоўніць іх рэалізмам, наблізіць да чытача прыроду і жыццё людзей. Кожны дзіцячы пісьменнік у сваёй творчасці выкарыстоўвае экстралінгвістычны, энцыклапедычны, асацыятыўны фон тапонімаў.

Адной з характэрных асаблівасцей тапонімікону дзіцячай аўтарскай казкі з'яўляецца значная колькасць заонімаў. Расціслаў Бензюрук выкарыстоўвае імёны – апісанні знешнасці птушак *Шэрая Шыйка* і *Рыжаньк Качар*. Гукапераймальны характар маюць найменні сервала *Чувава* (казка С. Мінскевіча «Каваль Корша»), рапухі *Крумка* (казка А. Масла «Як пані Чартная на госці ў Палангу бегала»), імёны галубоў *Гуль* і *Гуля* (казачная аповесць Г. Янкуты «Марта і яе мара пра снег»), празванне дзятла *Тук* (казка Г. Янкуты «Кот Шпрот і зніклы мышамабіль»). Буслія і вараня, персанажы казкі Ільі Шахрая, маюць гукапераймальныя імёны *Клекатуля* і *Каркуля*.

Сродкамі адлюстравання рэалій фантастычнага свету аўтарскай казкі з'яўляюцца міфонімы. На думку Алеся, героя казкі «Кот Шпрот і таямніца атракцыёнаў», фантастычнае захавалася і ў сучасным Мінску: у парку Чалюскінцаў жыве *Атракцыёнавік*. Сучасны горад населены прывідамі. Так, з Алесем сябрае *Мара*. З твора мы даведваемся, што пры нараджэнні прывіду было дадзена іншае імя – *Кашмара*, звычайна ў асяроддзі фантамаў, але больш прыемнай для самой гераіні твора з'яўляецца скарачанае імя: «Я – *Мара*. *Насамрэч маё поўнае імя – Кашмара, але мяне так не называлі нават бацькі, якія гэтае імя прыдумалі*» [13, с. 9]. Першыя асацыя-

цыі са словам *Мара* – нешта светлае, добрае, жаданае, што надае персанажу станоўчую характарыстыку. *Мара* сябрае з Алесем і дапамагае вызваліць мышэй з палону *Атракцыёнавіка*.

Кампаненты перыферыйнага тапонімікону аўтарскіх казак складаюць апаздальны фон твораў. Анамастычны свет арганічна ўваходзіць у слоўную тканіну аўтарскай казкі, спрыяючы дакладнасці і вобразнасці адлюстраванай рэчаіснасці.

### Заклучэнне

Характэрнай рысай анамастыкону аўтарскіх казак беларускіх пісьменнікаў з'яўляецца ўзуальнасць – адпаведнасць літаратурных уласных імёнаў рэальным анамастычным адзінкам. Для дзіцячай белетрыстыкі адбіраюцца найбольш тыповыя, распаўсюджаныя, шырока вядомыя імёны ўласныя. Аказіянальныя анамастычныя (антрапанімічныя, заанімічныя, тапанімічныя) намінацыі, як правіла, суправаджаюцца аўтарскімі тлумачэннямі ў тэксце.

Галоўнай функцыяй тапонімаў аўтарскай казкі выступае эмацыянастылістычная, паколькі на першы план выходзіць эмацыянальнае ўздзеянне на маленькага чытача, што выклікае з'яўленне розных асацыятыўных сувязяў, якія спрыяюць больш глыбокаму ўспрыманню персанажу. У мастацкім маўленні, адрасаваным дзецям, важнай становіцца функцыя характарызацыі, якая дазваляе ў лаканічнай моўнай форме даць характарыстыку персанажу, з'яве, прадмету, месцу і адначасова іх абзначыць. Пры аналізе функцыянавання тапонімаў варта ўлічваць лінгвістычныя і экстралінгвістычныя факты, іх рэалізацыю ў тэкстаўтваральнай, намінацыўнай, вобразнай, эстэтычнай і іншых функцыях.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Бардакова, В. В. Специфика литературной ономастики детской художественной прозы : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. В. Бардакова ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2000. – 25 с.
2. Горбачева, О. Н. Ономастическое пространство русских народных и авторских сказок : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. Г. Горбачева. – М., 2018. – 148 л.
3. Липихина, Е. Л. Структура и функции поэтонимов в художественных текстах для детей (на материале произведений А. М. Волкова, Н. Н. Носова, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. Л. Липихина ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2013. – 27 с.
4. Ясмінска, Н. Дом цікаўных казак / Н. Ясмінска. – Мінск : Галіяфы, 2018. – 72 с.

5. Птушка шчасця : зб. казак. – Мінск : Юнацтва, 1991. – 175 с.
6. Зорная Кася : казкі / уклад. А. В. Спрычан. – Мінск : Маст. літ., 2014. – 170 с.
7. Ясмінска, Н. Чароўныя ніткі пані Яніны / Н. Ясмінска. – Мінск : Чатыры чвэрці, 2020. – 36 с.
8. Демидович, Т. А. Мармеладное лето / Т. А. Демидович. – Минск : Звезда, 2023. – 72 с.
9. Янкута, Г. В. Марта і яе мара пра снег / Г. В. Янкута. – Мінск : Папуры, 2020. – 160 с.
10. Казкі беларускіх пісьменнікаў / уклад. І. Чаплаводскай. – Мінск : Юнацтва, 1983. – 208 с.
11. Ясмінска, Н. Сподачак для цмока / Н. Ясмінска. – Мінск : Кнігазбор, 2020. – 40 с.
12. Масла, А. Як пані Чаротная на госці ў Палангу бегала: казачныя гісторыі з жыцця дапытлівай рапукі-вандроўніцы, расказаныя ёй самой / А. Масла. – Мінск : Маст. літ., 2010. – 87 с.
13. Янкута, Г. В. Кот Шпрот і таямніца атракцыёнаў / Г. В. Янкута. – Мінск : А. М. Янушкевіч, 2018. – 64 с.

## REFERENCES

1. Bardakova, V. V. Spiecifika literaturnoj onomastiki dietskoj khudozhestvennoj prozy : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / V. V. Bardakova ; Volgogr. gos. pied. un-t. – Volgograd, 2000. – 25 s.
2. Gorbachiova, O. N. Onomastichieskoje prostranstvo russkikh narodnykh i avtorskikh skazok : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / O. G. Gorbachiova. – M., 2018. – 148 l.
3. Lipikhina, Ye. L. Struktura i funkcii poetonimov v khudozhestviennykh tiekstakh dlia dietiej (na materialie proizvedienij A. M. Volkova, N. N. Nosova, S. Ya. Marshaka, K. I. Chukovskogo) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / Ye. L. Lipikhina ; Volgogr. gos. pied. un-t. – Volgograd, 2013. – 27 s.
4. Jasminska, N. Dom cikaunych kazak / N. Jasminska. – Minsk : Galijafy, 2018. – 72 s.
5. Ptushka shchascia : zb. kazak. – Minsk : Junactva, 1991. – 175 s.
6. Zornaja Kasia : kazki / Uklad. A. V. Sprynchan. – Minsk : Mast. lit., 2014. – 170 s.
7. Jasminska, N. Charounyja nitki pani Janiny / N. Jasminska. – Minsk : Chatyry chverci, 2020. – 36 s.
8. Diemidovich, T. A. Marmeladnoje lieto / T. A. Diemidovich. – Minsk : Zvezda, 2023. – 72 s.
9. Jankuta, H. V. Marta i jaje mara pra snieh / H. V. Jankuta. – Minsk : Papury, 2020. – 160 s.
10. Kazki bielaruskikh pis'miennikau / uklad. I. Chaplavodskaj. – Minsk : Junactva, 1983. – 208 s.
11. Jasminska, N. Spodachak dlia cmoka / N. Jasminska. – Minsk : Knihazbor, 2020. – 40 s.
12. Masla, A. Jak pani Charotnaja na hosci u Palangu biehalo: kazachnyja historyi z zhyccia dapytlivaj rapukhi-vandrounicy, raskazanyja joj samoj / A. Masla. – Minsk : Mast. lit., 2010. – 87 s.
13. Jankuta, H. V. Kot Shprot i tajamnica atrakcyjonau / H. V. Yankuta. – Minsk : A. M. Janushkievich, 2018. – 64 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.06.2023*

УДК 81'42(075.8)

**Инна Леонидовна Ильичева**

канд. филол. наук, доц.,

докторант каф. речеведения и теории коммуникации

Минского государственного лингвистического университета

**Inna Ilyichova**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Postdoctoral Student of the Department of Speech Studies and Communication Theory

of Minsk State Linguistic University

e-mail: [ilitcheva@list.ru](mailto:ilitcheva@list.ru)**ПРОСТРАНСТВО КАК КЛЮЧЕВАЯ КАТЕГОРИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ**

*Статья посвящена актуальной для современной науки проблеме изучения категории пространства. Проводится междисциплинарный анализ дефиниций пространства с позиций философского, социального и гуманитарного знания. Показано, что анализ размещения человека в пространстве, использования пространства, восприятия его с точки зрения смыслов, которые оно приобретает в контексте социальной жизни и социальных практик, связано с понятием коммуникативного пространства.*

**Ключевые слова:** социальное пространство, когнитивное пространство, концептосфера, коммуникативное пространство, антропоцентризм.

***Space as a Key Category in Modern Socio-Humanitarian Knowledge***

*The article is devoted to the topical problem for modern science of studying the category of space. The article provides an interdisciplinary analysis of the definitions of space from the standpoint of philosophical, social and humanitarian knowledge. The author shows that the analysis of the placement of a person in space, the use of space, its perception in terms of the meanings that it acquires in the context of social life and social practices, is associated with the concept of communicative space.*

**Key words:** social space, cognitive space, concept sphere, communicative space, anthropocentrism.

**Введение**

Пространство, как и время, является одной из ключевых, лежащих в основе познания мира онтологических категорий, благодаря которой человек маркирует накопленный столетиями жизненный опыт. Именно эта категория в самых различных отраслях научного знания постоянно культивируется в составе многих терминов и понятных словосочетаний.

Категория пространства – явление историческое. В древних мифологических, религиозных и философских системах пространство наряду с категорией времени рассматривалось как генетическое начало мира. Тесная взаимосвязь и переплетенность двух категорий выражается в следующем: то, что совершается в пространстве, происходит одновременно и во времени, а то, что происходит во времени, находится в пространстве. По словам А. Г. Спиркина, «в мире все простирается и длится. Пространство и время существуют объективно, вне и независимо от сознания. Их свойства и законо-

мерности также объективны, не являются порождением мысли» [1, с. 254].

Данная статья посвящена рассмотрению некоторых направлений социально-гуманитарных исследований, чьим объектом изучения является категория пространства. Подчеркнем, что выделение рассмотренных ниже видов пространства основано на различных критериях и находится в отношениях дополнения.

**Основная часть**

Важнейшие представления философов, размышляющих о сущности категории пространства, послужили отправной точкой для рассмотрения данной категории в социально-гуманитарном знании. В социологических исследованиях осмысление понятия *социальное пространство* формировалось постепенно и было раскрыто на основе трудов М. Вебера, Г. Зиммеля, П. Бурдьё, Э. Гидденса, И. Гофмана, П. А. Сорокина, А. Лефевра.

Рассмотрим кратко основные теоретические измерения, не претендуя на пол-



ный и детальный обзор категории пространства в социологическом ракурсе. Термин *социальное пространство* появился в работах немецкого философа и социолога Г. Зиммеля «Социология пространства» (1903) и русско-американского социолога П. Сорокина «Социальная мобильность» (1927). Концепции двух выдающихся классиков социологии базируются на постулате, что пространство социально, поскольку оно освоено человеком.

Взаимодействие людей относительно пространства, как пишет Г. Зиммель, есть его наполнение, придание ему социального значения. Благодаря работам Г. Зиммеля термин *социальное пространство* не только стал базовым для общей социологии, но и приобрел особую значимость для прикладных исследований в рамках изучения городского социального пространства.

Обращаясь в своих работах к вопросу пространства, П. А. Сорокин окончательно разводит понятия *геометрическое пространство* и *социальное пространство*, указывая на многомерность второго. П. А. Сорокин считает, что «социокультурное пространство в корне отличается от любого вида физического, или геометрического пространства. Это пространство не столько количественное, однородное и изотропное, сколько качественное, неоднородное и неизотропное» [2, с. 2].

Рассматривая вопрос о структурной организации социального пространства, П. А. Сорокин указывает на его трехмерность: плоскость значений, ценностей и норм, плоскость проводников и плоскость человеческих агентов. По словам П. А. Сорокина, возможны и дополнительные измерения, а их число напрямую зависит от того, «с какой степенью точности мы хотим определить социальное и культурное положение данного социокультурного феномена в сверхорганическом универсуме» [2, с. 3]. Таким образом, согласно П. А. Сорокину социальное пространство – это совокупность социальных отношений, в которой социальные координаты задаются социальными отношениями.

Следуя идеям Г. Зиммеля, французский исследователь Анри Лефевр обратился к вопросу, каким образом возникает социальное пространство. В 1974 г. в работе «Производство пространства» он представил

единую теорию пространства – спациологию (*spatiology*) – и разработал методы анализа, которые представил комплексно – «одновременно в трех срезах: материальном, социально-политическом и научно-исследовательском» [3, с. 10].

В понимании А. Лефевра социальное пространство не статично, а динамично и выглядит следующим образом: «Социальное пространство – это не вещь среди других вещей, не продукт среди других продуктов. Оно включает произведенные вещи и взаимоотношения между ними в их сосуществовании и одновременности. Социальное пространство является результатом последовательности целого ряда операций и поэтому не может быть сведено к обычному объекту... являясь результатом действий, совершенных в прошлом, оно само позволяет действиям происходить» [3, с. 10].

На основе таких суждений А. Лефевр создал «пространственную триаду»: репрезентации пространства – пространства репрезентаций – пространственные практики (диалектика материального, символического и воображаемого). Следуя идеям Г. Зиммеля, он впервые описал социальное пространство города как социокультурное, определив предметом социологического исследования такой градообразующий компонент, как архитектура [3].

Одна из самых фундаментальных концепций социального пространства принадлежит французскому социологу Пьеру Бурдьё. Ученый трактует данное понятие как многомерный мыслительный конструкт, пространство отношений, «ансамбль невидимых связей, тех самых, что формируют пространство позиций, внешних по отношению друг к другу, определенных одни через другие по их близости, соседству или по дистанции между ними, а также по относительной позиции: сверху, снизу или между, посередине» [4, с. 15].

Перечисленные социологические концепции стали своего рода базовыми для последующих и, как справедливо указывает доктор социологических наук Центра изучения социокультурных изменений Института философии РАН Л. А. Беляева, «опираясь на эти исследования, можно составить современное представление о социальном пространстве... определить систему понятий, которые могут его описать... раз-

работать показатели и индикаторы, которые репрезентируют это пространство в эмпирических реалиях» [5, с. 24].

Классические концепции социального пространства М. Вебера, Г. Зиммеля, П. Бурдьё, П. А. Сорокина и А. Лефевра породили интерес к прикладным аспектам его изучения и стали последовательно проявляться в рамках научных школ Западной Европы и США. Следует отметить, что если в фокусе внимания европейских социологов находились теоретические вопросы и схемы, то для американских исследований приоритетными были вопросы разработки конкретных прикладных моделей социального пространства.

Начиная с 1920-х гг. позицию одного из лидеров в области изучения социального пространства в прикладном аспекте удерживает Чикагская школа. В 1915 г. глава Чикагской школы Э. Парк изложил целостную программу эмпирических исследований в статье «Город: предложения по изучению человеческого поведения в городской среде», которая стала, по сути, отправной точкой, новым поворотом в изучении прикладного аспекта социального пространства. В трактовке чикагцев социальное пространство города представляет собой «арену, на которой разворачиваются все основные социальные процессы, в т. ч. специфически современные, и на которой все больше раскрывает и выражает себя человеческая природа» [6, с. 9].

Теоретические наработки четырех поколений Чикагской социологической школы оказали большое влияние на современное понимание социального пространства, которому на сегодняшний момент присущи две тенденции. С одной стороны, в научном мире происходят обобщение теоретических взглядов на категорию социального пространства, выработка единой научной теории. С другой стороны, намечаются тенденции к более углубляющимся исследованиям пространства социума.

Представители разных социологических школ и направлений во всем мире стремятся описать не только феномен социального пространства, но и его структуру. Н. В. Пушкарева по этому поводу пишет: «Глобализация экономического, информационного, культурного пространства, стирая массу границ, вовлекает человека в ми-

ровое жизненное пространство, однако, несмотря на данные процессы, проблема жизненного пространства человека не исчезает, более того, приобретает новое звучание» [7, с. 3].

Аналогичное мнение находим у Л. А. Беляевой, по словам которой «произошел своего рода “пространственный поворот” в социальных дисциплинах. С одной стороны, это связано с усилением внимания к пространственному фактору в культурных, экономических, политических, правовых, антропологических процессах. А с другой, возникли специальные предметные поля пространства, отличные от географического пространства как формы “существования географических объектов и явлений в пределах географической оболочки”» [5, с. 22].

Поиск новых путей и ракурсов исследования социального пространства привел к появлению в России целого ряда диссертационных работ, посвященных ее теоретическим и прикладным проблемам: И. В. Тулиганова «Социокультурное пространство современного города» (2009); С. В. Якишин «Культурно-коммуникационное пространство современного города: идентификация личности» (2013); Т. И. Черняева «Архитектоника социального пространства» (2004); В. В. Симонова «Интерпретации пространства представителями малочисленных народов Севера в различных социокультурных средах» (2008); О. В. Понукалина «Социокультурное пространство досуга российского общества в контексте конsumerизма» (2010); Н. В. Пушкарева «Социальная динамика жизненного пространства человека» (2004).

Обращаясь к вопросу архитектоники социального пространства, Т. И. Черняева пишет: «Характеристики пространства рекурсивно соответствуют доминирующим ценностям и практикам социальных групп. Концептуальная модель социального пространства предполагает исследование социальных феноменов в гносеолого-апперцептивных, социально-психологических и семантических терминах: позиция, местонахождение, сегментирование, изолированность, близость – дальность, дистанция, плотность, объем, масштаб. Освоение указанных характеристик осуществляется в ходе социальных практик, которые в отношении пространства могут быть представлены

в виде континуума, полюсами которого выступают практики пространственного закрепления и пространственной мобильности» [8, с. 10].

Для С. В. Якишина «социокультурное пространство города – это часть социокультурной действительности, представляющая собой коммуникативное поле, связующее индивидов данной действительности, зависящее от их деятельности, инициирующееся творческим потенциалом, полагающим начала данному взаимодействию и самореализующееся путем диалога» [9, с. 15].

В трактовке И. В. Тулигановой «социокультурное пространство города включает в себя социум, символы и ценности, коммуникацию и информацию. Как феномен город существует только при взаимодействии всех этих элементов. В городском пространстве концентрируются социальные структуры, выявляются многочисленные смыслы, символические формы» [10, с. 8].

Изучая современные социальные процессы, происходящие в жизненном пространстве человека, Н. В. Пушкарева использует синонимичный термин *жизненное пространство* и описывает его как «форму освоения пространственных структур социума на основе сложившихся поведенческих практик, социокультурных стандартов и ментальных установок» [7, с. 4]. В структуру жизненного пространства, по ее мнению, входят природные поля, социальные поля и ценностные поля, которые необходимы человеку для целенаправленного освоения природной и социокультурной среды [7, с. 4].

Российский социолог А. Ф. Филиппов в работе «Социология пространства» обобщил взгляды о пространстве Э. Канта, Г. Зиммеля, А. Лефевра, П. А. Сорокина и ряда других известных исследователей и пришел к выводу, что социология пространства может претендовать на отдельную научную дисциплину, поскольку имеет выход в собственную предметную область. По мнению А. Ф. Филиппова, это «не пространство само по себе, но социальные события – действия, взаимодействия и коммуникации, в конституирование которых входит смысл пространства» [11, с. 258]. Он справедливо считает, что в сферу научных интересов социологии пространства входят также «многообразные социальные места и регионы, поскольку они имеют определен-

ный смысл для действий, взаимодействий и коммуникаций» [11, с. 259].

В ряде монографий и научных статей российских исследователей А. Барановой, Л. Когана, Г. Лаппо, В. Рукавишниковой, Е. Перцика, В. Устьянцева, О. Яницкого представлены современные концепции социального пространства крупного города. Обращаясь к разным аспектам изучения социального пространства, авторы единодушны в том, что современное социальное пространство нельзя рассматривать как некий нейтральный фон, на котором происходят социальные взаимодействия. Пространство всегда детерминировано социальной реальностью, оно определено творческой деятельностью находящихся во взаимодействии индивидов.

Таким образом, признаком, отличающим социальное пространство от физического и географического, является его метафоричность. Социальные факторы, взаимодействуя на основе предписаний, интересов и ценностей, занимают определенные позиции. Социальное пространство следует рассматривать как динамическое состояние общества, живую материю человеческого бытия, как особый конструкт на основе анализа эмпирических характеристик субъектов и возникающих между ними социальных взаимодействий.

Рубеж XX и XXI вв. характеризуется кардинальными изменениями, вследствие которых происходит интеграция направлений, методов и положений ряда областей научного знания, занимающихся проблемами человека и его языкового сознания. Не только сбывается пророчество известного французского антрополога Клода Леви-Стросса, что «XXI в. будет веком гуманитарных наук – или его не будет» [12, с. 7], но и наступает век конвергентного знания.

Предстоящую интеграцию научных направлений и неизбежность выхода за пределы собственно лингвистических проблем еще в конце XX в. предвидел известный американский лингвист Э. Сепир: «Это неизбежно, т. к. понимание языковых механизмов необходимо как для изучения истории, так и для исследования человеческого поведения. Хотя лингвисты того или нет, им придется все больше и больше заниматься различными проблемами антрополо-

гии, социологии и физиологии, которые вторгаются в область языка» [13, с. 265].

Происходящие в науке изменения приводят к тому, что существующие ранее основные принципы исследования языка – *системность* и *структурность* – утрачивают свою актуальность и значимость, а вектор исследовательского внимания стремительно смещается в сторону категоризации человеческого опыта. В этой связи на первый план, по словам В. А. Масловой, выходят интегративность, антропоцентричность, коммуникативность, дискурсивность, культуроцентричность, диалогичность [12, с. 18].

Разворот лингвистической тематики в сторону человека и его места в культуре привел не только к образованию ряда новых научных дисциплин – когнитивной лингвистики, нейролингвистики, лингвокультурологии, лингвоконцептологии, этнолингвистики, но и к новому этапу изучения и осмысления категории пространства. По мнению Т. В. Поплавской, «начиная с последней трети прошлого века семантическая валентность “пространства” растет как на дрожжах. С одной стороны, слово “пространство” утрачивает терминологический смысл, с другой – словосочетания, возникшие с «пространством» в качестве ключевого элемента, входят в терминосистемы различных отраслей знания» [14, с. 5].

Отмечая интерес представителей гуманитарного знания к категории пространства, Ю. Е. Прохоров пишет: «Привычными стали рассуждения о “пространстве и времени человека культуры”, “культурном пространстве человека говорящего” и “человеке, говорящем в пространстве культуры”, “ментальном пространстве”, “культурном пространстве”, “когнитивном пространстве”, “языке и его концептуальном пространстве и т. д. и т. п.”» [15, с. 12]. Он также акцентирует внимание на том, что «исследования в этих областях подошли к тому качественному этапу анализа и обобщения, когда возникает естественная потребность выхода на следующий уровень абстракции, потребность более широкого взгляда на полученные результаты» [15, с. 12].

В терминологический аппарат когнитивной лингвистики наряду с целым рядом новых, но уже ставших достаточно распространенными понятий вводятся термины *когнитивное пространство* и *концепто-*

*сфера*. Эти понятия сопряжены с когнитивной деятельностью человека, с осуществлением процессов категоризации и концептуализации.

В ходе познания окружающей действительности человек анализирует получаемую при визуальном наблюдении информацию и осмысливает ее. Сущность категоризации, по словам Е. С. Кубряковой, заключается в том, чтобы «придать воспринимаемому миру упорядоченный характер и его систематизировать» [16, с. 96]. Остановимся на трактовке двух значимых для нашего исследования понятий: *когнитивное пространство* и *концептосфера*.

С конца XX в. описание ментальных пространств систематично осуществляется в трудах отечественных и зарубежных авторов (Дж. Лакофф, 1987; Д. Джонсон, 1990; Ж. Фоконье, 1998; М. Тернер, 1995; Т. ван Дейк, 1997; А. А. Залевская, 2000, 2001, 2003; В. В. Красных, 1998; Д. Б. Гудков, 1999) с позиций когнитивной лингвистики и лингвокультурной концептологии.

Известный лингвист Альгирдас Жюльен Греймас в конце XX в. первым среди зарубежных авторов дал определение термину *когнитивное пространство* (*cognitive universe*). В 2000 г. в свет вышел монографический труд Питера Певерелли «Когнитивное пространство» («Cognitive Space»). Следуя основным постулатам теории ментальных пространств Ж. Фоконье, П. Певерелли представляет сложный конструкт – *модель когнитивного пространства*. По его мнению, структуру когнитивного пространства составляют два ключевых элемента: социальный и когнитивный. Первый образуется множеством деятелей, вовлеченных в процесс когниции, а второй представляет собой общую для всех представителей лингвосоциума когнитивную субстанцию.

Многие исследователи, делая попытку описать когнитивное пространство и выявить сущность, указывают на его полиструктурность и существующие разновидности. Так, Л. С. Гуревич определяет когнитивное пространство как «иерархически сложное полиструктурное образование, включающее в себя когнитивные, семантические, семиотические, прагматические, психолингвистические конститuentы, которые, с одной стороны, обеспечивают его многоуровневую организацию, с другой

стороны, служат фильтрами восприятия входящей информации и векторами преломления исходящей информации в процессе коммуникации» [17, с. 9].

Для многих авторов важным является вопрос о дифференциации ментальных пространств. Так, например, В. В. Красных, выделяя и описывая *индивидуальное* и *коллективное когнитивное пространство*, указывает, что «каждая языковая личность обладает своим индивидуальным когнитивным пространством как определенным образом структурированной совокупностью знаний и представлений». Согласно Красных, коллективное когнитивное пространство – это «совокупность знаний и представлений определенного языкового сообщества» [18, с. 131].

Другим определяющим понятием в когнитивной лингвистике и лингвокультурной концептологии является понятие *концептосфера*. Термин *концептосфера* появился в работах академика Д. С. Лихачева по аналогии с терминами *ноосфера*, *биосфера*. В работе «Концептосфера русского языка» Д. С. Лихачев, подробно истолковывая это понятие, подчеркивает важность концептосферы: «Оно помогает понять, почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности» [19, с. 155].

Разделяя точку зрения ведущих когнитивистов, Е. В. Дзюба считает, что «смысловые единицы одной концептосферы могут образовывать ментальные пространства на основе таких типов отношений: отношения включения (например, *ум – знание, мудрость – опыт – возраст* и т. п.), отношения антиничности (*ум – глупость, свет – тьма, жизнь – смерть* и др.), причинно-следственные отношения (*преступление – наказание, грех – вина*) и др.» [20, с. 153].

Обращаясь к вопросу структурных элементов концептосферы, Ю. Е. Прохоров отмечает, что «понятия, идеи, концепты... не являются сами по себе лингвокогнитивными/лингвистическим феноменами, они “овеществляются” с помощью языковых средств, “лингвистических структур”, будучи явлениями, безусловно, относящимися к когнитивному уровню организации и реализации личности в общении» [15, с. 110].

Такой позиции придерживается и В. А. Маслова, справедливо указывая, что концептуальная картина мира образуется после языковой, «потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку». По мнению В. А. Масловой, «именно в языке закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. С одной стороны, условия жизни людей, окружающий их материальный мир определяют их сознание и поведение, что находит отражение в языке, прежде всего в семантике и грамматических формах. С другой – человек воспринимает мир преимущественно через формы родного языка, который детерминирует человеческие структуры мышления и поведения» [12, с. 50].

Таким образом, *когнитивное пространство* следует понимать как абстрактное по своей природе образование, сущность которого состоит в хранении и обработке поступающей информации об окружающем мире. Концептосфера человека тесно связана со структурой когнитивного пространства, упорядочивает ее и структурирует.

Любая деятельность человека предполагает наличие некой среды или пространства, в котором она осуществляется, как справедливо отмечает Ю. Е. Прохоров, «реальная коммуникация всегда происходит в конкретном коммуникативном пространстве» [15, с. 7]. Наиболее полное определение термина *коммуникативное пространство* может быть составлено с учетом интегрированного подхода с позиции философии, социологии, лингвокультурологии, коммуникативной лингвистики и других наук. Основой такого подхода, на наш взгляд, является философское и социально-гуманитарное переосмысление пространства, в фундаменте которого лежит понимание того, что разные виды деятельности человека формируют свои пространства.

### Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что категория пространства, выступая важнейшей онтологической категорией бытия, концептуализирует основное условие существования мира – наличие места, в котором существует человек, и взаимодействуют с объектами, предметами и явлениями окружающей действительности.

Репрезентация пространства – это объективированный пространственный порядок, закрепившийся в ходе социальных практик человека в виде пространственных номинаций, композиций, отдельных объектов или их частей; потенциальная площадка социального взаимодействия.

Данный порядок тесно связан с системой культурных символов и кодов. Воспринимая окружающую действительность, человек маркирует пространство, устанавливает пространственно-временные координаты бытия и формирует зону поведенческих потенциальных контактов – коммуникативное пространство.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Спиркин, А. Г. Философия : учебник / А. Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2006. – 736 с.
2. Сорокин, П. Социальная мобильность / П. Сорокин. – М. : Academia, 2005. – 588 с.
3. Лефевр, А. Производство пространства / А. Лефевр. – М. : Streike Press, 2015. – 432 с.
4. Бурдьё, П. Социология социального пространства : пер. с фр. / П. Бурдьё. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
5. Беляева, Л. А. Социальное пространство: от теоретических построений к эмпирическому изучению / Л. А. Беляева // Филос. науки. – 2012. – № 6. – С. 22–35.
6. Николаев, В. Г. «Золотой век» чикагской социологии / В. Г. Николаев // Чикагская социология : сб. пер. – М., 2015. – С. 5–19.
7. Пушкарева, Н. В. Социальная динамика жизненного пространства человека : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Н. В. Пушкарева. – Саратов, 2004. – 20 с.
8. Черняева, Т. И. Архитектоника социального пространства : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 09.00.11 / Т. И. Черняева. – Саратов, 2004. – 36 с.
9. Якишин, С. В. Культурно-коммуникационное пространство современного города: идентификация личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / С. В. Якишин. – Саранск, 2013. – 24 с.
10. Тулиганова, И. В. Социокультурное пространство современного города : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И. В. Тулиганова. – Саратов, 2009. – 18 с.
11. Филлипов, А. Ф. Социология пространства / А. Ф. Филлипов. – СПб. : Владимир Даль, 2008. – 285 с.
12. Маслова, В. А. Коды лингвокультуры / В. А. Маслова, М. В. Пименова. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 180 с.
13. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
14. Коммуникативное пространство массмедиа. Коммуникативное пространство Беларуси : монография / Т. В. Поплавская [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2021. – 148 с.
15. Прохоров, Ю. Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Ю. Е. Прохоров. – Екатеринбург, 2006. – 40 с.
16. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – 560 с.
17. Гуревич, Л. С. Когнитивное пространство метакоммуникации: основы прагматического изучения : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Л. С. Гуревич. – М., 2011. – 35 с.
18. Красных, В. В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 128–141.
19. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность : антология. – М. : Academia, 1997. – 196 с.
20. Дзюба, Е. В. Когнитивная лингвистика / Е. В. Дзюба. – Екатеринбург, 2018. – 280 с.

## REFERENCES

1. Spirkin, A. G. *Filosofija : uchiebnik* / A. G. Spirkin. – M. : Gardariki, 2006. – 736 s.
2. Sorokin, P. *Social'naja mobil'nost'* / P. Sorokin. – M. : Academija, 2005. – 588 s.
3. Liefiev, A. *Proizvodstvo prostranstva* / A. Liefiev. – M. : Streike Press, 2015. – 432 s.
4. Burd'jo, P. *Sociologija socialnogo prostranstva* / P. Burd'jo. – M. : In-t eksperim. sociologii ; SPb. : Alieteja, 2007. – 288 s.
5. Bieliajeva, L. A. *Social'noje prostranstvo: ot teoretichieskikh postrojenij k empirichieskomu izuchieniju* / L. A. Bieliajeva // *Filos. nauki*. – 2012. – № 6. – S. 22–35.
6. Nikolajev, V. G. «Zolotoj vek» chikagskoj sociologii / V. G. Nikolajev // *Chikagskaja sociologija*. – M., 2015. – S. 5–19.
7. Pushkariova, N. V. *Social'naja dinamika zhizniennogo prostranstva chielovieka : avtorief. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11* / N. V. Pushkariova. – Saratov, 2004. – 20 s.
8. Chierniajeva, T. I. *Arkhitektonika social'nogo prostranstva : avtorief. dis. ... d-ra sociol. nauk : 09.00.11* / T. I. Chierniajeva. – Saratov, 2004. – 36 s.
9. Jakishin, S. V. *Kul'turno-kommunikacionnoje prostranstvo sovriemiennogo goroda: identifikacija lichnosti : avtorief. dis. ... kand. filos. nauk : 24.00.01* / S. V. – Saransk, 2013. – 24 s.
10. Tuliganova, I. V. *Sociokul'turnoje prostranstvo sovriemiennogo goroda : avtorief. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11* / I. V. Tuliganova. – Saratov, 2009. – 18 s.
11. Fillipov, A. F. *Sociologija prostranstva* / A. F. Fillipov. – SPb. : Vladimir Dal', 2008. – 285 s.
12. Maslova, V. A. *Kody lingvokul'tury* / V. A. Maslova, M. V. Pimienova. – M. : FLINTA, 2016. – 180 s.
13. Siepir, Ye. *Izbrannyje trudy po jazykoznaniju i kul'turologii* / Ye. Siepir. – M. : Progress, 1993. – 656 s.
14. *Kommunikativnoje prostranstvo massmedia. Kommunikativnoje prostranstvo Bielarusi : monografija* / T. V. Poplavskaja [i dr.]. – Minsk : MGLU, 2021. – 148 s.
15. Prokhorov, Yu. Ye. *Koncept, tiekst, diskurs v strukturie i sodierzhanii kommunikacii : avtorief. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01* / Yu. Ye. Prokhorov. – Jekatierinburg, 2006. – 40 s.
16. Kubriakova, Ye. S. *Jazyk i znaniye: na puti poluchienija znaniy o jazykie. Chasti riechi s kognitivnoj tochki zrienija. Rol' jazyka v poznanii mira* / Ye. S. Kubriakova. – M. : Jaz. slavian. kul'tury, 2004. – 560 s.
17. Gurievich, L. S. *Kognitivnoje prostranstvo mietakommunikacii: osnovy pragmasiemanti-chieskogo izuchienija : avtorief. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19* / L. S. Gurievich. – M., 2011. – 35 s.
18. Krasnykh, V. V. *Kognitivnaja baza vs kul'turnoje prostranstvo v aspiekte izuchienija jazykovoj lichnosti (k voprosu o russkoj konceptosferie)* / V. V. Krasnykh // *Jazyk, soznaniye, kommunikacija : sb. st. / ried. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov*. – M. : Filologija, 1997. – Vyp. 1. – S. 128–141.
19. Likhachiov, D. S. *Konceptosfiera russkogo jazyka* / D. S. Likhachiov // *Russkaja sloviesnost' : antologija*. – M. : Academia, 1997. – 196 s.
20. Dziuba, Ye. V. *Kognitivnaja lingvistika* / Ye. V. Dziuba ; Ural. gos. pied. un-t. – Jekatierinburg, 2018. – 280 s.

*Руканіс наступіў у рэдакцыю 22.09.2023*

УДК 811.161.3

**Марыя Уладзіміраўна Гуль***канд. філал. навук, дац., 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 University*e-mail: boxformail35@mail.ru**СЕМАНТЫЧНАЯ АДАПТАЦЫЯ ІНШАМОЎНЫХ СЛОЎ  
(НА ПРЫКЛАДЗЕ АНГЛІЦЫЗМАЎ)**

*Разглядаюцца аспекты семантычнай адаптацыі англіцызмаў у сучаснай беларускай мове на прыкладзе запазычанняў, выбраных з медыятэкстаў на партале zviazda.by за 2015–2023 гг. Семантычная адаптацыя прызнаецца вырашальным этапам адаптацыі і разумеецца як падпарадкаванне семантычнай структуры інашмоўнай адзінкі новай лексіка-семантычнай сістэме. Вылучаны чатыры тыпы суадносін паміж прататыпам і запазычаным словам: звужэнне семантычнага аб'ёму; захаванне семантычнага аб'ёму; семантычны зрухі; пашырэнне семантычнага аб'ёму. Акрамя таго, апісваюцца выпадкі запазычання некалькіх лексіка-семантычных варыянтаў полісемантычнага слова.*

**Ключавыя словы:** адаптацыя, англіцызм, архісема, дыферэнцыйная сема, запазычанне.

***Semantic Adaptation of Borrowed Words (on the Example of Anglicisms)***

*The article examines aspects of the semantic adaptation of Anglicisms in the modern Belarusian language on the example of borrowings selected from media texts on the zviazda.by mediaportal during the period of 2015–2023. Semantic adaptation is recognized as a crucial stage of adaptation and is understood as modifying the semantic structure of a foreign language unit in order to fit a new lexical-semantic system. Four types of relationship between the prototype and the borrowed word are distinguished: semantic narrowing; preserving the semantic structure; semantic shifts; semantic broadening. In addition, cases of borrowing several lexical-semantic variants of a polysemantic word are described.*

**Key words:** adaptation, Anglicism, archiseme, distinctive seme, borrowing.

**Уводзіны**

Адаптацыя інашмоўных запазычанняў з'яўляецца комплексным працэсам і ўключае шэраг аспектаў, вырашальным з якіх лічыцца семантычны. Запазычанне пачынае выкарыстоўвацца ў мове-рэцыпіенце без тлумачэння, набывае самастойнае значэнне, называе рэаліі беларускай рэчаіснасці, уключаецца ў семантычную сістэму мовы шляхам набывання сінонімаў і родавідавых сувязей. Як лічыць С. В. Грынёў, для пранікнення інашмоўнага слова ў мову-рэцыпіент дастаткова фанетычнай апрацоўкі і графічнага афармлення, але для яго далейшага функцыянавання ў гэтай мове неабходна, каб гэтакія слова было ўключана

ў лексіка-семантычную сістэму мовы-прымальніцы [2, с. 121]. Аспекты лексіка-семантычнай адаптацыі ўключаюць семантычную, стылістычную асіміляцыю, набыццё рэгулярнай ужывальнасці ў маўленні, словаўтваральную асіміляцыю і набыццё камбінаторных магчымасцей [2, с. 121–122]. Семантычная адаптацыя прадугледжвае падпарадкаванне семантычнай структуры інашмоўнай адзінкі новай лексіка-семантычнай сістэме. Гэты працэс ахоплівае два асноўныя этапы: перыяд уваходжання і перыяд функцыянавання, а потым развіццё новых значэнняў, а таксама выкарыстанне запазычаных слоў у пераносных значэннях [1, с. 203].

Мэтай артыкула з'яўляецца выяўленне асаблівасцей семантычнай адаптацыі англіцызмаў у сучаснай беларускай мове. Для дасягнення пастаўленай мэты патрэбна вырашыць наступныя задачы:

1) вызначыць семантыку запазычанняў у беларускай мове;

---

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



2) выявіць семантычныя адрозненні беларускіх слоў і іх прататыпаў у англійскай мове;

3) выявіць тыпы семантычных суадносін даследаваных адзінак.

Матэрыялам для артыкула паслужылі іншамоўныя запазычанні з англійскай мовы, выбраныя з медыятэкстаў на партале [zviazda.by](http://zviazda.by) за 2015–2023 гг.

### Асноўная частка

Існуюць два пункты гледжання на працэс лексічнага запазычвання:

1) запазычваецца слова (у т. л. і полісемантычнае – як адзінства ўсіх значэнняў, якія ўваходзяць у яго структуру);

2) запазычваецца адзін з лексіка-семантычных варыянтаў слова.

На карысць другога варыянта можна прывесці наступны аргумент: больш верагодна, што моўца пачынае ўжываць іншамоўнае слова ў пэўным кантэксце і ў пэўным значэнні; акрамя таго, моўца можа і не ведаць іншых значэнняў гэтага слова. Для параўнання семантычнага аб'ёму іншамоўнага слова і яго прататыпа ў мове-крыніцы выкарыстоўваецца кампанентны аналіз. Значэнні слоў разглядаюцца як структуры са складанай унутранай арганізацыяй; ставіцца задача апісання таго, што абазначаецца, у выглядзе структурных формул [3, с. 28]. Значэнне слова разумеецца як іерархічная структура, якая ўключае архісемы (агульныя семы радавога значэння), дыферэнцыйныя семы відавога значэння і патэнцыйныя семы, якія адлюстроўваюць пабочныя характарыстыкі прадмета [3, с. 28]. Сема вызначаецца як больш простае паняцце па структуры зместу, чым тое паняцце, у склад якога яна ўваходзіць [3, с. 29].

Як правіла, пры супастаўляльным аналізе семантычнай структуры прататыпа і запазычанняў даследчыкі вылучаюць чатыры тыпы суадносін: запазычаныя словы, якія пашыраюць свой семантычны аб'ём (часта разумеецца як развіццё семантычных дэрыватаў); запазычаныя словы, якія звужаюць свой семантычны аб'ём; словы, якія за-свойваюцца без семантычных змяненняў; словы, для якіх характэрны семантычны зрух у мове-прымальніцы [4, с. 13–16]. Аналіз семантычнай структуры прататыпаў у англійскай мове і іх карэлятаў у беларускай

мове дазваляе выявіць наступныя тыпы суадносін:

1) звужэнне семантычнага аб'ёму, якое разглядаецца як змяншэнне колькасці аб'ектаў ці з'яў, якія называе гэтае слова;

2) семантычныя зрухі як змяненне ці мадыфікацыя сем, якія ўваходзяць у семантычную структуру запазычанага слова;

3) супадзенне семантычнага аб'ёму, г. зн. супадзенне архісем і дыферэнцыйных сем у прататыпе і запазычаным слове;

4) пашырэнне семантычнага аб'ёму – павелічэнне колькасці аб'ектаў ці з'яў, якія называе гэтае слова.

Дастаткова вялікую групу складаюць запазычаныя адзінкі, у якіх назіраецца скарачэнне ці звужэнне семантычнага аб'ёму ў параўнанні з іншамоўнымі прататыпамі. Так, у англійскай мове слова *identity* з'яўляецца полісемантычным: 1) 'the state of having unique identifying characteristics held by no other person or thing' (стан валодання ўнікальнымі характарыстыкамі, якія не ўласцівыя іншым людзям або рэчам); 2) 'the individual characteristics by which a person or thing is recognized' (індывідуальныя характарыстыкі, якія адрозніваюць асобу ці рэч) і інш. [7]. У беларускай мове «айдэнтыха» мае значэнне 'візуальны складнік брэнда; тое, што робіць брэнд распазнавальным': *Аднак ашуканцы ствараюць падрабленыя акаўнты брэндаў, выкарыстоўваючы лагатыпы, назвы і іншую айдэнтыху кампаніі. Каб адрозніць падраблены рахунак ад сапраўднага, трэба звярнуць увагу на некалькі важных нюансаў* ([Zviazda.by](http://Zviazda.by). 2021. 26 мая). *Цяпер у трэндзе спецыяльнасці, якія прыносяць прыбытак. І, так званыя прафесіі будучыні, у якіх спецыялісты ствараюць адытыўныя тэхналогіі, стратэгіі дыверсіфікацыі, айдэнтыху, робатаў і мноства іншых пакуль мала зразумелых нам рэчаў* ([Zviazda.by](http://Zviazda.by). 2019. 19 красавіка). Такім чынам, падчас семантычнай адаптацыі ў параўнанні з прататыпам аб'ём значэння звужаецца: *identity* – 'індывідуальныя характарыстыкі' – 'адрозніваюць' – 'датычацца асобы ці рэчы'; *айдэнтыха* – 'візуальныя характарыстыкі' – 'адрозніваюць' – 'датычацца брэнда'.

Англійскае слова *upgrade* мае даволі шырокае значэнне: 'an improvement in or enhancement of the condition, status, etc. of a person or thing' (паляпшэнне або павы-

шэнне стану, статусу і г. д. асобы або рэчы) [7]. У «Слоўніку новых слоў беларускай мовы» «брэнд» падаецца як тэрмін інфарматыкі і вызначаецца як ‘удасканаленне праграмнага забеспячэння, абнаўленне, паляпшэнне якасці характарыстык камп’ютара або работы камп’ютарнай праграмы’ [5, с. 45–46]. Такім чынам, у беларускай мове аб’ём значэння звязіўся да ‘паляпшэння якасці характарыстык камп’ютара або работы камп’ютарнай праграмы’, у той час як у англійскай мове значэнне больш шырокае ‘паляпшэнне стану рэчы ці павышэнне статусу асобы’.

У англійскай мове дзеяслоў *to ban* абазначае ‘to state officially that it must not be done, shown, or used’ (афіцыйна заявіць, што гэта нельга рабіць, паказваць або выкарыстоўваць) [7]. У беларускай мове дзеяслоў «баніць» выкарыстоўваецца ў сферы камп’ютарных тэхналогій для абазначэння забароны карыстацца пэўным сэрвісам: *Крыўдзяцца: «Чаго гэта цябе не баняць?» Я кажу: «Таму што ў мяне мастацтва»* (Zviazda.by. 2022. 17 красавіка). *Адна дзяўчынка не паставіла нагу на носок падчас фатаграфавання... Сяброўкі спыняюць стасункі, у «Інстаграме» баняць, мадэльныя агенцтвы рвуць яшчэ не падпісаныя кантракты... З таго часу дзяўчаты баяцца не ставіць нагу на носок»* (Zviazda.by. 2018. 6 снежня). Такім чынам, аб’ём значэння дзеяслова звязіўся.

У англійскай мове *banking* разумеецца як 1. ‘the business activity of banks and similar institutions’ (гаспадарчая дзейнасць банкаў і падобных устаноў). 2. ‘Any transaction with a bank involving one’s checking account, savings account, etc.’ (любая транзакцыя з банкам, звязаная з разліковым рахункам, ашчадным рахункам і г. д.) [7]. Пры семантычнай адаптацыі адбылося звужэнне значэння: «банкінг» мае на ўвазе толькі пэўныя банкаўскія аперацыі, менавіта прадстаўленне банкаўскіх паслуг з дапамогай камп’ютарных тэхналогій: *Не давайце трэцім асобам звесткі аб уліковым запісе ў інтэрнэт-банкінгу і мабільным банкінгу* (Zviazda.by. 2021. 21 кастрычніка). *Аршанец папрасіў сябра зайсці ў банкінг на яго мабільнай прыладзе і заблакіраваць яго карту. Апошні выканаў просьбу, аднак блакіраваць плацежны сродак не стаў, толькі*

*зрабіў выгляд* (Zviazda.by. 2022. 11 кастрычніка).

Падчас семантычнай адаптацыі можа адбывацца ўтварэнне новых паняццёвых кампанентаў у структуры запазычаных слоў. Гэтаму садзейнічаюць і памылковыя выпадкі ўжывання іншамовнага слова. Як вядома, кампаненты значэння з’яўляюцца адначасова і стабільнымі, і дынамічнымі. Некаторыя кампаненты значэння могуць змяняцца.

Англійскае слова *oversize* (прыметнік) мае значэнне ‘too big, or much bigger than usual’ (занадта вялікі або значна большы, чым звычайна) [7]. У якасці назоўніка *oversize* мае два значэнні: 1) ‘a size larger than the usual or proper size’ (памер большы, чым звычайны ці належны памер); 2) ‘something that is oversize’ (нешта такога памеру) [7]. У беларускай мове «аверсайз» таксама функцыюе і як прыметнік (‘большы памерам’): *Уладальнікам твараў квадратнай або прастакутнай формы пасуюць круглыя, авальныя акуллары, акуллары аверсайз або «авіятары»* (Zviazda.by. 2023. 10 чэрвеня), і як назоўнік (‘стыль, трэнд насіць рэчы, большыя памерам’): *Так, вы не памыліліся, гэта пра аверсайз. Шчыра кажучы, трэнд прапісаўся ў нашай паўсядзённасці настолькі даўно, што перастаў быць ультрамодным* (Zviazda.by. 2023. 11 сакавіка). Такім чынам, пры адаптацыі ў семантычнай структуры запазычання з’явіўся новы кампанент ‘стыль, трэнд’, акрамя таго, значэнне назоўніка *oversize* ‘нешта большага памеру’ звязілася да ‘адзенне, аксесуары большыя памерам, чым звычайна’.

У англійскай мове *underground* абазначае ‘any avant-garde, experimental, or subversive movement in popular art, films, music, etc.’ (любы авангардны, эксперыментальны або падрыўны рух у папулярным мастацтве, кіно, музыцы і г. д.) [7]. Кампанент *avant-garde* (авангард) уваходзіць у структуру значэння слова *underground*. У беларускай мове паняцці «авангард» і «андэграўнд» супрацьпастаўляюцца: *У нас нават з’явіўся тэрмін для абазначэння гэтага часу – аванграўнд. Авангард і андэграўнд у адным флаконе. Яго прыдумала наша супрацоўніца Вольга Міронава, і мастацтвазнаўцы проста ў захапленні, таму што мы не супярэчым савецкаму мастацтву і веданню, а*

аванграўнд – гэта ж абсалютна наша, цалкам беларускае паняцце (Zviazda.by. 2021. 4 лістапада). У «Слоўніку новых слоў беларускай мовы» «андэграўнд» вызначаецца як ‘кірунак мастацтва, які не прымаецца афіцыйнай ідэалогіяй і развіваецца ў падпольных умовах’ [5, с. 40]. Такім чынам, калі ў англійскай мове ў структуру значэння прататыпа *under-ground* уваходзяць кампаненты ‘*avant-garde*’ (авангардавы), ‘*experimental*’ (эксперыментальны), ‘*subversive*’ (падрыўны, рэвалюцыйны), у структуру значэння слова «андэграўнд» уваходзяць кампаненты ‘неафіцыйны’, ‘падпольны’: *У 2000-я розніца паміж афіцыйным і неафіцыйным мастацтвам была вельмі вялікая, сёння такой прорыву ўжо няма, ты можааш рабіць што заўгодна і, калі ёсць сродкі, выстаўляцца з чым заўгодна. А тады андэграўнд моцна вылучаўся і Тахелес падтрымліваў менавіта неафіцыйных мастакоў* (Zviazda.by. 2019. 17 жніўня).

Прататып *quest* у англійскай мове мае значэнне ‘*a long search for something that is difficult to find, or an attempt to achieve something difficult*’ (доўгі пошук таго, што цяжка знайсці, або спроба дасягнуць чагосьці складанага) [6]. У беларускай мове слова «квэст» шырока ўжываецца ў значэнні ‘прыгодніцкая гульня, гульня, звязаная з выкананнем пэўных заданняў’: *Для дзяцей арганізатары падрыхтавалі квэст і атракцыёны ў духу сярэднявечча* (Zviazda.by. 2023. 25 ліпеня). *У межах мерапрыемства пройдуць інтэлектуальны квэст «Купалаўскі квэст», выразнае чытанне вершаў «Купалаўскі радок», паэтычнае графіці на асфальце «Янка Купала. Верш за вершам», палянка-малюнак «Панараць-кветка», крыжаванка «Песняры роднай мовы»* (Zviazda.by. 2023. 7 ліпеня).

Структура лексічнага значэння некаторых запазычаных слоў супадае са структурай лексічнага значэння прататыпаў у мове-донары. Так, слова *account* у англійскай мове з’яўляецца полісемантычным: у слоўніку Merriam-Webster (ЗША) зафіксавана значэнне ‘*an arrangement in which a person uses the Internet or email services of a particular company*’ (пагадненне, у межах якога асоба выкарыстоўвае інтэрнэт-паслугі пэўнай кампаніі) [8]. У беларускай мове «акаўнт» мае на ўвазе ‘ўліковы запіс, неаб-

ходны для ідэнтыфікацыі карыстальніка і дазволу карыстацца сэрвісам’: *Калі чалавек рэгіструецца ў праграме кар’ерынгавай кампаніі, ён мусіць прымацаваць пералік дакументаў, сярод якіх – пасведчанне кіроўцы. Праз нейкі час менеджар кампаніі, які правярыў дакументы, вырашае, ці актываваць акаўнт заяўніка* (Zviazda.by. 2023. 28 красавіка). *У Беларускай тэніснай федэрацыі, якая мае старонкі ва ўсіх сацыяльных сетках, з’явіцца акаўнт у TikTok?* (Zviazda.by. 2022. 11 снежня). Структуры карэлятаў падобныя: ‘пагадненне, рэгістрацыя’ – ‘для таго, каб карыстацца сэрвісам, паслугай’.

У англійскай мове *bitcoin* абазначае ‘*digital currency used as a means of payment on the internet*’ (лічбавая валюта, якая выкарыстоўваецца ў якасці аплатнага сродку ў Інтэрнэце) [7]. У беларускай мове «біткоін» мае значэнне ‘лічбавая валюта, якая была створана для анлайн-разлікаў’: *Цікавасць да новай плацежнай сістэмы выйшла за межы лакальных ІТ-супольнасцяў пасля поспеху біткоіна (BTC). Неўзабаве ў стваральніка біткоіна з’явіліся паслядоўнікі, якія захацелі паўтарыць поспех біткоіна* (Zviazda.by. 2021. 4 снежня). *Харызматычны і папулярны 40-гадовы прэзідэнт Сальвадора Наіб Букеле, які ініцыяваў прыняцце закона аб біткоіне, сцвярджае, што гэтая мера падштурхне эканамічны рост і зробіць прасцейшым і таннейшым перавод на радзіму сродкаў, якія зарабляюць салвадорцы за мяжой* (Zviazda.by. 2021. 12 верасня). Такім чынам, структура значэння карэлятаў можа быць прадстаўлена як ‘лічбавая валюта’ (архісема) – ‘для разлікаў у Інтэрнэце’ (дыферэнцыйная сема).

У англійскай мове слова *body* з’яўляецца полісемантычным. Адзін з лексіка-семантычных варыянтаў абазначае ‘*a woman’s close-fitting one-piece garment for the torso*’ (жаночае сучэльнае адзенне да тулава, якое аблягае цела) [7]. У «Слоўніку новых слоў беларускай мовы» «бодзі» мае дэфініцыю ‘сучэльнаскроеная жаночая бялізна, якая аблягае цела і мае выгляд адзінага камплекта, накіраванага купальніка’ [5, с. 79]. Параўнаем структуру значэння: *body* – ‘жаночае адзенне’ – ‘сучэльнае’ – ‘аблягае цела’; *бодзі* – ‘жаночае адзенне’ – ‘бялізна’ – ‘сучэльнаскроенае’ – ‘аблягае цела’; такім чынам, гэтыя адзінкі адрозніваюцца кампа-

нентам 'бялізна'. Але ў сучасных беларускамоўных кантэкстах знаходзім выпадкі ўжывання «бодзі» ў значэнні 'жаночае адзенне' (без кампанента 'бялізна'): *Калі вельмі хочацца надзець шырокі верх пад такі вось шырокі ніз – хай гэта будзе кашуля, пінжак ці талстоўка на маланцы, надзетыя на топ або бодзі і расціпленыя* (Zviazda.by. 2022. 22 кастрычніка).

Прататып browser у англійскай мове абазначае 'a computer program that makes it possible for you to read information on the internet' (камп'ютарная праграма, якая дае магчымасць чытаць інфармацыю ў Інтэрнэце) [6]. «Слоўнік новых слоў беларускай мовы» дае наступную дэфініцыю слову «браўзер»: «У інфарматыцы: сістэмная камп'ютарная праграма, прызначаная для навігацыі па сетцы Інтэрнэт і прагляду сайтаў» [5, с. 82]. Структуры карэлятаў падобныя: 'камп'ютарная праграма' (архісема) – 'каб чытаць інфармацыю, праглядаць сайты ў Інтэрнэце' (дыферэнцыйная сема).

Выпадкі пашырэння семантычнага аб'ёму з'яўляюцца менш частотнымі, чым звужэння ці захавання семантычнага аб'ёму. Напрыклад, слова remake абазначае 'a film that has the same story, and often the same title, as a film that was made earlier' (рымейк – гэта фільм, які мае тую ж гісторыю і часта такую ж назву, што і фільм, зняты раней) [7]. У беларускай мове значэнне слова «рымейк/рымэйк/рэмейк» пашыраецца і ўключае не толькі кампанент 'фільм', але і кампаненты 'літаратурны твор', 'музычны твор', 'твор мастацтва', 'спектакль': *А сучасны фільм «Маша і мядзведзь» – няўжо такі самы рымейк? Там таксама ж два героі, таксама адзін аднаго даймаюць* (Zviazda.by. 2021. 13 снежня). *У 2008 г. амерыканскі мастак Сэндоу Бірк напісаў «Вызваленне Багдада. 1991 г.», што па кампазіцыі вельмі нагадвае работу Валянціна Волкава. Але гэты своеасаблівы рымэйк яшчэ больш павялічвае значнасць арыгінала* (Zviazda.by. 2018. 10 ліпеня). *Наогул, рэмейк – слова англійскае і ў перакладзе гучыць як «перарацоўка». Ёсць рэ-мейкі кінематаграфічныя (фільмы), драма-тычныя (спектаклі), музычныя, але нас у першую чаргу цікавяць літаратурныя* (Zviazda.by 2015. 6 студзеня).

Асобна трэба адзначыць выпадкі, калі запазычваюцца некалькі лексіка-семантыч-

ных варыянтаў полісемантычнага слова. Так, слова boom мае наступныя значэнні: 'a period of sudden economic growth, especially one that results in a lot of money being made' (перыяд раптоўнага эканамічнага росту, асабліва той, які прыводзіць да заробку вялікіх грошай); 'an increase in something, or a time when something becomes more popular' (павелічэнне чагосьці, або час, калі нешта становіцца больш папулярным) [6]. У беларускай мове «бум» ужываецца ў значэннях, якія суадносяцца з вышэй-згаданымі значэннямі англійскага прататыпа: 'перыяд хуткага эканамічнага росту': *У даследаванні Нотыга згадваецца шэраг эканомік сярэдніх памераў, у т. л. Паўднёвай Карэі, Аўстраліі і Канады. У іх бум на рынку нерухомасці* (Zviazda.by. 2022. 15 жніўня); 'хуткая папулярнасць': *Але хутка хобі, якое атрымала назву скарбаішукальніцтва і бум якога пачаўся за мяжой з 1970-х гг., перарасло ў прафесійную справу, бо члены клуба сталі разумець, што прыборны пошук як такі – знайшоў, адкапаў – павярхоўны: галоўнае тут – судакрананне з гісторыяй* (Zviazda.by. 2022. 23 снежня).

Слова grooming азначаецца як 'the act of cleaning an animal, often by brushing its fur' (чыстка жывёлы, часта расчэсваннем яе поўсці); 'the criminal activity of becoming friends with a child in order to try to persuade the child to have a sexual relationship' (злачынная дзейнасць, якая заключаецца ў сяброўстве з дзіцём з мэтай схілення да сексуальных адносін) [6]. У беларускага карэлята «грумінг» значэнні суадносяцца з вышэйзгаданымі: 'комплекс гігіенічных працэдур для жывёл': *Тое, што пароду ангорскіх коз, таксама як і авечак, выводзілі дзеля атрымання поўсці, адбілася і на вонкавым абліччы Барыса. На жаль, прафесійных стрыгальцаў у нас у краіне няма, таму «грумінг» яму робяць саматугам* (Zviazda.by. 2022. 4 верасня); 'наладжванне добрых адносін з непаўналетнімі з мэтай спакушэння': *Крымінальную адказнасць за грумінг і распусныя дзеянні ў адносінах да дзяцей прапануецца ўзмацніць* (Zviazda.by. 2022. 14 ліпеня).

### Заклучэнне

Такім чынам, семантычная адаптацыя іншамоўных адзінак у большасці выпадкаў мае індывідуальны характар. Для дастат-

кова вялікай колькасці запазычанняў з англійскай мовы характэрна звужэнне семантычнага аб'ёму (*айдэнтыка, ангрэйд, баніць, банкінг*). Структуры значэння з'яўляюцца дастаткова стабільнымі, але ў той жа час і няўстойлівымі, што вядзе да семантычных зрухаў (*аверсайз, андэграўнд, квэст*). Частка запазычанняў захоўваюць

свой семантычны аб'ём (*акаўнт, біткоін, бодзі, браўзер*). Сустрэкаюцца і асобныя выпадкі пашырэння семантычнага аб'ёму (*рымейк*). Акрамя вышэйпералічаных варыянтаў, існуе магчымасць запазычання некалькіх лексіка-семантычных варыянтаў іншамоўнага слова (*бум, грумінг*).

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Габдреева, Н. В. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода : монография / Н. В. Габдреева, А. В. Агеева, А. Р. Тимиргалеева. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 328 с.
2. Гринев, С. В. Терминологические заимствования: краткий обзор современного состояния вопроса / С. В. Гринев // Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М., 1982. – С. 108–135.
3. Никитин, М. В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика) : учеб. пособие для пед. вузов по специальности «Иностр. яз.» / М. В. Никитин. – М. : Высш. шк., 1983. – 127 с.
4. Тимиргалеева, А. Р. Иноязычная лексика немецкого происхождения в русском языке новейшего периода : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А. Р. Тимиргалеева. – Казань, 2006. – 25 с.
5. Уласевіч, В. І. Слоўнік новых слоў беларускай мовы / В. І. Уласевіч, Н. М. Даўгулевіч. – Мінск : ТетраСистемс, 2009. – 488 с.
6. Cambridge dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.dictionary.cambridge.org>. – Date of access: 06.08.2023.
7. Collins dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. – Date of access: 29.07.2023.
8. Merriam-Webster dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.merriam-webster.com>. – Date of access: 05.08.2023.

#### REFERENCES

1. Gabdriejeva, N. V. Inojazychnaja lieksika v russkom jazykie noviejshego pierioda : monografija / N. V. Gabdriejeva, A. V. Agiejeva, A. R. Timirgaliejeva. – M. : FLINTA : Nauka, 2013. – 328 s.
2. Griniov, S. V. Tierminologichieskije zaimstvovanija: kratkij obzor sovriemiennogo sostojanija voprosa / S. V. Griniov // Voprosy zaimstvovanija i uporiadochienija inojazychnykh tierminov i tierminoelientov / D. S. Lotte. – M., 1982. – S. 108–135.
3. Nikitin, M. V. Lieksichieskoje znachienije slova (struktura i kombinatorika) : uchieb. posobije dlia pied. vuzov po spicial'nosti «Inostr. jaz.» / M. V. Nikitin. – M. : Vyssh. shk., 1983. – 127 s.
4. Timirgaliejeva, A. R. Inojazychnaja lieksika niemieckogo proiskhozhdienija v russkom jazyke noviejshego pierioda : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20 / A. R. Timirgaliejeva. – Kazan', 2006. – 25 s.
5. Ulasievich, V. I. Slounik novykh slou bielaruskaj movy / V. I. Ulasievich, N. M. Dauhulievich. – Minsk : TetraSistems, 2009. – 488 s.
6. Cambridge dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.dictionary.cambridge.org>. – Date of access: 06.08.2023.
7. Collins dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. – Date of access: 29.07.2023.
8. Merriam-Webster dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.merriam-webster.com>. – Date of access: 05.08.2023.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.07.2023

УДК 811.161.3

**Валянціна Васільеўна Маршэўская**канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі  
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы**Valiantsina Marsheuskaya**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Belarusian Philology  
of Yanka Kupala State University of Grodnoe-mail: [tina-2010@bk.ru](mailto:tina-2010@bk.ru)**СЕМАНТЫЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ДВУХСУБ'ЕКТНЫХ  
ДЗЕЯСЛОЎНЫХ ФРАЗЕЛАГІЗМАЎ СА ЗНАЧЭННЕМ АДНОСІН**

Дзеяслоўныя фразеалагізмы, як і дзеясловы, здольныя пазначаць разнастайныя адносіны. Суб'ект такіх фразеалагізмаў не з'яўляецца актыўным вытворцам дзеяння, накіраванага на стварэнне (або знішчэнне) якога-небудзь аб'екта (прадукта дзейнасці), а характарызуецца перш за ўсё стаўленнем да якой-небудзь асобы ці прадмета. У артыкуле разглядаюцца семантычныя асаблівасці дзеяслоўных фразеалагізмаў са значэннем адносін (міжасобавых, асобава-прадметных, прадметна-асобавых, міжпрадметных). Дэталёва апісваюцца двухсуб'ектныя дзеяслоўныя фразеалагізмы са значэннем адносін. Паказана, што адзінкі валодаюць патэнцыяльнымі значэннямі, гэтая асаблівасць паступова прыводзіць да колькасных або якасных змен семантычнай структуры фразеалагізма. Абгрунтоўваецца думка, што канкрэтная характарыстыка фразеалагічнага значэння двухсуб'ектнага фразеалагізма, яго суаднеснасць з пэўнай семантычнай групай або падгрупай магчымыя толькі на аснове кантэкставага ўжывання. Атрыманая вынікі могуць быць уведзеныя ў практыку выкладання фразеалогіі ў вышэйшай навучальнай установе і сярэдняй школе, у тэорыю і практыку фразеаграфіі.

**Ключавыя словы:** фразеалогія, беларуская мова, дзеяслоўныя фразеалагізмы, двухсуб'ектныя фразеалагізмы, семантычны дынамізм.

***Semantic Features of Two-Subject Verbal Phraseological Units with the Meaning of Relations***

Verbal phraseological units, like verbs, are capable of denoting a variety of relationships. The subject of such phraseological units is not an active producer of an action aimed at creating (or destroying) any object (product of activity), but is characterized primarily by an attitude towards any person or object. In the article the author examines the semantic features of verbal phraseological units with the meaning of relations (interpersonal, subject-person – object-not person, subject-not person – object-person, intersubject-object – not person). The author describes in detail two-subject verbal phraseological units with the meaning of relations. The author shows that units have potential meanings, this feature gradually leads to quantitative or qualitative changes in the semantic structure of phraseology. The author substantiates the idea that a specific characteristic of the phraseological meaning of a two-subject phraseology, its correlation with a specific semantic group or subgroup is possible only on the basis of contextual usage. The results obtained can be introduced into the practice of teaching phraseology in higher education and secondary school, in the theory and practice of phraseography.

**Key words:** phraseology, Belarusian language, verbal phraseological units, two-subject phraseological units, semantic dynamism.

**Уводзіны**

Паняцце «адносіны» ў розных галінах навукі мае неаднолькавы змест: у філасофіі адносіны разглядаюцца як пэўныя залежнасці канкрэтнай сістэмы, у сацыялогіі, псіхалогіі, антрапалогіі – як сувязь і ўзаемадзеянне людзей ці іх груп паміж сабою ці як пэўная накіраванасць іх дзеянняў. Ва ўласна лінгвістычным аспекце катэгорыю адносін разглядала Р. М. Гайсіна [1]. Даследчыцай вызначаны тры групы адносін у якасці кампанентаў сэнсу (рэлятывых сем), якія вы-

дзяляюцца і абстрагуюцца нашай свядомацю і адлюстроўваюцца ў мове. Фразеалагічны матэрыял у даследаванні Р. М. Гайсінай не разглядаўся.

У беларускай мове фразеалагізмы са значэннем адносін часткова разглядаліся ў працах А. С. Аксамітава [2], А. С. Буцько [3], у рускай мове існуюць разнастайныя класіфікацыі фразеалагізмаў са значэннем адносін. А. М. Чапасава выдзяляла фразеалагізмы са значэннем адмоўнага ці станоўчага ўздзеяння [4], В. А. Лебядзінская па-

дзяляла фразеалагізмы са значэннем адносін на дзве групы, улічваючы тып суб'екта, – адносіны паміж суб'ектам-асобай і іншымі асобамі; адносіны паміж суб'ектам-прадметам і іншымі аб'ектамі [5]. Некаторыя класіфікацыі ахопліваюць фразеалагізмы з пэўнымі адносінамі ці асобнымі кампанентамі (І. Г. Казарчук [6], Н. Б. Усачова [7], В. І. Кабыш [8] і інш.). Найбольш поўнай, на нашу думку, з'яўляецца класіфікацыя А. А. Сакаловай [9], хоць гэтая сістэма валодае пэўнай доляй умоўнасці і суб'ектыўнасці: фразеалагічны матэрыял склалі не толькі фразеалагічныя зрашчэнні і фразеалагічныя адзінствы, а і іншыя выразы (напрыклад, *считать себя кем-л., оказывать влияние на кого-л., иметь общее с кем-л., лечь в основу чего-л., дать обещание кому-н.* і інш.), якія не ўсімі фразеалагамі прымаюцца як фразеалагізмы [10; 11].

Услед за лінгвістамі-фразеалагамі паняцце адносін трактуецца намі як працэс узаемадзеяння паміж адушаўлёнымі ці неадушаўлёнымі суб'ектамі і аб'ектамі, якія з'яўляюцца членамі (удзельнікамі) гэтых адносін. Для рэалізацыі значэння адносін неабходны тры складнікі: наяўнасць значэння адносін у дэфініцыі фразеалагізма, левы член адносін (звычайна дзейнік) і правы член адносін (звычайна дапаўненне).

Мэта даследавання заключаецца ў доказе гіпотэзы аб тым, што дзеяслоўныя фразеалагізмы з субкатэгарыяльным значэннем адносін у залежнасці ад спалучальнасці з суб'ектам са значэннем асобы ці адушаўлёнага прадмета або са значэннем канкрэтнага прадмета ці абстрактнага паняцця могуць развіваць новы сэнс і суадносіцца з рознымі семантычнымі групамі ў межах субкатэгорыі «адносіны» або цалкам змяняць сваё субкатэгарыяльнае значэнне.

Для дасягнення мэты намі вырашала ліся наступныя задачы:

1) ахарактарызаваць спецыфіку суб'ектнага акружэння двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў з субкатэгарыяльным значэннем адносін;

2) апісаць семантычныя падгрупы двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў;

3) выявіць моўныя фактары, якія спрыяюць развіццю колькасных і якасных змен семантычнай структуры двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў з субкатэгарыяльным значэннем адносін.

Выяўленне патэнцыяльных значэнняў двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў, якія сталі моўным фактам, але не знайшлі адлюстравання ў фразеаграфічных працах, праводзіцца ў беларускім мовазнаўстве ўпершыню, што і вызначае навуковую навізну.

Аб'ектам даследавання сталі двухсуб'ектныя (ужываюцца пры дзейніку са значэннем асобы, канкрэтнага прадмета або абстрактнага паняцця) дзеяслоўныя фразеалагізмы сучаснай беларускай мовы з субкатэгарыяльным значэннем адносін; прадмет даследавання – семантычныя асаблівасці двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў.

Апісанне двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў з субкатэгарыяльным значэннем адносін ажыццяўлялася з улікам звестак, пададзеных у нарматыўным тлумачальным слоўніку беларускіх фразеалагізмаў [12; 13], семантычныя падгрупы выдзяляліся намі на аснове пяці і больш дзеяслоўных фразеалагізмаў (у якасці прыкладаў-ілюстрацый мы падавалі 2–3 выразы (часам з сінанімічнымі або антанімічнымі адзінкамі), у неабходных выпадках прыводзілі кантэксты ўжыванняў).

#### Асноўная частка

У прапанаваным даследаванні мы прытрымліваемся прынятай у беларускім мовазнаўстве граматычнай класіфікацыі фразеалагізмаў паводле суадноснасці іх з часцінамі мовы і пад паняццем *фразеалагізм* разумеем «устойлівую, узнаўляльную, не менш як двухкампанентную моўную адзінку, якая спалучаецца са словамі свабоднага ўжывання і мае цэласнае значэнне, не роўнае суме значэнняў яе кампанентаў (калі іх разглядаць на ўзроўні слоў)» [10, с. 3]. Услед за І. Я. Лепешавым фразеалагізмы, якія абазначаюць дзеянне і выражаюць яго ў катэгорыях трывання, часу, ладу, а таксама роду (у формах прошлага часу і ўмоўнага ладу), называем «дзеяслоўнымі»; дзеяслоўныя фразеалагізмы маюць тыповую знешнюю форму (словазлучэння) або нетыповую (словаспалучэння). Каб пазбегнуць таўталогіі, словазлучэнне «дзеяслоўныя фразеалагізмы» замяняем раўназначнымі ў прапанаваным даследаванні словамі «адзінкі», «выразы».

Пад паняццем «суб'ект» разумеем левую спалучальнасць фразеалагізма (звычайна дзейнік), пад паняццем «аб'ект» – правую знешнюю спалучальнасць (звычайна дапаўненне).

Асноўны метады, які выкарыстоўваюцца ў даследаванні, – метады кампанентнага аналізу, на якім заснавана шматступеневая семантычная структура дэнататыўна-сігніфікатыўнага макракампанента структуры фразеалагічнага значэння дзеяслоўных фразеалагізмаў. Яна вызначаецца тым, што прадметна-лагічнае значэнне фразеалагізмаў разглядаецца як складаны комплекс семантычных элементаў (сем), на аснове якіх фразеалагізмы могуць аб'ядноўвацца паміж сабой або адмяжоўвацца адзін ад аднаго. У даследаванні прымяняліся таксама апісальны, параўнальна-супастаўляльны і аналітычны метады.

Аналіз аднасуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў са значэннем адносін дазваляе вылучыць чатыры семантычныя групы:

1) асобава-прадметныя (суб'ект-асоба і аб'ект-прадмет). У якасці аб'екта выступае неадушаўлены прадмет, напрыклад: *ні пры чым* 'не мае ніякіх адносін да чаго-н., не з'яўляецца прычынай чаго-н.': [Калібергаў:] *Калі выкрыецца твая махінацыя – не чакай ад мяне літасці! Не будзе!* [Моцкін:] *Выбачайце, я тут ні пры чым. Мяне самога ашукалі. Падсунулі квітанцыю* (А. Макаёнак), або адушаўлены (жывая істота) – *пускаць пад нож* (каго) 'рэзаць, забіваць' (жывёлу): *А я хачу паглядзець, што вы будзеце рабіць, як апошнюю Казановічаву авечку пад нож пусціце* (А. Кудравец).

Да гэтай групы семантычна набліжаюцца дзеяслоўныя фразеалагізмы, якія сваёй знешняй формай нагадваюць словазлучэнне з апорным дзеяслоўным кампанентам у форме залежнага стану. Выразы ўжываюцца пры дзейніку са значэннем абстрактнага прадмета, напрыклад, *брацца на ўзбраенне* (кім) 'дзейсна выкарыстоўвацца, прымяняцца ў чыёй-н. практыцы, дзейнасці': *Пісьменнікам бярэцца на ўзбраенне адно з самых важных паняццяў – катэгорыя чалавечнасці* (Літаратура і мастацтва) (= пісьменнік бярэ на ўзбраенне (дзейсна выкарыстоўвае, прымяняе ў сваёй практыцы, дзейнасці) адно з самых важных паняццяў – катэгорыю чалавечнасці). Такіх налічваецца ў [12], [13] 15 адзінак: *таптацца ў гразь*

*'усяляк прыніжацца, знеслаўляцца, зневажацца', падымацца (узнімацца) на ічыт* 'празмерна расхвальвацца', *класціся на алтар* 'адавацца чаму-н. у імя чагосьці высокага, дарагога і пад.', *выкідвацца за борт* 'адхіляцца як непатрэбнае, непрыдатнае';

2) прадметна-асобавыя (суб'ект-прадмет і аб'ект-асоба). Суб'ект можа быць неадушаўлёным або адушаўлёным прадметам ці абстрактным паняццем.

Вылучаюцца чатыры семантычныя падгрупы дзеяслоўных фразеалагізмаў са значэннем прадметна-асобавых адносін:

а) з найбольш агульным значэннем 'уздейнічаць на псіхічны стан асобы' – *сядзець у пячонках* (у каго, каму) (суб'ект – *шыткі, музыка*), *ледзяніць кроў* (чыю) (суб'ект – *роў матораў*);

б) з найбольш агульным значэннем 'выклікаць адмоўную рэакцыю' – *зрываць нос* (суб'ект – *дым, пах*), *рэжа вочы* (<каму, чые, чым>) (суб'ект – *машына, святло, іпалы, беднасць*);

в) з найбольш агульным значэннем 'адпавядаць (не адпавядаць), падабацца (не падабацца)' – *на руку* (каму), *не па носе* (каму): *Надвор'е нам на руку было: віхурыла так, што беллага свету не відаць* (М. Даніленка); *Злавала Гаўрылу залішняя порсткасць лесніка, які назойліва тыкае пальцам ва ўсё, што яму не па носе* (А. Кудравец);

г) з найбольш агульным значэннем 'спрыяць (не спрыяць)' – *валіцца* (падае) з *неба* (каму, у каго), *не свеціць* (не *свяціла*) (каму): *Зусім зразумела: разводная справа Маргарыты не свеціць Ізольдзе Апанасаўне. Кідае цень на бальніцу, нават на яе самую* (І. Навуменка);

3) міжпрадметныя (суб'ект-прадмет і аб'ект-прадмет). Фразеалагізмы гэтай групы адлюстроўваюць розныя прычынавыніковыя сувязі і адносіны паміж матэрыяльнымі аб'ектамі і з'явамі – *саступаць (уступаць) месца* (чаму) 'змяняцца, замяняцца чым-н. іншым': *Хмуры асенні дзень саступаў месца шумнаму гарадскому вечару* (Я. Колас); *Парослая травой, яна [дарога] неяк адразу ўступіла месца пясчаным россыпам, якія не паспеў нават схпіць трыліснік* (А. Асіпенка);

4) міжасобавыя (суб'ект-асоба і аб'ект-асоба). Фразеалагізмы рэпрэзентуюць дамінантныя (станоўчыя або – часцей –



адмоўныя) адносіны (суб'ект-асоба дамінуе, а аб'ект-асоба зведвае ціск):

а) са значэннем падпарадкавання (агульнае значэнне – 'браць, трымаць, поўнасьцю падпарадкоўваць каго-н.') – *ездзіць на карку* (чыім), *выкручваць сырыцу* (з каго), *запрагаць у хамут* (каго);

б) са значэннем стварэння перашкоды (агульнае значэнне – 'знарок перашкаджаць каму-н. (звычайна ў дасягненні якой-н. мэты)') – *станавіцца папярэкам дарогі* (каму, чыёй), *даваць падножку* (каму), *псаваць абедню* (каму);

в) са значэннем падману, наўмыснай блытаніны (агульнае значэнне – 'паступаць нядобрасумленна, ашукваць, хітрыць, падманваць каго-н.') – *абуваць у лаці* (каго), *абводзіць вакол пальца* (каго), *вадзіць за нос* (каго), *вешаць лапшу на вушы* (каму);

г) са значэннем фізічнага ўздзеяння на аб'ект-асобу (агульнае значэнне – 'пабіць каго-н.') – *даць копаці* (каму), *даць па карку* (каму), *прапісаць іжыцу* (каму) і інш.

Суб'ект дзеяслоўных фразеалагізмаў з субкатэгарыяльным значэннем адносін не з'яўляецца актыўным вытворцам дзеяння, накіраванага на стварэнне (ці знішчэнне) якога-небудзь аб'екта, а вызначаецца перш за ўсё характарам адносін, стаўлення да аб'екта-асобы ці аб'екта-прадмета, якія часцей за ўсё выступаюць у формах вінавальнага ці давальнага склонаў.

Невялікая колькасць дзеяслоўных фразеалагізмаў са значэннем адносін не мае фармальна выражанай аб'ектнай накіраванасці, аднак кантэксты ўжывання такіх адзінак паказваюць, што працэс накіраваны на аб'ект-асобу ці адбываецца ўзаемадзеянне. Напрыклад, у сінанімічныя адносіны з выразамі *тачыць лясы* (з кім), *гарадзіць плот* (каму) уступаюць безаб'ектныя сінанімічныя фразеалагізмы з агульным значэннем 'займацца пустымі размовамі, пустасловіць' (*мазоліць язык, малоць не падсяваючы, мянціць языком, разводзіць тары-бары, званіць у разбіты лапаць* і інш.). Кантэкставае атачэнне фразеалагізмаў паказвае на міжасобавае ўзаемадзеянне ці на аб'ект-асобу вербальнага ўздзеяння: *Кінь зважаць на гэта, хай мазоляць языкі, усё ж роўна не забароніш ім лаяцца* (П. Галавач); *Гадзіны чатыры пералівалі ваду... Дамовіліся назаўтра зноў сустрацца* (П. Місько); *На чалавечую шчырасць трэба адказваць шчы-*

*расцю, Фядоркаў мог і не мазоліць з ім язык амаль дзве гадзіны, мог і прыняць іх – без зброі ж людзі, сваіх такіх хапае* (П. Місько); *Ёсць між намі дзе-нідзе аматары «памарыць»... Такі вам будзе цэлы дзень разводзіць тары-бары* (Г. Кляўко).

Двухсуб'ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў з субкатэгарыяльным значэннем адносін у [12], [13] мы налічылі 116 адзінак. Левай спалучальнасьцю (дзеянікам) такіх фразеалагізмаў выступае суб'ект-асоба або суб'ект-прадмет (канкрэтны ці абстрактны), правай знешняй спалучальнасьцю (дапаўненнем) – аб'ект-асоба. Пры спалучэнні з суб'ектам-дзеянікам са значэннем асобы фразеалагізм сваім індывідуальным значэннем суадносіцца з семантычнай групай «міжасобаваыя адносіны», пры спалучэнні гэтага ж фразеалагізма з суб'ектам-дзеянікам са значэннем канкрэтнага прадмета ці абстрактнага паняцця ў прадметналагічным змесце адзінкі можа развівацца новы сэнс і выраз пачынае суадносіцца з семантычнай групай «прадметна-асобаваыя адносіны».

Двухсуб'ектныя дзеяслоўныя фразеалагізмы ўтвараюць дзве семантычныя падгрупы:

1) са значэннем *дамінантнага прадуктыўнага (станоўчага) уздзеяння*:

а) дапамагаць, садзейнічаць каму-н. – *іграць на руку* (каму) (сінонім – *ліць ваду на млын* (чыій, каго)) (суб'ект – *мы, наветраны налёт*); *падаваць (працягваць) руку* <*дапамогі*> (каму) (сінонімы – *браць на буксір* (каго), *падпіраць плячом* (каго), *падстаўляць плячо* (каму), *цягнуць за вушы* (каго)) (суб'ект – *я, камандаванне брыгады, усе іншыя, зязюля*) і інш. Параўнаем значэнні кантэкставых ужыванняў фразеалагізма *цягнуць руку* (чыю, каго) 'падтрымліваць каго-н., падзяляючы яго думкі, погляды і пад.': *Усе іншыя спачувалі Зеленюку, цягнулі яго руку, хоць часам і не ведалі самой сутнасці справы* (М. Зарэцкі) (= падтрымлівалі Зеленюка, падзяляючы яго думкі, погляды; семантычная група 'міжасобаваыя адносіны'); *Мікола і Пётра ўзрадаваліся, што хоць зязюля цягне іх руку, і гавораць: «Кукуй, кумка, за гэта толькі да Пятра, а пасля можаш адпачыць»* (С. Александровіч) (актуалізуецца значэнне // 'быць, становіцца, служыць падтрымкай'; 'семантычная група 'прадметна-асобаваыя адносіны');

б) падабацца каму-н., хваляваць каго-н. – прытасці да сэрца (к сэрцу) (<каму>) (суб'ект – Марыся, радкі), кранаць сэрца (чыё, каго) (суб'ект – голас, падарунак), уваходзіць (заходзіць) у душу (у сэрца) (каго, чыю) (суб'ект – Жэня, Радзіма);

2) са значэннем дамінантнага негатыўнага (адмоўнага) уздзеяння:

а) непакоіць, хваляваць, выклікаць душэўныя пакуты ў каго-н. – муціць душу (каму, каго) (сінонімы – выварочваць душу (каму, чыю), вярэдзіць душу (каму, чыю), вярэдзіць рану (каму, чыю), пераварочваць <усё> нутро (у каго), пераварочваць <ую> душу (чыю, каму, каго), труціць душу (каму)) (суб'ект – ты, дзяцюк, нудота, несправядлівасць, сустрэча, расказы, марныя клопаты і спадзяванні, жыццё, словы, вестка, прыезд); кроіць сэрца (каму, чыё) (сінонімы – гнаіць душу (чыю, каму), раздзіраць душу (каму, чыю), рваць душу (чыю, каму), рэзаць сэрца (каму), сушыць сэрца (чыё, каму), цягнуць душу (з каго), цягнуць за душу (каго)) (суб'ект – сыноч, Анежка, песня, імкненні, смутак, думкі, пакуты) і інш. Пакажам на двух кантэкстах развіццё новага сэнсу ў фразеалагізме іграць на нервах (<чыіх, каму>) 'наўмысна раздражняць, нерваваць каго-н.' у залежнасці ад яго левай спалучальнасці: *Іван, скажы, каб яна не іграла на маіх нервах* (І. Шамякін) (= наўмысна не раздражняла, не нервала; семантычная група 'міжасобавыя адносіны'); *А бранявік стаіць і нават сонна, тоненька сіпіць. Проста грае на нервах* (П. Пестрак) (бранявік не можа наўмысна раздражняць, нерваваць; у прадметна-лагічным змесце фразеалагізма развіваецца новы сэнс // 'служыць прычынай раздражнення каго-н.'; семантычная група 'прадметна-асобавыя адносіны');

б) мучыць, даводзіць да смерці, гібелі каго-н. – зводзіць у магілу (у дамавіну) (каго) (сінонімы – адпраўляць на той свет (каго), адпраўляць у магілёўскую губерню (каго), выпусціць кішкі (<каму>), гнаць у магілу (каго), заганыць на той свет (каго), звярнуць галаву (каму), зжываць са свету (каго), прыбіраць з дарогі (каго), скруціць вязы (каму), скруціць шыю (каму) (суб'ект – мы, ён, салдат, Даніэль, вылюдкі, голад, час, нянавісць, дамок, работа, тыфус, бяда, бамбёжка) і інш. Параўнаем прадметна-лагічны змест фразеалагізма

цягнуць/выцягнуць жылы (з каго) 'мучыць, знясільваць цяжкай працай ці празмернымі паграбаваннямі', які актуалізуецца ў наступных кантэкстах ужывання: *Раскажы маім хлопцам, як я тут гаравала. Як гэтыя вылюдкі цягнулі з мяне жылы* (І. Мележ) (= мучылі, знясільвалі цяжкай працай ці празмернымі паграбаваннямі; семантычная група 'міжасобавыя адносіны'); *Калі была поблізу Мар'я, ён бурчаў, што гэта работа выцягне з яго ўсе жылы* (А. Жук) (у кантэксте актуалізуецца толькі частка фразеалагічнага значэння // 'станавіцца прычынай знясілення, гібелі'; семантычная група 'прадметна-асобавыя адносіны');

в) трымаць у поўным падпарадкаванні каго-н.; ставіць каго-н. у вельмі цяжкае становішча – гнуць у дугу (у крук) (каго) (сінонімы – гнуць у бараноў рог (каго), гнуць у тры пагібелі (каго) (суб'ект – мы, час); садзіць на мель (каго) (суб'ект – ты, нянавісць); браць (хапаць) за горла (каго) 'сілай прымушаць да чаго-н.' (сінонімы – браць за жабры (каго), браць за шчэлепы (каго), станавіцца на горла (каму)) (суб'ект – мы, голад): *Гарлахвацкі не з тых, хто будзе ціха сядзець на чужым месцы. Ён каго толькі можа, хапае за горла* («Польмя») (= сілай прымушае да чаго-н.; семантычная група 'міжасобавыя адносіны'); *Калі не будзеш працаваць, голад за горла схопіць* (П. Галавач) (голад не можа сілай прымушаць; фразеалагізм рэалізуе прадметна-асобавы тып адносін і развівае новы сэнс // 'быць, станавіцца прычынай цяжкага становішча');

г) ствараць перашкоду каму-н.; пазбаўляць магчымасці дзейнічаць – абразаць крылы (крылле) (каму, у каго) (сінонімы – звязваць на руках і нагах (каго), звязваць рукі (каму), падразаць крылы (каму), антонім – развязваць рукі (каму)) (суб'ект – яны, ворагі, абком і штаб, падзеі, вайна, каменне), а таксама абкласці чырвонымі сцяжкамі (каго), біць па кішэні (чыёй, каго), прыпіраць (прыціскаць) да сценкі (да сцяны) (каго), даваць па шапцы (каму), выстаўляць (паказваць) дулю (фігу, кукіш) (каму). У фразеалагізме даваць па шапцы (каму) 'выганяць, праганяць каго-н., звальняць, здымаць з пасады' пры спалучэнні з суб'ектам-абстрактным прадметам (рэвалюцыя) рэалізуецца прадметна-асобавы тып

адносін і развіваецца новы сэнс // ‘быць, станавіцца прычынай карэнных змен’: [Буржуазія] ўсё можа! А бедны, просты чалавек гараваў. Дык рэвалюцыя дала ці дасць на шапцы гэтай самай буржуазіі, на карысць беднаму чалавеку (К. Чорны).

У якасці суб’екта фразеалагічнай адзінкі часам выступае метанімічны назоўнік (граматычна неадусаўлёны назоўнік, які ў сваёй семантычнай структуры ўтрымлівае сему адушаўлёнасці, напрыклад, *арганізацыя* = людзі). У такіх выпадках фразеалагізмамі рэалізуецца міжасобавы тып адносін: [Шуст] лічыў, што абком і штаб звязалі яго на нагах і руках, і ніяк не мог з гэтым прымірыцца (Г. Шчарбатаў). Фразеалагізм *збіваць з тропу* (каго), ‘выклікаць замяшанне, разгубленасць; заблытваць’ пры спалучэнні з суб’ектам-асобай рэалізуе міжасобавы тып адносін: *Лукашык хацеў спачатку далажыць камбату на ўсіх правілах, але веставы сваім сыкам збіў яго з тропу* (У. Дамашэвіч); пры спалучэнні з суб’ектам – граматычна неадусаўлёным назоўнікам, які ў сваёй семантычнай структуры ўтрымлівае сему адушаўлёнасці, – таксама суадносіцца з міжасобавым тыпам адносін: *Зіхатлівая прыгажосць гэтай дзяўчыны і незвычайная яе адвага ў гэтым іх болей чым складаным становішчы збівалі [Івана] з тропу* (В. Быкаў). Аднак пры спалучэнні з суб’ектам-абстрактным прадметам фразеалагізм праяўляе тэндэнцыю руху ў прадметна-асобавы тып адносін і рэалізуе значэнне // ‘станаўліцца прычынай замяшання, разгубленасці’: *Збілі з тропу Савосту росныя рانیцы, змрочныя вечары* (Л. Калюга).

Змены суб’ектнага атачэння могуць прыводзіць да развіцця мнагазначнасці дзеяслоўных фразеалагізмаў. Напрыклад, у адным значэнні фразеалагізма *заставацца ў баку* (ад чаго) ‘не прымаць непасрэднага ўдзелу ў чым-н., не мець ніякага дачынення да чаго-н.’ сумяшчаецца і значэнне дзейнасці (пры ўжыванні пры дзейніку са значэннем асобы), і значэнне адносін (пры спалучэнні з дзейнікам-абстрактным прадметам)). Такая акалічнасць адлюстроўваецца ў фразеаграфічнай практыцы. Напрыклад, фразеалагізм *парваць нервы* фіксуецца ў двух значэннях: у 1-м значэнні выраз суадносіцца з субкатэгорыяй ‘стан’ (семантычная група ‘псіхічны стан’) (‘моцна расхвалявацца, разнервавацца’), у 2-м значэнні

выраз суадносіцца з субкатэгорыяй ‘адносін’ (семантычная група ‘міжасобавыя адносін’) (‘прымусяць каго-н. хвалявацца, нервавацца’) [13, с. 187].

Двухсуб’ектны двухзначны фразеалагізм *зводзіць са свету* (каго) з агульным субкатэгарыяльным значэннем адносін у другім сваім значэнні ‘адмоўна ўздзейнічаючы на каго, штурхаць на што-н. нядобрае’ пры спалучэнні з дзейнікам са значэннем абстрактнага прадмета пачынае развіваць новы сэнс і суадносіцца з прадметна-асобавым тыпам адносін // ‘станаўліцца прычынай змены паводзін у горшы бок’. Параўнаем: *Ты мая жонка... І на развод з табою я не падаваў. А калі цябе гэты злодзей са свету зводзіць, то ідзі на яго малако* (М. Лобан) (суб’ект-асоба – аб’ект-асоба, міжасобавыя адносін); *Адумаецца і мой [сын] пасля арміі. Жадом зажадае вучыцца далей... Каб толькі гарэлка са свету не зьяла* (П. Місько) (суб’ект-прадмет – аб’ект-асоба, прадметна-асобавыя адносін) [12, с. 488].

У лінгвістыцы такая з’ява (развіццё новага сэнсу) атрымала назву *семантычны дынамізм*. Лінгвісты адзначаюць, што семантычны дынамізм праяўляецца перш за ўсё ў дэактуалізацыі ці страце ядзернай семы асноўнага значэння і актуалізацыі перыферычных сем, гэты працэс паступова прыводзіць да ўзнікнення новага значэння. «Дынамізм фразеалагічнай адзінкі не звязаны з абагачэннем мовы. Ён рэалізуецца ў лінейным руху дынамічнай раўнавагі адзінкі, захаванні яе семантычнай і граматычнай тоеснасці» [14, с. 7]. Моўныя факты семантычнага дынамізму дзеяслоўных фразеалагізмаў знаходзяць сваё адлюстраванне ў фразеаграфічных працах, напрыклад: *гнуць <сваю> спіну (горб)* (1. ‘выконваць цяжкую работу; мардаваць сябе працай’ // *над чым* ‘многа і цяжка працаваць, мардавацца над чым-н.’ [12, с. 313]; праяўленне некаторых моўных фактаў семантычнага дынамізму дзеяслоўных фразеалагізмаў разглядалася ў [15].

### Заклучэнне

У якасці суб’екта (левай спалучальнасці) двухсуб’ектных дзеяслоўных фразеалагізмаў з субкатэгарыяльным значэннем адносін можа выступаць дзейнік са значэннем асобы ці адушаўлёнага прадмета

або са значэннем канкрэтнага ці абстрактнага прадмета. У залежнасці ад спалучальнасці аднаго і таго ж дзеяслоўнага фразеалагізма са сваім левым акружэннем у прадметна-лагічным змесце адзінкі часам назіраюцца семантычныя змены, якія дазваляюць суадносіць двухсуб'ектны фразеалагізм з рознымі семантычнымі групамі ў межах субкатэгорыі «адносіны» або цалкам змяняюць яго субкатэгарыяльнае значэнне.

Развіццё новага сэнсу часцей уласціва фразеалагізмам са значэннем дамінантнага ўздзеяння – прымусу, стварэння перашкоды, негатыўнага ўздзеяння на псіхічны стан чалавека і інш. Пры спалучэнні з

суб'ектам-дзеянікам са значэннем асобы адзінкі сваімі індывідуальнымі значэннямі суадносяцца з семантычнай групай «міжасобавыя адносіны», пры ўжыванні з суб'ектам-дзеянікам са значэннем канкрэтнага прадмета ці абстрактнага паняцця фразеалагізмы могуць развіваць новы сэнс і суадносіцца з семантычнай групай «прадметна-асобавыя адносіны». У якасці суб'екта фразеалагічнай адзінкі часам выступае метанімічны назоўнік (граматычна неадушаўлены назоўнік, які ў сваёй семантычнай структуры ўтрымлівае сему адушаўленасці), у такіх выпадках фразеалагізмамі рэалізуецца міжасобавы тып адносін.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Гайсіна, Р. М. Категория отношения в языке / Р. М. Гайсіна, И. А. Захарова, Л. А. Иванова. – Уфа : Башк. ун-т, 1997. – 173 с.
2. Аксамитов, А. С. Развитие фразеологического состава белорусского языка : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02 / А. С. Аксамитов. – Минск, 1983. – 391 л.
3. Буцько, А. С. Фразеасемантычнае поле «адносіны паміж людзьмі» ў беларускай і французскай мовах : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.20 / А. С. Буцько. – Мінск, 2020. – 28 с.
4. Чепасова, А. М. Избранные труды. Т. 2. Фразеология в контексте современных лингвистических исследований / А. М. Чепасова. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2016. – 211 с.
5. Лебединская, В. А. Взаимодействие семантических и грамматических свойств процессуальных фразеологизмов : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / В. А. Лебединская. – Курган, 1996. – 312 л.
6. Казачук, И. Г. Процессуальные фразеологизмы русского языка (категории бытия и отношения) : монография / И. Г. Казарчук. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – 310 с.
7. Усачева, Н. Б. Структурные и семантические свойства фразеологизмов с компонентом «иметь» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. Б. Усачева. – Волгоград, 1998. – 18 с.
8. Кабыш, В. И. Структурные и семантические свойства фразеологизмов с компонентами *брать/взять* : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. И. Кабыш. – Тюмень, 2003. – 20 с.
9. Соколова, А. А. Процессуальные фразеологизмы субкатегории отношения в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. А. Соколова. – Челябинск, 2004. – 19 с.
10. Лепешев, И. Я. Проблемы фразеологической стилистики и фразеологической нормы в современном белорусском литературном языке : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02 / И. Я. Лепешев. – Минск, 1984. – 379 л.
11. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
12. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2008. – Т. 1 : А – Л. – 672 с.
13. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2008. – Т. 2 : М – Я. – 704 с.
14. Радченко, Е. В. Динамизм в сфере формы и значения фразеологизмов с функционирующими морфологическими категориями : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Е. В. Радченко. – Челябинск, 2010. – 46 с.
15. Маршэўская, В. В. Асаблівасці субкатэгарыяльнага значэння мнагазначных дзеяслоўных фразеалагізмаў / В. В. Маршэўская // Роднае слова. – 2023. – № 6. – С. 54–57.

## REFERENCES

1. Gajsina, R. M. Kategorie otnošenija v jazykie / R. M. Gajsina, I. A. Zakharova, L. A. Ivanova. – Ufa : Bashk. un-t, 1997. – 173 s.
2. Aksamitov, A. S. Razvitije frazieologichieskogo sostava bieloruskogo jazyka : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.02 / A. S. Aksamitov. – Minsk, 1983. – 391 l.
3. Buc'ko, A. S. Frazieasiemantychnaje polie «adnosiny pamizh liudz'mi» u bielaruskaj i francuzskaj movakh : autaref. dys. ... kand. filal. navuk : 10.02.20 / A. S. Buc'ko. – Minsk, 2020. – 28 s.
4. Chiepasova, A. M. Izbrannyje trudy. T. 2. Frazieologija v kontiektie sovriemiennykh lingvistichieskikh issliedovanij / A. M. Chiepasova. – Chieliabinsk : YuUrGGPU, 2016. – 211 s.
5. Liebiedinskaja, V. A. Vzaimodiejstvije siemantichieskikh i grammatichieskikh svojstv processual'nykh frazieologizmov : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01 / V. A. Liebiedinskaja. – Kurgan, 1996. – 312 l.
6. Kazachuk, I. G. Processual'nyje frazieologizmy russkogo jazyka (kategoriji bytija i otnošenija) : monografija / I. G. Kazarchuk. – Chieliabinsk : Izd-vo ChGPU, 2004. – 310 s.
7. Usachiova, N. B. Strukturnyje i siemantichieskije svojstva frazieologizmov s komponentom «imiet'» : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / N. B. Usachiova. – Volgograd, 1998. – 18 s.
8. Kabysh, V. I. Strukturnyje i siemantichieskije svojstva frazieologizmov s komponentami *brat'/vziat'* : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / V. I. Kabysh. – Tiumien', 2003. – 20 s.
9. Sokolova, A. A. Processual'nyje frazieologizmy subkategoriji otnošenija v sovriemiennom russkom jazykie : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / A. A. Sokolova. – Chieliabinsk, 2004. – 19 s.
10. Liepieshev, I. Ya. Problemy frazieologichieskoj stilistiki i frazieologichieskoj normy v sovriemiennom bieloruskom litieraturnom jazykie : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.02 / I. Ya. Liepieshev. – Minsk, 1984. – 379 l.
11. Zhukov, V. P. Siemantika frazieologichieskikh oborotov / V. P. Zhukov. – M. : Prosvieshchienije, 1978. – 160 s.
12. Liepieshau, I. Ya. Slounik fraziealahizmau : u 2 t. / I. Ya. Liepieshau. – Minsk : Bielarus. Encykl. imia P. Brouki, 2008. – T. 1 : A – L. – 672 s.
13. Liepieshau, I. Ya. Slounik fraziealahizmau : u 2 t. / I. Ya. Liepieshau. – Minsk : Bielarus. Encykl. imia P. Brouki, 2008. – T. 2 : M – Ya. – 704 s.
14. Radchienko, Ye. V. Dinamizm v sfierie formy i znachienija frazieologizmov s funkcionirujushchimi morfologichieskimi kategorijami : avtorief. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01 / Ye. V. Radchienko. – Chieliabinsk, 2010. – 46 s.
15. Marsheuskaja, V. V. Asablivasci subkateharyjal'naha znachennia mnahaznachnykh dziejaslounykh fraziealahizmau / V. V. Marsheuskaja // Rodnaje slova. – 2023. – № 6. – S. 54–57.

*Рукапіс пастуніў у рэдакцыю 28.11.2023*

УДК 811.161.3:82:003.086

**Вольга Мікалаеўна Шаршнёва***канд. філал. навук, дац., дац. каф. агульнага і славянскага мовазнаўства  
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова***Volha Sharshniova***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of General and Slavonic Linguistics  
of Mogilev State A. A. Kuleshov University***ПРАГМАТЫЧНЫ ПАТЭНЦЫЯЛ ГРАФІКА-ПУНКТУАЦЫЙНАЙ АРГАНІЗАЦЫІ  
МАСТАЦКАГА ПРАЗАІЧНАГА ТЭКСТУ**

Дзецца паняцце прагматычнага патэнцыялу мастацкага тэксту, указваецца роля графічных сродкаў, дзякуючы якім аўтар атрымлівае дадатковыя магчымасці акцэнтацыі найбольш важных у камунікатыўных адносінах элементаў выказвання для мэтанакіраванага ўздзеяння на адрасата. Прапануецца агульная характарыстыка сродкаў графічнай выразнасці, якія ўяўляюць сабой стылістычна значныя адхіленні ад графічнага стандарту ці арфаграфічнай нормы і ўтвараюцца як на моўнай, так і на пазамоўнай аснове. Для сістэмнага апісання графіка-пунктуацыйнай індывідуальнасці пісьменнікаў выкарыстоўваецца паняцце «графон». Адзначаецца, што выяўленне прагматычнай дынамікі пунктуацыйных знакаў указвае на зараджэнне новых тэндэнцый у беларускай філалогіі наогул і ў беларускай пунктуацыі, лінгвапрагматыцы, лінгвастылістыцы ў прыватнасці.

**Ключавыя словы:** прагматычны патэнцыял, графіка-пунктуацыйная арганізацыя тэксту, мастацкі тэкст, праявічны тэкст, пунктуацыя, пунктуацыйныя знакі, сродкі выразнасці, графон.

***The Pragmatic Potential of the Graphic-Punctuation Organization of the Literary Prose Text***

The article gives the concept of the pragmatic potential of a literary text, indicates the role of graphic means, thanks to which the author receives additional opportunities to accentuate the most important elements of expression in communicative relations for purposeful influence on the addressee. A general characteristic of the means of graphic expressiveness is proposed, which represent stylistically significant deviations from the graphic standard or spelling norm and are formed both on a linguistic and non-linguistic basis. For a systematic description of the graph-punctuation individuality of writers, the concept of graphon is used. It is noted that the identification of the pragmatic dynamics of punctuation marks indicates the emergence of new trends in Belarusian philology in general and in Belarusian punctuation, linguopragmatics, linguistics in particular.

**Key words:** pragmatic potential, graphics-punctuation organization of the text, artistic text, prose text, punctuation, punctuation marks, means of expression, graphon.

**Уводзіны**

Праблема графічнага афармлення мастацкага тэксту ўяўляе несумненную цікакасць для лінгвістычнай стылістыкі і для лінгвістыкі ў цэлым. У той час як у мове наогул графіка перш за ўсё з'яўляецца сродкам замацавання інфармацыі, у мастацкім творы, дзе любая адзінка ад фанемы да сінтаксічнай канструкцыі патэнцыйна экспрэсіўная, графічныя сродкі перадаюць прагматычную інфармацыю, з'яўляючыся такім чынам адным са спосабаў уздзеяння на адрасата пісьмовай мовы. Спецыфічнае выкарыстанне графічных сродкаў у тэксце прыцягвае ўвагу чытача да формы выказвання, актуалізуючы яго змест. Форма пры гэтым становіцца прагматычна значнай і, узаемадзейнічаючы са значэннем графічна выдзе-

ленай лексічнай адзінкі, семантычна ўскладняе яе.

У тэкстах найноўшай беларускай прозы (канец ХХ – пачатак ХХІ ст.) актуалізуюцца тэндэнцыі нерэгламентаванага (нестандартнага) выкарыстання розных прыёмаў, заснаваных на графічнай сістэме пісьмовай мовы, што дае права даследаваць графіку з пункту гледжання камунікатыўна-прагматычнага падыходу як эфектыўны фактар моўнай камунікацыі.

Уся разнастайнасць маўленчых формаў і графічных прыёмаў ажыццяўляецца на фоне агульнай лібералізацыі моўных нормаў, розных інавацый, многія з якіх актыўна дэманструюць адмаўленне ад традыцыйных правілаў. Розныя спосабы графічнага афармлення тэксту і пунктуацыйныя

знакі пачынаюць адыгрываць значную ролю ў стварэнні і інтэрпрэтацыі мастацкага твора. Адбываецца змена функцыянальнага і прагматычнага патэнцыялу знакаў прыпынку, пашыраюцца іх тэкставыя функцыі: знакі прыпынку выкарыстоўваюцца як адзін са сродкаў стварэння экспрэсіі, перадачы дадатковых сэнсаў і, што значна, разам з іншымі графічнымі сродкамі могуць уключацца ў афармленне знешняй структуры тэксту, удзельнічаць у пераўтварэнні яго візуальнага аблічча. Прычым варта заўважыць, што асаблівая ўвага надаецца парадасальным асаблівасцям, процілеглым моўнай сістэме і коду, сфармуляванаму ў свядомасці чытачоў.

Мэта артыкула – даць тэарэтычнае абгрунтаванне і ілюстрацыйнае пацвярджэнне прагматычнага патэнцыялу графіка-пунктуацыйнай арганізацыі мастацкага тэксту.

#### **Паняцце прагматычнага патэнцыялу**

Наяўнасць прагматычнага патэнцыялу мастацкага праявінага тэксту адзначаецца многімі лінгвістамі. На думку А. У. Дарджыевой, пад прагматычным патэнцыялам разумеецца карэляцыя паміж выбарам моўнага матэрыялу адпраўнікамі тэксту і іх маўленчымі паводзінамі, а таксама магчымасць актуалізацыі нюансаў сэнсу моўных адзінак ва ўмовах маўленчых зносін [1].

В. Н. Камісараў разумеє пад прагматычным патэнцыялам «здольнасць тэксту рабіць пэўны камунікатыўны эфект, выклікаць у рэцэптара прагматычныя адносіны да паведамлення, інакш кажучы, ажыццяўляць прагматычнае ўздзеянне на атрымальніка інфармацыі» [2, с. 209].

Камунікатыўна-прагматычны патэнцыял моўных сродкаў мастацкага тэксту І. П. Кудраватых успрымае як адлюстраванне індывідуальна-метафарычнай карціны свету пісьменніка і сцвярджае, што «структура тэксту не заўсёды ідэнтычная характару выказвання, бо не заўсёды сродкамі мовы можна выказаць увесь аб'ём лагічных паняццяў. Устанавіць праўдзівы сэнс твора як цэласнага ўтварэння можна толькі ў ходзе функцыянальнага аналізу ўсіх яго адзінак» [3, с. 74].

І. Р. Гальперын лічыць, што прагматычная ўстаноўка вынікае з характару самой тэкставай інфармацыі, якая паведамляе

чытачу індывідуальна-аўтарскае разуменне адносінаў паміж з'явамі і іх значнасці ў сацыяльным, эканамічным, палітычным жыцці народа [4].

На думку У. Л. Наера, прагматычны змест тэкста ўзнікае на аснове прагматычнай устаноўкі, распрацоўвае і развівае яе, паведамляючы пэўную накіраванасць, і ва ўзбагачаным канкрэтызаваным выглядзе даносіць яе да адрасата [5].

А. В. Фёдараў пацвярджае, што «матэрыяльнай формай прагматычнай устаноўкі з'яўляецца тэкст, а асноўным яе правадніком – своеасаблівае выкарыстанне моўных і стылістычных сродкаў нацыянальнай мовы, у тым ліку сюжэтна-кампазіцыйная пабудова маўленчага твора» [6].

Прагматычныя характарыстыкі мастацкага тэксту падпарадкаваны агульнай функцыянальнай накіраванасці – эстэтычнаму ўздзеянню на рэцэпіента. У гэтых адносінах уяўляецца каштоўным усведамленне і асэнсаванне стылістычнай нагрукі, характэрнай для графіка-пунктуацыйнага моўнага ўзроўню. Варта пагадзіцца з І. П. Зыранавай, якая сцвярджае, што дзякуючы выкарыстанню графічных сродкаў аўтар «атрымлівае дадатковыя магчымасці акцэнтацыі, падкрэслівання найбольш важных у камунікатыўных адносінах элементаў выказвання, што спрыяе мэтанакіраванаму ўздзеянню на адрасата, якое залежыць не толькі ад зместу, але і ад формы, ад арганізацыі тэксту» [7, с. 28–29].

Стваральнік зыходнага тэксту выбірае канкрэтныя лінгвістычныя сродкі, якія найлепшым чынам служаць для рэалізацыі камунікатыўнай мэты паведамлення. Такім чынам, кожны тэкст мае свой прагматычны патэнцыял.

#### **Агульная характарыстыка сродкаў графічнай выразнасці**

Прагматычныя мэты графічнага выдзялення заключаюцца ў павышэнні вербальнага ўплыву выказвання і, адпаведна, у дасягненні ўзаемаразумення паміж аўтарам і чытачом. Інакш кажучы, стваральнік тэксту накіраваны на атрыманне ад успрымальніка тэксту камунікатыўна-прагматычнай згоды, што, па сутнасці, і з'яўляецца мэтай камунікацыі.

Пад графічнымі выразнымі сродкамі разумеюць стылістычныя прыёмы, якія ўяў-

ляюць сабой стылістычна значныя адхіленні ад графічнага стандарту ці арфаграфічнай нормы. Сродкі графічнай выразнасці разнастайныя. Яны ўтвараюцца як на моўнай (стылістычнае ўжыванне вялікай літары і знакаў прыпынку, стылістычна значнае парушэнне арфаграфічнай формы), так і на пазамоўнай (выкарыстанне шрыфтоў, колеру, размяшчэнне тэксту на плоскасці) аснове [8, с. 4]. Для іх абазначэння ў сучаснай лінгвістыцы І. У. Арнольд выкарыстоўвае тэрмін «графічныя стылістычныя сродкі» [9, с. 13], пад якім разумее выкарыстанне графічных сродкаў друкаванага тэксту з мэтай перадачы канататыўнай часткі ўсяго, што звязана з эмацыйнай, экспрэсіўнай і функцыянальна-стылістычнай інфармацыяй.

Паколькі паняцце «графіка-пунктуацыйны» выходзіць далёка за межы выкарыстання знакаў прыпынку ў іх класічным успрыманні, то для сістэмнага апісання графіка-пунктуацыйнай індывідуальнасці аўтараў сучаснай прозы дарэчным бачыцца выкарыстанне паняцця *графон*, якое тлумачыцца як «фігура маўлення, якая заключаецца ў наўмысным і прагматычна матываваным адхіленні ад нарматыўнага графічнага і/або арфаграфічнага аблічча слова для дасягнення якога-небудзь стылістычнага эфекту. Сродкамі рэалізацыі гэтай фігуры (яе разнавіднасцямі) з'яўляюцца шрыфтавыя вылучэнні, курсіў, факультатыўныя двукоссі, разрадкі, дэфісацыя, увядзенне ў тэкст іншародных знакаў, напісанне вялікай літары замест малой, адхіленне ад арфаграфічнай або пунктуацыйнай нормы, фігурнае размяшчэнне тэксту на плоскасці ліста, а таксама сумяшчэнне вышэйзгаданых спосабаў у розных камбінацыях» [10, с. 108].

Трэба сказаць, што ў сучаснай мастацкай прозе графон дастаткова распаўсюджаны і валодае разнастайнымі стылістычнымі адценнямі, пацвярджэннем чаму могуць стаць наступныя прыклады:

*Чаму ўсё навакольнае, уся прырода, якую я так люблю, абыякавая да майго гора? Чаму не абураюцца ветрам, дажджом, градам? Чаму-у-у?* (Г. Марчук, «Кветкі правінцыі»);

*Цікавыя, магчыма, высновы. Першая: сустракаюць нас, як заўсёды – па адзенні. Другая: досыць складаная тэхніка (той жа камп'ютар) даецца куды лягчэй, чым э-ле-*

*мен-тарная ветлівасць. Я нават ведаю, чаму. Бо без камп'ютара таму ж чыноўніку цяпер ніяк, а без павагі да людзей – можна. Аж... пакуль яны церпяць. Трэцяя...*

*Трэцяя выснова самая крыўдная, бо ў нашым грамадстве за апошнія сто (!) гадоў змянілася зусім нямнога (В. Доўнар, «Кто был никем...»);*

*Як жа хочацца пабываць у бацькоўскай хаце! Рыпучая брамка. Травяная сцяжынка. Ганчак, дзверы ў сенцы, дзверы ў хату. Каля печы – **Мама**, за сталом – **Бацька** (У. Ліпскі, «Спадзяюся – не спадзяюся»);*

*«Ты павінна насіць акуляры і сядзець на першай парце!» – яна і сядзела за той першай партай у нязграбных акулярах з чорнай аправай, дзяўчынка **Дай-Спісаць**, але зрок усё роўна працягваў падаць... (А. Бржава, «Дараванне»);*

*Неўзабаве пасля размовы пра беларускі горад у яго (Ганса. – В. Ш.) і **ПАЧАЛОСЯ** (А. Бржава, «Дараванне»);*

*«З ДНЕМ НАРАДЖЭННЯ!» – было напісана на пакамечанай паперцы рукой трынаццацігадовага хлопчыка, які не ўмеў чытаць, але сёння ўначы выратаваў Мару з агню (А. Беланожка, «Паштоўка»).*

Выкарыстанне злучка (*Чаму-у-у?*; *э-ле-мен-тарная*), уключэнне ў тэкст аўтарскага знака прыпынку (!), напісанне з вялікай літары слоў *Мама* і *Бацька*, праз злучок і з вялікай літары *Дай-Спісаць*, поўнасцю з вялікіх літар слова *ПАЧАЛОСЯ*, акцэнт на памылковым запісе (*З ДНЕМ НАРАДЖЭННЯ*) – усе прыклады адхілення ад арфаграфічных нормаў звяртаюць на сябе ўвагу сваёй экспрэсіўнай насычанасцю, абавязковай наяўнасцю імпліцытнага зместу.

Сярод сродкаў графічнай выразнасці асобае месца займаюць пунктуацыйныя знакі. Па сутнасці, пунктуацыя – гэта невербальны кампанент мастацкага тэксту, дадатковая семіятычная (невербальная) сістэма, якая выкарыстоўваецца ў пісьмовых зносінах і выконвае інтэрпрэтацыйную і рэгуляцыйную функцыі з пункту гледжання камунікатыўна-прагматычнага падыходу.

Менавіта камунікатыўна-прагматычны падыход да мастацкага тэксту і яго кампанентаў адкрывае перспектывы прынцыпова новага разумення, апісання і класіфікацыі графіка-пунктуацыйных з'яў і фактаў. Пры-



чым «адны з фактаў выкарыстання пунктуацыйных знакаў, сродкаў і прыёмаў праяўляюцца як заканамернасць; другія – як тэндэнцыя; трэція – як рыса індывідуальнага стылю або спосаб рашэння аднамомантнай задачы ў межах асобнага твора. Але заўсёды ў пунктуацыі мастацкага тэкста знаходзіцца нешта такое, што можа служыць “кропкай апоры” для выяўлення глыбіннага сэнсавага зместу тэксту» [11, с. 21].

Цікавае да праблем пунктуацыі асабліва прыкметна на ўзроўні мастацкага тэксту, таму што адлюстроўвае спецыфічныя рысы яго графічнай арганізацыі, а таксама дапамагае глыбей зразумець, убачыць і ўспрыняць у тэксце ўсе адценні аўтарскай задумы.

Апісанне графіка-пунктуацыйнай сістэмы беларускай мастацкай літаратуры ў камунікатыўна-прагматычным аспекце накіроўвае на разгляд пунктуацыі як аб'екта лінгвістычнага вывучэння, нармалізатарскай і інтэрпрэтацыйнай дзейнасці. У сучаснай тэорыі і практыцы пунктуацыі склаліся розныя падыходы ў тлумачэнні канкрэтнага ўжывання пунктуацыйных знакаў і графіка-пунктуацыйных сродкаў. На думку Н. Л. Шубінай, менавіта комплексны падыход да апісання пунктуацыі мастацкага тэксту прадугледжвае вывучэнне ўсяго набору пунктуацыйна-графічных сродкаў: сінграфем (пунктуацыйных знакаў у іх традыцыйным разуменні), супраграфем (шыфтовае вар'іраванне, гарызантальны і вертыкальны прабелы, абзацны водступ) і тапаграфем (спосабы размяшчэння тэксту на старонцы) [12].

Выяўленне прагматычнай дынамікі пунктуацыйных знакаў указвае на зараджэнне новых тэндэнцый у беларускай філалогіі наогул і ў беларускай пунктуацыі, лінгвапрагматыцы, лінгвастылістыцы ў прыватнасці. Больш за тое, пунктуацыйныя знакі займаюць асаблівае месца ў сістэме прагматычна насычаных моўных адзінак, здольных перадаваць імпліцытнае значэнне.

Імпліцытны характар пунктуацыі заўсёды эматыўны і абумоўлены прагматычнымі прычынамі: жаданнем перадаць скрытую ацэнку аўтара, дасягнуць пэўнага эстэтычнага эфекту, непасрэдна звязанага з функцыяй мастацкага тэксту; імкненнем уздзейнічаць на пачуцці і думкі адрасата, падказваючы наяўнасць дадатковага сэнсу і па-

казваючы на неабходнасць яго ўспрымання. З пазіцыі тэорыі тэкставай пунктуацыі апошняя тлумачыцца як «іерархічная сістэма адзінак, якая арганізуе тэкст шляхам аб'яднання, члянэння, выдзялення і разгортвання моўных элементаў, увасабляючы, такім чынам, уяўленне аўтара пра свет у выглядзе дэталізаванай моўнай карціны» [13, с. 9].

Менавіта пунктуацыя з'яўляецца не толькі тэкстаўтваральным, але і экспрэсіўным сродкам выказвання. З экспрэсіўнымі магчымасцямі пунктуацыі непасрэдна звязаны яе прагматычны патэнцыял. На думку В. А. Маславай, экспрэсіўнасць – гэта «інтэгральны вынік такіх планаў, як эматыўнасць, вобразнасць, ацэначнасць, інтэнсіўнасць, стылістычная маркіраванне, структурна-кампазіцыйныя падтэкставыя з'явы» [14, с. 186].

Існуючыя падыходы да вывучэння праблем экспрэсіўнасці і эмацыянальнасці мастацкага тэксту пацвярджаюць той факт, што сродкамі фарміравання экспрэсіўнасці тэксту з'яўляюцца матывы аўтара, значнасць для яго камунікатыўнай задачы, важнасць асэнсавання і чытання дадатковага, міжрадкавага зместу, уяўленне аб адрасаце, адносіны аўтара да адлюстраваных у тэксце аб'ектаў і падзей, да моўных сродкаў. На думку даследчыкаў, у мастацкім творы пунктуацыйныя знакі залежаць ад волі аўтара: усе свае пачуцці, думкі, значную інфармацыю пісьменнік даносіць да чытачоў з дапамогай знакаў прыпынку. Цікавымі ў адносінах прагматычнай насычанасці шматкроп'я ўяўляюцца наступныя прыклады:

*Ціхі час у бальніцы пачынаецца ў 3 (у сэнсе, у 15), а бліжэй да 17 – палаты ажываюць: хворыя (і ўсё адно – жанчыны!) прыбіраюцца, малююць «на мордах твары» (даруйце: выраз – ад іх) і па чарзе прыпадаюць насамі да шыбаў: можа, хто прыйшоў? Кожная, ну, зразумела ж, выглядае, чакае сваіх – дзяцей, бацькоў, сяброў. І – заадно, кradком – мужыка Тамары, бо ён... (Інтрыга. – В. Ш.);*

*Зрэшты, апісваць, які ён, – толькі паперу псаваць. Хіба слоўцам адным – прыгожы. Настолькі, што вачэй не адвесці.*

*– Дзіўна, – шэпчаўца супалатніцы. – На ёй – ну нічога ж... (Пошук слова для адэкватнай ацэнкі, нежаданне выказваць абразу ўслых. – В. Ш.);*

*Жывая каракаціца побач з ім. А бач ты, якога мужыка адхапіла.*

*Што яшчэ «дзіўней» («ну дурніца ж!») перад прыходам яго – марафет не наводзіць, насустрач не бяжыць, шчасця свайго – зусім не цэніць.*

*Бо, як высветлілася, не мае: прыгажун яе пісаны з дзевяці гадоў сямейнага жыцця працаваў пяць разоў... па два месяцы. (Нечаканае тлумачэнне прычыны. – В. Ш.);*

*І болей – ужо не будзе: апошнім разам яго па блаце, за хабар, у прыватную фірму ўваткнулі – вадзіцелем. Усяго і спраў, здавалася, што ў адным месцы тавар забраць і ў другое завезці.*

*Ён жа яго... «згубіў» – па дарозе. На жонку (двое малых) доўг навесіў.*

*Пра такіх, мусіць, продкі нашы казалі, што муж – не вуж, а кровачку вып’е? (Абагульненне. – В. Ш.) (В. Доўнар, «Муж – не вуж...»).*

Менавіта шматкроп’е дапамагае аўтару стварыць кантрасны вобраз прыгожага мужчыны з пачварным характарам, а чытачу даць пэўны час для ўласнай інтэрпрэтацыі прачытанага. Відавочна, што задача ўспрымальніка тэксту заключаецца ў правільным асэнсаванні знакаў, з дапамогай якіх аўтар вылучыў найбольш значныя часткі выказвання, і, адпаведна, адэкватным успрыняцці гэтай інфармацыі.

Сукупнасць сродкаў вобразнасці, эмацыянальнасці, ацэначнасці, стылістычнай выразнасці, інтэнсіўнасці, а таксама структурна-кампазіцыйных і пунктуацыйных сродкаў утварае агульны інтэгральны механізм фарміравання экспрэсіўнасці тэксту. Адлюстроўваючы ў пісьмовым тэксце дынаміку маўлення, пунктуацыйныя знакі перадаюць не проста рытмічную структуру выказвання, але і эмацыянальна-ацэначныя прагматычныя нюансы аўтарскай інтанацыі.

Па сутнасці, усе вобразы маўленчай рэпрэзентацыі пунктуацыйна-графічных сродкаў так ці інакш звязаны з паняццем «аўтарская пунктуацыя», пад якой разумеюцца асаблівасці пунктуацыйна-графічнага афармлення тэксту, якія ўласцівыя таму ці іншаму аўтару (набор выкарыстаных ім знакаў, пераважнае ўжыванне аднаго ці некаторых з іх, удакладненне альбо змяненне функцыі гэтага знака) і носяць індывідуальны характар.

Аўтарская пунктуацыя абумоўлена стылістычнай задумай тэксту, узмацняе яго сэнсавы кампанент. Аналіз аўтарскай пунктуацыі сведчыць аб узмацненні тэндэнцыі да скарачэння тэкставай прасторы пры захаванні (або нават павелічэнні) інфармацыі. Сучасная пунктуацыйная сістэма – гэта функцыянальна адаптыўная сістэма пісьмовага маўлення, абумоўленая зменамі ў соцыуме. У выніку, з аднаго боку, адбываецца пэўнае парушэнне правілаў пунктуацыі; з другога боку, пунктуацыя дае аўтару значныя мастацкія магчымасці, і яе дарэчнае, умелае выкарыстанне пераўтвараецца ў дзейсны сэнсавы і стылістычны сродак.

Менавіта мастацкія тэксты з выкарыстаннем аўтарскіх знакаў прыпынку (і шырэй – аўтарскіх метаграфічных сродкаў, графонаў) можна лічыць эксперымантам у галіне мастацкай літаратуры. Выкарыстанне спецыфічных пунктуацыйна-графічных сродкаў адлюстроўвае камунікатыўна-прагматычныя задачы аўтара, дае чытачу свабоду інтэрпрэтацыі сэнсу тэксту, што прыводзіць да стварэння новага спосабу адлюстравання мастацкага ўспрымання свету і арганізацыі пісьмовага маўлення. Аўтарская пунктуацыя з’яўляецца стылістычна маркіраванай, г. зн. апраўданай стылем, жанрам і кантэкстам твора.

### **Заклучэнне**

Такім чынам, аналіз прагматычнага патэнцыялу графіка-пунктуацыйнай арганізацыі мастацкага тэксту ўяўляецца надзвычай важным, таму што ўсе элементы графіка-пунктуацыйнай сістэмы спрыяюць аб’яднанню структурных адзінак тэксту ў эмацыянальна-эстэтычныя інфармацыйныя блокі; указваюць на характар адносін паміж моўнымі сэнсавымі кампанентамі ў складзе блокаў; з’яўляюцца спецыфічнымі маркерамі важных, змястоўных, імпліцытна насычаных пазіцый, паказваючы вербальна не выражаныя адносіны аўтара да пададзенай ім інфармацыі. Аўтары мастацкіх твораў выкарыстоўваюць механізмы вар’іравання плоскасці і прасторы тэксту, спрыяючы больш адэкватнаму прачытання мастацкага тэксту, звужаючы (або, наадварот, пашыраючы) межы суб’ектыўнай чытацкай інтэрпрэтацыі.

Асобае графічнае афармленне дазваляе зашыфраваць аўтарскую інтэнцыю і дае

магчымасць разнастайных інтэрпрэтацый, дзякуючы чаму прастора мастацкага тэксту аказваецца напоўненай безліччу сэнсаў і падтэкстаў, адначасова агульных для ўсіх чытачоў і адметных, індывідуальна асэнсаваных для кожнага паасобку.

Суб'ектыўнае ўспрыманне прагматычнай насычанасці таго ці іншага графіка-пунктуацыйнага знака матывуе пісьменніка адхіляцца ад агульнапрынятых правілаў, аднак індывідуальнасць іх ужывання заключаецца зусім не ў парушэнні пунктуацыйнай сістэмы, не ў ігнараванні традыцыйных значэнняў пэўных знакаў, а ва ўзмацненні іх значнасці як дадатковых сродкаў пера-

дачы думак і пачуццяў у мастацкім тэксце, у пашырэнні межаў іх выкарыстання.

Графіка-пунктуацыйныя сродкі мовы актыўна пазначаюць розныя тэкставыя інавацыі і істотна пашыраюць сістэму інтэраваных уяўленняў аб візуальным вобразе беларускай найноўшай мастацкай прозы.

Аўтарская манера выкарыстання пунктуацыйна-графічных знакаў з'яўляецца індывідуальнай, прагматычна маркіраванай. Менавіта з дапамогай візуальнай рэпрэзентацыі пісьменнікі ствараюць пэўны эмацыянальны настрой, які дазваляе ўзмацніць уздзеянне на чытача.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Дорджиева, Е. В. Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. В. Дорджиева. – Петригорск, 2005. – 179 л.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Кудреватых, И. П. Коммуникативно-прагматический потенциал языковых средств художественного текста как отражение индивидуально-метафорической картины мира писателя / И. П. Кудреватых // Русский язык: система и функционирование. К 100-летию Белорусского государственного университета : материалы IX Междунар. науч. конф., Минск, 19–20 окт. 2021 г. / редкол.: И. С. Ровдо (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2021. – С. 69–75.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
5. Наер, В. Л. Прагматика текста и ее составляющие / В. Л. Наер // Прагматика и стилистика. – М., 1985. – Вып. 245. – С. 4–13.
6. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
7. Зырянова, И. П. Прагматическая интерпретация графических средств в художественном тексте / И. П. Зырянова // Вестн. Кург. гос. ун-та. – 2019. – № 3 (54). – С. 28–31.
8. Колшанский, Г. В. Прагматика языка / Г. В. Колшанский // Лингвистика текста : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1976. – Вып. 151. – С. 3–8.
9. Арнольд, И. В. Графические стилистические средства / И. В. Арнольд // Иностр. яз. в шк. – 1993. – № 3. – С. 13.
10. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова ; редкол.: Г. А. Копнина [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2014. – С. 108.
11. Кольцова, Л. М. Художественный текст через призму авторской пунктуации : дис. ... д-ра филол. наук / Л. М. Кольцова. – Воронеж, 2007. – 377 л.
12. Шубина, Н. Л. Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе русского текста : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Н. Л. Шубина. – СПб., 1999. – 454 л.
13. Ткаченко, Л. Н. Пунктуационно-графическая организация современного французского нарративного текста: на материале текстов Фр. Бегбедера : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.03 / Л. Н. Ткаченко. – Воронеж, 2013. – 169 л.
14. Маслова, В. А. Параметры экспрессивности текста / В. А. Маслова // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – М. : Наука, 1991. – С. 179–204.

## REFERENCES

1. Dordzijeva, Ye. V. Jazykovyje sriedstva sozdaniya pragmatichieskogo potenciala anglijskogo khudozhestviennogo tieksta : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 / Ye. V. Dordzijeva. – Piatigorsk, 2005. – 179 l.
2. Komissarov, V. N. Teorija pierievoda / V. N. Komissarov. – M. : Vyssh. shk., 1990. – 253 s.
3. Kudrievatykh, I. P. Kommunikativno-pragmatichieskij potencial jazykovykh sriedstv khudozhestviennogo tieksta kak otrazhenije individual'no-mietaforichieskoj kartiny mira pisatielia / I. P. Kudrievatykh // Russkij jazyk: sistiema i funkcionirovanije. K 100-letiju Bieloruskogo gosudarstviennogo universiteta : materialy IX Miezhdunar. nauch. konf., Minsk, 19–20 okt. 2021 g. / riedkol.: I. S. Rovdo (gl. ried.) [i dr.]. – Minsk : BGU, 2021. – S. 69–75.
4. Gal'pierin, I. R. Tiekst kak object lingvistichieskogo issliedovanija / I. R. Gal'pierin. – M. : Nauka, 1981. – 138 s.
5. Najer, V. L. Pragmatika tieksta i jejo sostavljajushchije / V. L. Najer // Pragmatika i stilistika. – M., 1985. – Vyp. 245. – S. 4–13.
6. Fiodorov, A. V. Osnovy obshchiej teorii pierievoda / A. V. Fiodorov. – M. : FILOLOGIJA TRI, 2002. – 416 s.
7. Zyrianova, I. P. Pragmatichieskaja interpretacija grafichieskikh sriedstv v khudozhestviennom tiekstie / I. P. Zyrianova // Viestn. Kurg. gos. un-ta. – 2019. – № 3 (54). – S. 28–31.
8. Kolshanskij, G. V. Pragmatika jazyka / G. V. Kolshanskij // Lingvistika tieksta : sb. nauch. tr. MGPIIYa im. M. Toreza. – M., 1976. – Vyp. 151. – S. 3–8.
9. Arnol'd, I. V. Grafichieskije stilistichieskije sriedstva / I. V. Arnol'd // Inostr. jaz. v shk. – 1993. – № 3. – S. 13.
10. Effektivnoje riechievoje obshchijenije (bazovyje kompetiencii) : slovar'-spravochnik / pod ried. A. P. Skovorodnikova ; riedkol.: G. A. Kopnina [i dr.]. – 2-je izd., pierierab. i dop. – Krasnojarsk : Sib. fiedier. un-t, 2014. – S. 108.
11. Kol'cova, L. M. Khudozhestviennyj tiekst chieriez prizmu avtorskoj punktuacii : dis. ... d-ra filol. nauk / L. M. Kol'cova. – Voroniez, 2007. – 377 l.
12. Shubina, N. L. Punktuacija v kommunikativno-pragmatichieskom aspiekte i jejo miesto v siemiotichieskoj sistiemie russkogo jazyka : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01 / N. L. Shubina. – SPb., 1999. – 454 l.
13. Tkachienko, L. N. Punktuacionno-grafichieskaja organizacija sovriemennogo francuzskogo narrativnogo tieksta: na materialie tiekstov Fr. Begbedera : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.03 / L. N. Tkachienko. – Voroniez, 2013. – 169 l.
14. Maslova, V. A. Paramietry ekspressivnosti tieksta / V. A. Maslova // Chieloviechieskij faktor v jazykie. Jazykovyje miekhanizmy ekspressivnosti. – M. : Nauka, 1991. – S. 179–204.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.09.2023*

УДК 811.161'23-055

**Анастасія Васільевна Шуманская***аспірант 1-го года обучения каф. речеведения и теории коммуникации  
Минского государственного лингвистического университета***Anastasia Shumanskaya***1-st Year Postgraduate Student of the Speech and Communication Theory Department  
of Minsk State Linguistic University  
e-mail: nakashumanskaya@mail.ru***КОНЦЕПТЫ «МУЖЧИНА» И «ЖЕНЩИНА» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ БЕЛОРУСОВ**

Обосновывается актуальность изучения концептов «Мужчина» и «Женщина» в языковом сознании жителей Республики Беларусь. С этой целью уточняется понятие «концепт» в современной лингвистике. Особое внимание уделяется интегративному подходу, учитывающему взаимосвязь психологии и культуры. Дается обоснование применения ассоциативных экспериментов как средства доступа к живому знанию носителей языка и культуры, уточняется специфика продолженного ассоциативного эксперимента. Раскрывается методика моделирования содержания и структуры концепта как многоуровневого образования. Приведены основные результаты, полученные в ходе изучения концептов «Мужчина» и «Женщина» в языковом сознании белорусов на материалах ассоциативных экспериментов.

**Ключевые слова:** концепт, интегративный подход, концепты «Мужчина» и «Женщина», ассоциативный эксперимент, языковое сознание, белорусы.

***The Concepts «Man» and «Woman» in the Linguistic Consciousness of Belarusians***

*The article substantiates the relevance of studying the concepts «Man» and «Woman» in the linguistic consciousness of the Republic of Belarus inhabitants. To achieve this, the notion “concept” in modern linguistics is clarified; special attention is paid to the integrative approach that takes into account the relationship between psychology and culture. The rationale of the associative experiments usage as a means of access to the natives’ living knowledge is given; the specifics of the extended word association test application are revealed. The methodology of modeling the structure and content of the concept as a multi-level formation is specified; the main results obtained during the study of the concepts «Man» and «Woman» in the linguistic consciousness of Belarusians on the materials of associative experiments are presented.*

**Key words:** concept, integrative approach, concepts «Man» and «Woman», word association test, linguistic consciousness, Belarusians.

**Введение**

Концепты «Мужчина» и «Женщина» входят в число базовых концептов любой культуры, поскольку они, по данным Славянского ассоциативного словаря, входят в ядро языкового сознания и отражают его специфику [1, с. 3]. В работах российских ученых данные концепты не раз попадали в сферу изучения в рамках различных направлений лингвистики. При этом чаще всего оба концепта или один из них рассматриваются на материалах афоризмов, паремий, фразеологических единиц и т. д. (работы А. В. Артемовой, В. В. Васюк, О. Ю. Шишигиной, Т. С. Чеховой, Б. Абдуллаха, А. В. Коногоровой, У. В. Пауто-

вой, З. В. Черкесовой) или различных текстов (художественных, автобиографических, газетных) (например, научные труды Т. В. Зеляковой, Т. А. Денисовой, О. В. Великородных, А. Н. Гайфуллиной, Е. А. Чистюхиной, Г. А. Матуновой, М. А. Толстовой). В российской лингвистике есть также ряд исследований, выполненных на материале лексикографических источников с привлечением данных ассоциативных экспериментов (работы М. А. Шаманской, А. В. Адониной, В. А. Ефремова, М. А. Абакаровой). Все это свидетельствует: российские ученые регулярно в течение последних десятилетий обращаются к исследованию концептов «Мужчина» и «Женщина», при этом используют преимущественно языковой материал или тексты различных жанров.

В белорусской лингвистике концепты «Мужчина» и «Женщина» пока не были объектом отдельного изучения, несмотря на

---

*Научный руководитель – Нина Ивановна Курганова, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной экономической коммуникации Белорусского государственного экономического университета*

то что они входят в ядро языкового сознания народа. Обращение к языковому сознанию белорусов будет способствовать выявлению специфики живого знания носителей языка и культуры, что позволит определить специфику национального менталитета и мышления белорусов, описать стереотипы обыденного сознания жителей Республики Беларусь. Все это обуславливает актуальность и новизну нашего исследования. Такой ракурс рассмотрения требует уточнения ряда теоретических положений относительно природы, содержания и структуры концепта, а также обоснования применения экспериментальных методов исследования.

Теоретический анализ литературы показал, что на данный момент существует сложность с приведением термина «концепт» к единому определению в силу его междисциплинарного характера, а также комплексности и многомерности его структуры, выступающей необходимым условием существования самого феномена. В результате в настоящее время концепт выступает такой единицей, которая не имеет общепринятой дефиниции, что обусловлено рядом причин. Во-первых, концепт находит свое отражение в терминологическом аппарате как различных областей лингвистической науки (когнитивистика, лингвокультурология, психолингвистика, социолингвистика, этнопсихолингвистика и др.), так и культурологии, литературоведения, логики, философии и т. д. Во-вторых, нельзя не отметить стремление исследователей утвердить свое понимание данного феномена в рамках выбранного направления исследований, а также для более полного осмысления культуры, мира, человека и языка.

Рассматривая современное состояние лингвистических исследований, можно отметить три основных направления в изучении концептов (когнитивное, лингвокультурологическое и психолингвистическое), каждое из которых обладает своими методами исследования данного феномена и подходами к толкованию его содержания и структуры.

В рамках когнитивного направления в русскоязычном научном пространстве концепт рассматривают такие ученые, как Н. Н. Болдырев, Е. С. Кубрякова, М. В. Пименова и др., которые определяют термин «концепт» следующим образом:

1) единица знания о вещах, явлениях и процессах, содержательная единица ментального лексикона, концептуальной системы [2, с. 306];

2) единица концептуального содержания, выделяемая человеком с целью последующей передачи ее в языковой форме или дальнейшего накопления знаний о мире [3, с. 18];

3) ментальное образование, вербализуемое в языке, а также содержащее и отображающее знания о референте; единица концептосферы [4, с. 45].

Как видим, в рамках когнитивного направления концепт трактуется как некоторое ментальное образование в сознании человека, открывающее доступ к языковой картине мира.

В основе лингвокультурологического направления лежит утверждение о том, что концепт есть культурное образование, обрамляющее и направляющее процессы осмысления действительности (В. И. Карасик, В. В. Колесов, В. А. Маслова и др.):

1) первичное многомерное культурное образование, существующее в культурно-историческом пространстве народа, включающее в себя ценностную, образную и понятийную составляющие [5, с. 91];

2) коренное понятие национальной культуры [6, с. 8–9];

3) семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры [7, с. 31].

В рамках психолингвистического направления А. А. Залевская определяет концепт как «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека» [8, с. 410–411]. При этом эффективным способом доступа к информационной базе человека при исследовании концептов выступает ассоциативный эксперимент [9, с. 56].

Н. И. Курганова отмечает двойственную природу концепта как живого знания: с одной стороны, это структурная единица языкового сознания индивида, «результат обмена информацией на разных уровнях сознания и необходимое условие для оптимальной ориентации и приспособления че-

ловека к среде и миру» [10, с. 180]. С другой стороны, концепт представляет собой «произведение коллективного разума», обладающее сложной, многомерной, упорядоченной структурой в силу неоднородного характера культуры и сознания индивида [11, с. 72]. Подобный интегративный подход требует учета психологии и культуры, а также изучения их взаимодействия.

В рамках исследования мы придерживаемся понимания, что концепт есть единица отражения национально-культурного и личностного опыта носителей языка и культуры. Концепт, во-первых, характеризуется сложной структурой (состоит из концептуальных признаков), в которой различается центр (ядро) и периферия, а во-вторых, концепт отличается многослойностью. Сложность и многослойность концепта выражаются в том, что в его структуру входят элементы не только рационального освоения действительности, но и эмоционального, в силу чего концепты не только мыслятся, они переживаются [12, с. 118]. В-третьих, концепт представляет собой совокупность признаков (существенных и несущественных), что характеризует его как «многопризнаковое образование» [11, с. 72]. В-четвертых, концепт может функционировать на разных уровнях языкового сознания, т. е. это многоуровневое образование, что обуславливает цель нашей статьи – уточнить специфику базовых концептов белорусской культуры «Мужчина» и «Женщина». Это предполагает выявление их содержательных и структурных параметров через решение задач:

- 1) выделение стереотипного ядра;
- 2) моделирование когнитивной и смысловой структур по методике Н. И. Кургановой [13, с. 162–174].

### Основная часть

В современной науке ассоциативный эксперимент признается рядом ученых (А. А. Залевская, Н. И. Курганова, Н. В. Уфимцева) как эффективное и надежное многофункциональное средство доступа к содержанию языкового сознания при изучении концептов, поскольку ассоциативное поле, сформированное из вербальных реакций испытуемых, указывает «на содержание, входящее в национальный

ментальный образ конкретного культурного предмета» [14, с. 142].

В этой связи в целях выявления содержания и структуры концептов «Мужчина» и «Женщина» в языковом сознании белорусов мы провели серию ассоциативных экспериментов среди жителей Республики Беларусь по методике Н. И. Кургановой [14, с. 162–174]. В ходе этого эксперимента мы предлагали участникам дать в письменной форме по пять ассоциативных реакций на слово-стимул *мужчина* и слово-стимул *женщина* на родном языке. Такой тип ассоциативного эксперимента получил в работах Н. И. Кургановой название «продолженный ассоциативный эксперимент»; в отличие от свободного, направленного и цепочечного эксперимента он открывает доступ к глубинным структурам знания (долговременной памяти человека) и запускает процессы естественного семиозиса (смыслопорождения) в соответствии с нормами и правилами национальной культуры [15, с. 24–38].

Всего в наших экспериментах приняли участие 100 человек в возрасте от 18 до 63 лет, из них 36 % респондентов – мужчины, 64 % – женщины. В результате эксперимента было получено и обработано 1 000 ассоциативных реакций: 500 на слово-стимул *мужчина* и 500 на слово-стимул *женщина*. Ранжирование данных реакций в порядке частотности позволило сформировать два ассоциативных поля (далее – АП), полученных на слова-стимулы *мужчина* и *женщина*.

На первом этапе анализа в каждом АП были выделены десять наиболее частотных вербальных реакций, которые и составили стереотипное ядро концепта «Мужчина» и концепта «Женщина». Так, на материале АП на слово-стимул *мужчина* стереотипное ядро представлено следующими вербальными компонентами: *сила* (29) / *моц* (6), *мужество* (20) / *мужнасць* (5), *сильный* (15) / *моцны* (6), *защита* (14) / *абарона* (3), *опора* (14) / *апора* (3), *защитник* (11) / *абаронца* (4), *отец* (9) / *бацька* (6), *любовь* (7) / *каханне* (7), *ответственность* (13) / *адказнасць*, *мужественный* (14) (таблица 1).

Стереотипное ядро содержит 187 ассоциатов, что составляет 37,4 % от всего содержания поля.

Таблица 1 – Стереотипное ядро АП на слово-стимул *мужчина*: белорусы

	Вербальные ассоциаты	Количество ассоциаций	%
1	Сила/моц	35	18,7
2	Мужество/мужнасць	25	13,4
3	Сильный/моцны	21	11,2
4–5	Защита/абарона	17	9,1
4–5	Опора/апора	17	9,1
6–7	Защитник/абаронца	15	8
6–7	Отец/бацька	15	8
8–10	Любовь/каханне	14	7,5
8–10	Ответственность/адказнасць	14	7,5
8–10	Мужественный	14	7,5
Всего		187	100

*Примечание – Источник – собственная разработка.*

Применив процедуру объединения синонимов, мы выделили четыре смысловых признака в стереотипном ядре концепта «Мужчина»:

1) *мужчина отличается силой и мужеством; мужчина должен непременно быть сильным и мужественным;*

2) *главное назначение мужчины – быть защитой и опорой;*

3) *мужчина – это также отец;*

4) *мужчину отличает любовь и ответственность.*

Стереотипное ядро, выделенное в структуре АП на слово-стимул *женщина*, представлено следующими вербальными реакциями: *красота (34) / прыгажосць (9), любовь (22) / каханне (7), нежность (18) / пяшчота (6), мама (13) / маці (8), забота (16) / клопат, доброта (11) / дабрыня (4), красивая (9) / прыгожая (3), добрая (10) / добрая, ласка (10) / ласка, уют (8) / утульнасць (3)* (таблица 2).

Стереотипное ядро содержит 194 ассоциата, что составляет 38,8 % от всего содержания поля.

Таблица 2 – Стереотипное ядро АП на слово-стимул *женщина*: белорусы

	Вербальные ассоциаты	Количество ассоциаций	%
1	Красота/прыгажосць	43	22,2
2	Любовь/каханне	29	14,9
3	Нежность/пяшчота	24	12,4
4	Мама/маці	21	10,8
5	Забота/клопат	17	8,7
6	Доброта/дабрыня	15	7,7
7	Красивая/прыгожая	12	6,2
8–10	Добрая	11	5,7
8–10	Ласка	11	5,7
8–10	Уют/утульнасць	11	5,7
Всего		194	100

*Примечание – Источник – собственная разработка.*

В число ядерных смыслов стереотипного ядра концепта «Женщина», по данным АП, входит пять смыслов:

1) *красота – это главный признак женщины;*

2) *главное призвание женщины – любовь;*

3) *женщина – это прежде всего мать, добрая и заботливая;*

4) *женщина должна быть нежной и ласковой;*

5) *женщина создает уют.*

На втором этапе анализа с целью моделирования структурных параметров концептов «Мужчина» и «Женщина» на основе данных АП *мужчина* и *женщина* была проведена классификация всех ассоциатов поля, включая единичные реакции, что позволило выделить следующие *когнитивные слои*:

1) *мужчина обладает чем (личностные качества)* (165 ассоциаций): *сила (29) / моц (6), мужество (20) / мужнасць (5), ответ-*



стенность (13) / адказнасць, надёжность (5) / надзейнасць (3), храбрость (7) / храбрасць, трудолюбие (6), ум (6), доброта (3) / дабрыня, уважение (3) / павага, уверенность (3), целеустремленность (3), верность/вернасць, грубость (2), креативность (2), интеллект (2), спокойствие/спакой, стабильность/стабільнасць, упорство (2), харизма/харызма, благородство, ветлівасць, властность, воля, воспитанность, вседозволенность, выдатнасць, выносливость, добропорядочность, достоинство, зайздасць, злость, интеллигентность, коммуникабельность, ловкость, мудрость, невоспитанность, нежность, неуважение к женскому полу, привлекательность, самостоятельность, сдержанность, скромность, слабасць, статность, стойкость, сур'ёзнасць, удзячнасць, упартасць, хуткасць, чалавечнасць, шчодрасць, ярость;

2) мужчина есть какой (свойства, признаки) (119 ассоциаций): сильный (15) / мощны (6), мужественный (14), ответственный (10), добрый (7) / добры (2), умный (7), заботливый (5) / клапацлівы, храбрый (4) / храбры, мудрый (2) / мудры, надёжный (3), уверенный (3), щедрый / шчодры (2), порядочный (2), большой, больш робіць, чым асэнсоўвае, ветлівы, высокий, вясёлы, добивается поставленных целей, красивый, крепкий, ласковый, любимый, любящий, милый, небоязливый, обходительный, паважаны, працавіты, привлекательный, самодостаточный, сёр'ёзны, спакойны, спортивный, справядлівы, уважлівы, успешный, харизматичный, хороший, целеустремленный, цярплівы, чалавек, які ніколі не пакрыўдзіць дзіця, жанчыну, честный, шчыры, эрудзіраваны, яго магчыма задобрыць;

3) мужчина есть кто/что (дефиниции) (94 ассоциации): защитник (11) / абаронца (4), отец (9) / бацька (6), глава семьи (9) / кіраўнік сям'і (4), добытчик (10), муж (7) / муж (2), стена (4), пример для подражания (3), брат (2), крепость (2), охотник (2), руководитель (2), сем'янін (2), сын (2), ахоўнік, балбес, будаўнік, валадар і ахоўнік свайго заўтра, вандроўнік, воин, герой, джэнтэльмен, дзядзька, друг, кармілец, тыл, человек;

4) мужчина создан для чего (функции) (83 ассоциации): защита (14) / абарона (3), опора (14) / апора (3), любовь (7) / каханне (7), забота (9), поддержка (9), семья (4) / сям'я, дети (2) / дзеці (2), помощь / дапамога (2), покровительство/догляд, успех (2), ахова;

5) у мужчины есть что (атрибуты мужчины) (34 ассоциации): работа (6) / пра-

ца (2), дом (5) / хата, деньги (5), доверие (2), достаток (2), власть, дабрабыт, дружба, здоровье, руки, карьера, мары, намер, сильные гены, умение, характер;

6) мужчина – образ/ситуация (5 ассоциаций): гульня, дерево, жыццё, учынак, форма.

Исходя из ранжирования когнитивных слоев и в соответствии с количественными данными, мы смоделировали *полевую структуру* концепта «Мужчина». С этой целью были выделены границы *ядра* и *периферии* АП. Ядро поля составили слои, включающие не менее 10 % от всего объема ассоциатов поля. Приядерную зону поля формируют слои с нижним пределом не менее 5 % от всех ассоциатов. К периферии поля относятся слои, включающие менее 5 % всех ассоциатов поля. В итоге *полевая структура* концепта «Мужчина» может быть представлена следующим образом:

*Ядро* (92,2 %):

1) «личностные качества» (33 %);

2) «признаки, свойства мужчины» (23,8 %);

3) «дефиниции мужчины» (18,8 %);

4) «функции мужчины» (16,6 %).

*Приядерная зона* (6,8 %):

5) «атрибуты мужчины» (6,8 %).

*Периферия* (1 %):

6) «образ ситуации» (1 %).

Что касается АП, полученного на слово-стимул *женщина*, здесь был выделен следующий набор *когнитивных слоев*:

1) женщина обладает чем (личностные качества) (169 ассоциаций): красота (34) / прыгажосць (9), нежность (18) / пяшчота (6), доброта (11) / дабрыня (4), ум (7), женственность (4) / жаноцкасць (2), скромность (4), уверенность (4), хозяйственность (4), верность (3), искренность / шчырасць (2), коварство (3), ответственность (3), сила (2) / моц, спокойствие / спакой (2), юмор (2) / гумар, внимательность (2), выносливость (2), коммуникабельность (2), легкость/легкасць, мудрость/мудрасць, надёжность (2), трудолюбие (2), уважение (2), целеустремленность (2), утонченность (2), аккуратность, благородность, вежливость, внутренняя и внешняя целостность, доверчивость, загадочность, кемлівасць, міралюбнасць, незалежнасць, отзывчивость, ревность, самодостаточность, справедливость, толерантность, учится быть самостоятельной / быть независимой, человечность, чувственность, чувствительность, эмоциональность, эмпатия;

2) женщина есть какая (признаки, свойства) (123 ассоциации): добрая (10) / добрая, красивая (9) / прыгожая (3), заботливая (6) / клопатлівая (3), умная (6) / разумная (2), ласковая (4) / ласкавая, любимая (4), милая (4), нежная (6), хозяйственная (3) / гаспадарлівая, аккуратная (3), внимательная (2) / уважлівая, женственная (3), сильная (2) / мощная, трудолюбивая (3), хрупкая (3), ухоженная (3), любящая (2), мудрая (2), независимая (2), образованная/адукаваная, ответственная (2), смелая/адважная, успешная (2), аккуратная ў сваіх звычках, без яе няма пяшчоты, благодарная, верная, влиятельная, вяселая, журботная, класная, любознательная, может выдержать все / ідці вперед / развівацца, не сумная, понимающая, приветливая, ревнивая, решительная, самодостаточная, сексуальная, спокойная, сціпная, уважаемая, уверенная, чистая, чулая;

3) женщина создана для чего (функции) (103 ассоциации): любовь (22) / каханне (7), забота (16) / клопат, ласка (10) / ласка, уют (8) / утульнасць (3), семья (5) / сям'я (3), рождение / нараджэнне и воспитание детей (5), дети (3) / дзеці, поддержка (4), счастье (2) / шчасце (2), дапамога, защита, материнство, опора, понимание, продолжение рода, самореализация, творчество, успех, уход;

4) женщина есть кто/что (дефиниции) (61 ассоциация): мама (13) / маці (8), хранительница домашнего очага, уюта и благосостояния (10), красавица (3) / прыгажуня (2), стимул сделать что-нибудь полезное в жизни (3), жена (4), хозяйка (4), дочь (2) /

дачка, кошка (2), сестра/сястра, врач, запальнічка ад прыроды, звезда, королева, создатель красоты, сяброўка, цетка;

5) женщина – образ/ситуация (24 ассоциации): тепло (3) / цяпло (4), быт (2), цветки (2), благодать, гармония, грация, ежа, жыцце, злуецца, изящность, искусство, свет, стварае турботы, порядок, участие, фуксия;

6) у женщины есть что (атрибуты женщины) (20 ассоциаций): дом (4) / хата, культура (3), адчуванне, досвед, душа, люстэрка, образование, праца, прыгожы твар, сэрца, сяброўства, украшения, чаравікі, характер.

*Полевую структуру* концепта «Женщина» можно представить так:

*Ядро (91,2 %):*

1) «личностные качества» (33,8 %);

2) «признаки, свойства женщины» (24,6 %);

3) «функции женщины» (20,6 %);

4) «дефиниции женщины» (12,2 %).

*Периферия (8,8 %):*

5) «образ ситуации» (4,8 %);

6) «атрибуты женщины» (4 %).

### **Заключение**

В ходе сопоставительного анализа стереотипных ядер концептов «Мужчина» и «Женщина» было выявлено, что они примерно равны по плотности наполнения: стереотипное ядро концепта «Мужчина» состоит из 187 ассоциатов, а концепта «Женщина» – из 194 ассоциатов (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты сопоставительного анализа стереотипных ядер концептов «Мужчина» и «Женщина»

	Вербальные ассоциаты концепта «Мужчина»	Количество ассоциаций	%		Вербальные ассоциаты концепта «Женщина»	Количество ассоциаций	%
1	Сила/мощь, сильный/мощны	56	29,9	1	Красота/прыгажосць, красивая/прыгожая	55	28,4
2	Мужество/мужнасць, мужественный	39	20,9	2	Любовь/каханне	29	14,9
3	Защита/абарона, защитник/абаронца	32	17,1	3	Доброта/дабрыня, добрая	26	13,4
4	Опора/апора	17	9,1	4	Нежность/пяшчота	24	12,4
5	Отец/бацька	15	8	5	Мама/маці	21	10,8
6	Любовь/каханне	14	7,5	6	Забота/клопат	17	8,7
7	Ответственность/адказнасць	14	7,5	7	Ласка	11	5,7
8	–	–		8	Уют/утульнасць	11	5,7
	Всего	187			Всего	194	

*Примечание – Источник – собственная разработка.*

Кроме того, анализ содержания стереотипного ядра концептов позволил выявить ведущие смыслы концептов «Мужчина» и «Женщина» в сознании белорусов: *Мужчину белорусы видят как сильного и мужественного, как опору и защиту; главным же признаком Женщины белорусы считают красоту, а ее предназначением – любовь и материнство.*

Сравнительный анализ когнитивных структур концептов «Мужчина» и «Женщина» в языковом сознании белорусов наглядно показал, что структуры обоих концептов состоят из шести когнитивных слоев, которые являются общими. Это свидетельствует о том, что набор параметров

осмысления данных концептов одинаков, но при этом различна их значимость (таблица 4). Так, в ядро когнитивной структуры концепта «Мужчина» вошли слои «Дефиниции мужчины» (18,8 %), «Функции мужчины» (16,6 %); приядерная зона сформирована слоем «Атрибуты мужчины» (6,8 %); слой «Образ ситуации» (1 %) входит в периферию.

Ядерными слоями концепта «Женщина» являются «Функции женщины» (20,6 %), «Дефиниции женщины» (12,2 %); отсутствует приядерная зона, а периферия сформирована за счет слоя «Образ ситуации» (4,8 %) и «Атрибуты женщины» (4 %).

Таблица 4 – Результаты сопоставительного анализа когнитивных структур концепта «Мужчина» и концепта «Женщина»

	Когнитивные слои концепта «Мужчина»	%		Когнитивные слои концепта «Женщина»	%
1	Личностные качества	33	1	Личностные качества	33,8
2	Признаки, свойства мужчины	23,8	2	Признаки, свойства женщины	24,6
3	Дефиниции мужчины	18,8	3	Функции женщины	20,6
4	Функции мужчины	16,6	4	Дефиниции женщины	12,2
5	Атрибуты мужчины	6,8	5	Образ ситуации	4,8
6	Образ ситуации	1	6	Атрибуты женщины	4

*Примечание – Источник – собственная разработка.*

Как следует из таблицы, у концептов «Мужчина» и «Женщина» совпали *ведущие слои*: «Личностные качества» (33 и 33,8 %), «Признаки, свойства мужчины/женщины» (23,8 и 24,6 %). При этом нами отмечены различия в плотности ряда когнитивных слоев, что непосредственно отражается на архитектуре концептов.

Сопоставление полевых структур концептов позволило выявить сходство в плотности ядер ассоциативных полей: у концепта «Мужчина» ядро поля составляет 92,2 %; у концепта «Женщина» ядро поля обладает меньшей плотностью и составляет 91,2 %.

Таким образом, проведенное моделирование содержательных и структурных параметров базовых концептов «Мужчина» и «Женщина» через призму ассоциативных экспериментов позволило:

а) очертить основные направления осмысления одноименных концептов;

б) выявить степень их актуализации в языковом сознании белорусов;

в) выявить ведущие смыслы и уточнить их роль в формировании представлений о мужчине и женщине у белорусов.

Полученные результаты позволили «проявить» национально-культурную специфику языковой репрезентации картины мира белорусов, что может найти применение в курсах и спецкурсах по сопоставительной лингвистике, лингвоконцептологии, когнитивной лингвистике и психолингвистике, а также в преподавании русского языка как иностранного и при подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н. В. Уфимцева [и др.]. – М., 2004. – 800 с.
2. Кубрякова, Е. С. Язык и знание / Е. С. Кубрякова. – М., 2004. – 560 с.
3. Болдырев, Н. Н. Типология концептов и языковая интерпретация / Н. Н. Болдырев // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке : материалы докл. и сообщений междунар. науч. конф., Екатеринбург, 28–30 сент. 2016 г. – М. ; Екатеринбург : Кабинет. ученый, 2016. – С. 16–25.
4. Пименова, М. В. Концептуальные исследования. Введение : учеб. пособие / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 176 с.
5. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
6. Колесов, В. В. Концептология : учеб. пособие / В. В. Колесов, М. В. Пименова. – Кемерово : КемГУ, 2012. – 248 с.
7. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2007. – 208 с.
8. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
9. Залевская, А. А. Значение слова сквозь призму эксперимента : монография / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2011. – 239 с.
10. Курганова, Н. И. Диалогическая природа культурного знания / Н. И. Курганова // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Сер. «Лингвистика». – 2010. – Вып. 5 (584) : Языковое существование человека и этноса. – С. 176–181.
11. Курганова, Н. И. Образ мира через призму концептов повседневности : монография / Н. И. Курганова. – Минск : РИВШ, 2020. – 200 с.
12. Курганова, Н. И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов / Н. И. Курганова // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Обществ. и гуманитар. науки. – 2007. – № 7 (28). – С. 117–122.
13. Курганова, Н. И. Смысловое поле при моделировании значения слова : монография / Н. И. Курганова. – Мурманск : МГГУ, 2012. – 296 с.
14. Уфимцева, Н. В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских / Н. В. Уфимцева // Языковое сознание: формирование и функционирование : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : РАН ИЯ, 2000. – С. 135–170.
15. Курганова, Н. И. Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова / Н. И. Курганова // Вопр. психолингвистики. – 2019. – № 3 (41). – С. 24–38.

## REFERENCES

1. Slavianskij asociativnyj slovar': russkij, bieloruskij, bolgarskij, ukrainskij / N. V. Ufimceva [id r.]. – M., 2004. – 800 s.
2. Kubriakova, Ye. S. Jazyk i znanije / Ye. S. Kubriakova. – M., 2004. – 560 s.
3. Boldyriev, N. N. Tipologija konceptov i jazykovaja interpretacija / N. N. Boldyriev // Novaja Rossija: tradicii i innovacii v jazykie i naukie o jazykie : materialy dokl. i soobshchienij miezhdunar. nauch. konf., Jekatierinburg, 28–30 sient. 2016 g. – M. ; Jekatierinburg, 2016. – S. 16–25.
4. Pimienova, M. V. Konceptual'nyj issliedovanija. Vviedienije : uchieb. posobije / M. V. Pimienova, O. N. Kondrat'jeva. – M. : Flinta : Nauka, 2011 – 176 s.
5. Karasik, V. I. Jazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs / V. I. Karasik. – Volgograd : Pieriemiena, 2002. – 477 s.
6. Koliesov, V. V. Konceptologija : uchieb. posobije / V. V. Koliesov, M. V. Pimienova. – Kiemierovo : KiemGU, 2012. – 248 s.
7. Maslova, V. A. Lingvokul'turologija / V. A. Maslova. – M. : Akadiemija, 2007. – 208 s.
8. Zalievszkaja, A. A. Psikholingvisticheskie issliedovanija. Slovo. Tiekst : izbr. tr. / A. A. Zalievszkaja. – M. : Gnozis, 2005. – 543 s.

9. Zalievskaia, A. A. Znachenije slova skvoz' prizmu ekspierimienta : monografija / A. A. Zalievskaia. – Tvier' : Tvier. gos. un-t, 2011. – 239 s.
10. Kurganova, N. I. Dialogichieskaja priroda kul'turnogo znaniia / N. I. Kurganova // Viestn. Mosk. gos. lingvist. un-ta. Ser. «Lingvistika». – 2010. – Vyp. 5 (584) : Jazykovoje sushchiestvovanie chielo-vieka i etnosa. – S. 176–181.
11. Kurganova, N. I. Obraz mira chieriez prizmu konceptov povsiednievnosti : monografija / N. I. Kurganova. Minsk : RIVSh, 2020. – 200 s.
12. Kurganova, N. I. Obuchienije inostrannym jazykam na osnovie lingvokul'turnykh konceptov / N. I. Kurganova // Izv. Ros. gos. pied. un-ta im. A. I. Giercena. Obshchiestv. i gumanitar. nauki. – 2007. – № 7 (28). – S. 117–122.
13. Kurganova, N. I. Smyslovoje polie pri modelirovanii znachenija slova : monografija / N. I. Kurganova. – Murmansk : MGGU, 2012. – 296 s.
14. Ufimceva, N. V. Etnichieskij kharakter, obraz siebia i jazykovoje soznaniie russkikh / N. V. Ufimceva // Jazykovoje soznaniie: formirovanije i funkcionirovanije : sb. st. / otv. ried. N. V. Ufimceva. – M. : RAN IIA, 2000. – S. 135–170.
15. Kurganova, N. I. Associativnyj ekspierimient kak mietod issliedovanija znachenija zhivogo slova / N. I. Kurganova // Vopr. psikholingvistiki. – 2019. – № 3 (41). – S. 24–38.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 05.09.2023*

УДК 82.091+821.161.3

**Дзмітрый Алегавіч Юркоў***аспірант 1-га года навучання каф. гісторыі беларускай літаратуры**Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта***Dzmitry Yurkoits***1-st Year Postgraduate Student of the Department of History of Belarusian Literature  
of Belarusian State University**e-mail: zmiceryurk@gmail.com***ПРА ШТО СВЕДЧАЦЬ СТАРОНКІ ПЕРЫЯДЫЧНАГА ДРУКУ:  
ДА ПРАБЛЕМЫ АСЭНСАВАННЯ ТВОРЧАСЦІ СЯРГЕЯ КРЫЎЦА (1909–1945)**

*Удакладняюцца біяграфічныя дадзеныя пра С. Крыўца з апорай на архіўныя матэрыялы. Аналізуюцца творы паэта, апублікаваныя ў перыядычных выданнях Заходняй Беларусі; асоблівая ўвага звяртаецца на тэксталагічны аспект (параўноўваюцца розныя варыянты). Ставіцца пад сумнеў аўтарства С. Крыўца некаторых вершаў. Падкрэсліваецца неадпаведнасць некаторых звестак, датычных біяграфіі, творчасці паэта, размешчаных у энцыклапедычных і іншых выданнях, і сапраўдных дадзеных. Падкрэсліваецца неабходнасць грунтоўнага перагляду творчасці С. Крыўца.*

**Ключавыя словы:** *заходнебеларуская паэзія, перыядычны друк, тэксталагічны аналіз, праблема аб'ектыўнасці, ідэяна-светапоглядныя арыенціры, праблема атрыбуцыі.*

***What the Pages of Periodicals Show:******The Problem of Understanding the Work of Siarhiey Kryviets (1909–1945)***

*The biographical data of S. Kryviets is being clarified based on archival materials. The poet's works published in periodicals of Western Belarus are analyzed, special attention is paid to the textological aspect (different versions of the same works are compared). The authorship of some poems is questioned. The inconsistency of some information related to the poet's biography and work, published in encyclopedic and other publications, and actual data are emphasized. Problematic questions are raised that allow us to talk about the need for a thorough revision of S. Kryviets' work.*

**Key words:** *Western Belarusian poetry, periodicals, textological analysis, the problem of objectivity, ideological and worldview landmarks, the problem of attribution.*

**Уводзіны**

Вывучэнне творчасці заходнебеларускіх паэтаў (1921–1939) патрабуе шматаспектнага падыходу, які ўключае не толькі разгляд мастацка-эстэтычных якасцей твораў, але і культурна-гістарычны план, тэксталагічны аналіз, перагляд жыццяпісаў твораў і г. д. Пры ігнараванні пералічаных складнікаў можна прыйсці да памылковых высноў. С. Крывец – заходнебеларускі паэт, прадстаўнік «масавай паэзіі», творчасць і жыццяпіс якога вядомыя ў асноўным па зборніку «Дубок», выдадзенаму ў 1972 г. (укладальнік – Р. Шырма, рэдактар – М. Танк). Нягледзячы на тое, што гаварыць пра кардынальны ўплыў С. Крыўца на тагачасны літаратурны працэс не даводзіцца, гэта яскравая, самабытная творчая постаць.

Мэта артыкула – закрануць пытанні перагляду асобы С. Крыўца, яго творчасці, што ў перспектыве дазволіць паставіць больш глабальную праблему – перагляд канцэпцыі заходнебеларускай паэзіі ў цэлым. У артыкуле мы даказваем, што падыходзіць да даследавання творчасці заходнебеларускіх паэтаў, выкарыстоўваючы выключна фактычныя даныя без крытычнага перагляду існуючых звестак, недапушчальна. Неабходны комплексны падыход: акрамя магістральных метадаў даследавання (сацыялагічны, культурна-гістарычны, біяграфічны), звяртацца да дапаможнага – тэксталагічнага (выключную ролю ў гэтым адыгрываюць прыжыццёвыя перыядычныя выданні).

**Асноўная частка**

Перш чым перайсці да разгляду творчасці С. Крыўца, неабходна ўдакладніць некаторыя біяграфічныя звесткі, а менавіта дату і прычыну яго смерці, а таксама месца

*Навуковы кіраўнік – Людміла Дзмітрыеўна Сінькова, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры гісторыі беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта*

пахавання. У гэтым нам дапамогуць матэрыялы, якія захоўваюцца ў Цэнтральным архіве Міністэрства абароны Расійскай Федэрацыі (адлічбаваныя копіі размешчаны на сайце «Память народа»). Крывец Сяргей Міхайлавіч фігуруе ў трох дакументах: «Донесение о безвозвратных потерях» [1], «Документ из госпиталя» [2], «Документ в учетной картотеке» [3].

У першай крыніцы чытаем (арфаграфія і пунктуацыя арыгіналу тут і далей захавана – Д. Ю.):

*№ п/п:* «40»;

*Фамилия, имя и отчество:* «Кривец Сергей Михайлович»;

*Наименование части:* «731 стр. полк»;

*Военное звание:* «рядовой»;

*Должность и специальность:* «стрелок»;

*Партийность:* «б/п»;

*Год рождения:* «1909»;

*Какой местности уроженец:* «Гродненская область»;

*Каким РВК и какой областью призван и с какого года в армии:* «Волковыским РВК с 1944 г.»;

*Причина и время поступления на лечение:* «ранение голени; поступил 31.03.45 г.»;

*Причина и дата смерти:* «умер от ранения 13.05.45 г.»;

*Где похоронен:* «г. Конитц»;

*Ближайшие родственники: родственные отношения, фамилия, имя и отчество:* «мать Кривец Мария Семеновна»;

*Где проживает (подробный адрес):* «Гродненская обл. Мосты-Фабричная».

У другім дакуменце знаходзім падрабязныя звесткі пра характар ранення. Працытуем дакумент таксама цалкам (у дужках падаём нашу расшыфроўку па-беларуску):

*№ п/п:* «23»;

*Фамилия Имя и отчество:* «Кривец Сергей Михайлович (Мог. № 33 г. Конитц по дор. на Брус. 1 клм.)» (Магіла № 33 г. Конітц (цяпер – Хайніцы) па дарозе на Брусы (горад уваходзіць у склад Хайніцкага павета Паморскага ваяводства, Польшча), 1 кіламетр);

*Военное звание:* «Кр-ц» (чырвона-армеец);

*Должность и наименов. части:* «731 сп.» (731 стралковы полк);

*Дата смерти:* «13.V.45 г.»;

*Причина смерти и где смерть наступила:* «Мн. сл. оск. ран. м/т обеих голени анаэробн. инфекц. обоих. н/конечн.» (шматлікія складаныя асколачныя раненні; шматлікія траўмы абедзвюх галёнак, анаэробная інфекцыя абедзвюх ніжніх канечнасцей);

*№ именного списка, страницы и записи:* «Сп. № 13 № 4 15/V.45 г.».

З трэцяга дакумента дазнаёмся, што Сяргей Міхайлавіч Крывец халасты, мае 10 класаў адукацыі, «поступил в СЭГ № 2222 31.III.1945 г. час. из рп 2214; дата ранения, заболевания 29.III.1945 г.; Направлен в ЭГ № 46/44; мног. оск. ран.». У самым нізе дапісана: «оперир. в СЭГ'е» («СЭГ» – «сартыровачна-эвакуацыйны шпіталь»).

Трэба сказаць, што Л. Глагоўская ў артыкуле «Сяргей Крывец – вакол вядомага і невядомага» засяродзіла ўвагу на тым, што, нягледзячы на распаўсюджаную інфармацыю аб смерці паэта ў красавіку 1945 г. падчас штурму Гдыні, гэта не можа быць праўдай, таму што Гдыня была вызвалена 28 сакавіка 1945 г. Гэтая недарэчнасць прыцягнула ўвагу даследчыцы, і яна звярнулася да былога консула Рэспублікі Беларусь у Гданьску Міхала Аляксейчака, які «дапамог сваімі запытамі выявіць ужо ў 2000 г., што ў Цэнтральным архіве Міністэрства абароны Расійскай Федэрацыі захоўваюцца дакументы пераліку страт салдат Савецкай Арміі. Паводле іх “стралок 731 стралковага палка радавы Крывец Сяргей Міхайлавіч, 1909 г. нар., ураджэнец Гродзенскай вобласці, вёскі Лунна, прызваны ў Савецкую Армію Ваўкавыскім РВК, памёр ад ран 13 мая 1945 г. у ЭГ-2222 і пахаваны ў Хойніцах”» [4, с. 8]. Іншая справа, што канкрэтная назва дакумента і месца захоўвання ў архіве даследчыца не ўказала. Такім чынам, больш дакладная дата смерці была апублікавана (артыкул датуецца яшчэ 2012 г.). Іншыя крыніцы падаюць звесткі, што загінуў паэт 28 красавіка 1945 г. у шпіталі пасля цяжкага ранення, якое ён атрымаў пры штурме Гдыні.

У выданні «Беларускія пісьменнікі (1917–1990)» пад рэдакцыяй А. Вераб'я ўвогуле напісана, што паэт загінуў непасрэдна падчас штурму Гдыні [5, с. 304]. Такая ж інфармацыя дублюецца і ў выданні «Беларускія пісьменнікі: бібліяграфічны слоўнік» [6, т. 3, с. 432].

У зборніку «Дубок» [7, с. 12] і шэрагу іншых выданняў напісана, што было не проста раненне, а паэту адарвала нагу, што, як відаць з прыведзеных намі дакументаў, не зусім адпавядае рэчаіснасці. Л. Глагоўская піша: «Прагледзеўшы... імяны спісак загінуўшых і памерлых у 1945 г. на Хойніцкай зямлі, не ўдалося знайсці сярод іх Сяргея Крыўца» [4, с. 8]. Аднак вышэй прыведзеная архіўная інфармацыя пацвярджае, што С. Крывец быў пахаваны каля горада Хайніцы (ці ў самім горадзе). У прадмове Р. Шырмы да зборніка «Дубок» чытаем: «Са зброяй у руках загінуў на фронце малады паэт Сяргей Крывец» [7, с. 5]. Такі пафасны пачатак прадмовы, але напрыканцы: «У красавіку 1945 года пад час штурму Гдыні яму адарвала нагу нямецкім снарадам, а 28 красавіка ён памёр» [7, с. 12]. Гераічны вобраз створаны, аднак інфармацыя не зусім дакладная.

Што да месца нараджэння (в. Лунна недалёка ад Дубна, з ёю звязаны паэт Міхась Явар, які там жыве), то, акрамя артыкула Л. Глагоўскай, нідзе такой інфармацыі не знойдзем. Астатнія крыніцы падаюць або Дубна, або Сухінічы. У другім томе калектыўнага зборніка «Скрыжалі памяці», прысвечаным творчасці паэтаў, якія загінулі падчас Вялікай Айчыннай вайны, беларускі прэзаік, паэт, журналіст Юрка Голуб пішаў: «Неяк напрыканцы 1971 года на адной з вуліц Гродна сустрэўся мне... Аляксандр Іванавіч Кіркевіч. Калі ён паміж іншым даведаўся, што рыхтую на тэлестудыі перадачу пра паэта-земляка С. Крыўца, усклікнуў: “А ведаеш, яго малодшы брат Сымон – амаль мой сусед!”» [8, с. 212]. Калі ж Юрый Уладзіміравіч завітаў да Сымона Крыўца, то даведаўся ад яго, што месца нараджэння насамрэч в. Сухінічы Мастоўскага раёна Гродзенскай вобласці: «Сымон Міхайлавіч, нібы ў доказ неаспрэчнасці ўласнага паведамлення, разам з нешматлікімі фатаграфіямі брата выняў з шуфляды... пашпарт Сяргея Крыўца!» [8, с. 213]. Згаданыя вёскі знаходзяцца блізка адна ад адной, таму цалкам верагодна, што нарадзіўся паэт у вёсцы Сухінічы, а жыве ў Дубна.

Такім чынам, удакладніўшы інфармацыю з артыкула Л. Глагоўскай, падсумуем: нарадзіўся паэт з найбольшай верагоднасцю ў вёсцы Сухінічы, у 1909 г., атрымаў раненне 29 сакавіка 1945 г., 31 сакавіка быў да-

стаўлены ў шпіталь, праапэрыраваны, 13 мая таго ж года памёр (больш чым праз месяц пасля ранення). Пахаваны каля горада Хайніцы (ці ў самім горадзе) на першым кіламетры па дарозе на Брусы, нумар магільны – 33 (праўда, наўрад ці гэты нумар дапаможа ў яе пошуках).

Асэнсаваць творчасць С. Крыўца надзвычай складана, таму што, па-першае, ніводнага зборніка сваіх вершаў паэт не пабачыў пры жыцці, а па-другое, у тагачасным перыядычным друку твораў паэта амаль не знаходзім. У 1972 г. быў выдадзены зборнік «Дубок». Даследчыкі пры звароце да творчай спадчыны С. Крыўца апелююць менавіта да гэтага выдання (урэшце, біяграфічныя звесткі цытуюцца часта таксама па прадмове, напісанай Р. Шырмам). Аднак ці магчыма зразумець светаадчуванне паэта праз прызму яго творчасці, цытуючы вершы па гэтым выданні, стварыць аб’ектыўнае ўражанне пра асобу аўтара толькі паводле меркаванняў Р. Шырмы? У. Калеснік пішаў: «Шмат цёплых слоў пачуў я тады ад Рыгора Раманавіча пра паэта-самародка Сяргея Крыўца, з якім Шырма блізка сьшоўся ў Беластоку напярэдадні вайны... Гаварыў мне, што мае папку яго рукапісаў, але на маю просьбу паказаць іх аднекваўся: паперы не разабраны, няма часу... Рыгор Раманавіч меў важкія падставы, каб не даваць мне тады рукапісаў; ён вырашыў даручыць справу выдання Максіму Танку. Неяк пры сустрэчы Яўген Іванавіч сказаў мне, што нялёгкаю атрымаў ад Шырмы задачу, бо вершы патрабавалі ўдумлівага рэдагавання» [9, с. 30]. Цікава, што за рэдагаванне мелася на ўвазе: каб павысіць мастацкую вартасць ці проста выдаліць штосьці, што не ўпісвалася ў тагачасную ідэалогію, а можа, дадаць?

Першыя творы С. Крыўца былі надрукаваны на старонках дзіцячага часопіса «Заранка» ў 1927 г., хоць многія крыніцы сцвярджаюць, што першыя публікацыі былі ў 1928 г. Заўважае недакладнасць і Зоська Верас, якая была рэдактарам «Заранкі»: «У аддзеле “Пошукі і знаходкі”, былі надрукаваныя два вершы Сяргея Крыўца з камэнтарамі – “вершы друкуюцца ўпершыню, арыгіналы перахоўваліся ў архівах Р. Шырмы”. А ў сапраўднасці абодва вершы друкаваліся ў “Заранцы” ў 1927 і 1928 гг.» [10, с. 167]. Зрэшты, казаць пра тое, што творчая спад-



чына С. Крыўца на старонках «Заранкі» невядомая, не даводзіцца. Ёсць пра гэта звесткі і ў 6 томе біябібліяграфічнага слоўніка «Беларускія пісьменнікі» (таксама 1927 г. чамусьці ігнаруецца), а Сяргей Чыгрын у артыкуле «Сярожа Пастушок на старонках “Заранкі”» прыводзіць арыгінальныя тэксты з часопіса [11, с. 23].

Верш «Што за шчасыця, што за доля» апублікаваны ў часопісе «Заранка» за 1927 г. А ў рубрыцы «Наша пошта» знаходзім допіс Сярожу Пастушку: «*Вершык зьямяшчаем. Пішы, што будзеш рабіць зімой*» [12, с. 3]. Верш па-дзіцячы наіўны, аднак у той жа час і сацыяльна заглыблены. Лірычны герой наракае не толькі на адсутнасць уласнай маёмасці («*Але я ня маю / Ані хаткі, ні гароду, / Ані нават свайго плоту / І як жыць не знаю*» [12, с. 12]), але і на тое, што не мае магчымасці вучыцца («*Як дажджэмя свайёй волі, / Я ня буду пасьвіць болей, / А буду вучыцца*» [12, с. 12]); радок пра тое, што ён не ведае, як жыць (аўтару 19 гадоў) надзвычай кранальны. Уражвае і аб’ём верша – 36 радкоў, ужо на пачатковым этапе творчасці паэт быў схільны да ліра-эпікі (і захаваў гэтую схільнасць; у рубрыцы «Паштовая скрынка» аднаго з нумароў часопіса «Шлях моладзі» за 1938 г. чытаем: «*С. Крыўцу: Верш крыху задоўгі, але як пазволіць месца, надрукуем. Прывітаньне!*» [13, с. 8]). Вось так лірычны герой заяўляе пра вучобу: «*Ні напольску, ні паруску, / Я хачу на-беларуску / На роднай мове. / Хоць ня вераць цяпер людзі, / Але гэта праўда будзе*» [12, с. 12]. Важнымі з’яўляюцца непрыкметныя на першы погляд радкі: «*У сьвет далёка я пайшоў-бы, / Жыцьцё лепшае знайшоў-бы, / Як Рыгор з Санюка*» [12, с. 12] – зварот да жыццёвай гісторыі каталіцкага архіепіскапа. Гэта важна таму, што ў іншых сваіх творах аўтар часам закранаў рэлігійную тэматыку, але ў прадмове да зборніка «Дубок» Р. Шырмы пісаў, што, нягледзячы на жаданне прысвяціць сваё жыццё Богу, хлопец неўзабаве, «*напляваўшы на ўсякае боства*», павыкідваў рэлігійныя кнігі [7, с. 8]. У № 22 «Шляху моладзі» за 1938 г. у рубрыцы «З краю» пад загалоўкам «*Сьвяшчэннік вучыць бел. праваслаўных дзяцей маліцца напольску*» чытаем: «*Усе тутэйшыя жыхары беларусы і праваслаўныя. Любяць сваю мову і ня чураюцца яе. Тымчасам наш сьвя-*

*шчэннік пачаў чамусьці вучыць беларускіх праваслаўных дзяцей рэлігіі ў школе напольску. Дагэтуль там-жа вучыў ён бел. дзяцей маліцца парасейску. Народ-жа чакае і пытае, калі-ж гэта нарэшце пачнуць у нас сьвяшчэннікі карыстацца беларускай мовай і калі яны ўрэшце беларускае дзіця будуць вучыць рэлігіі набеларуску. Час на гэта ўжо найвышэйшы. Над гэтым павінны крыху больш падумаць вышэйшыя царкоўныя ўлады і ўзяць пад увагу, што чужая мова ў царкве адганяе беларускіх сялян ад Праваслаў’я*» [14, с. 12].

Скардзіліся на мову сьвяшчэннікаў у часопісах таго часу нярэдка. Адзначым: апублікаваны допіс пад крыптонімам С. Кр., што, аднак, не гарантуе, што гэта С. Крывец. Праўда, там указана і месца: «*Сухенічы, Дубенскай вол., Горадзенскага нав.*» [14, с. 12] – месца нараджэння паэта (толькі напісанне крыху адрознае). Цікава, што ў той жа рубрыцы таго ж часопісу (№ 14 за 1939 г.) змешчаны допіс «*Patreba rodnej školy*» пад подпісам «*mars*», а месца, адкуль дасланы матэрыял, – таксама Сухенічы [15, с. 8]. Прыведзеныя вышэй факты ставяць пад пытанне нігілізм у адносінах паэта да рэлігіі. Зноў жа, стварэнне вобраза бязбожніка патрабаваў час. Беручы пад увагу тое, што матэрыялы самога Р. Шырмы рэгулярна публікаваліся, да прыкладу, у праваслаўным часопісе «Снапок», варта падкрэсліць сумніўнасць яго выказвання пра С. Крыўца: «*напляваў на боскасць, павыкідваў рэлігійныя кніжкі*».

У 1927 г. на старонках «Заранкі» пад псеўданімам Сярожа Пастушок знаходзім і верш «Лістапад», які таксама змешчаны ў другім томе «Скрыжалю памяці» [8, с. 181]. Малоецца змрочная восенькая атмасфера («*Усё шэра: поля, межы...*», «*Лес астаўся адзінокі, / Вецер рве з яго лісты*» [16, с. 24]), прычым светаадчуванне лірычнага героя можна атаясамліваць з уласна аўтарскім бачаннем рэчаіснасці. У апошнім нумары названага часопіса за 1928 г. у рубрыцы «Наша пошта» рэдакцыя цікавіцца, ці мае магчымасць малады пісьменнік вучыцца; паведамляе, што дасылае яму камплект нумароў за 1927 г. Больш за тое: абяцае неўзабаве апублікаваць твор «Прыкрае здарэнне», што не спраўдзілася, бо часопіс не выдаваўся амаль паўгода (праз фінансавыя цяжкасці, як паведамляе рэдакцыя ў першым

нумары за 1929 г.). Знайсці гэты тэкст, як і іншыя, ужо немагчыма: З. Верас згадала, што ўсе матэрыялы «загінулі» [10, с. 90]). Затое быў змешчаны верш «\*\*\*Молодзь, Молодзь, ўся надзея» пад псеўданімам С. Пастушок. Гэта публіцыстычна завостраны твор, у якім чуем не столькі заклікі да барацьбы, колькі словы падтрымкі і падбадзёрвання (хочацца сказаць – праз прызму найўна-рамантычнага светапогляду, аднак аўтару ўжо было 20): «*Мусім выставіці грудзі / Нявыгодзе сьмела, / Каб з нас потым выйшлі людзі, / Каб з нас вышла дзела. / Будзем слабых бараніці, / Праўды дамагацца*» [17, с. 11]. У збор твораў «Дубок» верш не ўключаны, але ён ёсць у некаторых калектыўных зборніках. У савецкім друку верш друкаваўся (у прыватнасці, у «Літаратуры і мастацтве» за 1978 г.), аднак у відазмененым выглядзе: другая і трэцяя строфы выдалены. Дзіўна, але ў зборніку «Скрыжалі памяці» верш друкуецца паводле савецкага выдання (прычым гэта згадана у канцы кнігі).

У 1927–1928 гг. С. Крывец яшчэ не паспеў стаць самабытнай творчай адзінкай, аднак выразна вымалёўваецца нацыянальная скіраванасць аўтара; сацыяльная ж праблематыка пададзена праз прызму светаадчування самога паэта, адсутнічае яркая публіцыстычная завостранасць, характэрная для ранніх перыядаў творчасці іншых прадстаўнікоў «масавай» паэзіі.

У № 1 «Шляху моладзі» за 1932 г. у рубрыцы «Наша пошта» чытаем: «*С. Пастушку з Горадні. Вершы слабыя, пішэце лепі прозай штось з жыцця вёскі*» [18, с. 18]. Псеўданім той жа дзіцячы, якім падпісаны вершы з «Заранкі»; вершы не прынялі. Толькі ў 1938 г. у тым жа часопісе, у восьмым нумары, знаходзім у «Паштовай скрынцы» допіс: «*С. Крыўцу: Веры надрукуем, часопіс будзем высылаць*» [13, с. 8]. Аднак надрукаванага верша ў пазнейшых нумарах няма. Магчыма, вершы паэта былі змешчаны ў канфіскаваных польскімі ўладамі нумарах. Напрыклад, у № 15 «Шляху моладзі» на першай старонцы паведамляецца, што № 14 быў канфіскаваны, як пазней і № 19, і некаторыя іншыя. Цалкам верагодна, што вершы паэта былі апублікаваны, але пад невядомымі псеўданімамі ці, яшчэ горш, крыптонімамі (да псеўданімаў паэта яшчэ звернемся). Аднак важна тое,

што ў рэдакцыі іншых часопісаў вершы дасылаліся. Напрыклад, у № 6-7 «Беларускага летапісу» за 1937 г. (рэдактарамі, сярод іншых, былі М. Танк і Р. Шырма) змешчаны артыкул С. Крыўца «У Беластоку», прысвечаны канцэрту Міхася Забэйдзі-Суміцкага. Але ў «Паштовай скрынцы» знаходзім яшчэ і допіс: «*С. Крывец. Рэцэнзію вашых вершаў пераішлём асобна. З прысланых матэрыялаў будзем карыстаць*» [19, с. 143]. Вершы і іншыя матэрыялы змешчаны не былі (асобныя нумары часопіса таксама канфіскавалі, магчыма, у іх было імя С. Крыўца).

Затое «Дубок», які многія даследчыкі лічаць «праграмным» вершам паэта (можна сказаць, гэта яго візітная картка), датаваны 1929 г. Здавалася б, прайшоў усяго год пасля публікацыі апошняга верша ў «Заранцы», і кардынальных зменаў у стылі пісьма адбыцца не магло, аднак найўнасць, пра якую было згадана, знікае, бадзёрае светаадчуванне таксама; замест гэтага перад намі змрочны верш, дзе праз вобраз маладога дубка паказваецца, відаць, цяжкая доля і лёс самога паэта. Адзінае, што выдае паэта-пачаткоўца ў гэтым творы, – гэта рыфма («згіне – пакіне», «красаваў – завяў»), «аздобай – хваробай», «баіцца – іскрыцца» і г. д.). Доказаў, што гэты верш быў напісаны пасля 1929 г. (ці быў праўлены), няма, калі не лічыць такім доказам знешняе непдабенства стылю пісьма, ды й выявіць дакладны час з’яўлення твора дапамаглі б выключна рукапісы.

Прааналізуем, аднак, наяўны матэрыял. Твор прасякнуты самотна-гужлівым настроем, гучаць матывы адзіноцтва. Калі б не дата пад вершам, можна было б з упэўненасцю сцвярджаць, што паэт, хутчэй за ўсё напрыканцы жыцця, піша твор, дзе праз рамантычна-алегарычны вобраз раскрываецца аўтарскі душэўны стан, адлюстроўваецца аўтарскае псіхалагічна-эмацыянальнае самаадчуванне, як бы падводзіцца вынік: «*Дубок падцяты малады / Пры першай буры марна згіне... Нядаўна жыў і красаваў / І быў таго ж жыцця аздобай, / Цяпер зялёны ліст завяў / Прадчасна скошаны хваробай... Дубок раняе кроплі слёз... / Каго прасіць, каму маліцца? / І ўжо згубіў надзею ён. / Надарма ўсе яго старанні. / Праходзіць рад апошніх дзён*» [7, с. 17]. Не застаецца нават долі той рамантычна-бунтарскай узнёслай рыторыкі, што была ў

папярэдніх вершах. Узнікае лагічнае пытанне: а ці напісаны гэты верш С. Крыўцом? Бо твор больш падобны да вершапрысвячэння. Ці, прынамсі, напісаны верш быў значна пазней (адалена нагадвае адну з песень з рэпертуару М. Забэйды-Суміцкага «Малады дубочак», пра канцэрт якога С. Крывец у 1937 г. пісаў у «Беларускім летапісе»).

Адметным з'яўляецца верш «Думкі». Упершыню яго друкуе часопіс «Вольная праца» ў 1940 г., там жа пад вершам пазначана, што напісаны ён быў у 1936 г. (як відаць, вершы давераснёўскага перыяду таксама змяшчаліся ў пазнейшых выданнях). Нельга сказаць, што верш забыты, бо ён ёсць у савецкіх зборніках: «Крывёю сэрца», «Дубок», «Анталогія беларускай паэзіі», «Скрыжалі памяці» і інш. Але падаецца ён дзесьці ў арыгінальным выглядзе («Крывёю сэрца»), а дзесьці ў змененым («Анталогія беларускай паэзіі», «Скрыжалі памяці»); узяты, відаць, са зборніка «Дубок» пад назвай «Сыплюць думкі». Параўнаем. Арыгінальны радок «*Мо' паесці? Што-ж і трэба*» [20, с. 3] змяняецца на «*Мне б сяброў наведць трэба*» [7, с. 36]; ствараецца вобраз лірычнага героя, які будзе паміраць ад голаду, але думаць пра сяброў, таварышаў... Некаторыя радкі немагчыма пераносіцца з аднаго месца ў іншае. І ў выпраўленай версіі выдаляюцца чатыры радкі: «*Ёсць кавалак (з сінім штампам) / Стоп. Тут штось знаёмае. / Стаў чытаць. (Пагасла лямпа) / Справа трыццаць сёмая...*» [20, с. 36]. Цікавы факт, што верш «Думкі», апублікаваны ў «Вольнай працы», змяшчаны ў калонцы «Творчасць пачынаючых» (цытата адтуль): «*Ніжэй мы друкуем вершы дасюль невядомых паэтаў нашай абласці. Адзін з іх – Сяргей Крывец – цяпер студэнт Беларускага педагагічнага інстытута... Да гэтага часу ён нідзе не друкаваўся*» [20, с. 3]. Вось так С. Крывец, якому на момант публікацыі было ужо 31, стаў зноў паэтам-аматарам, так сказаць, дэбютантам.

У. Калеснік пісаў: «*У годы гітлераўскай акупацыі Крывец не хацеў друкавацца*» [21, с. 277]. Гэта не адпавядае рэчаіснасці: С. Крывец публікаваў у газеце «Новая дарога», якая выдавалася ў Беластоку, паэтычныя і праязічныя творы. Пра гэта ў артыкуле «Вяртаючыся да Сяргея Крыўца»

згадвае Лена Глагоўская ў беластоцкім выданні «Czasopis» [22, с. 65–67]. Публікацыі ў «Новай дарозе», вядома, у прадмове Р. Шырмы не ўпамінаюцца: раскрыццё такой «чорнай плямы» не дазволіла б выдаць зборнік «Дубок», ды і згадаць імя пісьменніка было б немагчыма, нягледзячы на тое, што ён загінуў як салдат Чырвонай Арміі. У нумары за 31 мая 1942 г. знаходзім верш Крыўца пад псеўданімам С. Табалін (у абсалютнай большасці крыніц гэты псеўданім не пададзены, толькі падобны – Сымон Табала; заўважым, што ў Беластоку С. Крывец публікаваўся пад псеўданімамі, якія не ўказаны ў большасці крыніц: С. Т., С. Табалін, С. Крыніцкі – апошні пад пытаннем). На тое, што верш належыць паэту, паказвае прысутнасць падобнага ў зборніку «Дубок»: Р. Шырма (з яго слоў) добра ведаў паэта, таму, відаць, верш змешчаны не памылкова. Цікава тое, што зменены твор пад выдавочным ідэалагічным уплывам. Параўнаем. Радок з першакрыніцы: «*Чарнабровая дзяўчына, / Выйдзі, сэрцайка, ка мне, – / Мы у гэты ціхі вечар / Пагаворым аб вясне*» [23, с. 3]. Прыгожы, рамантычны вобраз «*чарнабровой дзяўчыны*» пераўтвараецца ў выданні 1972 г. у наступнае: «*Камсамолачка, галубка, / Выйдзі, сэрцайка, ка мне, / Мы пад кусцікам жасміну / Пагаворым аб вясне*» [7, с. 72]. «*Камсамолачка*» – зразумела, але нават паэтычнае «*ціхі вечар*» «выпраўляецца» на недарэчнае «*мы пад кусцікам жасміну*»... Такія, здавалася б, дробныя выпраўленні ў вершах могуць выклікаць памылковае ўражанне пра творчасць паэта, таму вельмі важна акцэнтаваць на іх увагу. Ва ўсякім выпадку, позняя публікацыя твораў С. Крыўца – асобная тэма, якую неабходна разглядаць прыёмы тэксталогіі.

### Заклучэнне

Сяргей Крывец застаецца загадкавай постаццю заходнебеларускай літаратуры. Ці можна ацэньваць яго творчасць выключна па зборніку «Дубок», як гэта робяць сучасныя даследчыкі, проста таму, што ў савецкі час не было іншых крыніц з яго тэкстамі, – пытанне. Творчая спадчына Сяргея Крыўца патрабуе перагляду, адкрыцця новых твораў і фактаў. Заходнебеларускія перыядычныя выданні адыгрываюць важную ролю крыніц інфармацыі ў літаратуразнаўчых даследаваннях. Прычым варта звяртаць

увагу не толькі на мастацкія публікацыі (часам яны падпісваліся мноствам невядомых нам псеўданімаў ці крыптонімаў), а і на рубрыку «Наша пошта» ці падобную, якая звычайна змяшчалася на апошняй старонцы і праз якую рэдакцыя ладзіла камунікацыю з аўтарамі.

С. Крывец – адна з многіх персаналяў у літаратуры Заходняй Беларусі, творчасць і жыцццяпіс якіх патрабуюць перагля-

ду. З тэксту артыкула выразна бачна, што трэба не абмяжоўвацца біяграфічным, культурна-гістарычным метадамі даследавання. Акрамя дапаможнага, сацыялагічнага, вельмі важным з’яўляецца і тэксталагічны. Усе даследчыя падыходы павінны выкарыстоўвацца комплексна, шматаспектны аналіз тагачасных літаратурных рэаліяў дазволіць найбольш аб’ектыўна ўзнавіць заходнебеларускі літаратурны працэс.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Цэнтральны архіў Міністэрства абароны Расійскай Федэрацыі (ЦАМАРФ). – Ф. 58. Воп. 18003. Спр. 10. Арк. 10.
2. ЦАМАРФ. – Ф. 58. Воп. А-83627. Спр. 4144. Арк. 19.
3. Карточка учета раненых и больных [Электронны рэсурс] // Память народа. – Рэжым доступу: [https://pamyatnaroda.ru/heroes/memorialchelovek\\_kartoteka\\_memorial1911438371](https://pamyatnaroda.ru/heroes/memorialchelovek_kartoteka_memorial1911438371). – Дата доступу: 30.11.2023.
4. Глагоўская, Л. Сяргей Крывец – вакол вядомага і невядомага / Л. Глагоўская // Ніва. – 2012. – № 10. – С. 8.
5. Беларускія пісьменнікі (1917–1990) : даведнік / склад. А. К. Гардзіцкі. – Мінск : Маст. літ., 1994. – С. 303–304.
6. Беларускія пісьменнікі : біябібліягр. слоўн. : у 6 т. / Ін-т літ. імя Я. Купалы Акад. навук Рэсп. Беларусь. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1992–1994.
7. Крывец, С. Дубок / С. Крывец. – Мінск : Беларусь, 1972. – 86 с.
8. Скрыжалі памяці. З творчай спадчыны пісьменнікаў Беларусі, якія загінулі ў гады Другой сусветнай вайны : у 3 кн. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 2005. – Кн. 2. – С. 179–214.
9. Калеснік, У. Усё чалавечае. Літаратурныя партрэты, артыкулы, нарысы / У. Калеснік. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 381 с.
10. Зоська Верас. Я помню ўсё : успаміны, лісты / Зоська Верас. – Гародня ; Wroclaw, 2013. – 475 с.
11. Чыгрын, С. Сярожа Пастушок на старонках «Заранкі» / С. Чыгрын // Літ. Беларусь. – 2015. – № 16 (433). – С. 23.
12. Крывец, С. Наша пошта. Што за шчасьця, што за доля / С. Крывец // Заранка. – 1927. – № 7. – С. 3, 12.
13. Паштовая скрынка // Шлях моладзі. – 1938. – № 8. – С. 8.
14. С. Кр. Сьвяшчэннік вучыць бел. праваслаўных дзяцей маліцца папольску / С. Кр. // Шлях моладзі. – 1938. – № 22. – С. 12.
15. Mars. Patreba rodnej školy / Mars // Шлях моладзі. – 1939. – № 14. – С. 8.
16. Сярожа Пастушок. Лістапад / Сярожа Пастушок // Заранка. – 1927. – № 8–9. – С. 24.
17. Сярожа Пастушок. Моладзь, Моладзь, ўся надзея... / Сярожа Пастушок // Заранка. – 1928. – № 4 (13). – С. 11.
18. Наша пошта // Шлях моладзі. – 1932. – № 1. – С. 18.
19. Крывец, С. У Беластоку / С. Крывец // Беларус. летапіс. – 1937. – № 6–7. – С. 143.
20. Сярожа Пастушок. Думкі / Сярожа Пастушок // Вольная праца. – 1940. – № 264 (333). – С. 3.
21. Калеснік, У. Лёсам пазнае: выбраныя літаратурныя партрэты і нарысы / У. Калеснік. – Мінск : Маст. літ., 1982. – 566 с.
22. Глагоўская, Л. Вяртаючыся да Сяргея Крыўца / Л. Глагоўская // Czasopis. – 2015. – № 7–8. – С. 65.
23. Табалін, С. Расьцьвітае сад прыгожа / С. Табалін // Новая дарога. – 1942. – № 10. – С. 3.

## REFERENCES

1. Central'ny arkhiu Ministerstva abarony Rasijskaj Fiederacyi (CAMARF). – F. 58. Vop. 18003. Spr. 10. Ark. 10.
2. CAMARF. – F. 58. Vop. A-83627. Spr. 4144. Ark. 19.
3. Kartochka uchiota ranienykh i bol'nykh [Elektronny resurs] // Pamiat' naroda. – Rezhym dostupu: [https://pamyatnaroda.ru/heroes/memorialchelovek\\_kartoteka\\_memorial1911438371](https://pamyatnaroda.ru/heroes/memorialchelovek_kartoteka_memorial1911438371). – Data dostupu: 30.11.2023.
4. Hlahouskaja, L. Siarhiey Kryviac – vakol viadomaha i nieviadomaha / L. Hlahouskaja // Niva. – 2012. – № 10. – S. 8.
5. Bielaruskija pis'mien'niki (1917–1990) : daviednik / sklad. A. K. Hardzicki. – Minsk : Mast. lit., 1994. – S. 303–304.
6. Bielaruskija pis'mien'niki : bibiblijah. sloun. : u 6 t. / In-t lit. imia Ja. Kupaly Akad. navuk Resp. Belarus'. – Minsk : Belarus. Encykl., 1992–1994.
7. Kryviac, S. Dubok. / S. Kryviac. – Minsk : Belarus', 1972. – 86 s.
8. Skryzhali pamiaci. Z tvorchaj spadchyny pis'mien'nikau Bielarusi, jakija zahinuli u hady Druhoj susvietnaj vajny : u 3 kn. – Minsk : Belarus. knihazbor, 2005. – Kn. 2. – S. 179–214.
9. Kaliesnik, U. Usio chalaviechaje. Litaraturnyja partrety, artykuly, narysy / U. Kaliesnik. – Minsk : Mast. lit., 1993. – 381 s.
10. Zos'ka Vieras. Ja pomniu usio : uspaminy, listy / Zos'ka Vieras. – Harodnia ; Wrocław, 2013. – 475 s.
11. Chyhryn, S. Siarozha Pastushok na staronkakh «Zaranki» / S. Chyhryn // Lit. Belarus'. – 2015. – № 16 (433). – S. 23.
12. Kryviac, S. Nasha poshta. Shto za shchas'cia, shto za dolia / S. Kryviac // Zaranka. – 1927. – № 7. – S. 3, 12.
13. Pashtovaja skrynka // Shliakh moladzi. – 1938. – № 8. – S. 8.
14. S. Kr. S'viashchen'nik vuchyc' biel. pravaslaunych dziaziej malicca papol'sku / S. Kr. // Shl'akh moladzi. – 1938. – № 22. – S. 12.
15. Mars. Patreba rodnaj školy / Mars // Šlach moladzi. – 1939. – № 14. – S. 8.
16. Siarozha Pastushok. Listapad / Siarozha Pastushok // Zaranka. – 1927. – № 8–9. – S. 24.
17. Siarozha Pastushok. Moladz', Moladz', usia nadzieja... / Siarozha Pastushok // Zaranka. – 1928. – № 4 (13). – S. 11.
18. Nasha poshta // Shl'akh moladzi. – 1932. – № 1. – S. 18.
19. Kryviac, S. U Bielastoku / S. Kryviac // Belarus. lietapis. – 1937. – № 6–7. – S. 143.
20. Siarozha Pastushok. Dumki / Siarozha Pastushok // Vol'naja praca. – 1940. – № 264 (333). – S. 3.
21. Kaliesnik, U. Liosam paznanaje: vybranyja litaraturnyja partrety i narysy / U. Kaliesnik. – Minsk : Mast. lit., 1982. – 566 s.
22. Hlahouskaja, L. Viartajuchysia da Siarhieja Kryuca / L. Hlahouskaja // Czasopis. – 2015. – № 7–8. – S. 65.
23. Tabalin, S. Ras'c'vitaje sad pryhozha / S. Tabalin // Novaja daroha. – 1942. – № 10. – S. 3.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.02.2024*

УДК 378.147:54

**Елена Алексеевна Шатова**

*ст. преподаватель каф. химии и естественно-научного образования  
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова*

**Elena Shatova**

*Senior Lecturer of the Department of Chemistry and Natural Science Education  
of Vitebsk State P. M. Masherov University*

*e-mail: elena.otvalcko@yandex.by*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ И СРЕДСТВО НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕЙ ХИМИИ**

*Статья посвящена исследованию и анализу дидактических аспектов использования метода наглядного моделирования в процессе обучения общей химии. Рассматриваются требования к разработке содержания учебной дисциплины «Общая химия». Особое внимание уделяется созданию моделей и принципам их использования в образовательном процессе при изучении общей химии. На основе проведенного анализа предложены рекомендации по созданию наглядных моделей изучаемых понятий при освоении содержания основных тем учебной программы по общей химии.*

**Ключевые слова:** моделирование, модель, наглядное моделирование, метод обучения, средства обучения, общая химия.

### ***Modeling as a Research Method and a Means of Scientific Knowledge in the Process of Teaching General Chemistry***

*This article is devoted to the study and analysis of didactic aspects of using the visual modeling method in the process of teaching general chemistry. The requirements for developing the content of the academic discipline «General Chemistry» are considered. Particular attention is paid to the creation of models and the principles of their use in the educational process in the study of general chemistry. Based on the analysis, recommendations are offered for creating visual models of the concepts being studied when mastering the content of the main topics of the general chemistry curriculum.*

**Key words:** modeling, model, visual modeling, teaching method, teaching aids, general chemistry.

#### **Введение**

Моделирование представляет собой универсальный метод научного познания и исследования окружающего мира. В его основе лежит анализ процессов и явлений с использованием реальных или абстрактных моделей. На современном этапе этот метод приобрел общенаучный характер и применяется в исследованиях как живой, так и неживой природы, в областях наук о человеке и обществе, а также в создании новых педагогических систем и обучающих технологий. Необходимость применения метода моделирования как метода исследования в химической науке связана с чрезвычайно малыми размерами микромира и сложностью изучаемых объектов. Его применение помогает ученым-химикам решать следующие задачи:

1) исследование структуры молекул и прогнозирование свойств веществ;

2) оптимизация процессов синтеза и производства;

3) разработка новых химических соединений и материалов;

4) прогнозирование протекания химических реакций с термодинамической и кинетической точек зрения;

5) анализ природных экосистем и моделирование взаимодействия с позиции химии.

В последнее время понятие «моделирование» широко применяется также в дидактических исследованиях, причем основное внимание акцентируется на его значении для формирования у обучающихся научных знаний. По мнению ученых, образовательный процесс должен быть направлен на усвоение научных моделей, отобранных для обучения и подвергнутых определенной методической обработке.

Теоретической основой применения метода моделирования в дидактике являются

философские (А. В. Макулин, И. Б. Новик, Я. Г. Неуймин, А. И. Уемов, В. А. Штофф), психолого-педагогические (М. А. Ахметов, Р. Арнхейм, М. Вертгеймер, Е. Е. Минченков, Н. Г. Салмина, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин) и методические (Е. Я. Аршанский, Т. С. Назарова, И. М. Титова, В. Ф. Шаталов, Д. И. Мычко, Л. Д. Мещерякова, Д. Н. Кожевников, М. А. Урбан) исследования.

Моделирование в обучении, в частности в методиках преподавания различных учебных дисциплин, рассматривается авторами в двух аспектах: как способ познания, которым следует овладеть для лучшего усвоения материала на разных ступенях образовательного процесса, и как метод (средство) обучения, являющееся составным элементом образовательной деятельности. Поэтому в современных методических исследованиях метод моделирования трактуется как совокупность приемов работы педагога, направленных на усвоение учащимися учебного материала с помощью учебных моделей, и формирование у них умения моделировать [1]. Ученые отмечают, что моделирование как метод обучения направлено на развитие интеллектуальных способностей личности, выявление творческого потенциала и формирование самостоятельности учащихся [2].

В процессе обучения общей химии моделирование применяется в основном с целью усиления *наглядности* изучаемого теоретического материала. Поэтому дидактически целесообразно использовать метод *наглядного моделирования*, под которым понимают вид моделирования существенных свойств и отношений изучаемых понятий с помощью моделей, построенных с использованием изобразительных средств [3].

Наглядное моделирование применяется в образовании для визуализации сложных и абстрактных понятий с целью обеспечения доступности их восприятия учащимися. И если обычная «наглядность» позволяет представить только внешние стороны объекта, то наглядное моделирование служит для фиксации частного и общего, чувственного и логического, внешнего и внутреннего. Например, мы не знаем, как «устроен» электрон, но знаем, как он взаимодействует с электрическими и магнитными полями, с гравитационным полем; это и есть описание электрона на уровне модели.

Современная трактовка наглядности существенно расширилась и изменилось в связи с наступлением «эпохи сложности» и доминированием «экранной культуры» потребления информации.

Хотя эксперты признают значимую роль использования моделирования в обучении общей химии и доказали в ряде научных исследований его эффективность в образовательном процессе, у педагогов до сих пор не сложилось единого понимания его сущности и особенностей применения [4]. Несмотря на широкое употребление моделей при изучении химии, студенты часто не воспринимают модельный характер процесса обучения, а преподаватели не придают этому существенного значения. Отчасти это связано с тем, что в учебных программах и учебниках по общей химии для университетов понятие «моделирование» практически отсутствует [5]. В результате моделирование в обучении химии используется эпизодически, и его дидактический потенциал не реализуется в полном объеме.

Целью статьи является формулирование требований к содержанию учебной дисциплины «Общая химия» и принципов использования наглядных моделей в ходе его освоения, разработка этапов использования наглядного моделирования при усвоении учебного материала.

### **Требования к разработке содержания учебной дисциплины «Общая химия»**

Результаты анализа исследований, выполненных учеными в различные исторические периоды [3], позволяют сформулировать требования к разработке содержания дисциплины «Общая химия» с учетом реализации в нем идей метода моделирования:

1. При разработке содержания дисциплины «Общая химия» нужно обеспечить такое сочетание подходов (системный, интегративный, компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный), при котором метод моделирования в обучении реализует те же функции, что и в научном познании, т. е. служит экспериментальным базисом и критерием истинности теорий. Это можно обеспечить при условии правильного интегрирования метода моделирования в образовательный процесс, стимулирования интереса студентов к научному познанию, обеспечения возможности сту-

дентов проводить наблюдения и химические эксперименты, анализировать результаты, формулировать гипотезы и строить модели.

2. Содержание дисциплины «Общая химия» должно отражать основные этапы развития научной теории и знакомить учащихся с результатами применения моделей в научном познании химических объектов. Только в этом случае студенты будут способны не только воспроизводить информацию, но и осознанно анализировать ее, понимать логику развития научной мысли, видеть, как модели помогают предсказывать, объяснять и систематизировать знания по химии.

3. В содержании дисциплины «Общая химия» следует акцентировать идею применения метода моделирования в научном познании химических объектов, знакомить учащихся с сущностью и особенностями этого метода. Реализация данного требования возможна, например, с помощью вводной лекции, посвященной рассмотрению сущности метода моделирования в химии и его роли в научных химических исследованиях. В частности, целесообразно показать студентам, что молекулярное моделирование в изучении структуры молекул представляет мощный инструмент для понимания и визуализации химических объектов, позволяет анализировать геометрию молекул, включая углы между связями и пространственное распределение атомов. Это помогает предсказывать физические и химические свойства веществ на основе их молекулярной структуры. В научных исследованиях молекулярное моделирование используется для предсказания реакционных механизмов, оптимизации катализаторов и т. д.

4. В содержании дисциплины «Общая химия» при изучении каждой темы следует использовать комплекс учебных моделей, адекватных соответствующим моделям, которые применялись в научном познании химических объектов. Например, научная модель атома – это планетарная модель атома Бора – Резерфорда, а учебная модель – это шаровая модель атома с ядром и электронными оболочками или модель электронных оболочек с различными энергетическими уровнями. Обе модели соответствуют друг другу, и их визуальные различия объясняются целями использования (в пер-

вом случае – научное, во втором – учебное познание).

Результаты анализа нормативных документов (образовательные стандарты, учебная программа [5; 6]) показывают, что реализация сформулированных требований в настоящее время представлена фрагментарно или отсутствует.

### **Модели как средства наглядного моделирования и принципы их использования в образовательном процессе при изучении общей химии**

Метод моделирования реализуется в образовательном процессе с помощью специальных средств обучения – моделей. Модели в дидактике – это материальные или мысленно представляемые объекты, которые в процессе изучения замещают объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для определенного исследования свойства [7]. При обучении общей химии примерами моделей являются молекулярные модели, химические уравнения, диаграммы Льюиса и энергетических уровней, модели процессов растворения, диссоциации, окислительно-восстановительных реакций и др.

Особую группу в обучении химии составляют *наглядные модели*, которые являются средствами осуществления деятельности наглядного моделирования. Наглядные модели в отличие от остальных видов моделей построены с помощью наглядных (предметных или изобразительных) средств. Среди наглядных учебных моделей в настоящее время для изучения, объяснения или прогнозирования различных химических объектов используются как традиционные изображения структур химических элементов, так и 3 D-визуализации, созданные с помощью компьютерных программ. Полезные для педагога 3 D-визуализации разрабатываются в университетах, одним из наиболее интересных примеров является виртуальная лаборатория The Physics Education Technology университета Колорадо, где собраны интерактивные симуляции (наглядные динамические модели) изучаемых понятий по различным учебным дисциплинам. В наши дни эта лаборатория продолжает оставаться одной из наиболее популярных проектов среди виртуальных лабораторий, интерактивные симуляции



размещены в открытом доступе на сайте Университета Колорадо [8].

Считаем важным для повышения эффективности обучения студентов общей химии не только использовать наглядные модели для иллюстрирования химических понятий, но и сделать сами понятия «модель» и «моделирование» объектами изучения. При организации образовательного процесса необходимо опираться на *принципы*:

1) *соответствия образовательному стандарту* (использование наглядных моделей должно соответствовать образовательному стандарту по специальностям высшего образования I ступени и требованиям учебного плана по специальности);

2) *целевой направленности* (наглядные модели должны быть разработаны с учетом конкретных образовательных целей, иллюстрировать ключевые химические концепции и понятия);

3) *отражения реальности* (наглядные модели должны максимально точно отражать реальные химические объекты, что позволит студентам лучше понять их особенности);

4) *вариативности* (в процессе изучения общей химии следует использовать разнообразные виды наглядных моделей, что помогает студентам выделить инвариант, сохраняющийся в каждой модели и отражающий существенные черты изучаемых химических понятий);

5) *интерактивности* (при изучении химических понятий важно предоставить студентам возможность взаимодействия с наглядными моделями, например, с помощью виртуальных лабораторий, где можно проводить эксперименты и наблюдать результаты);

6) *онлайн- и офлайн-доступности* (наглядные модели должны быть доступны для использования как в самих учреждениях образования, так и вне этих учреждений: онлайн-ресурсы, программное обеспечение для домашнего использования и др.);

7) *обратной связи* (необходимо предоставить студентам механизмы для обратной связи, чтобы они могли самостоятельно оценивать результаты усвоения предметного содержания дисциплины «Общая химия» и совершенствовать индивидуальные траектории обучения).

Учет сформулированных принципов позволяет повысить результативность усвоения студентами изучаемых химических понятий и способов деятельности, а также сформировать у них представление о ценности и сущности метода наглядного моделирования.

### **Практика использования наглядного моделирования при обучении студентов общей химии**

Обучение студентов общей химии с использованием наглядного моделирования осложняется тем, что всего на изучение дисциплины отводится 200 часов, из них только 50 % аудиторных занятий. Поэтому считаем важным использовать на практических занятиях разработанные *инструкции*, которые помогут повысить результативность формирования предметных знаний и умений студентов. Инструкция может содержать ключевые понятия, алгоритм анализа, формулы и другие важные элементы, необходимые для достижения конкретного результата. Рассматривая задание, студенты учатся моделировать ситуацию самостоятельно и при ответе на заданный преподавателем вопрос выбирать необходимое действие.

Учебную дисциплину «Общая химия» мы разделили на модули. Покажем некоторые примеры разработанных нами заданий, предполагающих наглядное моделирование для каждого из модулей учебной программы.

*Модуль. Строение вещества. Периодическая система химических элементов. Периодичность химических элементов.*

*Задание:* Моделирование строения атома.

*Цель:* создать наглядную модель строения атома химического элемента, включая элементарные частицы.

*Инструкция.*

1. Выберите элемент из периодической таблицы и определите его атомный номер. Нарисуйте или создайте наглядную модель атома выбранного химического элемента.

2. Используя свою модель, обозначьте ядро атома, включая протоны, нейтроны и электроны. Покажите их расположение и заряды, а также влияние на электрическое взаимодействие внутри атома.

3. Обозначьте электроны и их орбитали вокруг ядра. Покажите, как они двигаются вокруг ядра и какие уровни (оболочки) они занимают.

4. Опишите, каким образом электроны распределены по оболочкам в соответствии с правилами заполнения электронных оболочек.

*Модуль. Химическая связь.*

*Задание:* Моделирование химической связи.

*Цель:* создать наглядную модель химической связи между атомами и указать тип связи и тип кристаллической структуры соединения.

*Инструкция.*

1. Выберите два элемента из периодической таблицы, например, с электронными конфигурациями  $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2$  и  $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^5$ .

2. Нарисуйте наглядную модель атомов этих элементов, показав их электроны и ядра.

3. Используя модели атомов, объясните, как происходит образование химической связи между этими атомами. Составьте схему образования химической связи.

4. Объясните, какие типы химических связей возможны и почему в данном случае происходит конкретный тип связи.

5. Подробно опишите характеристики образовавшейся молекулы, тип кристаллической структуры соединения.

*Модуль. Химические реакции. Основные закономерности протекания химических процессов.*

*Задание 1.* Моделирование химической реакции.

*Цель:* понять и визуализировать процесс химической реакции на примере реакции между кислородом и аммиаком.

*Инструкция.*

1. Создайте наглядную модель, иллюстрирующую, как атомы кислорода взаимодействуют с атомами водорода и азота в аммиаке во время реакции. Используйте стрелки, чтобы показать, какие связи образуются и какие атомы участвуют в реакции.

2. Опишите продукты реакции и их состав.

3. Дайте краткое объяснение химической реакции, включая баланс химических уравнений, если это необходимо.

4. Попробуйте представить, как реакция протекает на молекулярном уровне.

*Задание 2.* Моделирование процессов термодинамики.

*Цель:* создать наглядную модель, иллюстрирующую основные понятия термодинамики, и понять, как изменения состояния влияют на энергетические процессы.

*Инструкция.*

1. Выберите термодинамический процесс, например, изохорное нагревание (постоянный объем), и опишите его характеристики.

2. Создайте наглядную модель, которая показывает начальное и конечное состояние системы, включая температуру и давление. Используйте диаграмму или график для демонстрации изменений.

3. Объясните, какие изменения происходят внутри системы во время процесса, включая изменения внутренней энергии и теплообмен.

4. Исследуйте законы термодинамики: закон сохранения энергии и второе начало термодинамики – и объясните их согласно вашей наглядной модели.

5. Рассмотрите практическое применение принципов термодинамики, такие как работа двигателей и охлаждение систем.

*Задание 3.* Моделирование окислительно-восстановительных реакций.

*Цель:* создать наглядную модель, иллюстрирующую процессы окисления и восстановления в химических реакциях.

*Инструкция.*

1. Выберите реагенты, которые участвуют в окислительно-восстановительных реакциях (например, водород, азот и кислород). Запишите уравнения реакций, с помощью которых можно осуществить следующие превращения:  $N_2 \rightarrow NH_3 \rightarrow NO \rightarrow X \rightarrow HNO_3 \rightarrow NH_4NO_3$ .

2. Определите вещество X.

3. Покажите процесс окисления и восстановления, используя стрелки и текстовые пояснения, расставьте коэффициенты методом полуреакций.

4. Создайте модель конечного состояния продуктов реакции и определите их способность проявлять в зависимости от условий как восстановительные, так и окислительные свойства. Укажите условия осуществления данных реакций.

*Модуль. Растворы.*

*Задание 1.* Моделирование процесса растворения.

*Цель:* создать наглядную модель процесса растворения и понять, какие факторы влияют на растворимость.

*Инструкция.*

1. Выберите химическое вещество, которое вы хотите использовать в этом задании (например, NaCl).

2. Создайте наглядную модель частиц растворителя (например, воды) и частиц растворенного вещества (натрия и хлора), показав их в исходном состоянии.

3. Покажите процесс растворения, где частицы растворителя окружают частицы растворенного вещества и разделяют их.

4. Объясните, какие факторы могут влиять на скорость растворения и растворимость (например, температура, размер частиц, перемешивание).

5. Рассмотрите практические примеры, где растворы играют важную роль (приготовление солевого раствора, напитков).

*Задание 2.* Моделирование электролитической диссоциации.

*Цель:* создать наглядную модель электролитической диссоциации и понять процесс распада электролита на ионы при его растворении или плавлении.

*Инструкция.*

1. Выберите химическое вещество, которое является электролитом, например, NaCl.

2. Создайте наглядную модель молекулярной структуры этого вещества, показав атомы и связи между ними.

3. Покажите процесс электролитической диссоциации, разделяя молекулы на ионы. Например, для NaCl покажите, как молекула NaCl разделяется на ионы  $\text{Na}^+$  и  $\text{Cl}^-$  в растворе.

4. Объясните, как электролитическая диссоциация влияет на проводимость раствора и его способность проводить электрический ток.

5. Дополните модель ионами, указав их заряды.

### **Заключение**

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Студентов следует не только обучать предметному содержанию дисциплины «Общая химия», но и знакомить их с основами моделирования и модельным характером изучаемого материала. Для этого важно обеспечить соблюдение разработанных в исследовании требований к содержанию учебной дисциплины «Общая химия».

2. При изучении общей химии особое значение имеет наглядное моделирование понятий и способов действий, которое позволяет визуализировать абстрактные химические идеи и за счет этого делает их более доступными для понимания.

3. Наглядное моделирование реализуется с помощью специальных средств обучения – наглядных моделей, использование которых при изучении общей химии должно соответствовать разработанным в исследовании принципам.

4. Результативность методики обучения студентов общей химии повышается при условии обогащения ее авторскими инструкциями по работе с наглядными моделями изучаемых понятий при освоении содержания различных модулей учебной программы.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Урбан, М. А. Моделирование как дидактическая основа начального обучения математике: особенности, проблемы подготовки учителя, пути решения / М. А. Урбан, А. С. Обчинец // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. Соц.-экон. и обществ. науки. – 2022. – № 5 (134). – С. 93–99.

2. Прилуцкая, С. В. Моделирование как активный метод обучения и развития учащихся на уроках географии / С. В. Прилуцкая // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2008. – № 3 (48). – С. 121–127.

3. Шатова, Е. А. Наглядное моделирование как средство научного и учебного познания в химии / Е. А. Шатова // Пед. наука и образование. – 2022. – № 1 (38). – С. 51–55.

4. Кожевников, Д. Н. Современные особенности использования средств модельной наглядности в процессе обучения / Д. Н. Кожевников // Ценности и смыслы. – 2018. – № 5 (57). – С. 97–1104.

5. Общая химия: типовая учебная программа по учебной дисциплине для специальности 1-02 04 01 Биология и химия / Белорус. гос. пед. ун-т ; сост.: С. Ю. Елисеев, Е. Н. Мицкевич. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2022. – 19 с.

6. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая степень. Специальность 1-02 04 01 Биология и химия : ОСРБ 1-02 04 01-2021 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 20 апр. 2022 г., № 85. – Взамен ОСРБ 1-02 04 01-2013 ; введ. 03.08.2013. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 14 с.

7. Татьянченко, Д. В. Программа общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетентности школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Ворончиков // Образование в соврем. шк. – 2002. – № 6. – С. 44–57.

8. Phet Interactive Simulation. University of Colorado, Boulder [Electronic resource]. – Mode of access: <https://phet.colorado.edu/en/simulations/filter?subjects=chemistry&type=html,prototype>. – Date of access: 17.01.2024.

#### REFERENCES

1. Urban, M. A. Modelirovanije kak didaktichieskaja osnova nachal'nogo obuchienija matematike: osobienosti, problimy podgotovki uchitelja, puti rieshenija / M. A. Urban, A. S. Obchiniec // *Izv. Gomiell. gos. un-ta im. F. Skoriny. Soc.-ekon. i obshchestv. nauki.* – 2022. – № 5 (134). – S. 93–99.

2. Priluckaja, S. V. Modelirovanije kak aktivnyj metod obuchienija i razvitija uchashchikhsia na urokakh gieografii / S. V. Priluckaja // *Izv. Gomiell. gos. un-ta im. F. Skoriny.* – 2008. – № 3 (48). – S. 121–127.

3. Shatova, Ye. A. Nagliadnoje modelirovanije kak sriedstvo nauchnogo i uchiebnogo poznania v khimii / Ye. A. Shatova // *Pied. nauki i obrazovanije.* – 2022. – № 1 (38). – С. 51–55.

4. Kozhevnikov, D. N. Sovriemiennye osobienosti ispol'zovanija sriedstv model'noj nagliadnosti v processie obuchienija / D. N. Kozhevnikov // *Cennosti i smysly.* – 2018. – № 5 (57). – S. 97–1104.

5. Obshchaja khimija : tipovaja uchiebnaja programma po uchiebnoj disciplinie dlia spicial'nosti 1-02 04 01 Biologija i khimija / Bielorus. gos. pied. un-t ; sost.: S. Yu. Yelisiejev, Ye. N. Mickevich. – Minsk : M-vo obrazovanija Rieszp. Bielarus', 2022. – 19 s.

6. Obrazovatel'nyj standart Rieszpubliki Bielarus'. Vysheje obrazovanije. Piervaja stupien'. Spicial'nost' 1-02 04 01 Biologija i khimija : OSRB 1-02 04 01-2021 : utv. i vvied. v diejstvije postanovlienijem M-va obrazovanija Rieszp. Bielarus', 20 apr. 2022 g., № 85. – Vzamen OSRB 1-02 04 01-2013 ; vvied. 03.08.2013. – Minsk : M-vo obrazovanija Rieszp. Bielarus', 2013. – 14 s.

7. Tat'janchienko, D. V. Programma obshchieuchiebnykh umienij: soviershenstvovanije effiektivnosti formirovanija poznavatel'noj kompietientnosti shkol'nikov / D. V. Tat'janchienko, S. G. Vorovshchikov // *Obrazovanije v sovriem. shk.* – 2002. – № 6. – S. 44–57.

8. Phet Interactive Simulation. University of Colorado, Boulder [Electronic resource]. – Mode of access: <https://phet.colorado.edu/en/simulations/filter?subjects=chemistry&type=html,prototype>. – Date of access: 17.01.2024.

*Руканіс наступіў у рэдакцыю 20.02.2024*

УДК 37.048.45

**Zhou Lingling<sup>1</sup>, Anna Romanova<sup>2</sup>***<sup>1</sup>2-nd Year Postgraduate Student of the Department of Professional Training and Pedagogy of Belarusian National Technical University**<sup>2</sup>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of «Vocational Training and Pedagogy» of Belarusian National Technical University***Чжоу Линлинь<sup>1</sup>, Анна Михайловна Романова<sup>2</sup>***<sup>1</sup>аспірант 2-го года обучения каф. «Профессиональное обучение и педагогика» Белорусского национального технического университета**<sup>2</sup>канд. пед. наук, доц., зав. каф. «Профессиональное обучение и педагогика» Белорусского национального технического университета**e-mail: <sup>2</sup>annaromanova@yahoo.com*

### ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT OF «PROFESSIONAL ORIENTATION» OF PEDAGOGICAL STUDENTS

*The article is devoted to the study of the essence and content of professional orientation of a future educator personality, as a system of value relations, reflecting the integrative quality of an individual, having a certain degree of formation of intentions and inclination towards a future occupation and even showing a positive attitude and desire to engage in this profession.*

**Key words:** *personality orientation, pedagogical orientation, professional orientation, a set of socially significant and professionally important personality qualities, motivation.*

#### **Сущность и содержание понятия «профессиональная направленность» студентов-педагогов**

*Статья посвящена изучению сущности и содержания профессиональной направленности личности будущего педагога как системы ценностных отношений, отражающей интегративное качество личности, имеющей определенную степень сформированности намерений и склонности к будущей профессии и даже демонстрирующей позитивный настрой и желание заниматься этой профессией.*

**Ключевые слова:** *направленность личности, педагогическая направленность, профессиональная направленность, совокупность социально-значимых и профессионально важных качеств личности, мотивация.*

#### **Introduction**

One of the most important questions in everyone's life is the question of choosing a career. At present, the vocational education system in various countries is modernizing, and the content and nature of teaching activities have undergone major changes, positioning the training process of college students as a competency-based graduate model, which includes a series of different abilities: knowledge, ensuring the completion of professional task skills, personality orientation, and personal qualities.

The content and technology of professional education should focus on cultivating students' professional awareness and career orientation. Professional orientation is considered a method of selecting and preparing for a career that best suits talents and abilities. This also includes equipping

university students with the skills they need for their careers and expanding their professional capabilities.

The thinking about the professional orientation of students majoring in education is determined by society's requirements for future educators. Educators must be comprehensively developed, creative, and able to apply what they have learned. However, the success of preparing students for teaching depends largely on the attention the educational process pays to the development of students' own personalities – their personalities, motivations, abilities and professional interests.

This study, based on the work of other research scientists, analyzes the essence and content of the concepts of personal orientation, pedagogical orientation, and professional orientation, as well as the significance and

value of professional orientation for educating students majoring in education.

### Main part

The concept of “personality orientation” has been widely studied in the pedagogical literature, and the following authors define its essence in different ways (table 1).

Table 1 – The essence of the concept of «personality orientation»

Personality orientation is...	Author
<i>the pinnacle of personality</i> , which includes drives, interests, aspirations, ideals, worldviews, beliefs; <i>socially conditioned substructure of personality</i> , which is formed through education	A. N. Kotukhov [1]
<i>a personality property</i> that includes an idea of the goal, motives that motivate activity, and an emotional attitude towards it (love, satisfaction, requirement)	N. V. Kuzmina [2]
<i>a set of dynamic trends</i> that express social requirements, a system of motives and tasks that a person sets for himself	S. L. Rubinstein [3]
<i>one of the most important systemic personal formations</i> , including needs, meanings, goals, motives, reflection	V. A. Shterenzon, A. V. Sazhaev [4]
<i>a stable state</i> that is formed during the active activity of the individual and allows him/her (the individual) to use or overcome the situation, navigate it and at the same time maintain his/her integrity and individuality	Yu. F. Georgiev [5]
<i>system of dominant motives</i> driven by a variety of requirements	R. I. Tsvetkova [6]

Thus, based on the analysis of the definitions presented above, we define the personality orientation as a set of dynamic trends that express personality traits (inclinations, interests, aspirations, ideals, worldviews, beliefs) and social requirements (motivations, satisfaction, needs of all types).

The personality orientation is a dynamic system that stimulates human activities; it is a reflection of the basic orientation of the thoughts, words and actions of the individual and the ability to manage them. This is the most active factor in the structure of personality, characterized by enthusiasm and selectivity, determining the individual’s attitude towards objective things and the choice of objects of behavior, limiting all psychological activities of people.

According to K. K. Platonov [7] personality orientation is closely related to the category «personality», in which it includes four substructures: biopsychic (physical characteristics, type of temperament, sexual characteristics), mental (thinking, memory, attention, learning ability, etc.), experience (knowledge, abilities, skills, habits) and orientation. At the same time, orientation as a whole includes the following substructures: drives, desires, interests, tendencies, ideals, worldviews, and beliefs. Within these orientation substructures, relationships and various forms of needs are represented. Analyzing the relationship and interaction of

personality structure, consciousness and activity, K. K. Platonov shows the possibility that elements of personality orientation have the same essence as substructural elements of goals and motivation for activity.

As V. A. Shterenzon [4] notes, orientation can develop into a clear and slightly changing structure both in the early stages of personality development and in specific positive and/or negative circumstances. In this case, the subject is more actively determined in life and self-realizes professionally. If the processes of interconnected and complementary development of the components of personality orientation are delayed, professional self-determination goes through a more difficult path.

Therefore, we can think that personality orientation is the most active factor in the personality structure. The orientation of personality determines the basic system of a person’s relationship with the world and himself; the semantic unity of behavior and activities creates the stability of personality, enabling it to resist adverse influences from the outside or inside. Personality orientation is also the basis for self-development and professionalism and is the starting point for the ethical evaluation of goals and methods of action.

In the educational profession, one’s personality orientation dominates. An educator’s personality orientation is reflected in his/her entire career and personal

pedagogical environment, determining his/her perception and behavioral logic, and determining his/her overall appearance. This view is also agreed by L. M. Mitina [9].

According to V. A. Slastenin [8], in the personality of a teacher, the leading place is occupied by his/her orientation, draws attention to three interrelated types of orientation:

1) social and moral orientation of the individual, which includes social needs, moral and value orientations, a sense of public duty and civic responsibility, ideological conviction, professional position, social activity;

2) professional and pedagogical orientation of the individual, which includes interest in the teaching profession, teaching vocation, professional and pedagogical

intentions and inclinations, pedagogical duty and responsibility, pedagogical justice, and the desire for self-improvement;

3) the cognitive orientation of the individual, the basis of which is spiritual needs and interests, the need for knowledge, love for the subject being taught, passion for the process of cognition, continuity of pedagogical self-education, a culture of scientific and pedagogical thinking.

Analyzing the ways of development of pedagogical orientation of students of pedagogical specialties, one can see that the development of psychological and pedagogical foundations of pedagogical work has been and is being carried out by many researchers (table 2).

Table 2 – The essence of the concept of «pedagogical orientation»

Pedagogical orientation is...	Author
<i>emotional and value-based attitude towards the profession of educators, a tendency to engage in activities that embody the specifics of this profession</i>	A. K. Markova [10]
<i>a system of pedagogical skills that have gnostic, projective, constructive, organizational and communicative components; interest and love for the pedagogical profession, awareness of the difficulties in pedagogical work, the need for pedagogical activity, the desire to master the basics of pedagogical skills.</i>	N. V. Kuzmina [11]
<i>a system of value orientations that sets the hierarchical structure of the dominant motives of the educator's personality, encouraging the educator to assert it in pedagogical activities and communication</i>	V. A. Slastenin [12]

Thus, based on the analysis of the definitions presented above, we define pedagogical orientation as a set of system of pedagogical skills, including the value orientation of the educator's personality, showing interest and love for the pedagogical profession and effective motivation for the development of students' personalities. Whether a person has the potential and ability to become a competent educator can be judged by his love for teaching, awareness of pedagogical difficulties, effectiveness of pedagogical activities, and desire to master pedagogical skills.

A. K. Markova [10] believes that pedagogical orientation is the driving force of the pedagogical profession, the most important of which is an effective focus on the development of students' personalities. A sustainable pedagogical orientation is the desire to be and remain an educator, helping him/her to overcome obstacles and difficulties in his/her work. The orientation of an educator's personality is reflected in his/her

entire career and personal pedagogical situations, determines the logic of his/her perception and behavior, and determines the general appearance of a person. The educator's motivation shifts from the disciplinary side of one's work to the psychological area, that is, interest in the personality of students, thereby contributing to the development of the direction of learning.

The problem of forming a person's pedagogical orientation is considered by L. N. Razinkova [13] as complex, the study of which is possible only on the basis of the unity of epistemological and ontological approaches that provide both knowledge and explanation of pedagogical phenomena, as well as their understanding and description, aimed at extracting the meaning of subjectively perceived manifestations in a person's life.

L. M. Mitina [14] considers pedagogical orientation in the narrow and broad senses of the word. In a narrow sense, pedagogical orientation is a professionally significant quality that occupies a central place in the

structure of an educator's personality and determines his/her individual and typical originality. In a broad sense, it is a system of emotional-value relations that sets the hierarchical structure of the dominant motives of an educator's personality, encouraging him/her to assert it in pedagogical activities and communication. The hierarchical structure of pedagogical orientation includes: 1) focus on the learners (and other people); 2) self-direction; 3) focus on the subject side of the pedagogical profession.

An educator's abilities are usually considered as individual personality traits that contribute to the successful performance of his/her activities. Pedagogical abilities are defined as individual stable personality traits, consisting of specific sensitivity to the object, means, conditions of pedagogical work and the creation of productive models for the formation of desired qualities of the personality of a student being educated.

According to T. V. Dmitrienko [15], the pedagogical orientation of a future specialist, in our opinion, is expressed in the following:

- 1) developed interest in people and teaching activities;
- 2) the desire to engage in teaching activities and communicate with people of any age;

- 3) the predominance in the emotional sphere of pedagogical activity of such components as gnostic, altruistic, communicative, practical (self-affirmation);

- 4) high cognitive interest in pedagogical literature;

- 5) preparedness and ability for research activities on pedagogical problems;

- 6) a creative approach to solving pedagogical problems;

- 7) high level of socio-political activity;

- 8) the desire for constant self-education.

The main factor that determines students' career development in the process of educational activities is the career orientation formed by students.

Professional orientation is a socially determined category that is formed during the education process and manifests itself in various activities as a personality trait. One of the urgent tasks of professional education is to shape the professional work of a future specialist (his/her tasks, style, methods, motivations), to create the conditions for students to successfully perform their functions based on acquired knowledge, experience, qualities, practice of a specialist.

Therefore, one of the important tasks to strengthen the cultivation of professional talents in colleges and universities is the formation of students' professional orientation.

Table 3 – The essence of the concept of «professional orientation of an individual»

The professional orientation of an individual is...	Author
<i>an integrative property of a person</i> , based on his attitude towards his chosen profession, and also influencing preparation for a future profession	T. S. Yakovleva [16]
<i>interest</i> in a future profession, calling for it, a certain level of formation of intentions and inclinations towards a future profession; <i>desire</i> to improve one's training, satisfy material and spiritual needs by working in the field of one's profession	I. A. Zimnyaya [17]
<i>a set of motivational formations</i> (interests, requirements, inclinations, aspirations, etc.) associated with a person's professional activity and influencing, in particular, the choice of profession, the desire to work in it and satisfaction with professional activity	T. D. Dubovitskaya [18]

Thus, based on the analysis of the definitions presented above, we define the professional orientation of an individual as a system of value relations that reflects the integrative quality of an individual, has a certain degree of formation of intentions and inclination towards a future occupation, and even shows a positive attitude and desire to engage in this profession. At the same time,

professional orientation is a set of motivations that combine goals, motivations and emotional attitudes towards a full-fledged professional activity, reflecting a person's internal interests, goals, inclinations and abilities.

O. S. Ovsyannikova [19] reveals the essence of professional orientation through its components: «interests in the professional environment, which are understood as selective



activity in relation to the profession; positive attitude towards professional activity; purposeful human efforts focused on the implementation of professional activities; the image of the profession, which reflects the nature and content of professional ideas about socio-economic, production-technical and socio-psychological aspects of a chosen profession».

According to L. N. Khalyapina [21], in the process of developing a professional orientation, a student goes through a number of steps.

The initial stage. The student outwardly decides to master a specific profession, having an emotional mood, episodic, situational interest, subject orientation, and some work habits, but he does not have independence and does not show initiative.

Second stage. The student has a fixed focus on the profession and more stable interests; he/she shows inclinations, but they are more interested in the practical aspects of educational material; the formed goal gives the general direction of educational and production activities, he/she develops a sense of self-confidence and independence; a sense of responsibility is formed.

Third stage. The student has a firm commitment to the profession, a stable interest and inclination towards it; shows particular passion for both practical and theoretical sides of educational material; self-affirmation of personality occurs through professional work.

Fourth stage. The student demonstrates a passion for his or her profession; the person and the business merge into a single whole; orientation is formed in the presence of great abilities for the chosen profession, pronounced inclinations and vocation; high professional skills and the presence of a professional ideal are noted; with firm convictions in personal and social significance of their profession.

L. I. Kunz [20] proposes to consider the structure of professional orientation as a system consisting of emotional-cognitive, motivational-target and regulatory blocks. It includes professional interests, attitudes, motives and attitudes towards activities. In the

process of professional development of an individual, these components change, form various combinations and relationships, which lead to the emergence of relatively stable complexes of orientation.

The process of forming professional orientation of a future educator's personality is inextricably linked with the process of forming his/her universal, general professional competencies and largely depends on the individual pace of their development, determined by the level of development of the student's thinking.

Interest in a future profession – the basis of professional orientation – is expressed in a positive, emotional attitude towards professional activity in general, towards its specific types, in the desire to master the knowledge and skills necessary for this.

Therefore, the core of the process of forming career orientation is to enable students to have a positive emotional attitude towards professional activities, improve students' thinking development level, and develop their own personality, including their personality traits, skills, motivations and experiences.

### Conclusion

Having studied and analyzed the definitions and contents of the three concepts «personality orientation», «pedagogical orientation» and «professional orientation» by different scientists, we found that all the definitions and contents of these three concepts are related to personality traits and motivation, and manifests itself in such forms as attraction, desire, aspiration, interest, inclination, ideal, worldview, belief.

Thus, shaping the professional orientation of students means strengthening their positive emotional attitude towards their future profession, interest, inclinations and abilities for it, the desire to improve their qualifications after graduation, satisfy basic material and spiritual needs, constantly engaging in their chosen type of professional work, and develop goals, ideals, views, beliefs, prestige of the profession in the future specialist's own eyes.

### LIST OF USED SOURCES

1. Kotukhov, A. N. Professional orientation: essence and structure / A. N. Kotukhov, A. A. Moiseev // *Young scientist*. – 2017. – Nr 12 (146). – P. 182–190.

2. Kuzmina, N. V. Methods for researching teaching activities / N. V. Kuzmina. – L. : Leningrad State University Publishing House, 1970. – P. 36–37.
3. Rubinshtein, S. L. Fundamentals of general psychology : in 2 vols. / S. L. Rubinshtein. – M. : Pedagogy, 1989. – Vol. 1.
4. Shterenzon, V. A. Study of the structure of personality orientation of a student at a professional pedagogical university / V. A. Shterenzon, A. V. Sazhaev // Psychology, sociology and pedagogy. – 2015. – Nr 8 (47). – P. 75–84.
5. Ivanov, I. P. From the experience of educational work with students of the Faculty of Education / I. P. Ivanov // Materials of the All-Union Meeting of Heads of Departments of Pedagogy and Methods of Primary Education. – L., 1974. – P. 107–118.
6. Tsvetkova, R. I. Motivational sphere of personality of a modern student: factors, conditions and means of its formation in the process of professional development : dis. Doctor of Psychology Sciences / R. I. Tsvetkova. – Khabarovsk, 2007. – 530 p.
7. Platonov, K. K. Generalization of independent characteristics as a method of socio-psychological research of personality / K. K. Platonov // Methods of socio-psychological research. – M., 1972. – P. 75–271.
8. Pedagogy : textbook. manual for students of pedagogical educational institutions / V. A. Slastenin [et al.]. – M. : Shkola-Press, 1997. – P. 35–38.
9. Mitina, L. M. Teacher as a personality and professional / L. M. Mitina. – M., 1994. – 42 p.
10. Markova, A. K. Psychology of teacher work / A. K. Markova. – M., 1993. – 190 p.
11. Timchenko, I. N. Professional orientation of student psychologists / I. N. Timchenko, L. I. Kunz // Medicine and education in Siberia. – 2007. – Nr 2. – P. 20.
12. Slastenin, V. A. Pedagogy / V. A. Slastenin. – M. : Academy, 2011. – 608 p.
13. Razinkova, L. N. Formation of the pedagogical orientation of the individual in the «School and University» system [Electronic resource] / L. N. Razinkova // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. – 2008. – Nr 2. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-napravlenosti-lichnosti-v-sisteme-shkola-vuz>.
14. Mitina L. M. Psychology of teacher professional development / L. M. Mitina. – M. : Flinta : Moscow. psychol.-social Institute, 1998. – P. 41.
15. Dmitrienko, T. V. Formation of pedagogical orientation among university students in the process of collective creative activity : dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.01 / T. V. Dmitrienko. – Tyumen, 1983. – 194 p.
16. Yakovleva, T. S. Theoretical foundations of the problem of a person's professional orientation / T. S. Yakovleva // Bulletin of the Volgograd Institute of Business. Business. Education. Right. – 2014. – Nr 2 (27). – P. 268–273.
17. Zimnyaya, I. A. Pedagogical psychology / I. A. Zimnyaya. – M. : Logos, 1999. – 384 p.
18. Dubovitskaya, T. D. Diagnostics of the level of professional orientation of students / T. D. Dubovitskaya // Psychological science and education. – 2004. – Nr 2. – P. 82–86.
19. Ovsyannikova, O. S. Formation of professional stability as a task of training students at a university / O. S. Ovsyannikova / Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2016. – Nr 3 (16). – P. 96–98.
20. Kunz, L. I. The image of professional activity in the context of a person's professional self-awareness / L. I. Kunz // Philosophy of Education. – 2012. – Nr 4 (43). – P. 167–173.
21. Khalyapina, L. N. Socialization of the teacher / L. N. Khalyapina. – Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 1995. – P. 104–105.

УДК 796.015.59+796/799

*Михаил Александрович Холод<sup>1</sup>, Регина Эдуардовна Зимницкая<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>канд. пед. наук, зав. каф. физической культуры

Белорусского национального технического университета

<sup>2</sup>канд. пед. наук, доц., проф. каф. физической культуры

Белорусского национального технического университета

*Mikhail Kholad<sup>1</sup>, Regina Zimnitskaya<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Physical Culture  
of Belarusian National Technical University

<sup>2</sup>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Physical Culture  
of Belarusian National Technical University

e-mail: <sup>1</sup>holod.m@bntu.by; <sup>2</sup>r.zimnitskaya@bntu.by

### КОР-ТРЕНИРОВКА СО СТУДЕНТАМИ-СПОРТСМЕНАМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ СПОРТИВНЫМИ ИГРАМИ

*В последнее время кор-тренировка все более существенно интегрируется в сферы физической культуры, фитнеса и спорта. Ее внедрение прежде всего обусловлено задачами, которые она позволяет решать: увеличение устойчивости локомоторной системы к воздействию физических нагрузок; снижение риска возникновения бесконтактных травм; содействие более существенному повышению уровня функционального состояния мышц – стабилизаторов таза, бедра, позвоночного столба, что в отдельных видах спорта может значительно предопределять результативность выступления в спортивных соревнованиях. В связи с этим нами была осуществлена апробация эффективности применения кор-тренировки со студентами-спортсменами командных игровых видов спорта. По результатам ее использования в рамках трехмесячного педагогического эксперимента зафиксировано статистически достоверное ( $p < 0,05$ ) превышение показателей физической подготовленности экспериментальных групп волейболистов, баскетболистов, футболистов, гандболистов в сравнении с контрольными группами.*

**Ключевые слова:** кор-тренировка, мышцы кора, мышцы-стабилизаторы, студенты-спортсмены, спортивные игры, двигательные способности, спортивная подготовка.

### *Core Training with Student-Athletes Engaged in Sports Games*

*Recently, core training has been increasingly integrated into the spheres of physical culture, fitness and sports. Its introduction is primarily due to the tasks that it allows to solve: increasing the stability of the locomotor system in relation to the effects of physical exertion; reducing the risk of non-contact injuries; contributing to a more significant increase in the level of functional condition of the muscles-stabilizers of the pelvis, hip, spinal column, which in some sports can significantly predetermine the effectiveness of performance in sports competitions. In this regard, we tested the effectiveness of the use of core training with student-athletes of team game sports. According to the results of its use in the framework of a three-month pedagogical experiment, a statistically significant ( $p < 0,05$ ) excess of the indicators of physical fitness of the experimental groups of volleyball, basketball, football, handball players compared with the control groups was recorded.*

**Key words:** core training, core muscles, stabilizer muscles, student-athletes, sports games, motor abilities, sports training.

#### **Введение**

Образовательный процесс по учебной дисциплине «Физическая культура» позволяет обучающимся учреждений высшего образования осуществлять подготовку по избранному виду спорта и в последующем принимать участие в соревнованиях. Учитывая специфику и разновидность секционных спортивных дисциплин, необходимо отдельно рассмотреть командные спортивные игры (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол). Для эффективной соревнователь-

ной деятельности в указанных видах спорта важное значение имеют координационные и скоростно-силовые способности.

Важно отметить, что вышеуказанные двигательные способности существенно взаимосвязаны с функциональным состоянием мышц кора (мышцы-стабилизаторы таза, бедра, позвоночного столба). Об этом свидетельствуют результаты исследовательской деятельности как отечественных (М. С. Кужелева, И. Н. Собко), так и зарубежных (Т. Бомпа, S. M. McGill) ученых [1–4].

Основной целью кор-тренировки является улучшение функционального состояния мышц-стабилизаторов таза, бедра, позвоночного столба. Ее внедрение в тренировочный процесс спортсменов способствует улучшению трансляции усилий по кинематической цепи, снижению риска травматизма, обеспечению длительного поддержания необходимых параметров спортивной техники, рекуперации механической энергии при выполнении вращательных, баллистических двигательных действий.

Внедрение кор-тренировки в спортивную подготовку студентов-спортсменов является причинно-обусловленным. Однако остается не до конца изученным вопрос, затрагивающий использование кор-тренировки в учебно-тренировочном процессе со студентами-спортсменами командных игровых видов спорта в учреждениях высшего образования.

Целью исследования является практическая верификация прикладной значимости кор-тренировки со студентами-спортсменами, занимающимися спортивными играми (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол).

#### **Методы исследования и организация исследования**

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством применения методов анализа и обобщения научно-методической литературы, антропометрических измерений, контрольно-педагогических испытаний, педагогического эксперимента, математико-статистического анализа данных (среднего арифметического  $\bar{X}$ ), (среднего квадратического отклонения  $\sigma$ ), (ошибки репрезентативности  $m$ ), (коэффициента вариации  $V$ ), (критерия Фишера  $F$ ), (параметрического критерия значимости по Стьюденту  $t$ ).

Для проведения контрольно-педагогических испытаний были определены тесты:

1) нормативы Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь для юношей 19–22 лет (уровень общей физической подготовленности) (далее – ОФП);

2) проба Ромберга № 3 и Shark skill test (далее – SST) для выявления координационных способностей (статический и динамический режим) [5];

3) прыжок вверх с места двумя ногами, прыжок вверх с места одной ногой (правой и левой), прыжок вверх с разбега, бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу (медбол 5 кг) для определения скоростно-силовых способностей.

Организационная сторона исследования состояла из последовательного выполнения следующих действий:

1) подбор целевого контингента из числа обучающихся Белорусского национального технического университета с дифференциацией студентов-спортсменов на контрольные (КГ) и экспериментальные (ЭГ) группы (по 20 человек в каждой) с сохранением однородности сформированных выборок согласно видам спорта (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол), антропометрическим данным, исходным показателям общей и специальной физической подготовленности (февраль 2023 г.);

2) применение в учебно-тренировочном процессе обучающихся кор-тренировки;

3) повторная оценка изучаемых показателей по окончании эксперимента (апрель 2023 г.).

На протяжении трехмесячного педагогического эксперимента студенты-спортсмены занимались три раза в неделю на спортивной базе БНТУ по 90–120 мин. в день. На каждом учебно-тренировочном занятии при решении задач, направленных на развитие силовых способностей преимущественно мышц живота и спины, КГ занимались согласно содержанию существующей программы, в то время как в ЭГ применялась разработанная нами методика кор-тренировки [6; 7]. Она заключается в рациональном подборе физических упражнений и целенаправленном воздействии стимулирующих физических нагрузок на отстающие и/или имеющие низкий уровень развития мышцы-стабилизаторы таза, бедра, позвоночника [8].

В обследуемых выборках были подобраны обучающиеся с отсутствием в технике выполнения двигательных паттернов компенсаторных движений и дисбаланса в архитектонике функционального состояния мышц кора.

**Результаты исследования и их обсуждение**

С помощью математико-статистического инструментария анализа данных по

окончании педагогического эксперимента мы сравнили достоверность сдвигов изучаемых показателей между студентами-спортсменами ЭГ и КГ (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели ОФП, координационных и скоростно-силовых способностей студентов-спортсменов, специализирующихся в командных игровых видах спорта (баскетбол), зафиксированные после эксперимента

Показатель	Юноши ЭГ (n = 20) (X ± σ)	Юноши КГ (n = 20) (X ± σ)	Критерий равенства дисперсий			Двухвыборочный t-тест		
			F <sub>19, 19</sub>	P	F <sub>крит</sub>	t	P	t <sub>крит</sub>
Прыжок в длину с места, см	236,50 ± 10,16	229,25 ± 10,10	1,02	0,48	2,22	<b>2,13</b>	0,04	
Наклон вперед из положения сидя, см	10,85 ± 2,96	11,65 ± 2,35	1,65	0,15	2,22	1,69	0,51	
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	51,25 ± 6,43	46,30 ± 7,37	0,81	0,33	0,45	<b>2,26</b>	0,03	
Подтягивания на высокой перекладине, раз	9,60 ± 2,32	7,90 ± 2,22	1,11	0,41	2,22	<b>2,30</b>	0,03	
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	48,30 ± 9,75	40,50 ± 8,66	1,25	0,32	2,22	<b>2,53</b>	0,02	
Челночный бег 4 × 9 м, с	9,00 ± 0,70	9,51 ± 0,81	0,75	0,27	0,45	<b>-2,13</b>	0,04	
Бег 30 м, с	4,31 ± 0,29	4,71 ± 0,70	0,16	0,01	0,45	<b>-2,10</b>	0,04	
Бег 3000 м, с	689,75 ± 94,29	709,10 ± 68,89	1,70	0,14	2,22	-0,55	0,59	
Проба Ромберга № 3, с	16,20 ± 4,36	15,70 ± 4,22	1,34	0,27	2,22	0,25	0,81	
SST, с	Правая	5,02 ± 0,75	5,16 ± 0,99	0,56	0,12	0,45	-0,50	0,62
	Левая	5,01 ± 1,40	5,85 ± 0,71	3,45	0,01	2,22	<b>-2,39</b>	0,02
Прыжок вверх с места двумя ногами, см	49,70 ± 6,15	45,80 ± 4,75	1,63	0,15	2,22	<b>2,07</b>	0,05	
Прыжок вверх с места одной ногой, см	Правая	34,20 ± 3,81	32,40 ± 3,01	1,57	0,17	2,22	1,71	0,10
	Левая	33,75 ± 4,84	33,15 ± 4,27	1,39	0,25	2,22	0,56	0,58
Прыжок вверх с разбега, см	59,15 ± 5,07	56,00 ± 3,49	2,13	0,06	2,22	<b>2,29</b>	0,03	
Бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу, см	3,60 ± 0,85	2,95 ± 0,79	1,21	0,34	2,22	<b>2,78</b>	0,01	

2,028

*Примечание – Полужирным шрифтом выделены результаты студентов-спортсменов, по которым установлена статистически достоверная разница величин с уровнем значимости p < 0,05.*

Из 14 контрольно-педагогических испытаний достоверное превышение результатов ЭГ группы баскетболистов над КГ было выявлено в 10 тестах:

1) ОФП: прыжок в длину с места – на 7,25 см (3,07 %), сгибание и разгибание рук в упоре лежа – на 4,95 раза (9,66 %), подтягивания на высокой перекладине – на 1,70 раза (17,21 %), поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с – на 7,8 раза (16,51 %), челночный бег 4 × 9 м – на 0,51 с (5,67 %), бег 30 м – на 0,4 с (9,28 %);

2) координационные способности: SST (левая) – на 0,84 с (16,77 %);

3) скоростно-силовые способности: прыжок вверх с места двумя ногами –

на 3,9 см (7,85 %), прыжок вверх с разбега – на 3,15 см (5,33 %), бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу – на 0,65 см (18,06 %).

Наиболее существенная разница в исследуемых показателях баскетболистов была установлена в тестах «бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу» (18,06 %) и «подтягивания на высокой перекладине» (17,21 %). Это обусловлено спецификой кор-тренировки, позволившей существенно повысить силовые способности мышц туловища, что предопределяет результативность в этих физических упражнениях.

Схожая ситуация была выявлена и у волейболистов (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели ОФП, координационных и скоростно-силовых способностей студентов-спортсменов, специализирующихся в командных игровых видах спорта (волейбол), зафиксированные после эксперимента

Показатель	Юноши ЭГ (n = 20) (X ± σ)	Юноши КГ (n = 20) (X ± σ)	Критерий равенства дисперсий			Двухвыборочный t-тест			
			F <sub>19, 19</sub>	P	F <sub>крит</sub>	t	P	t <sub>крит</sub>	
Прыжок в длину с места, см	254,90 ± 14,88	245,85 ± 14,98	1,25	0,32	2,22	<b>2,18</b>	0,04	2,028	
Наклон вперед из положения сидя, см	13,55 ± 2,18	11,95 ± 3,08	0,47	0,06	0,45	1,89	0,07		
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	43,35 ± 5,30	40,45 ± 8,76	0,36	0,02	0,45	1,46	0,15		
Подтягивания на высокой перекладине, раз	11,80 ± 3,34	9,50 ± 2,68	1,52	0,19	2,22	<b>2,42</b>	0,02		
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	56,00 ± 8,41	50,45 ± 6,97	1,33	0,27	2,22	<b>2,38</b>	0,02		
Челночный бег 4 × 9 м, с	8,91 ± 0,59	9,24 ± 0,87	0,17	3E-04	0,45	-1,12	0,27		
Бег 30 м, с	4,27 ± 0,35	4,78 ± 0,95	0,15	8E-05	0,45	<b>-2,10</b>	1,69		
Бег 3000 м, с	712,90 ± 49,31	725,40 ± 17,15	6,14	2E-04	2,22	-1,30	0,10		
Проба Ромберга № 3, с	17,75 ± 5,09	17,95 ± 4,96	1,05	0,45	2,21	-0,13	0,9		
SST, с	Правая	5,18 ± 1,18	6,07 ± 1,11	0,95	0,46	0,45	<b>-2,45</b>		0,01
	Левая	5,94 ± 0,51	5,89 ± 0,79	0,37	0,02	0,45	0,00		1,00
Прыжок вверх с места двумя ногами, см	69,47 ± 5,15	63,65 ± 10,28	0,29	3E-04	0,45	<b>2,07</b>	0,04		
Прыжок вверх с места одной ногой, см	Правая	34,80 ± 3,31	31,85 ± 4,56	0,60	0,14	0,45	<b>2,57</b>		0,01
	Левая	30,07 ± 4,91	28,72 ± 6,75	0,54	0,10	0,45	0,80		0,43
Прыжок вверх с разбега, см	69,47 ± 5,15	63,65 ± 10,28	0,29	3E-06	0,45	<b>2,07</b>	0,04		
Бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу, см	3,88 ± 0,87	3,16 ± 0,96	0,86	0,38	0,45	<b>2,68</b>	0,01		

*Примечание – Полужирным шрифтом выделены результаты студентов-спортсменов, по которым установлена статистически достоверная разница величин с уровнем значимости  $p < 0,05$ .*

У юношей, специализирующихся в волейболе, достоверное превышение результатов опытной группы над группой контроля было выявлено в 9 тестах:

1) ОФП: прыжок в длину с места – на 9,05 см (3,55 %), подтягивания на высокой перекладине – на 2,30 раза (19,49 %), поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с – на 5,55 раза (9,91 %), бег 30 м – на 0,51 с (11,94 %);

2) координационные способности: SST (правая) – на 0,89 с (17,18 %);

3) скоростно-силовые способности: прыжок вверх с места двумя ногами – на 5,82 см (8,38 %), прыжок вверх с места одной ногой (правая) – на 2,95 см (8,48 %), прыжок вверх с разбега – на 5,82 см (8,38 %), бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу – на 0,72 см (18,56 %).

У юношей, специализирующихся в гандболе, достоверное превышение результатов экспериментальной группы над контрольной было выявлено в 6 тестах:

1) ОФП: прыжок в длину с места – на 9,7 см (4,03 %), поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с – на 7,1 раза (15,08 %), бег 30 м – на 0,54 с (13,37 %);

2) координационные способности: проба Ромберга № 3 – на 2,7 с (15,08 %);

3) скоростно-силовые способности: прыжок вверх с места двумя ногами – на 3,53 см (7,06 %), прыжок вверх с разбега – на 5,25 см (8,83 %).

Наиболее значимое отличие показателей у гандболистов ЭГ относительно КГ наблюдалась в тестах «поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с» и «проба Ромберга № 3» – на 15,08 %.

Мы полагаем, что предиктором этого во многом выступает задействование нестабильных поверхностей в рамках корт-тренировки (фитбол, полусфера BOSU), оказывающих положительное воздействие не только на состояние гравитационных рецепторов и межмышечной координации, но

и на развитие мышц – сгибателей туловища (прямой, поперечной и косых мышц живота),

подвздошно-поясничных мышц, глубоких мышц-стабилизаторов кора и др.) (таблица 3).

Таблица 3. – Показатели ОФП, координационных и скоростно-силовых способностей студентов-спортсменов, специализирующихся в командных игровых видах спорта (гандбол), зафиксированные после эксперимента

Показатель	Юноши ЭГ (n = 20) (X ± σ)	Юноши КГ (n = 20) (X ± σ)	Критерий равенства дисперсий			Двухвыборочный t-тест			
			F <sub>19, 19</sub>	P	F <sub>крит</sub>	t	P	t <sub>крит</sub>	
Прыжок в длину с места, см	240,60 ± 18,00	230,90 ± 5,97	9,42	8E-06	2,21	<b>2,41</b>	0,02	2,028	
Наклон вперед из положения сидя, см	9,15 ± 2,68	8,30 ± 1,83	2,41	0,03	2,21	1,33	0,19		
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	43,40 ± 8,28	39,90 ± 5,73	2,16	0,05	2,21	1,67	0,10		
Подтягивания на высокой перекладине, раз	8,70 ± 2,36	7,55 ± 1,93	1,54	0,18	2,21	1,69	0,10		
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	62,90 ± 9,22	55,80 ± 10,94	0,73	0,25	0,45	<b>2,24</b>	0,03		
Челночный бег 4 × 9 м, с	9,02 ± 0,35	9,22 ± 0,93	0,15	1E-04	0,45	-0,69	0,50		
Бег 30 м, с	4,04 ± 0,66	4,58 ± 0,88	0,58	0,13	0,45	<b>-2,04</b>	0,04		
Бег 3000 м, с	698,25 ± 28,98	702,50 ± 21,29	1,93	0,08	2,21	-0,50	0,62		
Проба Ромберга № 3, с	17,90 ± 4,11	15,20 ± 3,22	1,63	0,15	2,21	<b>2,22</b>	0,03		
SST, с	Правая	5,02 ± 0,58	5,17 ± 0,73	0,71	0,24	0,45	-1,00		0,32
	Левая	5,16 ± 1,11	5,53 ± 0,96	1,31	0,28	2,21	-1,14		0,26
Прыжок вверх с места двумя ногами, см	50,00 ± 4,57	46,47 ± 5,45	0,80	0,31	0,45	<b>2,40</b>	0,02		
Прыжок вверх с места одной ногой, см	Правая	34,00 ± 3,37	33,30 ± 4,30	0,61	0,15	0,45	0,57		0,57
	Левая	32,55 ± 2,47	31,45 ± 2,58	0,95	0,46	0,45	1,67		0,10
Прыжок вверх с разбега, см	59,45 ± 7,86	54,20 ± 5,83	1,85	0,10	2,21	<b>2,40</b>	0,02		
Бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу, см	3,38 ± 0,60	3,13 ± 0,74	0,69	0,22	0,45	1,43	0,16		

Примечание – Полужирным шрифтом выделены результаты студентов-спортсменов, по которым установлена статистически достоверная разница величин с уровнем значимости  $p < 0,05$ .

В таблице 4 представлены результаты юношей, специализирующихся в футболе, и данные демонстрируют аналогичную тенденцию.

У юношей, специализирующихся в футболе, достоверное превышение результатов экспериментальной группы над контрольной было выявлено в 7 тестах:

1) ОФП: прыжок в длину с места – на 16,25 см (6,47 %), поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с – на 6,2 раза (10,18 %);

2) координационные способности: проба Ромберга № 3 – на 5,3 с (25,3 %);

3) скоростно-силовые способности: прыжок вверх с места двумя ногами – на 6,13 см (11,22 %), прыжок вверх с места одной ногой (правая) – на 5,35 см (14,05 %), прыжок вверх с места одной ногой (левая) – на 7,78 см (20,69 %), прыжок вверх с разбега – на 7,48 см (11,31 %).

Таблица 4. – Показатели ОФП, координационных и скоростно-силовых способностей студентов-спортсменов, специализирующихся в командных игровых видах спорта (футбол), зафиксированные после эксперимента

Показатель	Юноши ЭГ (n = 20) ( $X \pm \sigma$ )	Юноши КГ (n = 20) ( $X \pm \sigma$ )	Критерий равенства дисперсий			Двухвыборочный t-тест			
			F <sub>19, 19</sub>	P	F <sub>крит</sub>	t	P	t <sub>крит</sub>	
Прыжок в длину с места, см	251,30 ± 17,67	235,05 ± 22,49	0,64	0,18	0,45	<b>2,08</b>	0,04	2,028	
Наклон вперед из положения сидя, см	7,10 ± 10,97	7,85 ± 2,00	0,56	0,11	0,45	-1,63	0,11		
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	51,2 ± 14,17	51,65 ± 14,22	0,98	0,48	0,45	-0,08	0,93		
Подтягивания на высокой перекладине, раз	9,20 ± 1,88	9,25 ± 2,53	0,48	0,06	0,45	-0,22	0,82		
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с, раз	60,90 ± 5,70	54,7 ± 7,49	0,72	0,25	0,45	<b>2,57</b>	0,01		
Челночный бег 4 × 9 м, с	8,74 ± 0,14	9,06 ± 0,94	0,02	1E-11	0,45	-1,31	0,20		
Бег 30 м, с	4,17 ± 0,61	4,54 ± 0,75	0,70	0,23	0,45	-1,99	0,05		
Бег 3000 м, с	685,00 ± 51,45	696,05 ± 19,66	7,44	5E-05	2,21	-0,90	0,37		
Проба Ромберга № 3, с	20,95 ± 5,81	15,65 ± 4,52	1,61	0,15	2,21	<b>2,77</b>	0,01		
SST, с	Правая	5,68 ± 0,50	5,53 ± 0,80	0,44	0,04	0,45	0,47		0,63
	Левая	5,46 ± 0,43	5,56 ± 0,89	0,25	3E-03	0,45	-0,23		0,81
Прыжок вверх с места двумя ногами, см	54,35 ± 4,78	48,52 ± 10,98	0,21	1E-03	0,45	<b>2,17</b>	0,03		
Прыжок вверх с места одной ногой, см	Правая	38,07 ± 4,96	32,72 ± 7,94	0,36	0,01	0,45	<b>2,24</b>		0,03
	Левая	37,60 ± 7,71	29,82 ± 8,68	0,81	0,33	0,45	<b>2,60</b>		0,01
Прыжок вверх с разбега, см	66,15 ± 9,44	58,67 ± 11,66	0,75	0,27	0,45	<b>2,50</b>	0,01		
Бросок мяча из-за головы двумя руками сидя на полу, см	2,81 ± 0,48	2,52 ± 0,68	0,42	0,04	0,45	1,74	0,08		

*Примечание – Полужирным шрифтом выделены результаты студентов-спортсменов, по которым установлена статистически достоверная разница величин с уровнем значимости  $p < 0,05$ .*

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов ЭГ и КГ позволил установить, что наибольшее количество достоверных изменений изучаемых показателей было выявлено у студентов-спортсменов, занимающихся баскетболом (зафиксировано в 10 тестах) и волейболом (зафиксировано в 9 тестах), наименьшее количество – у футболистов (зафиксировано в 7 тестах) и гандболистов (зафиксировано в 6 тестах).

По-видимому, эти различия между баскетболистами и волейболистами и спортсменами из других видов спорта связаны со спецификой соревновательной деятельности: к баскетболистам и волейболистам предъявляются более высокие требования к функциональному состоянию мышц-стабилизаторов таза, бедра, позвоночного столба, от чего во многом зависит стабилизация тела, сохранение динамического равновесия и передача усилий по кинематической цепи.

### Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

I. У студентов-спортсменов ЭГ в сравнении с испытуемыми из КГ зафиксированы статистически достоверные ( $p < 0,05$ ) превышения изучаемых показателей в следующих диапазонах:

1) ОФП: от 3,07 % (прыжок в длину с места) до 19,49 % (подтягивания на высокой перекладине);

2) координационные способности: от 15,08 % до 25,3 % (оба значения в пробе Ромберга № 3);

3) скоростно-силовые способности: от 5,33 % (прыжок вверх с разбега) до 20,69 % (прыжок вверх с места одной ногой (левой)).

II. Применение кор-тренировки позволило улучшить функциональное состояние мышц-стабилизаторов таза, бедра, позвоночного столба, что способствовало значимому повышению результатов в тестах по оценке силовых способностей (сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подтягива-



ния на высокой перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 с), скоростно-силовых и координационных способностей.

III. Больше количество значимых сдвигов по показателям физической подготовленности у баскетболистов (10) и волейболистов (9) в сравнении с футболистами (7) и гандболистами (6), вероятно, обусловлено тем, что требования к функциональному состоянию мышц кора в баскетболе и волейболе более важны при выполнении соревновательных упражнений, чем в футболе и гандболе.

IV. Применение кор-тренировки в ЭГ отрицательно не сказалось на процессе раз-

вития и воспитания различных двигательных способностей студентов-спортсменов, что подтверждают результаты выполнения нормативов Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь для юношей 19–22 лет.

Таким образом, кор-тренировки со студентами-спортсменами, занимающимися спортивными играми (волейбол, баскетбол, футбол, гандбол), показали свою прикладную значимость вследствие положительного воздействия на ведущие с точки зрения эффективности соревновательной деятельности двигательные способности (координационные и скоростно-силовые).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кужелева, М. С. Развитие мышц-стабилизаторов у девушек 18–25 лет, занимающихся силовым фитнесом / М. С. Кужелева, О. В. Ильичева, Я. В. Сираковская // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 10. – С. 163–168.
2. Применение нестабильных опор и упражнений для контроля положения центра тяжести в тренировочном процессе баскетболисток 13-14 лет / И. Н. Собко [и др.] // Здоровье, спорт, реабилитация. – 2019. – № 1. – С. 114–125.
3. Бомпа, Т. Периодизация спортивной тренировки / Т. Бомпа, К. Б. Буццичелли. – М. : Спорт, 2016. – 384 с.
4. McGill, S. M. Core training: evidence translating to better performance and injury prevention / S. M. McGill // Strength and conditioning journal. – 2010. – Vol. 32. – P. 33–46.
5. Холод, М. А. Состояние мышц кора студентов технического профиля на основе результатов функционального мышечного тестирования / М. А. Холод, С. О. Бурков, М. С. Герасимчик // Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности : материалы VI Междунар. науч.-техн. конф., Минск, 22–23 окт. 2020 г. / БНТУ ; редкол.: И. В. Бельский (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 149–154.
6. Холод, М. А. Методика применения кор-тренировки для повышения уровня силовой выносливости студентов / М. А. Холод // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4 (206). – С. 469–475.
7. Холод, М. А. Применение кор-тренировки в образовательном процессе по физической культуре для повышения силовой выносливости студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. А. Холод. – Минск, 2022. – 26 с.
8. Холод, М. А. Применение кор-тренировки в образовательном процессе по физической культуре для повышения силовой выносливости студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. А. Холод. – Минск, 2022. – 211 л.

#### REFERENCES

1. Kuzhelieva, M. S. Razvitije myshc-stabilizatorov u dievushkek 18–25 liet, zanimajushchikhsia silovym fitnessom / M. S. Kuzhelieva, O. V. Il'ichiova, Ya. V. Sirakovskaja // Uchion. zap. un-ta im. P. F. Liesgafta. – 2018. – № 10. – S. 163–168.
2. Primienienije niestabil'nykh opor i uprazhnienij dlia kontroliia polozhenija centra tiazhesti v trienirovochnom processie baskietbolistok 13-14 liet / I. N. Sobko [i dr.] // Zdorov'je, sport, rieabilitacija. – 2019. – № 1. – S. 114–125.
3. Bompa, T. Periodizacija sportivnoj trienirovki / T. Bompa, K. B. Buccichelli. – M. : Sport, 2016. – 384 s.

4. McGill, S. M. Core training: evidence translating to better performance and injury prevention / S. M. McGill // *Strength and conditioning journal*. – 2010. – Vol. 32. – P. 33–46.

5. Kholod, M. A. Sostojanije myshc kora studentov tiekhnichieskogo profilia na osnovie riezul'tatov funkcional'nogo myshechnogo testirovanija / M. A. Kholod, S. O. Burkov, M. S. Gierasimchik // *Sostojanije i perspektivy tiekhnichieskogo obiespiechienia sportivnoj diejatel'nosti : materialy VI Miezhdunar. nauch.-tekhn. konf., Minsk, 22–23 okt. 2020 g. / BNTU ; riedkol.: I. V. Biel'skij (gl. ried.) [i dr.]*. – Minsk, 2020. – S. 149–154.

6. Kholod, M. A. Mietodika primienienija kor-trienirovki dla povyshenija urovnia silovoj vynoslivosti studentov / M. A. Kholod // *Uchion. zap. un-ta im. P. F. Liesgafta*. – 2022. – № 4 (206). – S. 469–475.

7. Kholod, M. A. Primienienije kor-trienirovki v obrazovatel'nom processie po fizichieskoj kul'turie dla povyshenija urovnia silovoj vynoslivosti studentov : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / M. A. Kholod. – Minsk, 2022. – 26 s.

8. Kholod, M. A. Primienienije kor-trienirovki v obrazovatel'nom processie po fizichieskoj kul'turie dla povyshenija urovnia silovoj vynoslivosti studentov : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / M. A. Kholod. – Minsk, 2022. – 211 l.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 24.10.2024*

УДК 378.147:811.111'25

**Наталья Валерьевна Иванюк**

канд. пед. наук, доц., доц. каф. иностранных языков

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

**Natalya Ivaniuk**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor  
of the Department of Foreign Languages of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ivaniuknv@ya.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

*Анализируются дидактические и лингвистические аспекты формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей вуза. Уточняется понятие «иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция», рассматриваются ее компоненты, а также представлены формы работы, направленные на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей вуза.*

**Ключевые слова:** иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, коммуникация, структура, знания, умения, навыки.

### *Formation of Foreign Language Professional Communicative Competence of the Students of Non-linguistic Specialties*

*The didactic and linguistic aspects of the formation of foreign language professional communicative competence of the students of non-linguistic specialties are analyzed. The concept of «foreign language professional communicative competence» is clarified, its components are considered, forms of work aimed at developing foreign language professional communicative competence of the students of non-linguistic specialties at the university are presented.*

**Key words:** foreign language professional communicative competence, communicative competence, professional competence, communication, structure, knowledge, skills.

#### **Введение**

Современный этап развития общества характеризуется повышением интенсивности экономического, научного и культурного взаимодействия. Поэтому специалист в любой отрасли должен ориентироваться в обширном потоке знаний, в котором ему приходится выделять полезную для себя информацию, представленную как на родном, так и на иностранных языках. Следовательно, поэтому в настоящее время неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего специалиста становится знание и активное владение иностранным языком.

В современных условиях возникает острая необходимость анализа целей и задач обучения иностранным языкам и в последующем их изменения. Согласно учебной программе, целью обучения иностранным языкам на неязыковых специальностях высшего учебного заведения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального общения в

условиях межкультурной коммуникации, предполагающей усвоение студентами правил функционирования системы языка в процессе иноязычной коммуникации; развитие у них способности организовать свою речевую деятельность в соответствии с ситуациями общения; изучение особенностей культуры, норм и правил поведения, а также системы ценностей родной страны и страны изучаемого языка.

Современный специалист должен быть способен включать иноязычную коммуникацию в контекст профессиональной деятельности. В связи с этим существует тесная связь практической цели обучения иностранному языку и профессиональной цели, направленной на формирование навыков и развитие умений профессионального общения в предполагаемых коммуникативных ситуациях.

#### **Основная часть**

Происходящие в настоящее время в Республике Беларусь изменения в системе высшего образования обуславливают необходимость конкретизации и дополнения со-

держания понятия «иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция». Сегодня иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция является неотъемлемой частью всей системы формирования профессиональной компетентности специалиста, она характеризуется четкой структурой, и, следовательно, должна быть рассмотрена как система, состоящая из определенных структурных компонентов.

Уточним понятие «иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция» и определим ее компоненты.

Изучением коммуникативного аспекта данной компетенции многие годы занимаются такие ученые, как И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Савиньон, Д. Хаймз, Дж. Равен и др. В связи с этим принято значительное количество определений исследуемой компетенции, а также существуют различные подходы к определению ее структуры.

В переводе с английского языка выражение «communicative competence» означает «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». Не вызывает сомнения то, что существует необходимость разделения понятий «компетентность» и «компетенция», поскольку «компетентность» определяется как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» – как содержательный аспект данной способности в виде знаний, умений, навыков [1].

Следует отметить, что задачей преподавателя иностранного языка на неязыковых специальностях вуза является развитие как коммуникативной компетенции, так и иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

По мнению российских исследователей (Г. И. Богин, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов и др.), иноязычная коммуникативная компетенция выражается в способности понимать и продуцировать значительное количество высказываний с помощью языковых знаков. Зарубежные исследователи (Дж. Равен, Н. Хомский) рассматривают данное понятие в еще более широком смысле и представляют его структуру лингвистическим, социолингвистическим и прагматическим компонентами [2]. Лингвистический компонент представляет собой наличие фонологических, лексических и грамматических знаний, умений и навыков.

Социолингвистический компонент включает в себя социокультурные условия использования языка в коммуникативных целях. Прагматический компонент предусматривает порождение речевого акта [3].

Согласно исследованию, проведенному С. Савиньоном, иноязычная коммуникативная компетенция включает грамматическую, социолингвистическую, компенсаторную и компетенцию речевой стратегии [4]. В своих работах по изучению этой компетенции Дж. А. Ван Эк в ее структуре выделяет лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую, социокультурную, дискурсивную и социальную составляющие [5]. По его мнению, дискурсивная компетенция представляет собой умение пользоваться соответствующими стратегиями в создании и интерпретации текстов. Стратегическая компетенция, считает Дж. А. Ван Эк, или компенсаторная компетенция (в классификации С. Савиньона), определяется как способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии с целью компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода. Социокультурная компетенция предполагает овладение знаниями национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка и умение в дальнейшем использовать эти знания в процессе общения. И С. Савиньон, и Дж. А. Ван Эк отмечают, что основной целью формирования социокультурной компетенции является достижение понимания в процессе межкультурного взаимодействия.

По мнению В. В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция представлена следующими составляющими: языковая, предполагающая наличие лингвистической и грамматической компетенций; речевая, включающая прагматическую, стратегическую и дискурсивную компетенции; социокультурная компетенции [1]. При этом все исследователи особое внимание уделяют ситуативному использованию знаний, умений и навыков в учебной, социальной, профессиональной, научной сферах коммуникации. Мы полагаем, что по этой причине необходимо обратиться к исследованиям, в которых коммуникативная компетенция рассматривается применительно к подготовке специалистов различных направлений профессиональной деятельности. По мнению В. Ф. Аитова, наличие иноязычной коммуникативной компетенции

предполагает готовность и способность будущего специалиста, не изучающего иностранный язык на языковых специальностях вуза, применять полученные знания в процессе иноязычного межкультурного общения [6]. В интерпретации Т. М. Балыхиной коммуникативная компетенция – это способность посредством языка и социокультурных знаний осуществлять межличностное общение как в социально-бытовой, так и профессиональной сферах [7].

Проведенный анализ работ дает нам основания полагать, что иноязычная коммуникативная компетенция может быть определена как уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения.

Считаем необходимым подробно проанализировать понятие «профессиональная компетенция», а также различные подходы к его определению. Указанная категория исследуется А. А. Бодалёвым, И. Ф. Исаевым, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Хуторским и др.

Так, Н. В. Кузьминой профессиональная компетенция рассматривается как совокупность личностных свойств, а ее структура определяется следующими компонентами: специальной компетенцией (представленной знаниями, опытом практической деятельности в области преподаваемой дисциплины, владением способами решения творческих задач); методической компетенцией (знание и использование методов и приемов обучения); психолого-педагогической компетенцией (предполагающей владение педагогической диагностикой; способностью организации индивидуальной работы на основе анализа результатов диагностики; знанием основ возрастной психологии, а также психологии межличностного и педагогического общения); дифференциально-психологической компетенцией (включающей умение выявлять направленность обучаемых, а также их личностные особенности и установки); аутопсихологической компетенцией (представляющей собой личностную гибкость, умение адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности, выявлять достоинства и недостатки собственной деятельности и личности) [8].

В исследовании А. К. Марковой профессиональная компетенция рассматривается как способность специалиста выполнять самостоятельно свои профессиональные функции [9].

Л. М. Митина в своем исследовании делает акцент на профессиональных знаниях, умениях и навыках. Однако, по ее мнению, немаловажную роль в процессе формирования профессиональной компетенции играет личностный фактор. В этой связи Л. М. Митина в структуре профессиональной компетенции выделяет следующие составляющие: деятельностная (знания, умения, навыки, а также индивидуальные способы самостоятельного осуществления педагогической деятельности), коммуникативная (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения), личностная (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки и принципы развития личности обучающегося) [10].

В. А. Хуторской определяет понятие «профессиональная компетенция» как обобщенные способы действий, направленные на продуктивное выполнение профессиональных функций и обязанностей.

Таким образом, проведенный анализ исследований, рассматривающих иноязычную коммуникативную компетенцию, а также профессиональную компетенцию, дает нам основания определять иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию как сложный профессионально-личностный языковой ресурс обучающихся, направленный на обеспечение коммуникации в определенных речевых ситуациях и предполагающий возможность регулирования коммуникативного поведения в сфере профессионального общения. Структура иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции может быть представлена следующими компонентами:

1) коммуникативным, предполагающим правильное использование языковых единиц в соответствии с целями и задачами общения;

2) профессиональным, включающий знания, умения и навыки, а также способы самостоятельного осуществления профессиональной деятельности.

Важную роль в результативности процесса формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции играет заинтересованность обучаю-

щихся в изучении дисциплины. Известно, что заинтересованность в любом предмете возрастает, а иностранный язык в данном случае не является исключением, если обучающийся понимает необходимость его изучения, а также осознает его значимость и четко представляет себе возможности его применения в профессиональной деятельности, при этом он стремится овладеть знаниями, умениями и навыками, способствующими повышению его конкурентоспособности на рынке труда.

Известно, что обязательным условием для овладения иностранным языком с целью осуществления профессиональной коммуникации являются лингвистические и лингвострановедческие знания. Студенты поступают в высшее учебное заведение уже имея определенный запас лингвистических знаний, полученных в средней школе. В университете они совершенствуют свои языковые знания, умения и навыки, усваивая большее количество лексических и грамматических единиц, необходимых как для устного, так и для письменного иноязычного общения. В то же время изучение географических особенностей, истории, экономики, культуры и искусства, традиций своей страны и стран изучаемого языка имеет важное значение в процессе социокультурного образования будущего специалиста.

Существенная роль в профессионально ориентированном обучении иностранному языку, а также в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции отводится таким умениям, как чтение и аудирование. Когнитивный характер указанных рецептивных умений обусловлен необходимостью осуществления умственных действий, направленных на преодоление как лексико-грамматических, так и лингвострановедческих, а также стилистических трудностей. Процесс восприятия аутентичных текстов предполагает осуществление некоторых мыслительных операций, способствующих интеллектуальному развитию обучающихся. В процессе обучения чтению и аудированию они приобретают новую информацию о различных сферах жизни родной страны и стран изучаемого языка и углубляют уже имеющиеся знания в различных сферах.

Совершенствование и доведение до автоматизма коммуникативных умений и навыков в незнакомых коммуникативных

ситуациях является одним из необходимых условий эффективного использования иностранного языка с целью извлечения и передачи информации. К ним относятся стандартные навыки говорения, чтения, аудирования и письма; знание лексических единиц и навыки использования правил, дающих возможность преобразовывать эти единицы в высказывания; умение использования языковых средств в соответствии с местом, временем и целями коммуникации; умение планирования своего речевого поведения и построения логичных и аргументированных высказываний; умение анализирования ситуаций общения, организации своего речевого поведения в соответствии с заданными ситуациями. К этим умениям относятся использование как устных, так и письменных форм речевой деятельности, а также умение использовать вербальные и невербальные элементы с целью компенсации недочетов в знании иностранного языка.

Преподавание иностранного языка на неязыковых специальностях вуза не предусматривает охват всех сфер профессиональной коммуникации. Проведя анализ работ отечественных и зарубежных ученых, исследующих иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию, считаем целесообразным определить круг наиболее важных для включения в программу сфер общения. Таковыми являются бытовая, общественно-политическая, социокультурная, а также профессиональная. В структуру последней входят научная, производственная и коммерческая сферы, каждая из которых реализуется в коммуникативных ситуациях, определяющих социальные роли, функциональные обязанности, а также условия взаимодействия участников. Поэтому представляется эффективным в процессе обучения моделирование значительного количества ситуаций устного и письменного общения, способствующих подготовке обучающихся к реалиям их будущей профессиональной деятельности, а также к их включению в процесс иноязычного профессионального общения. Моделирование представляет собой имитирование системы иноязычного общения посредством создания специальных моделей, в которых реализуются принципы организации, а также функционирования системы иноязычной коммуникации. В системе обучения иностранному языку на основе моделирования содержание обучения представляет собой

обобщенную модель процесса естественной коммуникации. Мы считаем, что использование моделирования в процессе обучения иностранному языку на неязыковых специальностях способствует формированию, а в дальнейшем и совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков в условиях, которые являются максимально приближенными к реальным условиям общения.

Обучение профессионально ориентированному языку также должно учитывать тематическую обусловленность используемых учебных материалов, поскольку изучить язык специальности и сформировать коммуникативные навыки и развить умения отдельно от составляющих профессиональную компетенцию специалиста фактологических данных невозможно. На неязыковых специальностях вуза иностранный язык изучается на первом курсе (на отдельных специальностях на первом и втором курсах), поэтому целесообразным является ограничение общенаучными и общепрофессиональными темами, которые связаны с будущей специальностью, с тем чтобы избежать проблем содержательного плана, поскольку студенты еще не приобрели достаточных знаний в процессе изучения специальных дисциплин. При этом одним из основных критериев отбора тем должно быть соответствие поставленным целям обучения. Так, например, учебная программа по иностранному языку для физико-математического факультета специальности «Физико-математическое образование (Математика и информатика)» предусматривает следующие темы: «Математика как наука», «Из истории математики», «Известные математики», «Информатика как наука», «Программирование», «Языки программирования» и др. Учебная программа для студентов факультета естествознания специальности «Урбанонология и сити-менеджмент» предполагает изучение таких тем, как «Урбанонология как наука», «Город как административная единица», «Планирование городской среды», «Создание городской среды», «История развития городов», «Город как экосистема», «Устойчивая городская среда», «Экология города», «Городской транспорт», «Городская архитектура» и др. В каждой из этих тем предусмотрено разделение на подтемы. При этом содержание обучения соответствует следующим методическим принципам коммуникативности,

учета родного языка, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, комплексности и дифференцированности.

Материалы, разработанные нами для обучения студентов профессиональному иноязычному общению, можно охарактеризовать как реальные, аутентичные, информативные, профессионально ориентированные и доступные в языковом плане. Они также содержат базовый лексический и грамматический материал по дисциплине, позволяющий организовать иноязычное общение в рамках заданной темы и выдвигать проблемные вопросы для обсуждения [11, с. 64].

Отличительной чертой овладения языком специальности является необходимость изучения большого количества терминологической лексики и относящихся к профессиональной деятельности понятий. Поскольку, как уже было отмечено, иностранный язык на неязыковых специальностях преподается на младших курсах, изучение всей специальной терминологии не представляется возможным. В связи с этим перед преподавателем стоит задача научить студентов пользоваться специальными словарями, глоссариями, справочными материалами в поиске значений незнакомых слов и выражений, а также необходимой информации, связанной со специальностью.

Значительная роль в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции отводится самостоятельной работе. Поэтому особый интерес вызывает система заданий, которые учащиеся выполняют не только на практических занятиях, но и в процессе самостоятельной внеаудиторной работы. Не вызывает сомнения тот факт, что система заданий, направленных на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, должна отвечать следующим требованиям: доступности, повторяемости речевых действий и языкового материала, коммуникативной направленности, научности, а также взаимообусловленности. При этом все задания должны соответствовать целям и задачам обучения, быть дифференцированными в соответствии с видами формируемых навыков и развиваемых умений, направленными на отработку действий и операций с языковым и речевым материалом.

Рассмотрим примеры заданий, применение которых представляется целесообразным в процессе формирования иноязыч-

ной профессионально-коммуникативной компетенции. Так, на занятиях эффективно организовывать активную работу студентов в парах или группах при выполнении лексико-грамматического перефразирования, постановки вопросов к текстам, определения ключевых слов и выражений, проведении дискуссий. На завершающем этапе эффективным является выполнение заданий с использованием изученного языкового материала в реальных условиях: беседа после прослушанного доклада, подготовка собственного доклада, организация научной конференции. Одной из эффективных форм работы в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции также является подготовка студентами мультимедийных презентаций по темам, связанным со специальностью. При этом взаимодействие преподавателя и студентов должно быть организовано как «равнопартнерское учебное сотрудничество», направленное на совместное решение учебных коммуникативно-познавательных задач [12, с. 50]. Примером такого взаимодействия может являться исследовательская работа студента под руководством преподавателя. Ежегодно кафедра иностранных языков Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина организует международную научно-практическую конференцию студентов, магистрантов и аспирантов «Иностранные языки и современный мир», по результатам работы которой издается сборник материалов, в которых обучающиеся имеют возможность опубликовать результаты своих научных исследований.

Важным аспектом формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции является контроль степени сформированности определенных коммуникативных умений и навыков, направленный на выявление и устранение пробелов в знаниях, а также анализ дина-

мики развития познавательной деятельности обучающихся. При этом итоговый контроль должен быть нацелен на определение соответствия их знаний требованиям программы к владению иностранным языком, заключающихся в наличии у студентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, т. е. в овладении знаниями и развитии умений профессиональной иноязычной коммуникации.

### **Заключение**

Таким образом, профессионально-коммуникативная компетенция занимает ведущее место в комплексе компетенций, направленных на успешную профессиональную самореализацию будущих специалистов. Формирование и развитие данной компетенции – это процесс количественного и качественного изменения состояния субъекта, предполагающий овладение знаниями, умениями и навыками, которые объединены в следующие структурные компоненты названной компетенции: коммуникативный и профессиональный.

Знание и учет указанных составляющих иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции дает возможность преподавателю разработать содержание, а также организовать обучение иностранному языку в высшем учебном заведении в соответствии с поставленными целями и задачами. При этом содержание должно быть сосредоточено на последних достижениях науки, техники и технологий, должно отражать достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять студентам все возможности для профессионального роста и развития, а также способствовать формированию личности будущего специалиста.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 47 с.
2. Красильникова, Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых [Электронный ресурс] / Е. В. Красильникова. – Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/releases/2009\\_1g/41.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/41.pdf). – Дата доступа: 11.10.2023.
3. Жетписбаева, Б. А. Компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей / Б. А. Жетписбаева, Ж. Г. Шайхызада, Е. А. Костина // Вестн. КарГУ. – 2015. – № 6. – С. 43–46.



4. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / S. J. Savignon. – USA : McGraw-Hill, 1997. – 206 p.
5. Van Ek, J. A. Vantage / J. A. Van Ek, J. L. Trim. – Cambridge Univ. Press, 2002. – 176 p.
6. Аитов, В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. Ф. Аитов. – СПб., 2007. – 48 с.
7. Балыхина, Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. М. Балыхина. – М., 2000. – 52 с.
8. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
9. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
10. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учеб.-метод. пособие / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.
11. Костюкова Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2011. – 119 с.
12. Мастерских, С. В. Активные методы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции / С. В. Мастерских // Молодой ученый. – 2015. – № 15.2 (95.2). – С. 48–50.

## REFERENCES

1. Safonova, V. V. Sociokul'turnyj podkhod k obuchieniju inostrannomu jazyku kak spicial'nosti : avtorief. dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.02 / V. V. Safonova. – M., 1992. – 47 s.
2. Krasil'nikova, Ye. V. Inozajychnaja kommunikativnaja kompetencija v issliedovaniakh otechiestviennykh i zarubieznykh uchionykh [Elektronnyj riesurs] / Ye. V. Krasil'nikova. – Riezhim dostupa: [http://vestnik.yspu.org/releases/2009\\_1g/41.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/41.pdf). – Data dostupa: 11.10.2023.
3. Zhetpisbajeva, B. A. Komponenty inozajychnoj profiessional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovykh spicial'nostiej / B. A. Zhetpisbajeva, Zh. G. Shajkhyzada, Ye. A. Kostina // Viestn. KarGU. – 2015. – № 6. – S. 43–46.
4. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / S. J. Savignon. – USA : McGraw-Hill, 1997. – 206 p.
5. Van Ek, J. A. Vantage / J. A. Van Ek, J. L. Trim. – Cambridge Univ. Press, 2002. – 176 p.
6. Aitov, V. F. Problemnno-projektnyj podkhod k formirovaniju inozajychnoj profiessional'noj kompetientnosti studentov: na primierie nejazykovykh fakul'tietov piedagogichieskikh vuzov : avtorief. dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.02 / V. F. Aitov. – SPb., 2007. – 48 s.
7. Balykhina, T. M. Sodierzhanije i struktura profiessional'noj kompetiencii filologa : avtorief. dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.02 / T. M. Balykhina. – M., 2000. – 52 s.
8. Kuz'mina, N. V. Mietody issliedovanija piedagogichieskoj diejatiel'nosti / N. V. Kuz'mina. – L. : Izd-vo LGU, 1970. – 114 s.
9. Markova, A. K. Psikhologija profiessionalizma / A. K. Markova. – M. : Miezhdunar. gumanitar. fond «Znanije», 1996. – 308 s.
10. Mitina, L. M. Psikhologija razvitija konkurientosposobnoj lichnosti : uchieb.-mietod. posobije / L. M. Mitina. – M. : MPSI, 2002. – 400 s.
11. Kostiukova T. A. Razvitije inozajychnoj kommunikativnoj kompetientnosti studentov nejazykovykh vuzov : monografija / T. A. Kostyukova, A. L. Morozova. – Tomsk : Izd-vo Tom. politiekh. un-ta, 2011. – 119 s.
12. Mastierskikh, S. V. Aktivnyje mietody formirovanija inozajychnoj profiessional'noj kommunikativnoj kompetiencii / S. V. Masterskikh // Molodoj uchionyj. – 2015. – № 15.2 (95.2). – S. 48–50.

УДК 371.3:001.891:574:378

**Инна Александровна Литвенкова<sup>1</sup> Светлана Вильямовна Чубаро<sup>2</sup>**  
<sup>1,2</sup>доц. каф. экологии и географии

*Витебского государственного университета имени П. М. Машерова*  
**Ina Litsviankova<sup>1</sup>, Sviatlana Chubarov<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Associate Professor of the Department of Ecology and Geography  
of Vitebsk State P. M. Masherov University

e-mail: <sup>1</sup>Inna.Litvenkova@yandex.ru; <sup>2</sup>chubarosv@vsu.by

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ»  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БИОЭКОЛОГИЯ»**

*Статья включает обобщение опыта преподавания дисциплины «Организация научно-исследовательской работы» студентам специальности «Биоэкология» Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. Представлена содержательная часть и методические подходы к изучению дисциплины, базирующиеся на использовании разнообразных интерактивных приемов обучения, практико-ориентированных и разноуровневых заданий. Рассматриваемые аспекты способствуют активному включению студентов в научно-исследовательскую работу, повышению творческих способностей будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** организация научно-исследовательской работы, студенты, биоэкология, практико-ориентированное обучение, интерактивные приемы обучения, уровневый подход.

***Content and Methodological Aspects of Teaching Discipline  
«Organization of Research Work» for Students of Specialty Bioecology***

*This article includes a generalization of the experience of teaching the discipline «Organization of research work» to students of the specialty Bioecology of of Vitebsk State P. M. Masherov University. The content and methodological approaches to the study of the discipline are presented, based on the use of a variety of interactive teaching techniques, practice-oriented and multi-level tasks. The aspects under consideration contribute to the active involvement of students in research work and increase the creative abilities of future specialists.*

**Key words:** organization of research work, students, bioecology, practice-oriented training, interactive teaching methods, level approach.

**Введение**

Научно-исследовательская работа (НИР) студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса в университете и первым этапом в подготовке специалистов высшей научной квалификации. В процессе системно организованной научно-исследовательской работы у студентов формируются универсальные умения исследовательского характера, которые лежат в основе развития профессиональных компетенций, обеспечивающих решение широкого круга научно-исследовательских проблем в профессиональной деятельности будущего специалиста [1].

**Основная часть**

Участие в научной деятельности помогает студентам перейти от теоретического получения научных знаний к практиче-

скому познанию действительности. Результативность и эффективность этой деятельности во многом зависит от уровня сформированности системы знаний по методологии и методике научного исследования, овладения методами организации и проведения НИР. С этой целью учебными планами для специальности «Биоэкология» дневной и заочной форм обучения предусмотрено изучение дисциплины «Организация НИР», которая входит в цикл дисциплин специализации (государственный компонент).

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

1) квалифицированно проводить научные исследования в области экологии и биологии, осуществлять анализ результатов экспериментальных исследований, форму-

лизовать из полученных результатов корректные выводы;

2) осваивать новые модели, теории, методы исследования, разрабатывать новые методические подходы;

3) осуществлять поиск и анализ данных по изучаемой проблеме в научной литературе, составлять аналитические обзоры;

4) готовить научные статьи, сообщения, рефераты, доклады и материалы к презентациям;

5) составлять и вести документацию по научным проектам исследований.

*Цель дисциплины «Организация НИР»* – обеспечить формирование системного представления о структуре и содержании основных этапов исследовательского процесса, овладение методами и методиками организации научно-исследовательской работы по биоэкологии.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1) освоение студентами структуры, основных этапов организации и проведения исследования;

2) ознакомление с принципами и технологией планирования лабораторного и полевого опыта, овладение методами и методиками проведения биоэкологических исследований;

3) на основе усвоения знаний развитие способности оценивать НИР (на примере курсовой и дипломной работы) на предмет соответствия установленным требованиям к их оформлению;

4) развитие способности использовать полученные знания при анализе и обработке данных научных исследований;

5) обретение опыта представления полученных в исследовании данных в публичных выступлениях и публикациях в соответствии с установленными требованиями.

В Витебском государственном университете имени П. М. Машерова данная дисциплина изучается на основе модульно-рейтинговой системы, в соответствии с которой содержательная часть программы структурирована на два модуля и семь тем (таблица) [2].

Таблица – Содержание дисциплины «Организация НИР»

№ темы	Название темы	Изучаемые вопросы
Модуль 1. Структура и содержание этапов исследовательского процесса		
1.1	Введение. Наука как вид деятельности	Классификация научных методов. Научное исследование: понятие, отличительные признаки, компоненты научной деятельности. Три основные группы методов в экологии: полевые наблюдения, эксперименты в поле и лаборатории, моделирование. Структура и содержание этапов исследовательского процесса
1.2	Основные этапы проведения научных исследований	Обоснование и актуальность выбранной темы. Постановка цели и конкретных задач исследования. Определение объекта и предмета исследования. Выбор методов (методики) исследования. Методы, используемые на эмпирическом и теоретическом уровнях исследования. Абстрагирование. Анализ и синтез. Индукция и дедукция. Моделирование и использование приборов. Исторический и логический методы научного познания. Описание процесса исследования. Обсуждение результатов исследования. Формулирование выводов и оценка результатов исследования
1.3	Требования к оформлению научной работы	Структура и композиция научно-исследовательской работы. Работа над рукописью исследования. Оформление научной работы. Представление отдельных видов иллюстрационного материала. Правила библиографического описания источников информации. Библиографический список использованных источников. Особенности подготовки, оформления и защиты дипломной и курсовой работы. Требования к оформлению публикаций (тезисы и материалы научных конференций, статьи в научных журналах). Правила цитирования. Научная этика и плагиатизм

*Окончание таблицы*

Модуль 2. Организация НИР при планировании исследований в области экологии		
2.1	Основные понятия теории планирования эксперимента	Общая классификация экспериментов. Преимущества и недостатки каждого вида эксперимента. Лабораторный, вегетационный и полевой эксперименты. Условия проведения эксперимента. Основные этапы эксперимента. Планирование. Анализ. Введение в теорию одно- и многофакторных экспериментов. Ошибки эксперимента
2.2	Организация НИР при планировании полевых и лабораторных опытов	Требования к полевым опытам. Классификация полевых опытов. Основные элементы методики полевых экспериментов: число вариантов; повторности; система размещения повторений; сроки и частота проведения наблюдений; площадь, направления и формы делянок; размещение вариантов. Рандомизация исследований. Методы при проведении исследований в различных средах жизни: водная, почвенная, наземно-воздушная. Пробит-анализ
2.3	Организация НИР при исследовании биоценозов	Основные характеристики биоценозов: климатические, почвенные, структура растительного вещества. Обилие, частота, доминирование, периодичность, верность. Оценка видового разнообразия ( $\alpha$ -разнообразии). Индексы видового богатства: Маргалефа, Шеннона и др. Оценка видового разнообразия ( $\beta$ -разнообразии). Коэффициенты Соренсена, Жаккарда, Одума. Опыты на сенокосах и пастбищах. Первичная продукция. Методы оценки ее компонентов. Организация НИР при лесопатологических исследованиях
2.4	Основы математической статистики	Выборочный метод исследования: понятия выборочной и генеральной совокупности, требования к выборке. Методы используемые при оценке изменчивости признака. Корреляционный анализ при экологических исследованиях. Статистические ошибки

Преподавание учебной дисциплины «Организация НИР» предполагает чтение лекций, проведение лабораторных занятий и организацию управляемой самостоятельной работы студентов.

**Лекционный материал.** В рамках реализации компетентного подхода на лекционных занятиях используются инновационные технологии, формы и методы интерактивного обучения: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретной ситуации и т. д. Интерактивная форма подачи лекционного материала отличается от традиционной не только методикой и техникой преподавания, но и эффективностью учебного процесса, которая предполагает высокую мотивацию обучаемых; закрепление теоретических знаний на практике; выработку способности к коллективным решениям; воспитание творческой активности и инициативы студентов; дифференциацию и индивидуализацию учебной

деятельности, реализацию индивидуальной траектории обучения [3]. Одним из самых больших преимуществ интерактивных занятий является то, что увеличивается общее взаимодействие: преподаватель – студент – студент.

В процессе обучения используется модель «перевернутого» обучения, которая предполагает предварительное ознакомление студентов с теоретическим материалом предстоящего занятия. Учебные материалы для самостоятельного изучения предлагаются в виде опорных конспектов лекций, презентаций в Power Point и заданий, размещенных в системе управления обучением ВГУ имени П. М. Машерова на базе онлайн-платформы MOODLE. Кроме того, студенты самостоятельно осуществляют поиск и критический анализ информации по заданной теме в сети Интернет. В аудитории преподаватель организует обсуждение изученного материала, объясняет сложные моменты, отвечает на возникшие вопросы,

таким образом создается динамичная учебная среда, изученный материал обобщается и систематизируется. По мнению О. К. Мельниковой и А. А. Благовещенской, форма «перевернутого класса» позволяет развить у студентов проактивное ответственное отношение к собственному образованию, культуру обучения и привычку учиться, а также стремление к самосовершенствованию в соответствии с их личностными и профессиональными потребностями [4].

В рамках ознакомления студентов с научными направлениями и школами факультета химико-биологических и географических наук предусмотрена лекция-беседа с руководителями научных школ.

**Лабораторный практикум.** Целью лабораторных работ по дисциплине является экспериментальное подтверждение и проверка существенных теоретических положений, умение решать практические задачи путем приобретения навыков исследовательской деятельности. В ходе выполнения работ студенты вырабатывают умения наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследования, пользоваться различными приемами измерений, выполнять обработку и графическую интерпретацию данных, оформлять полученные результаты. Лабораторные работы в рамках Модуля 2 «Организация НИР при планировании исследований в области экологии» предполагают проведение студентами собственных исследований с последующей обработкой полученных данных. Например: «Сравнительная характеристика морфометрических показателей раковины моллюсков, собранных в условиях с различной антропогенной нагрузкой», «Постановка эксперимента по выращиванию культуры простейших в лабораторных условиях и оценка влияния на них экологических факторов».

Для эффективного проведения лабораторных работ подготовлены методические указания, которые размещены в системе управления обучением ВГУ имени П. М. Машерова.

На занятиях применяются как коллективные и групповые, так и индивидуальные формы работы с целью повышения ответственности каждого студента за само-

стоятельное выполнение полного объема учебного поручения. Для обучающихся, работающих в более быстром темпе, предлагаются дополнительные задания, что обеспечивает эффективность использования времени занятия.

Важная роль при изучении дисциплины отводится организации **управляемой самостоятельной работы (УСР)** студентов. Задания УСР по учебной дисциплине составляются с учетом индивидуальной подготовки студентов и уровневой подхода от заданий, формирующих знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания, к заданиям, формирующим компетенции на уровне воспроизведения, и далее к заданиям, формирующим компетенции на уровне применения полученных знаний. Ниже приводятся примеры заданий.

**I. Уровень узнавания, воспроизведения. Подготовка рефератов по следующей тематике:**

1. Планирование исследований при фенологических исследованиях.
2. Организация НИР при исследовании лесных фитоценозов.
3. Организация НИР при исследовании луговых фитоценозов, агробиоценозов.
4. Организация НИР при проведении гидроэкологических исследований.
5. Особенности планирования лесопатологических исследований.

**II. Уровень понимания, применения в знакомой ситуации. Выполнение заданий:**

1. Охарактеризуйте основные структурные части и требования к содержанию научной работы на примере курсовой работы.
2. Определите корректно ли сформулирована тема исследования: «Изучение минеральных ресурсов Витебского района». Ответ поясните. Предложите свою формулировку.
3. Сформулируйте цель, объект и предмет исследования на примере предложенной темы.

**III. Уровень применения в измененной и новой ситуации. Подготовка плана НИР:**

1. Сформулируйте тему исследования. Выделите ключевые слова.
2. Определите и охарактеризуйте проблему исследования.
3. Обоснуйте актуальность выбранной темы исследования.

4. Выделите объект исследования, предмет исследования.
5. Сформулируйте цель исследования.
6. Разработайте гипотезу исследования.
7. Выделите задачи исследования.
8. Определите методы, используемые при написании данной работы (теоретические, эмпирические).
9. Оформите по требованиям основные источники информации по тематике исследования.
10. Сформулируйте предложения по возможному внедрению результатов исследования и практические предложения по работе [5].

Рассмотрим индивидуальное задание по дисциплине в виде кейс-задач, которые выполняются на примере темы курсовой работы. Каждый кейс включает в себя название; задачу, которую должны выполнить студенты; необходимые методические рекомендации; планируемые результаты.

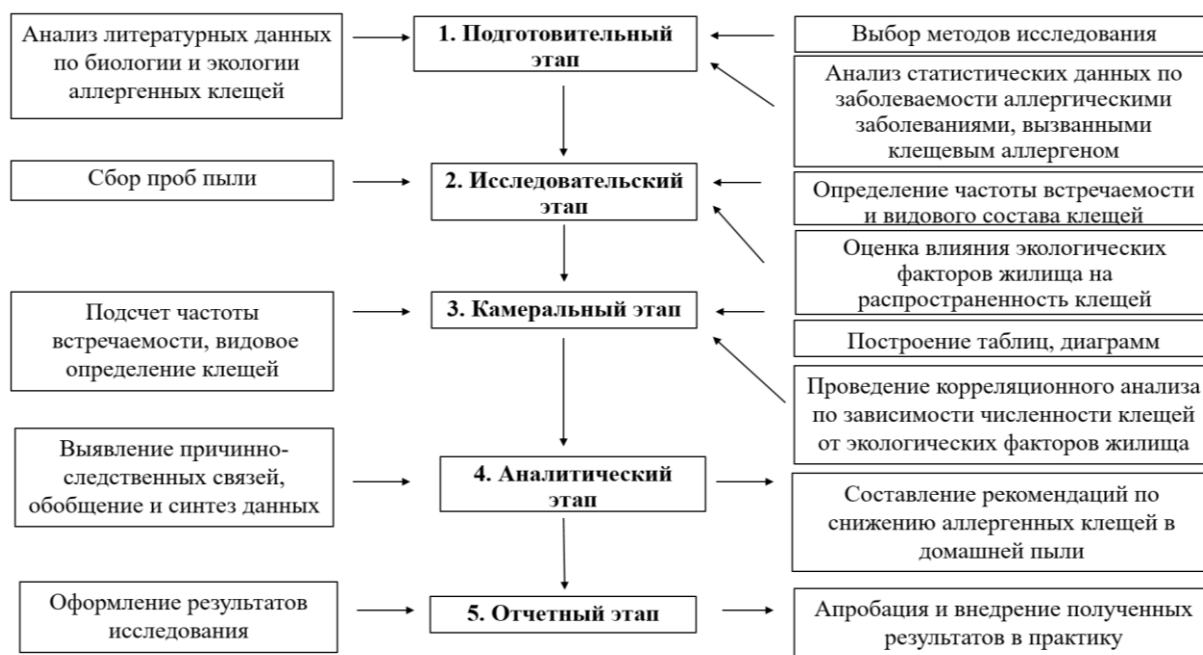
Выполнение задачи первого кейса «Разработка тематики исследования» предполагает совместную работу студентов и преподавателя по формулированию актуальной тематики прикладного характера. Для определения перспективных направлений изучаются профильные научные периодические издания, тематика госпрограмм, аналитические и статистические обзоры в

области экологии и охраны окружающей среды, другие источники.

Показателями результативной работы над следующим кейсом – «Целеполагание исследовательской работы» – являются умения студентов охарактеризовать проблему исследования, обосновать его актуальность, определить объект и предмет исследования, четко и грамотно формулировать исследовательские цели, отражающие предполагаемый результат, ставить логически завершенные исследовательские задачи.

Для определения методологии и методики проведения исследования предлагается кейс «Методология исследовательской работы». Студенты должны составить программу выполнения исследований, на основе которой осуществляется выбор методов и методик теоретического и экспериментального исследования, модель эксперимента и база для его проведения.

Выполнение вышеперечисленных кейсов представляет собой поэтапный процесс, что позволяет эффективно контролировать работу студентов. Результатом выполнения задания является подготовка краткой методической разработки для проведения научно-исследовательской работы по выбранной студентами теме. Пример выполнения задания представлен на рисунке.



**Рисунок – План научно-исследовательской работы «Влияние экологических факторов жилища на распространенность аллергенных клещей в домашней пыли»**

Одной из форм самостоятельной работы выступает подготовка эссе на темы «Для чего нужны биоэкологические исследования?», «Проблема плагиата в научных исследованиях», «Как подготовиться к выступлению на научной конференции?», «Мое научное будущее», «Результаты моего научного эксперимента».

Другими направлениями самостоятельной работы студентов являются подготовка тезисов выступления по теме научного исследования, описание научной методологии исследования темы курсовой работы.

В целом в рамках изучения дисциплины студенты сначала приобретают первые навыки исследовательской работы, а за-

тем начинают воплощать полученные знания и умения в собственных исследованиях при написании курсовых и дипломных работ.

### Заклучение

Таким образом, преподавание дисциплины «Организация научно-исследовательской работы» с применением разнообразных интерактивных приемов обучения, практико-ориентированных и разноуровневых заданий для самостоятельной работы способствует повышению мотивации студентов и позволяет подготовить будущих специалистов к активному включению в научно-исследовательскую деятельность.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Крачак, О. Е. Генезис научно-исследовательской работы студентов [Электронный ресурс] / О. Е. Крачак. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/123227/1/65-68.pdf>. – Дата доступа: 09.02.2023.
2. Литвенкова, И. А. Организация научно-исследовательской работы : курс лекций : в 2 ч. / И. А. Литвенкова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2018. – Ч. 1. – 50 с.
3. Базилевич, С. В. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий [Электронный ресурс] / С. В. Базилевич, Т. Б. Брылова, В. Р. Глухих // Наука Красноярья. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-i-interaktivnyh-metodov-obucheniya-pri-provedenii-lektsionnyh-i-seminarskih-zanyatii>. – Дата доступа: 18.02.2023.
4. Применение метода «перевернутого класса» в преподавании английского языка в вузе / О. К. Мельникова, А. А. Благовещенская // Успехи соврем. науки. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 96–99.
5. Литвенкова, И. А. Организация научно-исследовательской работы студентов : метод. указания к проведению лаборатор. работ для студентов биол. специальностей / И. А. Литвенкова, Е. В. Шаматульская. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – 40 с.

### REFERENCES

1. Krachak, O. Ye. Gienezis nauchno-issliedovatel'skoj raboty studentov [Elektronnyj riesurs] / O. Ye. Krachak. – Riezhim dostupa: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/123227/1/65-68.pdf>. – Data dostupa: 09.02.2023.
2. Litvienkova, I. A. Organizacija nauchno-issliedovatel'skoj raboty : kurs liekcij : v 2 ch. / I. A. Litvienkova. – Vitiebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2018. – Ch. 1. – 50 s.
3. Bazilievich, S. V. Ispol'zovanie innovacionnykh i interaktivnykh mietodov obuchienija pri proviedenii liekcionnykh i sieminarских zaniatij [Elektronnyj riesurs] / S. V. Bazilievich, T. B. Brylova, V. R. Glukhikh // Nauka Krasnoiar'ja. – 2012. – № 4. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-i-interaktivnyh-metodov-obucheniya-pri-provedenii-lektsionnyh-i-seminarskih-zanyatii>. – Data dostupa: 18.02.2023.
4. Primienienie mietoda «pieriieviornutogo klassa» v priepodavanii anglijskogo jazyka v vuzie / O. K. Miel'nikova, A. A. Blagovieshchenskaja // Uspekhi sovriem. nauki. – 2017. – T. 1, № 1. – S. 96–99.
5. Litvienkova, I. A. Organizacija nauchno-issliedovatel'skoj raboty studentov : mietod. ukazaniya k proviedeniju laborator. rabot dlia studentov biol. spicial'nostiej / I. A. Litvienkova, Ye. V. Shamatul'skija. – Vitiebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2016. – 40 s.

УДК 796.412:78.0854

**Людмила Сергеевна Титова***магістр пед. наук, зав. каф. спортыўных дысцыплін і методік іх преподавання  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Liudmila Tsitova***Master of Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Strict Discipline and Teaching Methods  
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: titova@brsu.by*

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕНИЯ И РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Рассмотрены альтернативные методы физического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Акцентирован вопрос на успешности обучения движениям и объемным комплексам ритмической гимнастики на основе использования вокально-двигательных упражнений. Раскрыты особенности применения и влияния разработанной методики – синтеза пения и физических упражнений – на эмоциональное состояние и физическое развитие дошкольников, на процесс запоминания танцевальной композиции.*

**Ключевые слова:** *дети старшего дошкольного возраста, физическое воспитание, ритмическая гимнастика, вокально-двигательные упражнения, физическое развитие, эмоции, пение, моторная память.*

### ***Integration of Singing and Rhythmic Gymnastics Exercises in Preschool Education***

*Considers alternative methods of educating children of senior preschool age. The question of the success of regulating the volume of movement and the complex of rhythmic gymnastics based on the use of vocal-motor exercises is emphasized. The features of the application and influence of the developed methodology – the synthesis of singing and physical exercises, on the emotional state – the physical development of preschool children and on the process of memorizing a dance composition – are revealed.*

**Key words:** *older preschool children, physical education, rhythmic gymnastics, vocal-motor exercises, physical development, emotions, singing, motor memory.*

#### **Введение**

На этапе дошкольного образования у детей появляется приоритетное отношение к той или иной деятельности, и основная задача педагога – найти подход к каждому ребенку, раскрывая его способности и индивидуальность. Необходимо рационально выстраивать систему обучения, чередуя учебные занятия с игровой деятельностью, которая в дошкольном возрасте является ведущей, т. е. не превращать разучивание в механическое заучивание и учитывать, что процесс воспитания протекает успешнее, если педагог делает его эмоциональным.

Педагогическая практика показывает, что пение и танцевальные движения в сопровождении музыки входят в число самых любимых форм деятельности у детей дошкольного возраста. Исследования Т. П. Мануйловой показывают, что малыши любые движения выполняют непринужденно, если они сочетаются с музыкой и элементами игр. Связано это с естественной потребностью детей в движениях, и уже с раннего

возраста они стремятся ритмично двигаться под музыку [1].

Роль организации учебного материала при запоминании рассматривали многие педагоги: Ф. Бартлетт, П. Жане, И. П. Зинченко, А. А. Смирнов и др. Чем богаче и разнообразнее стимулы-средства, которыми мы располагаем для запоминания, чем более они доступны для нас в нужный момент времени, тем лучше произвольное припоминание. К примеру, реализуя музыкальные потребности, ребенок может исполнять знакомые и любимые песни по своему желанию в любое время [2].

Специалисты в области физической культуры выделяют следующие факторы, повышающие вероятность успешного припоминания в раннем возрасте:

- 1) правильная организация запоминаемой информации;
- 2) обеспечение при воспроизведении информации психологических условий, идентичных тем, в которых происходило запоминание соответствующего материала.



Следовательно, не теряет своей актуальности разработка в физическом воспитании методики, повышающей и в то же время облегчающей запоминание обучаемого материала.

Изучение эффекта интеграции пения и ритмической гимнастики на танцевальных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста стало целью нашей работы. Предполагалось, что пропевание текста музыкального сопровождения на занятиях по ритмической гимнастике будет способствовать формированию устойчивого интереса к физическим упражнениям, а также повысит уровень развития двигательной памяти у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве методов исследования использовались теоретический анализ научно-методической литературы, экспериментально-эмпирические (наблюдение, анкетирование, экспертная диагностика и оценка) и математико-статистическая обработка результатов.

#### **Сущность и содержание методик и технологий синтеза пения и ритмической гимнастики**

Предпосылкой формирования в физическом воспитании технологии объединения пения и ритмической гимнастики явился анализ существующих исследований в области детской психологии, методик и приемов, показывающих полезный перенос качеств в далеких друг от друга, казалось бы, сферах деятельности (вокал и физические упражнения).

В настоящее время в мире развивается множество методик, использующих музыку, движение и пение в лечебных целях. Одни положительно воздействуют на психоэмоциональное состояние человека, другие имеют лечебно-оздоровительную направленность. С. В. Шушарджан, российский музыкотерапевт, разработал метод лечения бронхиальной астмы с использованием вокала – вокалотерапию [3].

Направление, получившее название «физвокализ», основанное А. И. Поповым, призвано улучшить через звуковибрационный слух у индивидуума музыкальную память, повысить эмоциональный тонус, ликвидировать спазматические явления в гортани при бытовой речи, пении и физических нагрузках, восстановить в организме врожденную физиологическую потребность

пения, способствующую повышению культуры общения, приобрести уверенность, совершенствуя осанку, походку, мимику, жесты [4].

Ряд японских авторов рассматривают вокально-функциональные упражнения как способ лечения возрастной атрофии голосовых складок [5]. Некоторые ученые (Д. Мехтаб, Р. Хиллман, Д. Ван Стан и др.) выделяют вокально-моторное поведение, обращая внимание на положительный перенос двигательных навыков в голосовой терапии. Их исследования показывают, что вокально-моторное обучение имеет сходные черты с обучением моторике конечностей, особенно то, как результат изменяется с течением времени, уменьшая общую ошибку воспроизведения [6].

Коррекционная ритмика – вид активной музыкальной кинезитерапии, в основе которой лежит синтез музыкально-ритмо-двигательного воздействия. Сочетание музыкально-двигательных, речедвигательных, музыкально-речевых игр и упражнений можно наблюдать в музыкотерапевтическом разнообразии: кинезитерапии, танцтерапии, хореотерапии, психогимнастике. К примеру, ритмодекламация характеризуется ритмичным произнесением текста на фоне звучащей музыки (музыкальное произведение подбирается в соответствии с темпом речи, содержанием текста и особенностями ритмического рисунка), формирует чувство ритма, развивает эмоциональную отзывчивость, речь, творческие способности [7; 8].

В педагогике распространена коррекционная методика – логоритмика. Логопедическая ритмика (логоритмика) может быть определена как одна из форм своеобразной активной терапии, целью которой является преодоление речевого нарушения путем развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой и в конечном итоге адаптации к условиям внешней и внутренней среды. Основной принцип построения работы – это тесная связь движения с музыкой и включение речевого материала [9; 10].

М. А. Ганешина, автор вокально-двигательного тренинга, сравнивает громкое пение полным звуком с серьезной физической нагрузкой. Данная методика осно-

вана на различных способах применения музыкального движения во время обучения пению: занятия включают в себя всевозможные виды ходьбы, бега, подскоки, подпрыгивания, махи, броски корпуса и т. д. [11].

Непосредственно в дошкольных учреждениях на занятиях музыкой педагоги используют речевые игры и вокально-двигательные разминки. М. А. Давыдова, известный педагог и ученый в области художественно-эстетического воспитания, ввела понятие «вокально-двигательные разминки». Они характеризуются сопровождением вокальных упражнений ритмическими движениями. Основная цель – сконцентрировать внимание детей на координации их собственных движений с пением, с музыкальным метроритмом [12].

Н. А. Ветлугина подчеркивает, что между музыкой и движением при одновременном их использовании устанавливаются очень тесные взаимосвязи, их объединяет одно и то же поэтическое содержание и при этом определяющую роль играет музыка, развитие ее образов. Движения, сопутствующие музыке, выражают именно ее образное содержание. Возникает важный вопрос о единстве восприятия ребенком музыки, когда он движется, и движений, которыми он стремится выразить ее содержание [13].

Занятия ритмической гимнастикой обладают рядом специфических психорегулирующих средств, усиливающих воздействие на центральную нервную систему (внушение, аутотренинг), улучшая психоэмоциональное состояние дошкольников, а разнообразие движений, их всесторонняя направленность, выразительность и музыкальность способствуют гармоничному двигательному развитию детей, допускают нечеткое выполнение движений и импровизацию.

Таким образом, по результатам анализа методик и технологий с использованием музыки, пения и движений выясняется, что различное сочетание данных средств дополняет друг друга и оказывает положительный эффект на все системы организма. Однако различные вокально-двигательные практики авторы рассматривают со стороны формирования певческого голоса, речи, эмоций либо со стороны оздоровительного эффекта, не затрагивая сторону физического воспитания, поэтому нами разработана методика, в которой практически соедине-

ны ритмическая гимнастика и пение на физкультурных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста.

### **Организация исследования**

Учитывая специфичность технологии использования пения на занятиях физическими упражнениями, в исследовании мы не ставили задач, характерных для общего физического воспитания (к примеру, по выявлению уровня развития физических качеств). В первую очередь нас интересовал вопрос привлечения ребенка к занятиям ритмической гимнастикой и возможность детей воспроизводить разученный материал самостоятельно в любых условиях.

Методики диагностики детей дошкольного возраста делят на две группы: к первой принадлежат методы, направленные на исследование общего поведения, а ко второй – определяющие отдельные его стороны: развитие интеллекта, моторики и т. д. [14].

Следует отметить, что изучение особенностей развития дошкольников существенно отличается от исследования более старших детей и взрослых людей как по применяемым методам, так и по способу проведения работы. Наиболее важными для диагностики развития маленьких детей признаются его моторная и познавательная сферы, речь и социальное поведение (А. Анастаси, 1982; Й. Шванцара, 1978 и др.) [15]. Так, в старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать события, которых не было в их личном опыте, их интересуют не только поступки героев, но и их мотивы, переживания, чувства. Они видят подтекст. У детей формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы, осознаются некоторые особенности формы произведения (ритм, рифма, повторы, зачины в сказках) [16]. Происходят изменения в деятельности самой памяти: теперь она подчиняется специальной цели – запомнить. Дети реагируют на инструкции запомнить и припомнить, пользуются приемами и средствами запоминания, стремятся к правильному воспроизведению. Однако отмечено, что отсутствие мотивации, интереса к заданиям может свести все усилия экспериментатора к минимуму, поскольку ребенок не примет их.

Легкость воспроизведения образа зависит от его эмоциональной окраски и об-

щего состояния человека в момент восприятия, а также от состояния человека в момент воспроизведения. Точность воспроизведения в значительной мере определяется степенью задействования речи при восприятии. Исследование А. А. Смирнова подтвердило, что непроизвольное запоминание может быть продуктивнее, чем преднамеренное: то, что испытуемые запоминали непроизвольно, попутно в процессе деятельности, запомнилось проще, чем то, что они старались запомнить специально [2].

С учетом рассмотренных выше результатов в работе были исследованы некоторые психофункциональные составляющие физического состояния ребенка, такие как двигательная и эмоциональная память, а также интерес к занятиям танцевальными упражнениями.

В диагностике области запоминания мы основывались на разработках О. В. Усовой в соавторстве с Л. Я. Дорфман, которые проводили исследования двигательной памяти на основе параметров, характеризующих количество (объем) и точность воспроизведенных движений.

Следующим этапом исследования была разработка самих комплексов, где должны сочетаться музыка, движения и песенный материал, соответствующий возрасту, необходимый для методики вокально-двигательных упражнений.

Один из разработчиков рекомендаций к проведению ритмической гимнастики с детьми дошкольного возраста Л. В. Карманова сформулировала требования к составлению данных комплексов и особенности методики их изучения. Композиции или отдельные их части в зависимости от формы изложения содержания могут быть сюжетными, отражающими явления окружающей жизни или действия, связанные с исполнением определенной роли. Базой учебных комплексов должны быть знакомые, ранее изученные движения. Введение новых разнообразных движений должно разумно сочетаться с движениями, которые были изучены недавно [17].

Подбирая музыкальное сопровождение, мы учитывали определенные требования – доступность для понимания детьми и разнообразие по жанру, стилю, форме, размеру, темпу и т. д. Была использована музыка из любимых мультфильмов, народные

произведения, отдельные фрагменты белорусских и русских эстрадных песен, а также произведения, рекомендуемые «Программой воспитания и обучения в детском саду», программой «Пралеска» и т. п.

В педагогическом эксперименте приняли участие 29 дошкольников старших групп: 14 и 15 человек в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Возраст детей на начало эксперимента в двух группах был идентичен. Участники исследования не имели отклонений в физическом здоровье.

Дети в контрольной и экспериментальной группах выполняли идентичные комплексы ритмической гимнастики. Характерным отличием занятий экспериментальной группы от контрольной было включение песенного материала (слова текста выбранной музыкальной композиции) при выполнении упражнений.

В работе мы использовали три контрольных комплекса ритмической гимнастики. В соответствии с методикой физического воспитания детей дошкольного возраста все упражнения комплекса в координационном плане были простыми. На каждый отдельный комплекс отводилось по 12–16 занятий. Занятия по ритмической гимнастике были дополнительно включены в образовательный процесс дошкольников и проводились два раза в неделю по 30 мин.

В своей работе эффективность разработанной методики мы оценивали по двум направлениям. Первое – это изучение двигательной памяти по следующим критериями (по О. В. Усовой): количество (объем) воспроизведенных движений и точность воспроизведения движений. Второе направление исследования – это изучение интереса обучающихся к занятиям по ритмической гимнастике.

### Процедура исследования

1. Контрольные комплексы ритмической гимнастики изучались с детьми двух групп на протяжении одинакового количества времени: комплекс ритмической гимнастики № 1 «Гуси-гуси» – первый месяц перед введением экспериментальной методики. Комплекс № 2 «Чебурашка» – в течение двух первых месяцев эксперимента, далее на протяжении всего периода проведения эксперимента к этому комплексу на за-

нятиях инструктор не возвращался. Комплекс № 3 «Красная шапочка» был изучен на занятиях в последние два месяца перед проведением контрольного испытания (показательные выступления для родителей).

2. На контрольных испытаниях два эксперта независимо друг от друга анализировали движения и давали оценки (в баллах от 0 до 10) комплексам ритмической гимнастики в сравнении с эталонной непосредственно во время проведения испытания и по материалам видеосъемки. Эксперты фиксировали количество ошибок и оценивали выполнение упражнений комплекса ритмической гимнастики по каждому параметру индивидуально, затем оценки сравнивались и усреднялись.

В процессе работы для интерпретации результатов обследования ребенка по его поведению мы организовали сотрудничество с родителями и педагогами каждой группы. Провели анкетирование в последний месяц проведения эксперимента.

Анкета состояла из трех частей, каждая из которых решала определенные задачи:

1) выяснить отношение детей и родителей к ритмической гимнастике;

2) определить компонент занятия, производящий наибольшее впечатление на ребенка;

3) установить, демонстрируют ли дети в домашних условиях полученные знания и навыки.

#### **Изучение эффективности использования вокально-двигательных упражнений ритмической гимнастики**

Контрольный срез, проведенный после первого месяца занятий по комплексу № 1 при изучении тестируемых параметров двигательной памяти, показал, что различия между выборкой контрольной и экспериментальной групп несущественны на первоначальном этапе по исследуемым показателям (таблица).

Таблица – Характеристика исходных данных по показателям двигательной памяти

Критерии, балл	Контрольная группа, (n = 14)				Экспериментальная группа, (n = 15)				Достоверность
	$\bar{x}$	$\sigma$	m	$\sum R$	$\bar{x}$	$\sigma$	m	$\sum R$	
Количество воспроизведенных упражнений	6,3	1,76	0,49	213	6,4	1,73	0,99	222	P > 0,05
Точность воспроизведения движений	6,1	1,47	0,48	198,5	5,8	1,44	0,39	236,5	P > 0,05

После семи месяцев изучения комплексов ритмической гимнастики мы провели сравнительный анализ для определения зависимости показателей двигательной памяти от сроков изучения и воспроизведения контрольных комплексов. Итоговое испытание по контрольным комплексам № 2 и № 3 ритмической гимнастики проводилось непосредственно в последние дни исследования, однако изучались они в разное время. Так, комплекс № 2 был изучен в двух группах в начале всего эксперимента, а комплекс № 3 – непосредственно за два месяца перед контрольным испытанием.

Были установлены такие изменения:

1. Среднеарифметический показатель критерия «Количество выполненных упражнений комплекса» в экспериментальной группе при выполнении комплекса № 1 составил 6,4 балла, комплекса № 2 – 7,8 (рост на 14 % по среднеарифметическому

баллу группы), выполнение комплекса № 3 оценили на 8,5 балла, что составляет 21 % улучшения результата по данному показателю. В контрольной группе в финале исследования средний показатель сформировался на уровне 7 баллов.

2. Результаты исследования по критерию «Точность воспроизведения движений», который оценивался по амплитуде и темпу отдельно взятых упражнений, также свидетельствуют об изменениях в сторону улучшения в каждой группе, но средний показатель по сравнению с изначальным уровнем в контрольной группе вырос на 11 %, а в экспериментальной – на 19 %. На стадии вработывания в танцевальный процесс в контрольной группе наблюдались ошибки при воспроизведении заданных параметров, и это привело к снижению результатов данного критерия по комплексу № 2 (рисунок).

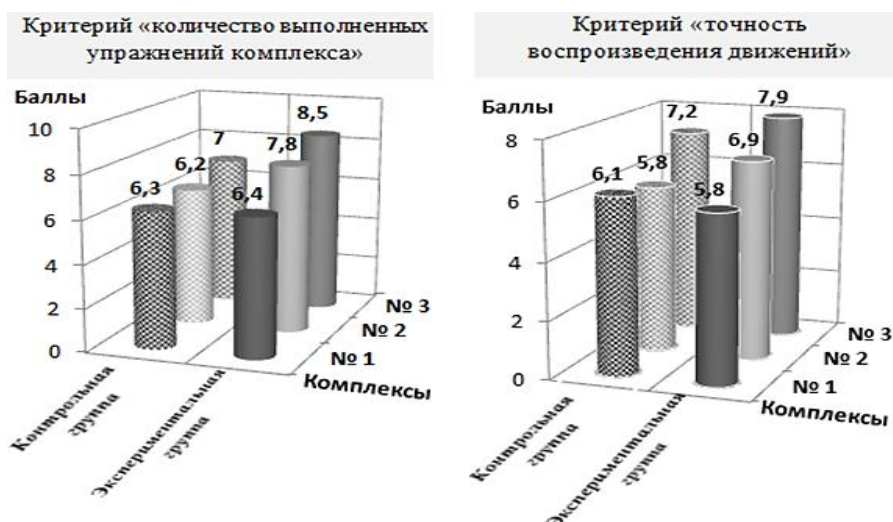


Рисунок – Среднеарифметический показатель тестируемых параметров двигательной памяти

Результаты контрольного испытания и наблюдение дают возможность говорить, что под влиянием вокально-двигательных упражнений ритмической гимнастики дошкольники экспериментальной группы смогли существенно повысить свой двигательный опыт к концу эксперимента и самостоятельно (в соответствии с ритмом музыки) выполнить изученные комплексы без подсказок инструктора и значительных ошибок.

Проявление интереса к данному виду занятий в контрольной и экспериментальной группах определено путем анкетирования родителей детей, участвовавших в исследовании. Анкеты заполнили 100 % родителей.

Первая часть анкеты показала: большинство опрошенных родителей (65,5 %) целью посещения занятий по ритмической гимнастике считают всестороннее развитие ребенка, 20,7 % хотели бы, чтобы ребенок научился танцевать, и 13,8 % указали, что просто желали максимально загрузить ребенка двигательной деятельностью. Активность при выборе кружка проявили 79,3 % опрошенных детей, при этом большинство из них хотели ходить именно на танцевальные занятия.

Отвечая на вопросы второй части анкеты, большинство (93,3 %) родителей экспериментальной группы утверждали, что дети с удовольствием посещают занятия по ритмической гимнастике. В контрольной группе на данный вопрос положительно ответили более половины (57,1 %) опрошен-

ных, и четверть (28,6 %) дали ответ «Не всегда», «Нет» – меньшинство (14,3 %).

На вопрос «Обсуждаете ли Вы с ребенком занятия по ритмической гимнастике после их проведения?» в экспериментальной группе 100 % родителей дали ответ «Постоянно» и отметили, что дети говорят о них с воодушевлением. Наибольшее впечатление на ребенка производят музыкальный репертуар, под который исполняется танец – 26,7 %, возможность петь – 13,3 %, движения танца – 20 %, все составляющие компоненты занятия – 40 %. В контрольной группе занятия обсуждали «Иногда» (64,3 %), при этом родители затруднялись выделить тот компонент, который наиболее впечатлил их ребенка на танцах, т. к. общение происходит по наводящим вопросам; 14,3 % анкетированных не обсуждали дома прошедшую танцевальную деятельность.

Ответы третьей части анкеты показали, что в домашних условиях регулярно исполняют различные элементы занятий по ритмической гимнастике все дети экспериментальной группы, при этом треть родителей (33,3 %) утверждали, что ребенок самостоятельно поет и танцует, 26,7 % просили ребенка станцевать, 40 % родителей отметили, что ребенок начинал двигаться, услышав знакомую мелодию, просматривая мультфильмы. Согласно данным опроса в контрольной группе самостоятельно танцуют дома лишь 7,1 % детей, когда звучит знакомая мелодия, 42,9 % родителей просили дошкольников станцевать, и более чет-

верти опрошенных утверждали, что их дети дома не танцуют вообще.

Опрос родителей посредством анкетирования показал, что занятия ритмической гимнастикой с введением песенного репертуара оставляют у детей наиболее яркие впечатления, дети после занятий обсуждали с родителями полученные знания и охотно демонстрировали свои умения в домашних условиях. Следовательно, занятия ритмической гимнастикой с использованием вокально-двигательных упражнений вызывают больший интерес у дошкольников, чем традиционные занятия по ритмической гимнастике.

### **Заключение**

Вследствие гиподинамии населения под влиянием технического прогресса специалистам в области физической культуры детей необходимо постоянно совершенствовать формы и методы физкультурных занятий, делая их более интересными, формируя потребность в движении. Креативный подход, особенно на этапе дошкольного воспитания, должен не только развивать физические качества ребенка, но и быть ненавязчивым.

Пение, являясь естественной потребностью ребенка, не только дает возмож-

ность удержать внимание детей, но и благотворно сказывается на их развитии и творческой эмоциональности. Ритмическая гимнастика как средство физического воспитания дает оздоровительный эффект, но требует определенных двигательных навыков. Изученные методики, соединяющие пение и движение, в настоящее время недостаточно раскрыты в физкультуре и ранее системно не применялись.

Методика проведения занятий по ритмической гимнастике для детей старшего дошкольного возраста с использованием вокально-двигательных упражнений не только помогает организовать усвоение нового двигательного навыка, но и, как показывают проведенные исследования, улучшает процесс и объем запоминания материала, а в последующем его более точное и содержательное воспроизведение. Выявленные в ходе анкетирования данные позволяют утверждать, что наряду с положительным воздействием на двигательную память интеграция пения и ритмической гимнастики вызывает повышение физической активности детей, увеличение концентрации внимания на обучаемом материале, содействует формированию положительных эмоций и ориентирует детей на потребность заниматься физической культурой в целом.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Мануйлова, Т. П. Ритмическая гимнастика для дошкольников / Т. П. Мануйлова // Дети и здоровье : сб. материалов науч.-практ. конф. по проблемам дошк. физ. воспитания. – Омск, 1993. – С. 100–102.
2. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1985. – 240 с.
3. Шушарджан, С. В. Здоровье по нотам: практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию / С. В. Шушарджан. – М. : Перспектива, 1994. – 167 с.
4. Способ обучения и аутоконтроля лечебных звукотерапевтических воздействий на организм человека : пат. № 93050756 / А. И. Попов, И. П. Ратов, В. В. Иванов. – Опубл. 24.03.1994.
5. Effectiveness of Breath-holding Pulling Exercise in Patients with Vocal Fold Atrophy [Electronic resource] / R. Motohashi [et al.] // Journal of Voice. – 2022. – Mode of access: <https://www-sciencedirect-com.translate.google/science/article/abs/pii/S0892199722001990>. – Date of access: 24.02.2023.
6. Measuring vocal motor skill with a virtual voice-controlled slingshot [Electronic resource] / Jarrad H. Van Stan [et al.] // J Acoust Soc Am. – 2017 Sep; 142 (3). – Mode of access: <https://www-ncbi-nlm-nih-gov.translate.google/pmc/articles/PMC5648563> – Date of access: 26.02.2023.
7. Крамаренко, А. С. Музыкально-тренировочные упражнения как средство развития ритмичности способностей у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Ф. С. Крамаренко, Т. В. Бичанина, М. С. Голубь // Преемственность дошкольного и начального образования: проблемы и направления : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар,

20 марта 2018 г. – Краснодар, 2018. – С. 138–140. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n>. – Дата доступа: 03.03.2023.

8. Казаручик, Г. Н. Основы логопедии [Электронный ресурс] : учеб.-метод. материалы / Г. Н. Казаручик. – Режим доступа: <https://ipk.brsu.by/wp-content/uploads/2020/05/Казаручик-Г.Н.-Для-репозитория.pdf>. – Дата доступа: 28.02.2023.

9. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 272 с.

10. Пронина, Т. А. Развитие музыкально-творческих способностей младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития в процессе певческой деятельности в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Пронина. – М., 2005. – 178 л.

11. Ганешина, М. А. Вокально-двигательный тренинг [Электронный ресурс] / М. А. Ганешина // Перекрестки параллели. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://u8071897.isp-regruhosting.ru/>. – Дата доступа: 22.04.2023.

12. Давыдова, М. А. Музыкальное воспитание в детском саду: средняя, старшая и подготовительные группы / М. А. Давыдова. – М. : ВАКО, 2006. – 240 с.

13. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина [и др.] ; под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 270 с.

14. Минюрова, С. А. Диагностика развития памяти у дошкольников и младших школьников (от 3 до 10 лет) / С. А. Минюрова. – М. : ЦЕНТР, 2014. – 121 с.

15. Основы психодиагностики / под общ. ред. А. Г. Шмелева. – М. ; Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

16. Батура, И. Н. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : курс лекций / И. Н. Батура, Н. Г. Здорикова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2015. – 88 с.

17. Скарнь, Ж. А. Музыкально-ритмическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособие / Ж. А. Скарнь, Т. В. Чепелева, В. А. Лосев ; М-во образования Респ. Беларусь, Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова. – Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2005. – 41 с.

#### REFERENCES

1. Manujlova, T. P. Rithmichieskaja gimnastika dlia doshkol'nikov / T. P. Manujlova // Diet ii zdorov'j : sb. materialov nauch.-prakt. konf. po problemam doshk. fiz. vospitanija. – Omsk, 1993. – S. 100–102.

2. Smirnov, A. A. Problemy psikhologii pomiaty / A. A. Smirnov. – M. : Prosvieshchienije, 1985. – 240 s.

3. Shushardzhan, S. V. Zdorov'je po notam: praktikum puti k dukhovnomu soviershenstvu i bodromu dolgolietiju / S. V. Shushardzhan. – M. : Pierspiektiva, 1994. – 167 s.

4. Sposob obuchienija i autokontrolia liechiebnykh zvukotierapietichieskikh vozdiejstvij na organism chielovieka : pat. № 93050756 / A. I. Popov, I. P. Ratov, V. V. Ivanov. – Opubl. 24.03.1994.

5. Effectiveness of Breath-holding Pulling Exercise in Patients with Vocal Fold Atrophy [Electronic resource] / R. Motohashi [et al.] // Journal of Voice. – 2022. – Mode of access: <https://www-sciencedirect-com.translate.google/science/article/abs/pii/S0892199722001990>. – Date of access: 24.02.2023.

6. Measuring vocal motor skill with a virtual voice-controlled slingshot [Electronic resource] / Jarrad H. Van Stan [et al.] // J Acoust Soc Am. – 2017 Sep; 142 (3). – Mode of access: <https://www-ncbi-nlm-nih-gov.translate.google/pmc/articles/PMC5648563> – Date of access: 26.02.2023.

7. Kramarienko, A. S. Muzykal'no-trieningovyje uprazhnenija kak sriedstvo pazvitija ritmichnosti sposobnostiej u dietiej starshego doshkol'nogo vozrasta [Elietronnyj riesurs] / F. S. Kramarienko, T. V. Bichanina, M. S. Golub // Prijemstviennost' doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovanija: problemy i napravlienija : sb. materialov Vsieros. nauch.-prakt. konf., Krasnodar, 20 marta 2018 g. – Krasnodar, 2018. – S. 138–140. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n>. – Data dostupa: 03.03.2023.

8. Kazaruchik, G. N. Osnovy logopiedii [Elietronnyj riesurs] : uchieb.-mietod. matierialy / G. N. Kazaruchik. – Riezhim dostupa: <https://ipk.brsu.by/wp-content/uploads/2020/05/Kazaruchik-G.N.-For-repository.pdf>. – Data dostupa: 28.02.2023.

9. Volkova, G. A. Logopiedichieskaja ritmika / G. A. Volkova. – M. : VLADOS, 2010. – 272 s.

10. Pronina, T. A. Pazvitije muzykal'no-tvorchieskikh sposobnostiej mladshikh shkol'nikov s raznym urovnem intielliektual'nogo razvitija v processie pievchieskoj diejatiel'nosti v obshchieobrazovatel'noj shkolie : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.02 / T. A. Pronina. – M., 2005. – 178 l.
11. Ganieshina, M. A. Vokal'no-dvigatiel'nyj triening [Elektronnyj riesurs] / M. A. Ganieshina // Pieriekriostki parallieli. – 2012. – № 1. – Riezhim dostupa: <http://u8071897.isp.regruhosting.ru/>. – Data dostupa: 22.04.2023.
12. Davydova, M. A. Muzykal'noje vospitanije v dietskom sadu: sriedniaja, starshaja i podgotovitel'naja grupy // M. A. Davydova. – M. : VAKO, 2006. – 240 s.
13. Miedodika muzykal'nogo vospitanija v dietskom sadu / N. A. Vietlugina [id r.] ; pod ried. N. A. Vietluginoj. – 3-je izd., ispr. i dop. – M. : Prosvieshchienije, 1989. – 270 s.
14. Miniurova, S. A. Diagnostika razvitija pamiaty u doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov (ot 3 do 10 liet) / S. A. Miniurova. – M. : CENTR, 2014. – 121 s.
15. Osnovy psikhodiagnostiki / pod obshch. ried. A. G. Shmieliova. – M. ; Rostov n/D : Fieniks, 1996. – 544 s.
16. Batura, I. N. Tieorija i miedodika razvitija riechi u dietiej doshkol'nogo vozrasta : kurs liekcij / I. N. Batura, N. G. Zdorikova. – Mogiliov : MGU im. A. A. Kulieshova, 2015. – 88 s.
17. Sknar', Zh. A. Muzykal'no-ritmichieskoje vospitanije v shkolie : uchieb.-miedod. posobije / Zh. A. Sknar', T. V. Chiepielieva, V. A. Losiev ; M-vo obrazovanija Rieszp. Bielarus' , Vitieb. gos. un-t im. P. M. Masherova. – Vitiebsk : Vitieb. gos. un-t, 2005. – 41 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 28.03.2024*



**Анжела Николаевна Певнева**

канд. психол. наук, доц., зав. каф. общей и социальной психологии  
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

**Anzhela Pevneva**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of General and Social Psychology Department  
of Grodno State Yanka Kupala University

e-mail: [pevneva.angela@grsu.by](mailto:pevneva.angela@grsu.by)

## **ОКУЛОМОТОРНАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОГНИТИВНОЙ РИГИДНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧИ С ДИСТРАКТОРОМ**

*Работа посвящена изучению особенностей окулomotorной активности испытуемых с разным уровнем выраженности ригидности в условии решения задачи с дистрактором. Исследование сопровождалось регистрацией окулomotorной активности у участников эксперимента (N = 44, от 17 до 23 лет). Установлены статистически значимые различия между средними значениями времени поиска испытуемыми нормативных и дистракторных стимулов, что послужило основанием для разделения их на группы. По результату выполнения теста Струпа были выделены группы респондентов с разным уровнем выраженности ригидности и сопоставлены показатели их окулomotorной активности. Анализ тепловых карт испытуемых с высоким значением ригидности показал большую плотность распределения данных по времени поиска нормативных стимулов и меньшую – на нахождение дистракторных. У респондентов с низким показателем ригидности между временем поиска нормативного и дистракторного стимулов достоверных различий не обнаружено. Установлено взаимовлияние между временем нахождения нормативного и дистракторного стимулов в структуре матрицы. Особенности окулomotorной активности двух групп испытуемых могут рассматриваться с двух точек зрения, что позволяет выделить положительные и отрицательные аспекты проявления ригидности как биполярного конструкта «ригидность – гибкость», а также описать механизм перехода (смещения) с одного полюса в другой.*

**Ключевые слова:** ригидность, окулomotorная активность, дистрактор, стимул, фиксация, путь сканирования.

### ***Oculomotor Activity of a Person with a Different Level of Cognitive Rigidity in Solving a Problem with a Distractor***

*The work is devoted to the study of the features of the oculomotor activity of subjects with different levels of rigidity in the condition of solving a problem with a distractor. The study was accompanied by the recording of the oculomotor activity of the experiment's participants (N = 44, from 17 to 23 years). Statistically significant differences have been established between the average values of the search time for normative and distractor stimuli, which served as the basis for dividing the subjects into the groups. Based on the results of the Stroop test, the groups of respondents with a different level of rigidity have been identified and the indicators of their oculomotor activity have been compared. The analysis of the subjects' heat maps with a high rigidity value has shown a greater density of data distribution over the time of searching for normative stimuli and a smaller density for finding distractor stimuli. No significant differences between the time of searching for normative and distractor stimuli have been defined in respondents with a low rigidity score. The mutual influence between the time of finding normative and distractor stimuli in the structure of the matrix has been established. The features of the oculomotor activity of the two groups of subjects can be considered from two points of view, which makes it possible to identify the positive and negative aspects of the manifestation of rigidity as a bipolar construct «rigidity – flexibility», as well as to describe the mechanism of transition (displacement) from one pole to another.*

**Key words:** rigidity, oculomotor activity, distractor, stimulus, fixation, scanning pathway.

#### **Введение**

Актуальность выявления особенностей окулomotorной активности личности с разным уровнем выраженности ригидности

при решении задачи, отягощенной (осложненной) отвлекающими элементами, обусловлена высокой теоретической и практической значимостью в рамках изучения

концепта ригидности. Под ригидностью понимается «трудность вплоть до неспособности изменения субъективной программы деятельности человека в условиях, требующих ее преобразований» [1, с. 157]. По мнению М. А. Холодной, ригидность проявляется в жесткости организации познавательных процессов при смене способа деятельности. Однако она проявляет себя не только в смене способа деятельности, как отмечает А. П. Лобанов, но и в способе переработки информации [1, с. 157], «которая (обычно) имеет отношение к упорядоченной во времени последовательности событий» [2, с. 23].

Стратегически с целью разработки теоретических представлений о психологической концепции ригидности, изучения ее процессуальной стороны, анализа ключевых аспектов структурной организации и динамики необходим обоснованный выбор как теоретико-методологического основания, так и теоретической модели с последующим дополнением ее результатами эм-

пирических исследований. Теоретически обоснованная концептуальная модель ригидности как биполярного конструкта «ригидность – гибкость» в когнитивно-личностном развитии была предложена в более ранней работе [3] и в настоящее время требует дополнения ее результатами эмпирических исследований.

Согласно модели, в процессе познания (решения проблем) когнитивно-личностный континуум «ригидность – гибкость» включает в себя совокупность более частных (парциальных) теоретических оснований и научных направлений. Так, по вертикали ригидность включает процессы отсроченности/торможения, характеристики конвергентности, функционирования системы 2 и контроль.

В свою очередь, гибкость определяется противоположными свойствами, такими, как спонтанность/реактивность, особенности дивергентности, деятельности системы 1 и флексибельности (рисунок 1).



**Рисунок – Концептуальная модель ригидности**

Наряду с процессами спонтанности и реактивности полюса гибкости, особое внимание заслуживают такие процессы ригидности, как отсроченности/торможения, а также когнитивный контроль. Последний связан с вниманием, которое, согласно теории Я. П. Гальперина (1950 г.), определяется как «функция внутреннего контроля за выполнением умственных, т. е. интериори-

зированных и сокращенных действий» [Цит. по: 4]. Тем самым внимание и функционирование внутреннего контроля имплицитно связано с проявлением ригидности, что может быть изучено только при решении задач с дистрактором.

В рамках данного исследования дистрактор (англ. *to distract* – отвлекать) используется для отвлечения внимания: пси-

хологический смысл его применения «заключается в создании интерферентной среды тестирования» [5, с. 70] с целью изучения взаимовлияния различных элементов окружающей действительности на процесс познания, решение проблем и эффективность психической деятельности в целом.

При изучении ригидности в качестве теоретической основы исследования особенностей ее окуломоторной активности и использования окулографии в качестве психологического инструментария основополагающим является принцип модульности, который заключается в «целостности и автономности сенсорно-перцептивного и собственного когнитивного уровней психической организации человека» [6, с. 42]. Данное исследование предполагает сенсорно-перцептивное воздействие дистрактора (отвлекающего элемента) в условиях активного выбора (поиска) респондентами с разным уровнем выраженности ригидности перцептивного (нормативного/отвлекающего) целевого стимула таблицы.

Целью исследования послужило изучение окуломоторной активности личности с разным уровнем выраженности ригидности при решении задачи с дистрактором. Предположительно испытуемые с высокими и низкими показателями ригидности будут тратить различное количество времени на поиск нормативных и дистракторных элементов таблицы. Не исключено, что для узнавания сложных объектов потребуется больше времени, чем для простых [7, с. 46].

Задачи исследования:

1) определить уровень ригидности респондентов;

2) выявить показатели времени фиксации нормативного и дистракторного стимула матрицы у респондентов с высоким и низким уровнем ригидности;

3) сопоставить показатели времени фиксации нормативного (не отвлекающего) и дистракторного (отвлекающего) элементов стимула у респондентов с разным уровнем выраженности ригидности.

### Материалы и методы

В экспериментальном исследовании на основе добровольного информированного согласия приняли участие 44 испытуемых (15 % юношей) в возрасте  $19,02 \pm 2,22$  лет с нормальной или скорректированной

до нормы остротой зрения, кроме дальтоником. Участниками эксперимента стали студенты педагогического факультета и факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

*1. Методы сбора эмпирических и экспериментальных данных.*

1. Исследование индивидуальных различий в выраженности когнитивной ригидности проводилось с использованием классического варианта словесно-цветового теста Струпа [8]. Он включает С-карту с написанными черными чернилами словами, Ц-карту с цветными фигурами, СЦ-карту со словами разных цветов. Показатель ригидности представлен разницей между количеством времени, затрачиваемого на название цвета чернил из списка слов названий цветов, написанных несочетаемыми цветами, и количеством времени, необходимого для названия столь же длинного списка цветных фигур.

2. В качестве инструментария для изучения особенностей окуломоторной активности личности с разным уровнем выраженности ригидности была использована методика «Таблица Шульте» [9, с. 117–118], которая в классическом виде представляет собой квадратное поле  $5 \times 5$  ячеек, в каждой из которых располагаются числа от 1 до 25. Для создания интерферентной среды были введены дистракторы: 8 чисел из 25 во время выполнения задания вращались и изменяли цвет, 17 оставались без изменений и являлись нормативными ( $N_s$ ). Диагностическая методика Шульте использовалась в качестве экспериментальной.

3. Стимульный материал В эксперименте стимулы представлены числами в квадратном поле  $5 \times 5$  ячеек. Всего было 25 чисел черного цвета от 1 до 25, которые были расположены на поле в различном порядке. 8 из 25 чисел были отвлекающими (дистракторами), 17 – нормативными, не отвлекающими внимание числами. В ходе эксперимента дистракторы вращались и меняли цвет. Угол вращения менялся в диапазоне от  $-30^\circ$  до  $30^\circ$ , где  $0^\circ$  – это вертикальное положение, положительный угол – вращение по часовой стрелке, отрицательный – против. Цвет выбирался случайно в стандартной палитре RGB256 – один из 16 777 216 цветов. Интервал смены цвета и

угла наклона составлял 0,3 с. Расположение дистракторов в интерфейсе задачи для каждого участника было случайным.

В матрице варьировалось два признака:

1) время пребывания (сканирования) взора испытуемого в процессе работы с данным стимулом на всех нормативных, не отвлекающих стимулах (числах) таблицы;

2) время пребывания взора на всех дистракторных (отвлекающих) элементах таблицы; время скольжения на всех нормативных и дистракторных элементах таблицы при поиске целевого числа, т. е. когда глаза осматривают определенный участок со стимулами, Д. Нотон и Л. Старк обозначили как путь сканирования [10].

*II. Метод оценки окуломоторной активности – тепловые карты.*

*Оборудование.* С целью записи окуломоторной активности применялся айтрекер GazePoint GP3 HD с настольным креплением. Частота регистрации направления взора оставляла 150 Гц. Стимулы демонстрировались на ЖК-мониторе ViewSonic VA903m, 1 280 × 1 024 пикселей. Расстояние просмотра от глаз до монитора составляло 60 см. Респонденты находились в специально оборудованной комнате, расположившись в неподвижных, невращающихся креслах, голова находилась на подголовнике. Запись движения глаз осуществлялась при помощи модифицированной web-камеры SonyPlaystation Eye (вариофокальный объектив 2,8/12 мм использовался вместо штатного) с разрешением 640 × 480 пикселей 60 кадров/с В ходе эксперимента перед выполнением задания с каждым из участников была проведена процедура калибровки, где критерий приемлемости равнялся средней погрешности, которая составляла <math><30^\circ</math> угла

обзора, а максимальная – <math><50^\circ</math>. Полученные данные экспортировались аппаратурной программой NYAN в файл формата csv.

Для статистического анализа и представления данных использовался пакет программ «STATISTICA v. 7.0». Апостериорный анализ проводился с использованием U-критерия Манна – Уитни для несвязанных выборок. Ранговый корреляционный анализ осуществлялся по методу Спирмена. При моделировании влияния одной или нескольких независимых переменных на значение зависимой переменной использован регрессионный анализ. Гипотеза о достоверности различий принималась при  $p < 0,05$ .

## Основная часть

### I. Различия по времени выполнения теста Струпа.

По результату теста Струпа респонденты распределились на две группы согласно медианному значению ( $Me = 407,00$  мс): с высоким ( $\Gamma_1 = 22$ ) и низким ( $\Gamma_2 = 22$ ) уровнем выраженности ригидности ( $U = 0,0000$  при  $p = 0,0000$ ). В первую группу вошли участники эксперимента, средние значения когнитивной ригидности которых составили  $543,44 \pm 98,35$  мс. Показатели ригидности варьировали в диапазоне от 409,38 до 849,55 мс. У участников второй группы среднее значение ригидности оказалось ниже  $168,78 \pm 82,09$  мс показателя медианы ( $Me = 407,00$  мс). Показатели ригидности находились в пределах от 21,3 до 404,63 мс.

Деление участников эксперимента на группы было обосновано полученными достоверно значимыми различиями ( $U = 0,00$  при  $p < 0,05$ ) между показателями выраженности ригидности (таблица 1).

Таблица 1 – Средние значения психологических параметров теста Струпа

Параметры	Средние значения (медиана) времени (мс)		U-критерий Манна – Уитни
	$\Gamma_1$ (n = 22)	$\Gamma_2$ (n = 22)	
С-карта	670,25 (89,08)	670,51 (37,78)	203,0000 (0,34)
Ц-карта	830,58 (24,96)	959,78 (111,65)	184,000,0 (0,05)
ЦС-карта	1 374,01 (123,31)	1 128,56 (29,55)	91,0000 (0,00)
Показатель ригидности	543,44 (98,35)	168,78 (82,09)	0,0000 (0,00)

Выявлены также различия средних значений времени выполнения СЦ-карты между респондентами  $\Gamma_1$  и  $\Gamma_2$ . При этом респонденты  $\Gamma_1$  достоверно ( $U = 0,0000$  при  $p = 0,000$ ) отличаются более высоким пока-

зателем времени, использованного для название цвета чернил, которым написаны слова (СЦ-карта). Однако достоверных различий по времени выполнения С-карты

и Ц-карты респондентами обеих групп выявлено не было.

### **II. Различия окуломоторной активности.**

Исследование проводилось индивидуально. Перед исследованием испытуемому сообщалось, что на экране монитора будет отражена таблица с числами от 1 до 25, располагающимися в случайном порядке. Задача испытуемого состояла в быстром и точном поиске чисел от 1 до 25 и в обратном порядке, несмотря на вращающиеся числа-дистракторы. При нахождении числа испытуемому необходимо было подвести курсор и щелкнуть мышкой.

Во время эксперимента определялось суммарное время пребывания взора (пути сканирования) во время работы с данным стимулом на всех нормативных элементах таблицы, а также суммарное время пребывания взора во время работы с данным стимулом на всех дистракторных элементах таблицы.

Для анализа данных использовалось время фиксации глаза на целевом числе. Фиксация представляет собой период времени, относительно короткий по продолжительности [7, с. 46], в течение которого глаза сосредоточиваются на зрительной цели и воспринимают фиксированную информацию [11].

В связи с тем что количество нормативных стимулов в таблице было 17, время фиксации восприятия каждого испытуемого рассчитывалось путем деления времени пути сканирования при поиске целевого элемента на 17. Эта процедура проводилась и в отношении подсчета для каждого дистракторного стимула таблицы индивидуально.

В ходе исследования на начальном этапе был проведен анализ полученных результатов на всей выборке респондентов ( $N = 44$ ). По результатам исследования среднее значение поиска испытуемыми каждого нормативного стимула (числа) таблицы составило  $0,09 \pm 0,07$  с.

Среднее значение времени пребывания взора при работе с данным стимулом на одном дистракторном стимуле (числе) матрицы у испытуемых представлено  $0,08 \pm 0,08$  с. В среднем один респондент тратил на поиск нормативного стимула за  $4,06$  с., дистракторного – за  $4,03$  с. Суммарное вре-

мя на всех нормативных элементах таблицы от 1 до 25 и обратно было больше  $178,79$  с. ( $m = 0,063$ ), по отношению к суммарному времени пребывания взора на всех отвлекающих числах таблицы –  $177,27$  с ( $m = 0,062$ ).

Установлены статистически значимые различия ( $U = 2209592$  при  $p = 0,005$ ) между средними значениями времени поиска (пребывания взора) респондентами нормативных и дистракторных стимулов (чисел) таблицы. При этом отмечаются высокие показатели времени, затраченного на поиск нормативных чисел.

Наряду с этим выявлена положительная корреляция между временем нахождения нормативного и дистракторного стимулов ( $r_s = 0,46$  при  $p \leq 0,001$ ).

Проведенный регрессионный анализ позволил получить уравнение, отражающее структуру взаимовлияния времени фиксации дистрактора ( $t_{D_s}$ ) на время фиксации нормативного ( $t_{N_s}$ ) стимула:

$$t_{N_s} = 0,706 + 0,80 (t_{D_s}); R^2 = 0,49; \\ F(1,121) = 2145,5,$$

где  $t_{N_s}$  – среднее значение времени фиксации глаз на целевом нормативном стимуле;  $t_{D_s}$  – среднее значение времени фиксации глаз на дистракторном стимуле.

Эта зависимость выявлена на уровне значимости  $p < 0,0000$  ( $R^2 = 49,87\%$ ).

В целом необходимо отметить, что респонденты затратили больше времени на поиск нормативных, неотвлекающих чисел таблицы в результате отвлечения на поиск дистракторных стимулов. Таким образом, представляется оправданным проведение дальнейшего исследования на уровне отдельных групп.

Далее анализ данных осуществлялся с учетом различий между двумя группами испытуемых:  $\Gamma_1$  – с высоким ( $n = 22$ ) и  $\Gamma_2$  – низким ( $n = 22$ ) уровнем проявления когнитивной ригидности.

Для каждого участника группы индивидуально был рассчитан показатель времени нахождения одного нормативного и дистракторного элемента таблицы от 1 до 25 и обратно.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Описательная статистика переменных исследования

Переменные	$\Gamma_1$ (n = 22)		$\Gamma_2$ (n = 22)	
	$N_s$	$D_s$	$N_s$	$D_s$
$t_{\text{ср.}} (c)$	0,084	0,081	0,080	0,082
$\sum t (c)$	91,52	88,23	87,26	89,04

Примечание –  $t_{\text{ср.}}$  – среднее значение времени фиксации глаз на целевом элементе;  $\sum t (c)$  – сумма времени фиксации глаз на стимулах;  $N_s$  – нормативный, неотвлекающий стимул;  $D_s$  – дистракторный стимул.

Среднее значение времени (0,084 с) нахождения респондентами группы  $\Gamma_1$  во время работы с нормативным элементом таблицы статистически значимо отличается от времени фиксации (пребывание взора) на отвлекающем (0,081 с) числе таблицы ( $U = 536026,0$  при  $p = 0,001$ ). Напротив, у респондентов группы  $\Gamma_2$  достоверных различий между данными показателями не обнаружено. Тем самым, для респондентов с низким уровнем выраженности ригидности нормативные и дистракторные элементы таблицы релевантны по степени их привлекательности.

Выявлены различия показателей времени фиксации респондентами группы  $\Gamma_1$  (0,084 с) и  $\Gamma_2$  (0,080 с) нормативного стимула таблицы ( $U = 542595$  при  $p = 0,007$ ). При этом у участников эксперимента групп  $\Gamma_1$  и  $\Gamma_2$  статистически значимых различий во времени пребывания взора на дистракторном (0,081 и 0,082 с) стимуле матрицы не установлено. В связи с этим важно подчеркнуть положительный полюс ригидности и отсутствие обоснований, подтверждающих ее негативный полюс.

У участников эксперимента первой группы (с выраженным уровнем ригидности) по сравнению с участниками второй (с низким уровнем проявления ригидности) имеет место более высокое значение суммарного времени решения всей задачи  $\Gamma_1 = 91,52$  с ( $m = 0,067$  с) и  $\Gamma_2 = 87,26$  с ( $m = 0,059$  с). Однако сумма времени нахождения дистракторных чисел выше у респондентов группы  $\Gamma_2 = 89,04$  с ( $m = 0,062$  с) по отношению к респондентам группы  $\Gamma_1 = 88,23$  с ( $m = 0,063$  с). Установлена положительная взаимосвязь между двумя переменными у респондентов группы  $\Gamma_1$  ( $r_s = 0,42$  при  $p \leq 0,001$ ) и группы  $\Gamma_2$  ( $r_s = 0,50$  при  $p \leq 0,001$ ). Наряду с этим выявлено взаимовлияние времени поиска дистракторного элемента на нахождение нормативного стимула у респондентов групп  $\Gamma_1$

и  $\Gamma_2$  (при  $p < 0,000$ ;  $R^2 = 93,45\%$  и при  $p < 0,000$ ;  $R^2 = 91,99\%$  соответственно):

$$(\Gamma_1) t_{N_s} = 0,966 + 0,99 (t_{D_s}); R^2 = 0,93; F(1,1097) = 15\,673;$$

$$(\Gamma_2) t_{N_s} = 0,959 + 0,85 (t_{D_s}); R^2 = 0,91; F(1,1081) = 12\,435,$$

где  $t_{N_s}$  – среднее значение времени фиксации глаз на целевом нормативном стимуле;  $t_{D_s}$  – среднее значение времени фиксации глаз на целевом дистракторном стимуле.

Таким образом, участниками эксперимента группы  $\Gamma_1$  с высоким уровнем ригидности на нахождение релевантных элементов (чисел) стимула затрачено больше времени по сравнению с респондентами группы  $\Gamma_2$  и меньше время на поиск дистракторных элементов. В отличие от них у последних отмечается релевантность во времени поиска дистракторных и нормативных стимулов матрицы.

### Результаты исследования

В экспериментальном исследовании выделены две группы испытуемых с различной результативностью теста Струпа. Анализ результатов выполнения экспериментальной методики «Таблицы Шульте» показал, что вне зависимости от группы у испытуемых время нормативного нахождения было больше времени, затраченного на поиск отвлекающего стимула (дистрактора). Данный результат отражает обобщенные характеристики выборки, что послужило необходимостью дальнейшего проведения исследования на разных выборках.

При анализе особенностей оculoмоторной активности установлена вариативность во времени поиска нормативных и дистракторных элементов на уровне отдельных групп с различной выраженностью когнитивной ригидности. Так, особенности оculoмоторной активности испытуемых с выраженным уровнем ригидности характеризуются трудностями в поиске норматив-

ных в таблице Шульте. Данный результат, скорее, указывает на отрицательную сторону ригидности, вызванную эффектом интерференции. Он заключается в том, что элемент стимула остается константным (неизменяющимся) по его характеристикам (постоянно черного цвета, неподвижный, неувеличивающийся) по сравнению с дистрактором, что и должно обеспечивать быструю ориентацию в его нахождении.

Наряду с этим, особенностью окулomotorной активности респондентов с выраженным уровнем проявления ригидности является низкая результативность времени поиска отвлекающего элемента таблицы, что указывает на ее положительный аспект. В ситуации с быстрой сменой стимула, который одновременно изменяет местоположение, цвет и вращается, испытуемые продемонстрировали способность к быстрому нахождению цели, т. е. решению задачи (проблемы).

Такой результат обусловлен проявлением таких свойств конструкта ригидности, как отсроченность/торможение и когнитивный контроль, обоснованный в общей теории ригидности в контексте когнитивно-личностного развития и описанный в [3]. Процесс отсроченности/торможения позволяет когнитивным структурам регулировать психическую деятельность с целью последующей координации движений, направленных на адаптацию к внешним воздействиям [12, с. 73].

Когнитивный контроль в ситуации неопределенности не допускает проявления спонтанности, реактивности и связан со склонностью к восприятию трудных ситуаций как контролируемых [13, с. 136] (с оценкой способности человека воспринимать как сложные, так и управляемые (по J. P. Dennis и J. S. Vander Wal) [14] ситуации (задачи)).

У испытуемых с низким уровнем выраженности ригидности особенности окулomotorной активности определяются релевантностью, которая характеризуется одинаковым количеством времени поиска нормативных и дистракторных элементов таблицы. Данный результат указывает на нейтральность и уравновешенность ситуации, связанной с постепенным переходом с полюса ригидности в сторону полюса гибкости. Парадоксальным является тождест-

венность во времени поиска и принятия решения как в нормативных, так и в измененных условиях респондентами с низким уровнем проявления ригидности.

Противоречие заключается в том, что для узнавания и фиксации простых и сложных объектов требуется одинаковое количество времени [7, с. 46]. Это согласуется с мнением Е. И. Николаевой и Н. В. Суториной о том, что для узнавания сложных объектов требуется больше времени, чем для простых [7, с. 46].

Согласно концептуальной модели ригидности полюс гибкости характеризуется проявлением спонтанности/реактивности и слабого когнитивного контроля, что подтверждает ее положение в биполярном конструкте «ригидность – гибкость» [3]. Положительный аспект проявления данного свойства гибкости, возможно, и обуславливает релевантность времени поиска нормативных стимулов матрицы. Предположительно, дистрактор (отвлекающий элемент) может выступать в качестве триггерного стимула, ведущего к большему сосредоточению внимания, перцептивной устойчивости, обуславливая тем самым релевантный поиск нормативных (неотвлекающих) чисел.

Важно отметить, что процесс зрительного распознавания, который характеризуется «постоянным сопоставлением воспринятого материала и извлеченной из памяти информации» [7, с. 45] при поиске нормативного элемента у высоко ригидных испытуемых осуществляется медленнее по сравнению с менее ригидными испытуемыми. При поиске отвлекающих элементов (дистракторных) данный процесс получает нейтральный эффект у респондентов с низким уровнем выраженности ригидности, что отражает постепенный переход с одного полюса (ригидности) к другому (гибкости).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование отразило принципиальную возможность и целесообразность выявления когнитивной ригидности как биполярного конструкта при анализе окулomotorной активности в процессе использования методики Шульте с отвлекающими стимулами.

Наряду с этим дальнейшая разработка этого направления исследования требует решения ряда методологических задач. Полученные результаты могут стать основой

для исследования когнитивной ригидности в контексте восприятия и внимания.

### **Заклучение**

Анализ данных, полученных в результате поиска нормативных и дистракторных стимулов таблицы, позволил соотнести полученные результаты и выделить особенности окулomotorной активности респондентов с разным уровнем выраженности когнитивной ригидности как биполярного конструкта.

1. Особенности окулomotorной активности характеризуются трудностями поиска нормативных стимулов испытуемыми с высокими значениями проявления когнитивной ригидности. Высокий показатель времени поиска нормативного стимула таблицы объясняется его когерентностью с временем, затраченным на нахождение дистракторных элементов.

2. Окулomotorная активность испытуемых с низкими показателями ригидности характеризуется релевантностью во времени нахождения стимулов. Испытуемыми за равный промежуток времени были определены как нормативные, так и дистрактные элементы. Эффективность/неэффективность

времени нахождения нормативных и дистракторных стимулов обусловлена их взаимовлиянием.

Полученные результаты рассматриваются двояко, что позволяет выделить положительные и отрицательные аспекты проявления ригидности как биполярного конструкта «ригидность – гибкость» в рамках общей психологии. При этом экспериментальные данные дополнили концептуальную модель ригидности, представляющую собой континуум с противоположными полюсами (с ригидностью на одном и гибкостью на другом), и позволили описать механизм ее функционирования, т. е. механизм постепенного перехода с одного полюса ригидности к другому, менее ригидному (и более гибкому). Проверка особенностей окулomotorной активности проявления когнитивной ригидности личности с разным уровнем ее выраженности требует проведения дальнейших исследований.

Наряду с этим экспериментальное использование методики «Таблица Шульте» в исследовании позволяет рассматривать ее в качестве специального диагностического инструментария (в данной модификации) для изучения когнитивной ригидности.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск : Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
2. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – Изд. 6-е. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
3. Певнева, А. Н. Конструкт ригидности в концепции когнитивно-личностного развития / А. Н. Певнева // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2023. – № 2. – С. 84–92.
4. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания : в 2 т. / Б. М. Величковский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – Т. 1. – С. 305.
5. Аванесов, В. С. Дистракторный анализ / В. С. Аванесов // Пед. измерения. – 2013. – № 1. – С. 70–78.
6. Окулomotorная активность студентов с конкретным и абстрактным вербальным интеллектом: айтрекинг в когнитивных исследованиях / А. П. Лобанов [и др.] // Выш. шк. – 2020. – № 2. – С. 42–46.
7. Николаева, Е. И. Окулография как психологический инструмент: параметры и их психологическое и психофизиологическое обеспечение / Е. И. Николаева, Н. В. Сутормина // Вестн. психофизиологии. – 2022. – № 3. – С. 42–56. – doi.org/10.34985/g9536-2433-1133-b
8. Stroop, J. R. Studies of interference in serial verbal reactions / J. R. Stroop // Journal of experimental psychology. – 1935. – Vol. 18, iss. 6. – P. 643–662.
9. Альманах психологических тестов. – Изд. 2-е. – М. : КСП, 1996. – 400 с.
10. Нотон, Д. Движение глаз и зрительное восприятие / Д. Нотон, Л. Старк // Восприятие. Механизмы и модели. – М. : Мир, 1974. – С. 226–240.
11. Rayner, K. Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search / K. Rayner // Q. J. Exp. Psychol. – 2009. – Vol. 62 (8). – P. 1457–1506.



12. Кольцова, В. А. Учение И. М. Сеченова о рефлексах головного мозга: манифест русской объективной психологии / В. А. Кольцова, А. Н. Ждан // Психол. журн. – 2015. – Т. 36, № 2. – С. 70–77.

13. Осаволюк, Е. Ю. Когнитивная флексибельность личности: теория, измерение, практика / Е. Ю. Осаволюк // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2018. – № 15 (1). – С. 128–144.

14. Dennis, J. P. The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity / J. P. Dennis, J. S. Vander Wal // Cognitive Therapy and Research. – 2010. – Vol. 34. – P. 241–253. – doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

## REFERENCES

1. Lobanov, A. P. Psikhologija intielliekta i kognitivnykh stiliej / A. P. Lobanov. – Minsk : Agientstvo V. Grievcova, 2008. – 296 s.

2. Solso, R. Kognitivnaja psikhologija / R. Solso. – Izd. 6-je. – SPb. : Pitier, 2006. – 589 s.

3. Pievnieva, A. N. Konstrukt rigidnosti v koncepcii kognitivno-lichnostnogo razvitija / A. N. Pievnieva // Zhurn. Bielorus. gos. un-ta. Filosofija. Psikhologija. – 2023. – № 2. – S. 84–92.

4. Vielichkovskij, B. M. Kognitivnaja nauka: osnovy psikhologii poznaniya : v 2 t. / B. M. Vielichkovskij. – 2-je izd., ispr. i dop. – M. : Jurajt, 2019. – T. 1. – S. 305.

5. Avanesov, V. S. Distrakornyj analiz / V. S. Avanesov // Pied. izmierenija. – 2013. – № 1. – S. 70–78.

6. Okulomotornaja aktivnost' studentov s konkrietnym i abstraktnym vierbal'nym intielliek-tom: ajtreking v kognitivnykh issliedovanijakh / A. P. Lobanov [i dr.] // Vysh. shk. – 2020. – № 2. – S. 42–46.

7. Nikolajeva, Ye. I. Okulografija kak psikhologichieskij instrument: parametry i ikh psikhologichieskoje i psikhofiziologichieskoje obiespiechienije / Ye. I. Nikolajeva, N. V. Sutormina // Viestn. psikhofiziologii. – 2022. – № 3. – S. 42–56. – doi.org/10.34985/g9536-2433-1133-b

8. Stroop, J. R. Studies of interference in serial verbal reactions / J. R. Stroop // Journal of experimental psychology. – 1935. – Vol. 18, iss. 6. – P. 643–662.

9. Al'manakh psikhologichieskikh testov. – Izd. 2-je. – M. : KPS, 1996. – 400 s.

10. Noton, D. Dvizhenije glaz i zritiel'noje vosprijatije / D. Noton, L. Stark // Vosprijatije. Miekhanizmy i modeli. – M. : Mir, 1974. – S. 226–240.

11. Rayner, K. Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search / K. Rayner // Q. J. Exp. Psychol. – 2009. – Vol. 62 (8). – P. 1457–1506.

12. Kol'cova, V. A. Uchienije I. M. Siechienova o rieflieksakh golovnoego mozga: manifest ruskoj objektivnoj psikhologii / V. A. Kol'cova, A. N. Zhdan // Psikhol. zhurn. – 2015. – T. 36, № 2. – S. 70–77.

13. Osavoliuk, Ye. Yu. Kognitivnaja flieksibil'nost' lichnosti: teorija, izmierenije, praktika / Ye. Yu. Osavoliuk // Psikhologija. Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki. – 2018. – № 15 (1). – S. 128–144.

14. Dennis, J. P. The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity / J. P. Dennis, J. S. Vander Wal // Cognitive Therapy and Research. – 2010. – Vol. 34. – P. 241–253. – doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 29.08.2023*

УДК 159.922.6

**Диана Эдвардовна Синюк<sup>1</sup>, Андрей Сергеевич Дмитрук<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*<sup>2</sup>государственный медицинский судебный эксперт-стажер*Главного управления судебно-психиатрических экспертиз**центрального аппарата Государственного комитета судебных экспертиз***Diana Siniuk<sup>1</sup>, Andrey Dmitruk<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*Associate Professor of the Department of Psychology**of Brest State A. S. Pushkin University*<sup>2</sup>State Medical Forensic Expert Trainee of the Main Department of Forensic Psychiatric Examinations*of the Central Body of the State Committee of Forensic Examinations*

e-mail: dianas70@yandex.ru

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

*Обсуждаются психологические особенности, которые присущи студентам с разными показателями эмоционального благополучия. Эмпирически доказано, что такие психологические особенности, как доминантность, эмоциональная стабильность, моральная нормативность, смелость и чувствительность, имеют взаимосвязь с более высокими показателями эмоционального благополучия. Подозрительность, мечтательность, дипломатичность, тревожность, нонконформизм и напряженность, напротив, взаимосвязаны с более высокими показателями эмоционального неблагополучия. Также выявлены психологические особенности студентов, имеющие амбивалентную связь с эмоциональным благополучием. К ним относятся экспрессивность, экстраверсия, уравновешенность и тревога.*

**Ключевые слова:** психологические особенности, студенчество, эмоциональное благополучие, эмоциональное неблагополучие.

#### *Psychological Characteristics of Students with Different Levels of Emotional Well-Being*

*The psychological traits that are associated with students with different rates of emotional well-being are discussed in this article. It is empirically proven that psychological traits such as dominance, emotional stability, moral normativity, courage and sensitivity correlate with higher indices of emotional well-being. On the contrary, suspiciousness, dreaminess, diplomacy, anxiety, nonconformism and tenseness are connected with higher rates of emotional ill-being. Psychological characteristics of students that have an ambivalent relationship with emotional well-being have also been identified. These include expressiveness, extraversion, poise and anxiety.*

**Key words:** psychological traits, studentship, emotional well-being, emotional ill-being.

#### **Введение**

Период студенчества в психологической литературе традиционно соотносится с юношеским возрастом. Как известно, с наступлением совершеннолетия у человека появляются новые права и обязанности, к нему предъявляется больше ожиданий, и возникает необходимость постепенного принятия ответственности за свою жизнь. В юношеском возрасте в качестве ведущей Д. Б. Эльконин и А. Н. Леонтьев выделяют учебно-профессиональную деятельность [1].

В период юности человек решает следующие возрастные задачи: профессиональное самоопределение; формирование личностной идентичности [2]; обретение автономности. Успешность и эффектив-

ность решения задач, стоящих перед студентом, находящимся на этапе юношеского возраста, зависит от ряда факторов, включая психологические особенности конкретного человека и степень его эмоционального благополучия. Эти понятия далее рассмотрим подробнее.

В контексте настоящего исследования под психологическими особенностями рассматриваются свойства и характеристики человека, имеющие как биологическую, так и социальную природу, которые сформировались как стихийно, так и целенаправленно. В это определение входят различные потребности, мотивы, цели, ценности, убеждения, установки, ожидания, представления, требования, привычки, особенности

темперамента, черты характера, качества личности, самооценка, Я-концепция и т. д.

В исследовании мы ориентировались на изучение черт, выделенных Р. Б. Кеттеллом [3].

Эмоциональное благополучие – явление многогранное и многоуровневое. Отсутствует единая общепринятая система оценок и критериев эмоционального благополучия. В контексте нашего исследования мы будем понимать эмоциональное благополучие (или неблагополучие) как показатель состояния (содержания) эмоциональной сферы с акцентом на преобладающих у человека переживаниях, состояниях и настроении, которое В. Н. Мясищев считает явным показателем психического состояния. Так, при эмоциональном благополучии у человека выражен положительный эмоциональный фон, преобладают состояния уверенности и спокойствия, присутствует субъективное переживание «счастья», на котором фокусирует внимание М. Аргайл.

Неблагополучие, соответственно, подразумевает наличие сильно выраженных негативных переживаний (горе, злость, страх), фоновое состояние тревоги или подавленности. К. Изард при оценке эмоционального благополучия обращает внимание на наличие эмоций «удовольствия» и «радости» [4].

Г. А. Урунтаева указывает на чувства «безопасности» и «защищенности» как на необходимые компоненты эмоционального благополучия. В. В. Бойко относит высокую невротизацию личности и эмоциональные выгорание к явным признакам эмоционального неблагополучия. Также к признакам неблагополучия можно отнести различные тревожные и депрессивные расстройства [5].

П. Б. Уорр, Дж. Бартер и Г. Браунбридж в ходе своих исследований установили, что положительный и отрицательный аффекты как компоненты благополучия (или неблагополучия) не зависят друг от друга [6]. Следовательно, у человека могут быть различные комбинации благополучия и неблагополучия по разным признакам (например, радость по одному поводу и недовольство по другому поводу; или у человека в целом бодрое состояние, но присутствует фоновый дискомфорт).

Поэтому для выявления уровня эмоционального благополучия (или неблагополучия) у конкретного человека нужен комплексный подход. Для этого необходима оценка таких показателей, как самочувствие, настроение, проявления дистресса, выраженность чувства одиночества, удовлетворенность жизнью, уровень невротизации, раздражительность, выраженность позитивных, негативных и нейтральных переживаний [7]. Наше эмпирическое исследование построено на данном подходе в понимании и диагностике эмоционального благополучия.

Возвращаясь к обсуждению юношеского возраста, следует отметить, что в этот период у человека уже сформированы личностная рефлексия, осознанность и произвольность, благодаря чему он обретает возможность влиять на свои психологические особенности, а именно, развивать у себя желаемые качества, черты и прорабатывать внутренние ограничения.

На наш взгляд, представляются необходимыми исследования, посвященные выявлению психологических особенностей, которые связаны с эмоциональным благополучием с целью выяснения, что именно в себе развивать. Также следует выявлять психологические особенности, связанные с эмоциональным неблагополучием, чтобы знать, на что человеку следует обратить внимание и проработать. И то, и другое повысит качество жизни в целом, а также будет способствовать более эффективному решению стоящих перед человеком задач. Поэтому мы решили выяснить, существует ли взаимосвязь между указанными выше психологическими особенностями и эмоциональным благополучием студентов.

#### **Организация и методы исследования**

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: опросник Кеттелла, 16PF, форма С (Р. Б. Кеттелл); опросник «Самочувствие, активность, настроение» (разработан в МГМУ имени И. М. Сеченова); методика «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда; методика «Уровень невротизации» (Л. И. Вассерман и др.; модификация В. В. Бойко); методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Выборку исследования составили 60 студентов психолого-педагогического, исторического, юридического факультетов, а также факультета физического воспитания и туризма. Возраст респондентов – от 17 лет до 21 года.

### Результаты исследования и их обсуждение

Сначала рассмотрим характеристики эмоционального благополучия обследованных студентов, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели эмоционального благополучия и неблагополучия студентов, %

Показатели	Выраженность		
	высокая	средняя	низкая
Самочувствие	51	45	4
Настроение	68	28	4
Невротизация	7	58	35
Интерес	8	62	30
Радость	15	45	40
Удивление	7	38	55
Горе	8	35	57
Гнев	18	20	62
Отвращение	12	25	63
Презрение	2	23	75
Страх	12	22	66
Стыд	5	33	62
Вина	12	31	57

Как следует из данных таблицы 1, примерно у половины обследованных студентов очень хорошее самочувствие, нормальное самочувствие встречается чуть реже, плохое самочувствие наблюдается лишь у 4 % респондентов. Высокие показатели настроения выявлены у большинства респондентов. Более чем у четверти опрошенных нормальное настроение, а у незначительного количества респондентов – плохое.

Невротизация сильно выражена у 7 % респондентов. В их поведении может проявляться беспричинное беспокойство, напряжение в теле, повышенная раздражительность, ощущение растерянности, ипохондрические переживания, могут наблюдаться проблемы со сном и аппетитом. Наиболее благоприятные показатели невротизации представлены у 35 % опрошенных. У них преобладает состояние спокойствия и расслабленности или просто легкий положительный эмоциональный фон. Отсутствуют навязчивые мысли, переживания и ощущения, социальное взаимодействие сопровождается чувством комфорта и уверенности. Более половины обследованных студентов демонстрируют средние показатели невротизации. Умеренное беспокойство присутствует в их жизни, но не препятствует повседневной жизнедеятельности.

Обращаясь к таблице 1, следует отметить близкое распределение по уровням выраженности эмоций горя, гнева, отвращения, презрения, страха, стыда, вины. Так, их высокие значения колеблются у незначительного количества респондентов (от 5 до 18 %) и на высоком уровне встречаются редко, что свидетельствует об эмоциональном неблагополучии лишь у небольшой части выборки. Средний уровень выраженности указанных эмоций встречается чаще: его демонстрируют от 20 до 35 % респондентов, и это свидетельствует об умеренном эмоциональном неблагополучии примерно у трети выборки. Упомянутые ранее эмоции чаще всего встречаются в виде слабоинтенсивных переживаний: низкий уровень наблюдается с частотой от 57 до 75 %. Хотя сочетание интенсивности разных переживаний у отдельного человека может быть контрастным (например, сильно выражена эмоция горя и слабо выражена эмоция стыда), в целом по выборке можно отметить, что низкий уровень негативных переживаний наблюдается более чем у половины респондентов. И это свидетельствует об их эмоциональном благополучии по критерию выраженности отдельных негативных эмоций.

Сильно выраженные позитивные эмоции интереса, радости и удивления также редко встречаются у обследованных сту-

дентов (от 7 до 15 %). Наиболее часто (от 38 до 62 %) данные эмоции представлены средним уровнем выраженности. Низкий уровень указанных переживаний наблюдается примерно у 40 % респондентов (от 30 до 55 %). Таким образом, по критерию выраженности отдельных позитивных

эмоций примерно десятая часть выборки характеризуется высоким уровнем эмоционального благополучия, более половины опрошенных – средним уровнем, более трети респондентов – низким уровнем.

Рассмотрим также выраженность эмоций по категориям (таблица 2).

Таблица 2 – Выраженность эмоций у студентов, %

Характер эмоций	Выраженность			
	сильная	выраженная	умеренная	слабая
Позитивные	4	10	66	20
Негативные	32	18	27	23
Тревожно-депрессивные	10	38	40	12

К позитивным эмоциям К. Изард относит интерес, радость и удивление, к негативным – горе, гнев, отвращение и презрение, к тревожно-депрессивным – страх, стыд и вину. Такое сочетание позволяет отчасти нивелировать тот контраст, о котором упоминалось ранее. Опираясь на данные таблицы 2, можно отметить, что явное эмоциональное неблагополучие выявлено у пятой части выборки по критерию выраженности позитивных эмоций, у десятой части выборки – по критерию выраженности тревожно-депрессивных эмоций и примерно у третьей части выборки – по критерию выраженности негативных эмоций.

Явное эмоциональное благополучие присутствует у нескольких респондентов по критерию выраженности позитивных эмоций, менее чем у четверти респондентов – по критерию выраженности негативных переживаний, у 12 % опрошенных – по критерию выраженности тревожно-депрессивных эмоций.

Умеренное благополучие по критерию выраженности позитивных эмоций встречается у большей части респондентов, а существенное благополучие – у десятой части выборки. К неблагополучию по критерию выраженности негативных и тревожно-депрессивных эмоций можно отнести 18 и 38 % респондентов соответственно. Средний уровень благополучия по этим же критериям представлен у 27 и 40 % опрошенных.

Далее выделим общий уровень эмоционального благополучия респондентов. Для этого совместим показатели его отдельных компонентов у каждого респондента. Эмоциональному благополучию будут соответствовать высокие показатели по

таким параметрам, как самочувствие, настроение, интерес и радость, а также низкие показатели горя, гнева, страха, стыда, вины и уровня невротизации.

Для неблагополучия, соответственно, характерны те же параметры, но только в обратной пропорции. Установлено, что четверть респондентов демонстрируют высокий уровень эмоционального благополучия, менее трети опрошенных (30 %) характеризуются уровнем эмоционального благополучия выше среднего. Средний уровень выявлен у 40 % обследованных студентов, а уровень ниже среднего – только у 5 % респондентов. Не обнаружено опрошенных с низким уровнем эмоционального благополучия.

В таблице 3 представлены результаты диагностики студентов по методике Кеттелла. Мы выяснили, что по анализируемым факторам респонденты чаще демонстрируют средние значения. Так, по шкалам «эмоциональная стабильность», «практицизм – чувствительность», «прямолинейность – дипломатичность», «конформизм – нонконформизм», «расслабленность», «интроверсия – экстраверсия», «интроверсия – экстраверсия», «чувствительность – уравновешенность» средние значения выявлены у большинства респондентов. По шкалам «подчиненность – доминантность», «сдержанность – экспрессивность», «моральная нормативность», «робость – смелость» средние значения выявлены у большей части опрошенных. Следовательно, по указанным личностным факторам студенты, участвующие в настоящем исследовании, демонстрируют типичные характеристики.

Таблица 3 – Результаты исследования личностных факторов у студентов, %

Факторы	Значения		
	низкие	средние	высокие
Замкнутость – общительность (А)	43	40	17
Интеллект (В)	25	43	32
Эмоциональная стабильность (С)	26	70	4
Подчиненность – доминантность (Е)	10	65	25
Сдержанность – экспрессивность (F)	17	65	18
Моральная нормативность (G)	25	63	12
Робость – смелость (H)	28	65	7
Практицизм – чувствительность (I)	20	70	10
Доверчивость – подозрительность (L)	4	26	70
Практичность – мечтательность (M)	18	59	23
Прямолинейность – дипломатичность (N)	12	75	13
Спокойствие – тревожность (O)	8	52	40
Консерватизм – радикализм (Q1)	18	55	27
Конформизм – нонконформизм (Q2)	4	76	20
Самоконтроль (Q3)	12	56	32
Расслабленность (Q4)	17	73	10
Тревога (F1)	4	40	46
Интроверсия – экстраверсия (F2)	18	69	13
Чувствительность – уравновешенность (F3)	–	70	30
Конформность – независимость (F4)	4	55	41

Как следует из таблицы 3, по отдельным факторам выделяются группы студентов, демонстрирующие высокие либо низкие (пиковые) значения. Так, было установлено, что большинство опрошенных демонстрируют высокие значения по шкале «доверчивость – подозрительность», т. е. им свойственна подозрительность, настороженность, ревность. 40 % опрошенных характеризуются высокой тревожностью, мнительностью, ранимостью, неуверенностью в себе. Эти данные подтверждаются значениями вторичного фактора F1 (у 46 % респондентов выявлены высокие значения тревоги). У 41 % респондентов получены высокие значения по фактору F4; им свойственна независимость, они инициативны, самостоятельны и ориентируются на свои интересы, редко обращая внимание на мнение других людей. Практически для трети респондентов характерны высокие значения интеллекта – они сообразительны, склонны к высокой степени обучаемости.

В то же время для 43 % респондентов свойственны замкнутость, закрытость, необщительность, холодность, безучастность и мрачность (низкие значения фактора А).

На завершающем этапе анализа рассмотрим взаимосвязь между психологическими особенностями и эмоциональным благополучием респондентов. Для ее выяв-

ления использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Ниже представлены наиболее значимые корреляции ( $p \leq 0,01$  при  $r_s > 0,33$  для выборки 60 человек). Все описанные связи являются положительными. Это означает, что более высоким значениям одного признака соответствуют более высокие значения другого признака.

Самочувствие взаимосвязано с эмоциональной стабильностью ( $r_s = 0,588$ ), экспрессивностью ( $r_s = 0,436$ ), моральной нормативностью ( $r_s = 0,411$ ), смелостью ( $r_s = 0,378$ ), экстраверсией ( $r_s = 0,441$ ) и эмоциональной уравновешенностью ( $r_s = 0,396$ ).

Настроение взаимосвязано с эмоциональной стабильностью ( $r_s = 0,613$ ), доминантностью ( $r_s = 0,488$ ), моральной нормативностью ( $r_s = 0,456$ ), смелостью ( $r_s = 0,395$ ), чувствительностью ( $r_s = 0,44$ ), экстраверсией ( $r_s = 0,513$ ) и уравновешенностью ( $r_s = 0,396$ ).

Выявлены значимые корреляции между невротизацией и следующими личностными факторами: мечтательностью ( $r_s = 0,383$ ), тревожностью ( $r_s = 0,523$ ), нонконформизмом ( $r_s = 0,47$ ), напряженностью ( $r_s = 0,384$ ), тревогой ( $r_s = 0,527$ ).

Эмоция интереса имеет положительную связь с чувствительностью ( $r_s = 0,453$ ) и тревогой ( $r_s = 0,534$ ), эмоция радости –

с эмоциональной стабильностью ( $r_s = 0,366$ ). Эмоция гора имеет взаимосвязь со следующими психологическими особенностями: экспрессивностью ( $r_s = 0,348$ ), неконформизмом ( $r_s = 0,347$ ), экстраверсией ( $r_s = 0,394$ ), уравновешенностью ( $r_s = 0,363$ ).

Установлена взаимосвязь эмоции гнева и экспрессивности ( $r_s = 0,416$ ), подозрительности ( $r_s = 0,513$ ), экстраверсии ( $r_s = 0,428$ ). Обнаружена значимая корреляция между страхом и следующими факторами: подозрительностью ( $r_s = 0,477$ ), неконформизмом ( $r_s = 0,42$ ), напряженностью ( $r_s = 0,505$ ), экстраверсией ( $r_s = 0,413$ ).

Выявлены положительные значимые корреляции стыда со следующими факторами: подозрительностью ( $r_s = 0,57$ ), дипломатичностью ( $r_s = 0,414$ ), неконформизмом ( $r_s = 0,421$ ), тревогой ( $r_s = 0,366$ ). Обнаружена корреляция вины и неконформизма ( $r_s = 0,44$ ), напряженности ( $r_s = 0,382$ ), уравновешенности ( $r_s = 0,365$ ).

Уровень общего эмоционального благополучия взаимосвязан со следующими личностными факторами: эмоциональной стабильностью ( $r_s = 0,485$ ), доминантностью ( $r_s = 0,42$ ), чувствительностью ( $r_s = 0,342$ ) и экстраверсией ( $r_s = 0,346$ ).

Таким образом, опираясь на полученные данные, мы выявили психологические особенности, которые коррелируют с более высокими показателями эмоционального благополучия: доминантность, эмоциональная стабильность, моральная нормативность, смелость и чувствительность. А также психологические особенности, которые, напротив, связаны с более высокими показателями эмоционального неблагополучия: подозрительность, мечтательность, дипломатичность, тревожность, неконформизм и напряженность. Выявлены психологические особенности студентов, имеющие амбивалентную связь с эмоциональным благополучием, к которым относятся экспрессивность, экстраверсия, уравновешенность и тревога.

### **Заключение**

Результаты исследования, полученные с помощью шестнадцатифакторного опросника Кеттелла, демонстрируют разнообразие характеристик выборки, за исключением некоторых факторов, по которым

показатели имеют сходное значение у большинства респондентов.

Использование нескольких методик для исследования эмоциональной сферы студентов позволило оценить уровень их эмоционального благополучия с разных сторон, так как единичные методики дают или преимущественно хороший результат («САН»), или преимущественно средний результат («уровень невротизации» и «шкала дифференциальных эмоций»). После совмещения показателей по трем методикам у каждого респондента были получены следующие результаты по выборке в целом: более чем у половины респондентов наблюдается эмоциональное благополучие, у 5 % опрошенных выявлено эмоциональное неблагополучие, у 40 % респондентов выявлены средние значения по этому признаку.

К психологическим особенностям, которые связаны с эмоциональным благополучием, относятся эмоциональная стабильность (имеет положительную связь с самочувствием, настроением, радостью и общим уровнем эмоционального благополучия); доминантность (характеризуется положительной связью с настроением и общим уровнем эмоционального благополучия); моральная нормативность (положительная связь с самочувствием и настроением); смелость (положительная связь с самочувствием и настроением); чувствительность (положительная связь с настроением, эмоцией интереса и общим уровнем эмоционального благополучия).

К психологическим особенностям, которые коррелируют с эмоциональным неблагополучием, относятся следующие: подозрительность (характеризуется положительной связью с эмоциями гнева, страха и стыда); мечтательность (положительная связь с невротизацией); дипломатичность (положительная связь с эмоцией стыда); тревожность (положительная связь с невротизацией); неконформизм (положительная связь с невротизацией и эмоциями горя, страха, стыда и вины); напряженность (положительная связь с невротизацией и эмоциями страха и вины).

К психологическим особенностям, которые коррелируют как с эмоциональным благополучием, так и с эмоциональным неблагополучием, относятся экспрессивность (положительная связь с самочув-

ствием, горем и гневом); тревога (положительная связь с невротизацией и эмоциями интереса и стыда); экстраверсия (положительная связь с самочувствием, настроением, эмоциями горя, гнева, страха и общим уровнем эмоционального благополучия); уравновешенность (положительная связь с самочувствием, настроением, эмоциями горя и вины).

Следовательно, для повышения эмоционального благополучия студентам сле-

дует развивать у себя такие качества, как эмоциональная стабильность, доминантность, моральная нормативность, смелость и чувствительность. Следует «проработать» такие черты, как подозрительность, мечтательность, тревожность и напряженность; экспрессивность, экстраверсию и уравновешенность следует «приводить в здоровую форму».

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Леонтьев, А. Н. Индивид и личность / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк. – М. : МОДЭК, 2005. – 400 с.
2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
3. Кеттелл, Р. Психология индивидуальности. Факторные теории личности / Р. Кеттелл, Г. Айзенк, Г. Олпорт. – СПб. : Прайм, 2007. – 128 с.
4. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард ; пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
5. Одинцова, В. В. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы [Электронный ресурс] / В. В. Одинцова, Н. М. Горчакова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery>. – Дата доступа: 07.04.2023.
6. Warr, P. B. On the independence of positive and negative affect / P. B. Warr, J. Barter, G. Brownbridge // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1983. – № 44 (3). – P. 644–651.
7. Григорова, Ю. Б. Структура эмоционального благополучия [Электронный ресурс] / Ю. Б. Григорова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya>. – Дата доступа: 07.04.2023.

#### REFERENCES

1. Lieont'jev, A. N. Individi i lichnost' / A. N. Lieont'jev // *Khriestomatija po vozrastnoj psichologii : uchieb. posobije dlia studentov / sost. L. M. Siemioeniuk*. – M. : MODEK, 2005. – 400 s.
2. Erikson, E. Identichnost': junost' i krizis / E. Erikson ; pier. s angl. A. Tolstykh. – M. : Progress, 1996. – 344 s.
3. Kettell, R. Psichologija individual'nosti. Faktornyje tieorii lichnosti / R. Kettell, G. Ajzenk, G. Olport. – SPb. : Prajm, 2007. – 128 s.
4. Izard, K. Psichologija emocij / K. Izard ; pier. s angl. A. Tatlybajeva. – SPb. : Pitier, 2008. – 464 s.
5. Odincova, V. V. Emocional'noje blagopoluchije kak integrativnaja kharakteristika emocional'noj sfiry [Eliكتروнный ресурс] / V. V. Odincova, N. M. Gorchakova. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-kak-integrativnaya-harakteristika-emotsionalnoy-sfery>. – Data dostupa: 07.04.2023.
6. Warr, P. B. On the independence of positive and negative affect / P. B. Warr, J. Barter, G. Brownbridge // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1983. – № 44 (3). – P. 644–651.
7. Grigorova, Yu. B. Struktura emocional'nogo blagopoluchija [Eliكتروнный ресурс] / Yu. B. Grigorova. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya>. – Data dostupa: 07.04.2023.



УДК: 316.652.3

**Маргарита Сауловна Фабрикант**

канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной и организационной психологии  
Белорусского государственного университета

**Marharyta Fabrykant**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Social and Organizational Psychology  
of Belarusian State University  
e-mail: fabrykant@bsu.by

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДОВЕРИЯ К ИНФОРМАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ: ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

Представлен анализ внутренних психологических механизмов доверия к информации и их функционирования в контексте интернет-коммуникации. Предложена классификация доверия к информации как когнитивного феномена и дано определение доверия к информации, т. е. категоризации какой-либо информации как достоверной и надежной, осуществляемой посредством когнитивного упрощения в условиях неопределенности. На основании этого определения выявлены два механизма доверия к информации – идентификация (выделение отдельного сообщения из общего информационного потока) и дифференциация (активное использование различных категорий для классификации информационных сообщений). На этом основании сделан вывод, что для развития критического отношения к информации в Интернете необходимо стимулировать, во-первых, восприятие информации в Интернете как последовательности дискретных сообщений, а не единого потока, во-вторых, активное использование разнообразных категорий для классификации информации вместо простой бинарной оппозиции, достойной либо недостойной доверия.

**Ключевые слова:** доверие, Интернет, интернет-коммуникация, категоризация, идентификация, дифференциация.

### *Psychological Mechanisms of Trust in Information in Internet Communication: Identification and Differentiation*

The article presents an analysis of the internal psychological mechanisms of trust in information and their functioning in the context of Internet communication. A classification of trust in information as a cognitive phenomenon is proposed and a definition of trust in information is given as the categorization of any information as reliable and reliable, carried out through cognitive simplification under conditions of uncertainty. Based on this definition, two mechanisms of trust in information have been identified - identification (selecting a separate message from the general information flow) and differentiation (active use of various categories to classify information messages). On this basis, it was concluded that in order to develop a critical attitude towards information on the Internet, it is necessary to stimulate, firstly, the perception of information on the Internet as a sequence of discrete messages, and not a single stream, and secondly, the active use of various categories to classify information instead of simple binary opposition worthy or unworthy of trust.

**Key words:** trust, Internet, internet communication, categorization, identification, differentiation.

### **Введение**

Доверие к информации в интернет-пространстве как социально-психологический феномен и как исследовательская проблема вызывает к себе на протяжении последних десятилетий устойчивый интерес не только благодаря повышению роли интернет-коммуникации в различных сферах повседневной жизни, но и вследствие ряда порожденных ею явлений, в фокусе которых находится непосредственно проблема доверия, зачастую неоправданного и необоснованного [1]. Речь идет и о распространении различных форм интернет-мошенничества,

и о массовом распространении посредством Интернета ложной информации, в т. ч. информации по социально значимым вопросам, наивное использование которой может нанести существенный ущерб и тому, кто ее использует, и окружающим, и о некритичном принятии информации из интернет-источников в образовательном процессе [2], что не только препятствует получению качественного образования, но и, вследствие автоматического воспроизводства готовых шаблонов, может препятствовать производству нового знания.

Попытки изучения природы этих явлений позволили получить ряд интересных результатов, однако пока не привели к общему пониманию логики доверия к информации в Интернете. На наш взгляд, это связано с тем, что внешние вызовы, обусловленные практической необходимостью решения конкретных задач, вскрывают внутренние концептуальные пробелы и ограничения в рассмотрении самого феномена. Применительно к доверию к информации такое ограничение заключается в том, что основная часть исследований доверия посвящена доверию к людям – межличностному или генерализованному социальному доверию [3]. Соответственно, представления о том, чем является доверие и к какому классу психологических явлений оно относится, имеют в качестве прототипической основы межличностное доверие и с трудом поддаются экстраполяции на доверие к информации, которое (в отличие от межличностного доверия) имперсонально и эмерджентно, особенно если речь идет о контексте интернет-коммуникации.

Цель статьи – провести двухэтапный теоретический анализ психологических механизмов доверия к информации в интернет-коммуникации.

В первой части статьи мы рассмотрим особенности доверия к информации в отличие от других видов доверия и предложим определение доверия к информации как когнитивного феномена. Далее представим два взаимодополняющих психологических механизма доверия к информации – идентификацию и дифференциацию – и проанализируем логику их функционирования в интернет-коммуникации.

### **Доверие к информации как социально-когнитивный феномен**

В современной психологии существует многообразие представлений о природе доверия, т. е. о том, к какой категории психологических явлений оно относится. Так, В. П. Зинченко предлагает понимать доверие как эмоциональное состояние: доверие «в огромной своей части относится к эмоциональной, т. е. плохо рационализируемой сфере психики. Оно способно порождать многие другие чувства» [4, с. 145]. Действительно, межличностное доверие, как и большинство феноменов межличностного

взаимодействия, зачастую сильно эмоционально окрашено, особенно если речь идет о выстраивании длительных отношений [5]. Однако доверие к информации функционирует в совершенно ином формате. Основная часть использования информации, необходимой для решения повседневных задач, происходит «в фоновом режиме» – без эмоционального реагирования на каждый привычный фрагмент информационного багажа. Эмоциональную реакцию, подчас весьма интенсивную, вызывает либо информация, наделяемая высокой значимостью в плане содержания, либо эмоционально насыщенная в плане выражения, особенно в случае активного вовлечения в дискуссию. Однако большая часть информации принимает вид непрерывного потока, так что неочевидным и необязательным оказывается даже вычленение отдельных составляющих этого потока из фона в качестве самостоятельных объектов. В этом плане просматривается асимметрия: поскольку объем информации превышает когнитивные ресурсы человека, необходимые для ее последовательной обработки, недоверие с большей вероятностью будет требовать особых оснований, в то время как доверие к информации представляет собой опцию по умолчанию, особенно если источник информации сам по себе вызывает доверие, как, например, Интернет для «цифровых аборигенов» [6]. Хотя доверие и недоверие – это не два дискретных феномена, а два полюса одного континуума, отражающего степень доверия, доверие к информации, в отличие от межличностного доверия, возможно без сколько-нибудь выраженной эмоциональной составляющей.

Другой взгляд на природу доверия предлагает рассматривать доверие как социальный аттитюд. Так, Т. П. Скрипкина определяет доверие как «специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека» [7, с. 19]. Это определение содержит отсылки и к когнитивной (представления о значимости и безопасности), и к эмоциональной (переживание), и к поведенческой (представления о значимости, и осо-

бенно безопасности, которые создают готовность к определенному поведению) составляющим. Оно ценно тем, что охватывает не только межличностное доверие, но и доверие к феноменам, не обладающим субъектностью. Вместе с тем это определение содержит отсылку к априорности, в результате чего доверие становится неотличимым от веры, так что неясна сама необходимость доверия как отдельного понятия.

Между тем доверие часто рассматривается как промежуточный феномен между верой, которая априорна и не нуждается в основаниях, и уверенностью, которая имеет под собой достаточные основания. Эта трактовка подходит не только для межличностного доверия, но и для доверия к более абстрактным объектам – социальным группам и социальным институтам. Но в отличие от всех этих объектов доверия информация не обладает агентностью и не обязательно рассматривается в рамке ожиданий от последствий ее использования. Доверие к информации означает представление о том, что она соответствует действительности и подлинна, в т. ч. вне контекста ее непосредственного представления, т. е. характеризуется достоверностью и надежностью, что совсем не обязательно предполагает прямой выход на представления о ее использовании на практике и его последствиях. Это исключает из обязательных составляющих доверия не только эмоциональный, как было рассмотрено выше, но и поведенческий компонент.

Таким образом, мы установили, что доверие к информации представляет собой когнитивный феномен, причем имеющий не только статичную, но и процессуальную стороны и актуализирующийся в условиях неопределенности. На этом основании мы предлагаем следующее определение: доверие к информации – категоризация какой-либо информации как достоверной и надежной, осуществляемая посредством когнитивного упрощения в условиях неопределенности.

#### **Механизмы доверия к информации в Интернете: идентификация**

Определение доверия к информации как когнитивного процесса ставит вопрос о том, каким образом функционирует доверие, т. е. о его механизмах. Применительно

к доверию информации в интернет-среде ранее предпринимались попытки обозначить общие механизмы переработки информации, которые привели к возникновению двух моделей – информационного пузыря (унификация информационного пространства посредством исключения неблизких позиций и незнакомых тем) и поляризации взглядов (поляризация информационного пространства посредством исключения промежуточных, более сложных и нюансированных позиций). На наш взгляд, эти модели ценны тем, что, несмотря на противоположность понимания описываемых явлений, содержат общий мотив – ключевую роль неопределенности в проблеме доверия, поскольку в интернет-пространстве возможность уверенно маркировать информацию как ложную является не проблемой, а решением проблемы, вызванной столкновением с информацией, истинность или ложность которой неясна.

Вместе с тем оба этих механизма, как выясняется, описывают не само доверие как психологический феномен, а его внешнюю, непосредственно наблюдаемую сторону – поведение, обусловленное тем или иным уровнем доверия к информации, и особенно его среднесрочные агрегированные последствия, которые представляют собой общий непреднамеренный результат поведения многих людей. По сути, обе эти модели описывают то, что начинается непосредственно после того, как завершается когнитивный процесс доверия как категоризации информации. Для выяснения того, как происходит сам этот процесс, необходимо проанализировать его внутренние психологические механизмы, для чего, в свою очередь, следует изучить его общую логику исходя из тех задач, которые при этом решаются.

Как отмечалось выше, доверие к информации отличается от межличностного доверия, а также от доверия к более абстрактным объектам, с которыми возможно взаимодействие, например к социальным группам и социальным институтам, тем, что информация не обладает самостоятельной субъектностью. Важно отметить, что доверие к информации в интернет-коммуникации отнюдь не тождественно доверию к ее источнику, поскольку в интернет-среде в отличие от непосредственного межличностного взаимодействия информация об ис-

точнике информации отсутствует либо вызывает сомнения в ее достоверности и надежности (т. е. сама по себе ставит вопрос о доверии к ней). Более того, значительная часть информации поступает в отрыве от каких-либо сведений метауровня, в т. ч. сведений о ее источнике, и поиск таких сведений создавал бы дополнительную нагрузку на когнитивные ресурсы человека, которых даже без этой информации недостаточно для последовательной переработки основной части поступающей информации.

С этим связано другое, помимо бес-субъектности, отличие доверия к информации от других видов доверия: в отличие от отдельных индивидов, как в случае межличностного доверия, социальных групп, как в случае ингруппового и аутгруппового доверия и социальных институтов, как в случае институционального доверия, информация первоначально не дискретна. Это особенно явно просматривается в интернет-коммуникации, где информация поступает непрерывным потоком. Деление информации на отдельные сообщения с целью их последующего анализа является самостоятельной задачей. Поэтому следует отличать доверие как свернутый (сродни когнитивным эвристикам) когнитивный процесс переработки информации от пассивного восприятия информации, поскольку во втором случае проблемы доверия не возникает.

Соответственно, первым механизмом доверия как когнитивного процесса является идентификация – выявление отдельного информационного сообщения из общего информационного потока и категоризации его как потенциального объекта доверия. Применительно к доверию к информации, в отличие от других видов доверия, проблематизируется не только поиск ответа на вопрос о том, насколько тот или иной объект достоин доверия, но и сама постановка вопроса о том, что может выступать в качестве объекта доверия.

### **Механизмы доверия к информации в Интернете: дифференциация**

Следующий закономерный вопрос о психологических механизмах доверия заключается в том, что происходит после того, как отдельное сообщение идентифицируется в качестве такового, вычленяется из общего информационного потока и про-

блематизируется в качестве более или менее достоверного и надежного в условиях недостаточной информации для принятия полностью обоснованного суждения, т. е. в условиях неопределенности. Определение доверия к информации как категоризации подразумевает отнесение вновь обнаруженного объекта к некоей категории. На самом поверхностном и очевидном уровне эти категории могут отражать простую дихотомию – отнесение конкретного сообщения к информации, достойной либо недостойной доверия. Однако такая бинарная оппозиция хотя и возможна, однако не исключительна и не обязательна. Вместо нее субъект познания может оперировать более сложной и дифференцированной системой категорий, отражающей различные уровни доверия, что соответствует разному уровню приписываемой неопределенности относительно суждения о достоверности и надежности информационного сообщения. Аналогично шкале Ликерта, уровень доверия может категоризироваться посредством не дихотомии, а набора градаций, число которых никак не задано ни самой природой доверия (поскольку никак не следует из его определения), ни характером поступающей информации, но отражает индивидуальные особенности субъектов доверия, выражающие присущий им уровень когнитивной сложности.

Другое измерение категоризации (то, на чем основано доверие) особенно значимо для доверия к информации в интернет-коммуникации в силу, с одной стороны, большого объема информационного потока, а с другой – более структурированной и более просто организованной искусственной среды по сравнению с нецифровым пространством. Большая неопределенность относительно источника информации компенсируется более ограниченным набором форм, которые могут принимать сообщения в Интернете. Соответственно, категоризация информационного сообщения как более или менее достойного доверия будет непосредственно базироваться на том, к какому типу оно относится. Так, например, пост в социальной сети может категоризироваться как аутентичное сообщение о текущих событиях своей жизни, как нерепрезентативное, специально отобранное сообщение, размещенное с целью создания и поддержания

определенного имиджа, как рекламное сообщение, как манипулятивное продвижение определенного образа жизни и связанных с ним социальных норм и ценностей и т. п. Письмо по электронной почте, содержащее информацию о возможности совершения какой-либо покупки, может категоризироваться как забота об удовлетворении потребностей получателя письма (например, если оно поступило от кого-то из близких людей или в ответ на соответствующий запрос самого адресата), или как побуждение приобрести какой-либо товар или услугу, не обязательно нужные адресату или полезные для него, или как фишинговая рассылка. При этом важно не столько то, какой набор категорий находится в распоряжении субъекта доверия (т. е. степень общей осведомленности о содержательной стороне интернет-коммуникации), сколько то, какое количество категорий регулярно используется, то, насколько дифференцированы суждения. Именно дифференциация отражает то, насколько большой объем информации принимается во внимание и насколько тщательной когнитивной обработке он подвергается. Таким образом, вторым механизмом доверия является дифференциация – наделение информационных единиц разной степенью доверия, основанная на отнесении их к различным типам сообщений.

### Заключение

В статье рассмотрены психологические механизмы доверия к информации, раскрывающие его внутреннюю логику. Предложено эксплицитное определение до-

верия к информации как социально-когнитивного феномена – процесса обработки информации. На основании этого определения выявлены два механизма доверия к информации (идентификация и дифференциация) и проведен анализ функционирования этих механизмов доверия к информации в Интернете. Результаты проведенного анализа показывают, что для стимулирования критического мышления с целью защиты от распространяемой посредством Интернета заведомо ложной информации недостаточно распространения знания о большом количестве и категориях заведомо ложной информации. Необходимо стимулировать, во-первых, восприятие информации в Интернете как последовательности дискретных сообщений, а не единого потока, во-вторых, активное использование разнообразных категорий классификации информации вместо простой бинарной оппозиции, достойной либо недостойной доверия. Это особенно важно с учетом того, что, по имеющимся эмпирическим свидетельствам, по крайней мере в части социальной перцепции интернет-пользователи обладают более простой категоризацией [8].

Представленные в статье материалы могут использоваться в просветительской деятельности для противодействия дезинформации в Интернете, в организациях для обеспечения кибербезопасного поведения, правоохранительными органами для противодействия кибермошенничеству и в образовательных учреждениях для развития критического отношения в информации в Интернете.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Online searches to evaluate misinformation can increase its perceived veracity / K. Aslett [et al.] // *Nature*. – 2023. – P. 1–9.
2. Козырьков, В. П. Особенности формирования доверия учащейся молодежи к информации в медиасетях / В. П. Козырьков, Я. В. Ушакова, Н. В. Шалютина // *Социол. наука и соц. практика*. – 2021. – Т. 9, № 2 (34). – С. 131–146.
3. Delhey, J. How general is trust in «most people»? Solving the radius of trust problem / J. Delhey, K. Newton, C. Welzel // *American sociological review*. – 2011. – Vol. 76, nr 5. – P. 786–807.
4. Зинченко, В. П. Доверие / В. П. Зинченко // *Большой психологический словарь* / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – С. 143–145.
5. Фабрикант, М. С. Связь социального доверия и беспокойства о будущем в сравнительной кросс-культурной перспективе / М. С. Фабрикант // *Соц. психология и о-во*. – 2023. – Т. 14, № 4. – С. 120–134.
6. Medvedskaya, E. Print and Digital Media: Psychosemantic Analysis Of Students' Attitude to Information / E. Medvedskaya, V. Turkouski // *Education in a Changing World: Global Challenges*

and National Priorities. – London : European Publisher. – 2021. – Vol. 114 : European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – P. 258–265.

7. Скрипкина, Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.

8. Медведская, Е. И. Специфика категоризации в области социальной перцепции у активных интернет-пользователей / Е. И. Медведская // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2019. – № 2. – С. 108–114.

#### REFERENCES

1. Online searches to evaluate misinformation can increase its perceived veracity / K. Aslett [et al.] // Nature. – 2023. – P. 1–9.

2. Kozyr'kov, V. P. Osobiennosti formirovaniya doverija uchashchiejsia molodiozhi k informacii v miediasietiakh / V. P. Kozyr'kov, Ya. V. Ushakova, N. V. Shaliutina // Sociol. nauka i soc. praktika. – 2021. – Т. 9, № 2 (34). – S. 131–146.

3. Delhey, J. How general is trust in «most people»? Solving the radius of trust problem / J. Delhey, K. Newton, C. Welzel // American sociological review. – 2011. – Vol. 76, nr 5. – P. 786–807.

4. Zinchienko, V. P. Dovierije / V. P. Zinchienko // Bol'shoj psikhologichieskij slovar' / sost. i obshh. ried. B. Mieshchieriakova, V. Zinchienko. – SPb. : Prajm-Jevroznak, 2005. – S. 143–145.

5. Fabrikant, M. S. Sviaz' social'nogo doverija i biespokojstva o budushchiem v sravnitel'noj kross-kul'turnoj pierspektivie / M. S. Fabrikant // Soc. psikhologija i ob-vo. – 2023. – Т. 14, № 4. – S. 120–134.

6. Medvedskaya, E. Print and Digital Media: Psychosemantic Analysis Of Students' Attitude to Information / E. Medvedskaya, V. Turkouski // Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities. – London : European Publisher. – 2021. – Vol. 114 : European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – P. 258–265.

7. Skripkina, T. P. Psikhologija doverija : uchieb. posobie dlia studentov vyssh. pied. uchieb. zaviedienij / T. P. Skripkina. – М. : Akadiemija, 2000. – 264 s.

8. Miedviedskaja, Ye. I. Spiecifika katiegorizacii v oblasti social'noj pierciepcii u aktivnykh internet-pol'zovateliej / Ye. I. Miedviedskaja // Zhurn. Bielorus. gos. un-ta. Philosophija. Psikhologija. – 2019. – № 2. – S. 108–114.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.01.2024*

УДК 159.9.075

**Анастасия Анатольевна Сорокина***аспирант 3-го года обучения, преподаватель каф. социальной и организационной психологии  
Белорусского государственного университета***Anastasia Sorokina***3-d Year Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Social and Organizational Psychology  
of Belarusian State University**e-mail: [evilovastasya@gmail.com](mailto:evilovastasya@gmail.com)*

## ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ

*Организационная идентификация – психологическая связь между индивидом и организацией, посредством которой индивид чувствует глубокую, самоопределяющую аффективную и когнитивную связь с организацией. В статье приводятся результаты эмпирического исследования организационной идентификации в зависимости от их заработной платы, стажа работы, карьерного роста, семейного статуса, наличия детей, возраста и количества детей, должности. Анализ позволит расширить существующие представления об определенных аспектах организационной идентификации и определить направления дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** *сотрудники организации, организационная идентификация, социальная идентичность.*

### *Assessment of Organizational Identification of Employees*

*Organizational identification is a psychological connection between an individual and characteristics, whereby the individual is given a deep, self-determining affective and cognitive bond with signs. The article presents the results of an empirical study of organizational identification depending on their salary, length of service, career growth, marital status, presence of children, age and number of children, position. The analysis will expand existing ideas about certain aspects of organizational identification and identify areas for further research.*

**Key words:** *organization employees, organizational identification, social identity.*

### **Введение**

Значительную часть времени человек проводит на работе, поэтому одной из проблем, интересующих исследователей организационного поведения, являются взаимоотношения между сотрудником и организацией. Организация является социальной группой, поэтому актуальность набирают исследования принадлежности работника к организации и его привязанности к ней. Изучение данной темы происходит с помощью такого феномена, как организационная идентификация. В данном исследовании рассматриваются результаты эмпирического исследования организационной идентификации сотрудников предприятий Республики Беларусь в сопоставлении с рядом параметров (заработная плата, стаж работы, карьерный рост, семейный статус, наличие детей, возраст и количество детей, должность).

---

*Научный руководитель – Галина Александровна Фофанова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета*

### **Основная часть**

Теории социальной идентичности Н. Tajfel и самокатегоризации J. C. Turner в большей степени повлияли на исследования организационной идентификации. Так, Н. Tajfel подчеркивает, что мотивы, связанные с принадлежностью, лежат в основе понимания готовности и силы, с которой люди отождествляют себя с коллективами [1]. Согласно теории социальной идентичности, склонность людей отождествлять себя с коллективами основана на их фундаментальной потребности в принадлежности [2–4]. Люди идентифицируют себя с коллективами, чтобы удовлетворить свое стремление к включению в группу, что впоследствии позволяет им развивать и поддерживать позитивную самооценку [4].

Социальная идентификация может выполнять и другие функции, которые также связаны с проблемами групповой принадлежности. По мнению М. А. Hogg и D. Abrams, социальная идентификация может удовлетворить потребность людей справляться с неопределенностью [5; 6], т. к. принадлежность к группе может обес-

печить чувство безопасности в быстро меняющихся условиях. Однако для выполнения данной групповой функции члены группы должны чувствовать себя привязанными к ней. Если участники сомневаются в принадлежности к группе, они вряд ли смогут ощущать безопасность и определенность.

Традиционно исследователи фокусировались на анализе межгруппового взаимодействия, но в последнее десятилетие перешли к анализу внутригруппового поведения [8]. Этот сдвиг привел к признанию того, что идентифицированные члены не могут полностью «потерять» себя в группе [8]. Скорее при взаимодействии внутри своей группы члены с высокой идентификацией могут по-прежнему находиться под влиянием своего индивидуального «я». Эта точка зрения позволяет рассматривать идентификацию как более сложное явление, чем традиционное представление о том, что идентификация вызывает переход от «я» к «мы» [9]. Исследования Т. Postmes, W. B. Swann и R. Van Veelen показали, что идентификация и вытекающее из нее поведение могут отражать сложное взаимодействие между коллективной и личной идентичностями [10–12].

Первая концепция организационной идентификации была предложена J. G. March и H. A. Simon, далее существовало лишь небольшое количество исследований. L. Roger рассматривал идентификацию как компонент приверженности к организации. Позже феномен рассматривался как практически синонимичный организационной приверженности [13].

В конце 1980-х гг. организационная идентификация рассматривалась как уникальный конструкт. F. Mael и B. F. Ashforth рассматривали феномен как специфическую форму социальной идентификации. По мнению этих авторов, организационная идентификация обязана рассматриваться как когнитивный конструкт, который иллюстрирует процесс восприятия принадлежности сотрудника к своей организационной структуре как социальной категории. Этот процесс тесно связан со специфическими формами эмоционального состояния и поведения. Сотрудник, который отождествляет себя с организацией, обладает наиболее четко выраженным стремлением к ее поддержке, стимулирует процесс достижения

целей и интересов компании [9]. Иными словами, сотрудник ощущает свою эмоциональную привязанность к ней. Таким образом, не существует единого термина, который способен раскрыть понятие организационной идентификации.

А. В. Ловаков и С. А. Липатов разделяют понятия организационной идентификации и организационной приверженности, определяя организационную идентификацию как воспринимаемое работником единство себя и компании, которое преобразуется в часть я-концепции. Организационная идентификация и организационная приверженность включают в свою внутреннюю структуру различные предикторы. В то же время они сами являются предикторами для различных переменных. Отсюда можно сделать вывод: эти два конструкта необходимо рассматривать как самостоятельные [14].

На основе разработок других авторов G. E. Kreiner и B. F. Ashforth предложили расширенную модель организационной идентификации, имеющей четыре вида: идентификацию, дезидентификацию, нейтральную идентификацию и амбивалентную идентификацию. Модель завоевала признание и часто используется в научных работах, поэтому следует подробнее на ней остановиться.

*Идентификация* возникает, когда есть потребность быть включенным и не отделять себя от организации. Сотрудник принимает цели, ценности и миссию как соответствующие своей жизненной позиции [15].

*Дезидентификация.* При таком виде идентификации сотрудник определяет себя как не обладающего теми качествами или принципами, которые, по его мнению, определяют организацию. Дезидентификация – это активное отделение от организации, а не просто случайное несоответствие признаков. Дезидентификация может повлечь за собой отторжение сотрудником миссии, культуры или центральных определяющих аспектов организации до такой степени, что человек сознательно или активно отделяет свою личность и репутацию от репутации организации. Это может заключаться в сокрытии работником от других сведений о месте его трудоустройства; сотрудник способен критиковать аспекты организации, которые считает нежелательными [15].



*Нейтральная идентификация.* Сотрудник не идентифицирует себя с организацией и не разотождествляется с ней. При этом стоит отметить, что принадлежность сотрудника к данной организации все еще является значимой и даже заметной. То есть нейтральное отождествление может быть не просто отсутствием привязанностей, а когнитивным состоянием и способом восприятия. Такие сотрудники могут сознательно избегать положительных и отрицательных привязанностей из-за прошлого опыта работы в другой организации, личностных особенностей («Я одиночка», «Я сам по себе») или отношения к работе («Я не принимаю ничьей стороны, Я просто делаю мою работу»). В большинстве случаев нейтральная идентификация будет считаться неоптимальной. Сотрудник, определяющий себя нейтральным по отношению к организации (и ее целям, ценностям, миссии), с меньшей вероятностью будет чувствовать себя вовлеченным в организацию и вносить свой вклад в нее, чем тот, кто так не делает [15].

*Амбивалентная идентификация* характеризуется способностью одновременно идентифицироваться и растождествляться с определенными аспектами работы организации. В компании происходит множество сложных процессов, которые способны приводить к слабо связанным ценностям, целям и убеждениям сотрудников. Чем выше уровень абстракции в организации, тем больше вероятность амбивалентности. В той мере, в какой сотрудники испытывают амбивалентность, они используют когнитивные и эмоциональные ресурсы, которые могли бы быть потрачены на полезные для организации занятия, но при этом не хотят выходить за рамки уровня производительности труда. Компонент амбивалентности, отражающий положительные ассоциации, будет поощряться большинством организаций, тогда как негативный компонент не будет поощряться. Амбивалентность способна привести к изоляции и стрессу для человека с амбивалентной идентификацией [15].

Методологическими основами проведенного исследования являются:

1. Концепция самокатегоризации J. C. Turner, согласно которой процесс самокатегоризации описан через три уровня: высший уровень категоризации относится к определению индивида как человеческого

существа, обладающего общими чертами со всеми представителями человеческого вида; низший уровень относится к личностной самокатегоризации, основанной на отличии человека как уникального индивида от других членов группы; промежуточный уровень интрупповой и аутгрупповой категоризации, основанный на сходстве и различии между людьми как представителями определенных социальных групп [16].

2. Теория социальной идентичности Н. Tajfel, в основе которой лежит континуум межгрупповых-межличностных отношений. Самовосприятие себя на определенном участке данного континуума либо как уникального индивида, либо как представителя определенной группы во многом определяет результаты процесса познания. Теория социальной идентичности делает акцент на том, что процесс социальной категоризации обогащает и уточняет результаты социального восприятия [17].

3. Расширенная модель идентификации G. E. Kreiner и B. F. Ashforth, согласно которой существует четыре вида организационной идентификации: идентификация, амбивалентность, нейтральная идентификация и дезидентификация [15].

4. Концепция M. R. Edwards и R. Pесcei, согласно которой организационная идентификация является психологической связью между индивидом и организацией, посредством которой индивид чувствует глубокую, самоопределяющую аффективную и когнитивную связь с организацией [18].

### **Организация и методики исследования**

В исследовании приняли участие 254 сотрудника одного из холдингов Республики Беларусь. Выборка – 104 мужчины и 150 женщин в возрасте от 21 до 63 лет (средний возраст – 37 лет). Трудовой стаж сотрудников в компании варьировался в диапазоне от 1 года до 30 лет; 148 респондентов – специалисты, 69 – руководители и 37 – топ-менеджеры.

В исследовании использовалась методика оценки организационной идентификации, разработанная G. E. Kreiner и B. F. Ashforth, в адаптации О. Н. Бурмистровой [19]. Применялась также авторская анкета, содержащая вопросы о возрасте, стаже, семейном статусе, наличии детей.

Статистическая обработка данных предполагала использование критерия Манна – Уитни. Расчеты осуществлялись при помощи SPSS 23.0 for Windows.

### **Результаты и их обсуждение**

В целом по выборке можно отметить высокую степень идентификации. Первые различия были получены по критерию «удовлетворенность заработной платой». Идентификация в большей степени характерна для сотрудников, которые удовлетворены заработной платой ( $p = 0,00$ ). Дезидентификация характерна для тех сотрудников, которые не удовлетворены заработной платой ( $p = 0,00$ ). Анализ показывает, что удовлетворенность заработной платой характерна для сотрудников, работающих в должности от 5 до 10 лет, а неудовлетворенность – для молодых специалистов. Для точной интерпретации полученных данных был проведен анализ положения об оплате труда организации, согласно которому у молодых специалистов оплата труда значительно возрасти не может. Если сравнить молодого специалиста и специалиста, который проработал больше 5–10 лет, то заработная плата отличается в полтора раза. У молодых специалистов нет доплаты за стаж работы, они не имеет категории. У молодого специалиста контрактная надбавка 10 %, а у ведущего специалиста – 50 %. Таким образом, заработная плата отличается в два раза.

Следующий критерий, по которому были выявлены различия, – *стаж работы* в данной организации. Амбивалентность и дезидентификация в большей степени характерны для сотрудников, которые работают в организации от 1 до 5 лет ( $p = 0,00$ ). Такие результаты могут быть связаны с тем, что в первые годы работы молодые специалисты сталкиваются со множеством сложных организационных процессов, которые способны приводить к слабому пониманию ценностей и целей, что вызывает амбивалентность. Дезидентификация также является активным отделением от организации, а не просто случайным несоответствием признаков. Вероятно, молодые специалисты планируют в скором времени поменять место работы. Идентификация характерна для тех сотрудников, которые работают в организации от 5 до 10 лет ( $p = 0,00$ ).

С нейтральной идентификацией значимых различий выявлено не было.

Различия были также получены при разделении выборки по *важности карьерного роста*. Амбивалентность, дезидентификация и нейтральная идентификация характерны для сотрудников, которые оценили карьерный рост как не очень важный фактор ( $p = 0,00$ ). С идентификацией значимых различий выявлено не было. Предположительно, такие результаты могут быть связаны с тем, что жизненные цели сотрудников не связаны с развитием организации.

Следующий критерий, по которому выявлены различия, – это *семейный статус*. Нейтральная идентификация в большей степени характерна для сотрудников, потерявших супругов ( $p = 0,00$ ). Как было отмечено Г. Е. Kreiner и В. F. Ashforth, нейтральная идентификация может быть не просто отсутствием привязанностей в организации, а когнитивным состоянием и способом восприятия. У таких сотрудников фокус внимания переключен на внутреннее состояние. Идентификация в большей степени характерна для сотрудников, состоящих в официально зарегистрированных отношениях ( $p \leq 0,01$ ). Амбивалентность и дезидентификация в большей степени появляется у сотрудников, которые не состоят в отношениях ( $p = 0,00$ ).

Различия были выявлены по *наличию детей*. Амбивалентность и дезидентификация характерны для сотрудников, которые не имеют детей ( $p = 0,00$ ).

Идентификация же характерна для сотрудников, имеющих детей ( $p = 0,00$ ). С нейтральной идентификацией значимых различий выявлено не было.

Различия были выявлены по *возрасту детей* сотрудников. Идентификация с организацией в большей степени характерна для тех сотрудников, у которых детям от 19 до 24 лет ( $p = 0,00$ ). Можно предположить, что такие результаты связаны с тем, что за взрослыми детьми не нужен постоянный контроль, т. к. многие либо работают сами, либо учатся в других городах. Сотрудник способен еще больше уделять времени работе.

Нейтральная идентификация характерна для сотрудников, детям которых меньше 5 лет ( $p = 0,00$ ). Предположительно, такие результаты объясняются тем, что со-

трудники находятся в отпуске по уходу за ребенком. Сотрудник не идентифицирует себя с организацией, но при этом и не разочуждается с ней, т. к. ключевую позицию занимает новый член семьи. Принадлежность сотрудника к данной организации все еще является значимой и даже заметной.

*Дезидентификация* характерна для сотрудников, которые имеют детей в возрастной категории от 5 до 13 лет ( $p = 0,00$ ). Различия также были выявлены по *количеству детей*. *Дезидентификация* характерна для тех, кто имеет двух и более детей ( $p \leq 0,04$ ). Исследование показывает, что эти результаты характерны для женщин. Можно предположить, что такие результаты связаны с недавним выходом на работу из отпуска по уходу за ребенком. Вполне вероятно, что из-за долгого отсутствия на рабочем месте начало происходить активное отделение от организации. Такие сотрудницы определяют себя как не обладающие теми качествами или принципами, которые, по их мнению, определяют организацию.

Различия были получены также при разделении выборки по *занимаемым должностям*. *Амбивалентность* в большей степени характерна для специалистов, чем для руководителей ( $p = 0,00$ ). Можно предположить, что такие результаты связаны с тем, что у специалистов узконаправленная специализация и стратегического видения они не имеют, поскольку не обладают полнотой информации (не посещают совещания, планерки и т. д.), что приводит к сложности принятия решений. *Идентификация* более характерна для начальников отделов, нежели для генеральных директоров ( $p = 0,00$ ). В данном исследовании была проанализирована продолжительность работы на должности генерального директора, которая в среднем не превысила 6 лет. Так как высшее руководство нацелено на результат, генеральных директоров снимают с должности чаще (большое влияние внешних факторов). В это же время началь-

ники отделов остаются на должности длительное время и в меньшей мере зависят от внешних факторов. С *дезидентификацией* и *нейтральной идентификацией* значимых различий выявлено не было.

### Заключение

В целом для выборки в большей степени характерна идентификация с организацией. Исследование показало, что существуют значимые различия в организационной идентификации сотрудников по различным признакам. Идентификация наблюдается у сотрудников, работающих в организации от 5 до 10 лет; удовлетворенных заработной платой; состоящих в официально зарегистрированных отношениях; имеющих детей в возрасте от 19 до 24 лет; занимающих руководящие должности.

Амбивалентность характерна для сотрудников в возрасте от 21 до 27 лет, работающих в организации от 1 до 5 лет, считающих, что карьера не является крайне важным фактором; не состоящих в отношениях; не имеющих детей; занимающих должность специалиста.

Дезидентификация характерна для сотрудников со стажем работы от 1 до 5 лет; не удовлетворенных заработной платой; не считающих карьеру крайне важным фактором; не состоящих в отношениях; имеющих двух и более детей в возрасте от 5 до 13 лет. Нейтральная идентификация характерна для сотрудников, которым не важен карьерный рост; которые потеряли супругов; имеют детей в возрасте менее 5 лет.

Организационная идентификация – одна из важнейших характеристик внутриорганизационной среды и стоящих перед сотрудниками задач профессиональной деятельности. Полученные результаты исследования позволят проанализировать, насколько сотрудник принимает цели, ценности и миссию организации. От этого во многом зависит умение справляться с ситуацией неопределенности, часто возникающей в профессиональной деятельности.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Tajfel, H. An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel, J. C. Turner. – Monterey : Brooks : The social psychology of intergroup relations, 1979. – P. 33–47.
2. Baumeister, R. F. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motive / R. F. Baumeister, M. R. Leary // Psychological Bulletin. – 1995. – Vol. 117. – P. 497–529.

3. Tyler, T. R. The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior / T. R. Tyler, S. L. Blader // *Personality and Social Psychology Review*. – 2003. – Vol. 7. – P. 349–361
4. Tajfel, H. *Differentiation between social groups* / H. Tajfel. – London : Academic Press. – 1978. – Vol. 14. – 474 p.
5. Hogg, M. A. Subjective uncertainty reduction through selfcategorization: A motivational theory of social identity processes / M. A. Hogg // *European Review of Social Psychology*. – 2000. – Vol. 11. – P. 223–255.
6. Hogg, M. A. Towards a single-process uncertainty reduction model of social motivation in groups / M. A. Hogg, D. Abrams // *Group motivation: Social psychological perspectives*. – 1993. – P. 173–190.
7. Intragroup and intergroup evaluation effects on group behavior / N. R. Branscombe [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2002. – Vol. 28. – P. 744–753.
8. Deaux, K. Reconstructing social identity / K. Deaux // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1993. – Vol. 19. – P. 4–12.
9. Mael, F. Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification / F. Mael, B. F. Ashforth // *Journal of Organizational Behavior*. – 1992. – Vol. 13. – P. 103–123.
10. Individuality and Social Influence in Groups: Inductive and Deductive Routes to Group Identity / T. Postmes [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2005. – Vol. 89. – P. 747–763.
11. When group membership gets personal: A theory of identity fusion / W. B. Swann [et al.]. – *Psychological Review*. – 2012. – Vol. 119. – P. 441.
12. An integrative model of social identification self-stereotyping and self-anchoring as two cognitive pathways / R. Van Veelen [et al.] // *Personality and Social Psychology Review*. – 2015. – Vol. 20. – P. 3–26.
13. Наумцева, Е. А. Роль организационной идентификации в ситуации организационных изменений / Е. А. Наумцева // *Организац. психология*. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 106–128.
14. Ловаков, А. В. Организационная идентификация и приверженность персонала: сходство и различие / А. В. Ловаков, С. А. Липатов // *Психология. Журн. Высш. шк. экономики*. – 2011. – Т. 8, № 2. – С. 69–80.
15. Kreiner, G. E. Evidence toward an expanded model of organizational identification / G. E. Kreiner, B. F. Ashforth // *Journal of Organizational Behavior*. – 2004. – Vol. 25. – P. 1–27.
16. Turner, J. C. Self-categorization theory and social influence / J. C. Turner, P. J. Oakes. – Hillsday : *Psychology of group influence*, 1989. – P. 233–275.
17. Tajfel, H. The social identity theory of group behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // *Psychology of Intergroup Relations*, 2004. – P. 276–293.
18. Edwards, M. R. Organizational identification: Development and testing of a conceptually grounded measure / M. R. Edwards, R. Peccei // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2007. – Vol. 16. – P. 25–57.
19. Бурмистрова, О. Н. Организационная идентификация и оценка сотрудниками эффективности деятельности руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Н. Бурмистрова. – М., 2010. – 160 л.

## REFERENCES

1. Tajfel, H. An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel, J. C. Turner. – Monterey : Brooks : *The social psychology of intergroup relations*, 1979. – P. 33–47.
2. Baumeister, R. F. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motive / R. F. Baumeister, M. R. Leary // *Psychological Bulletin*. – 1995. – Vol. 117. – P. 497–529.
3. Tyler, T. R. The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior / T. R. Tyler, S. L. Blader // *Personality and Social Psychology Review*. – 2003. – Vol. 7. – P. 349–361

4. Tajfel, H. Differentiation between social groups / H. Tajfel. – London : Academic Press. – 1978. – Vol. 14. – 474 p.
5. Hogg, M. A. Subjective uncertainty reduction through selfcategorization: A motivational theory of social identity processes / M. A. Hogg // *European Review of Social Psychology*. – 2000. – Vol. 11. – P. 223–255.
6. Hogg, M. A. Towards a single-process uncertainty reduction model of social motivation in groups / M. A. Hogg, D. Abrams // *Group motivation: Social psychological perspectives*. – 1993. – P. 173–190.
7. Intragroup and intergroup evaluation effects on group behavior / N. R. Branscombe [et al.] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2002. – Vol. 28. – P. 744–753.
8. Deaux, K. Reconstructing social identity / K. Deaux // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1993. – Vol. 19. – P. 4–12.
9. Mael, F. Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification / F. Mael, B. F. Ashforth // *Journal of Organizational Behavior*. – 1992. – Vol. 13. – P. 103–123.
10. Individuality and Social Influence in Groups: Inductive and Deductive Routes to Group Identity / T. Postmes [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2005. – Vol. 89. – P. 747–763.
11. When group membership gets personal: A theory of identity fusion / W. B. Swann [et al.]. – *Psychological Review*. – 2012. – Vol. 119. – P. 441.
12. An integrative model of social identification self-stereotyping and self-anchoring as two cognitive pathways / R. Van Veelen [et al.] // *Personality and Social Psychology Review*. – 2015. – Vol. 20. – P. 3–26.
13. Naumceva, Ye. A. Rol' organizacionnoj identifikacii v situacii organizacionnykh izmijenienij / Ye. A. Naumceva // *Organizac. psihologija*. 2019. – T. 9, № 2. – S. 106–128.
14. Lovakov, A. V. Organizacionnaja identifikacija i privierzhennost' piersonala: skhodstvo i razlichije / A. V. Lovakov, S. A. Lipatov // *Psikhologija. Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki*. – 2011. – T. 8, № 2. – С. 69–80.
15. Kreiner, G. E. Evidence toward an expanded model of organizational identification / G. E. Kreiner, B. F. Ashforth // *Journal of Organizational Behavior*. – 2004. – Vol. 25. – P. 1–27.
16. Turner, J. C. Self-categorization theory and social influence / J. C. Turner, P. J. Oakes. – Hillsday : Psychology of group influence, 1989. – P. 233–275.
17. Tajfel, H. The social identity theory of group behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // *Psychology of Intergroup Relations*, 2004. – P. 276–293.
18. Edwards, M. R. Organizational identification: Development and testing of a conceptually grounded measure / M. R. Edwards, R. Peccei // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2007. – Vol. 16. – P. 25–57.
29. Burmistrova, O. N. Organizacionnaja identifikacija i ocnka sotrudnikami effiektivnosti diejatiel'nosti rukovoditeliia : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / O. N. Burmistrova. – M., 2010. – 160 l.

УДК 159.9:316.6

**Елена Анатольевна Клещёва***канд. психол. наук, доц., зав. каф. педагогики и социально-гуманитарных дисциплин  
Барановичского государственного университета***Elena Klescheva***Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogy and Social and Humanitarian Disciplines  
of Baranovichi State University  
e-mail: elena-klescheva@mail.ru***ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА РЕБЕНКА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НИМ  
У РОДИТЕЛЯ ИЗ ДЕТОЦЕНТРИЧЕСКОЙ СЕМЬИ**

*Раскрывается специфика функционирования детоцентрической семьи через характеристику образа ребенка и особенностей восприятия и переживания родителем характера взаимодействия с ним. В исследовании использована проективная методика «Родительское сочинение» А. А. Шведовской, которая позволяет определить качества и свойства ребенка, принимаемые и поддерживаемые родителем; установки родителя на цели и перспективы ребенка; стратегию воспитательной практики родителя, родительские запросы к ребенку относительно его развития и взросления. Анализируются представления родителей детей подросткового возраста из неполных и полных однодетных и малодетных детоцентрических семей. Доказано, что задача у родителей из детоцентрических семей – вырастить идеальную личность, поэтому список требований и долженствований непомерно велик. Родитель стремится управлять ребенком, опекать и контролировать его, чтобы он соответствовал идеальному образу «сверхчеловека». Родители из традиционной семьи в меньшей степени акцентируют внимание на долженствованиях, требованиях к образованию, успешности в конкретном виде деятельности, предоставляя ребенку большую свободу для реализации себя в собственных интересах и предпочтениях, предоставляют широкие возможности для самостоятельного выбора своей жизненной стратегии.*

**Ключевые слова:** *детоцентрическая семья, образ ребенка, детско-родительское взаимодействие.*

***Peculiarities of the Child's Image and Interaction with Him  
of a Parent from a Child-Centered Family***

*The article reveals the specifics of the functioning of a child-centered family through the characterization of the child's image and the peculiarities of perception and experience by the parent and the nature of interaction with him/her. The empirical study uses the projective technique «Parental Essay» by A. A. Shvedovskaya, which allows us to determine the qualities and properties of the child, the qualities and properties of the child accepted and supported by the parent; the parent's attitudes towards the goals, prospects of the child; the strategies of the parent's educational practice, parental requests to the child regarding his development and growing up. The views of parents of adolescent children from incomplete and complete single-parent and small-child child-centered families were analyzed. It is proved that the task of parents from child-centered families is to grow an ideal personality. Therefore, the list of requirements and obligations is prohibitively long. The parent strives to manage, take care of and control the child so that he fits the ideal image of a «superman». Parents from a traditional family emphasize to a lesser extent on obligations, requirements for education, success in a particular type of activity, giving the child more freedom to realize himself/herself in his/her own interests and preferences, providing wide opportunities for independent choice of his/her life strategy.*

**Key words:** *child-centered family, child image, parent-child interaction.*

**Введение**

Изменения современной семьи очевидны в соответствии с новыми требованиями общества, с потребностями отдельной личности в контексте ее социально-психологической структуры, механизмов функционирования. Адаптационные возможности семьи расширяются для реализации основной функции – воспитательной. Детоцентрическая семья, являясь категори-

ей совершенно новой в психологии семьи, отличается своими потенциальными возможностями для развития, воспитания ребенка преимущественно из-за специфики ее функционирования, когда ребенок становится главным субъектом семейных взаимоотношений. Все семейные ресурсы направляются на решение одной центральной задачи – «воспитание человека».

Специфика детоцентрической семьи представлена в определении: *детоцентрическая семья – это семья с инверсией семейной иерархии, в которой ребенок является абсолютной ценностью для родителей, обладает властью, первенством и преимущественно перед другими членами семьи в удовлетворении потребностей; его воспитание по типу потворствующей гиперпротекции становится приоритетным делом жизни его родителей* [1].

Детоцентризм в семье накладывает отпечаток, точнее, обуславливает образ ребенка. Образ как совокупность представлений и экспектаций, в свою очередь, включен в систему детско-родительских взаимоотношений и определяет их. Традиционно категория образа рассматривается с позиции теории отражения. П. Я. Гальперин считал, что образы открывают для субъекта окружающий мир и предоставляют возможность ориентироваться в их свойствах и отношениях [2; 3]. Образ ребенка у родителя представляет собой целостный субъективный компонент личности и выражен в форме отражения объективных характеристик ребенка и совокупности чувств к нему (С. Ю. Головина, Б. Г. Мещерякова). Образ ребенка определяет действия родителя, ориентируя его в конкретной ситуации детско-родительского взаимодействия. Образ динамичен, изменяется со временем и с новыми обстоятельствами взаимодействия с ребенком. Первоначальный образ изменяет свое содержание, все более удовлетворяя практическим нуждам родителя [4; 5]. Для характеристики отдельных образов ребенка в детоцентрической семье родителями используются представления, как определенный образ раннее воспринятого явления. Они выражаются в форме образа воображения как представления и как мысленные ситуации, непосредственно не воспринимающиеся в действительности, и в форме образа памяти, когда сохранившийся образ объекта актуализируется при восприятии.

Личностные представления объективируются и становятся доступными другим (в нашем случае – через словесное описание). Образ ребенка, изменяясь в соответствии с пространственно-временными и причинно-следственными закономерностями, зависит от воли, эмоций, установок, мотивов и т. д. [6]. Образ ребенка и представ-

ления о взаимодействии с ним совершенно точно субъективны.

Однако, согласно В. П. Зинченко, именно восприятие обеспечивает как субъективное, так и адекватное отражение действительности [7]. Адекватность восприятия родителем своего ребенка обеспечивает объективность компонентов его образа. Образу свойственны объективированность, предметность и субъективность, которые зависят от потребностей, мотивов, целей, установок, эмоций человека и т. д. [8; 9]. Субъективное восприятие семейных взаимоотношений, представления о детско-родительских отношениях, представления о качествах, свойствах, поведении, его предпочтениях, интересах, установках ребенка неизбежно связаны с позицией родителя.

Для понимания специфики функционирования детоцентрической семьи необходимо описание образа ребенка у родителя через содержание представлений о личностных, коммуникативных, волевых качествах, эмоциональных проявлениях, способностях, увлечениях, предпочтениях, внешности ребенка; через переживания родителя, представления о взаимодействии и характере отношений с ребенком.

#### **Описание результатов исследования**

Образ ребенка из детоцентрической семьи, особенности восприятия и переживания родителем характера отношений и взаимодействия с ним изучались с помощью проективной методики «Родительское сочинение» [10]. Специфика образа ребенка из детоцентрической семьи определялась путем сравнения с образом ребенка из традиционной семьи. В исследовании принимали участие родители детей подросткового возраста из неполных и полных однодетных и малодетных семей (N = 350), из них 200 детоцентрических и 150 традиционных семей. Разница в количестве семей связана с тем, что неполная однодетная семья является всегда детоцентрической [11].

Проективная методика «Родительское сочинение» в форме незавершенных предложений позволяет выявить особенности образа ребенка, восприятие и переживание родителем характера отношений с ним по нескольким шкалам, что существенно упрощает процедуру интерпретации данных. Шкала «Сравнительная оценка ребенка»

позволяет определить представление родителя о ребенке в сравнении с другими детьми: соответствие возрасту, его коммуникативные навыки, личностные качества ребенка и др. Дополнения предложений шкалы «Значимые характеристики ребенка» указывают на качества и свойства ребенка, являющиеся важными для родителя. Шкала «Позитивные особенности ребенка» позволяет определить принимаемые и поддерживаемые родителем качества и свойства ребенка. Шкала «Идеальные ожидания» определяет установки родителя на цели, перспективы ребенка, предпочитаемые качества ребенка и перспективы на отношения с ним. Шкала «Возможные страхи, опасения» позволяет определить спектр возможных ситуаций, вызывающих тревогу, страх, опасения родителя в отношении ребенка и перспектив его развития. Шкала «Реальные требования» определяет стратегию воспитательной практики родителя, родительские запросы к ребенку относительно его развития и взросления. Не принимаемые родителем качества и свойства ребенка, конфликтные зоны взаимодействия определяются шкалой «Причины трудностей». Шкала «Анамнестические данные» предназначена для получения более конкретной информации об истории развития ребенка, событиях, произошедших с ним и повлиявших на его становление. Шкала «Интересы, предпочтения ребенка» позволяет увидеть предпочитаемые виды деятельности ребенка, сферу интересов, увлечений.

Содержание и специфика образа детей из детоцентрических семей определялись с помощью контент-анализа содержания родительских сочинений (одного или обоих родителей в зависимости от состава семьи). Анализировались образы мальчиков и девочек с целью определения специфики образа по половому признаку. В статье представлены обобщенные родительские образы детей из детоцентрических семей.

### **Образ ребенка из детоцентрической семьи**

*Образ ребенка из неполной однодетной детоцентрической семьи.* Рассмотрим образ мальчика у матери. Мать считает, что ее ребенок развивается в соответствии со своим возрастом и возрастом его сверстников, она оценивает его через категорию

«стыдно»; считает, что в отличие от других детей он ведет себя в соответствии с нормами и «за него не может быть стыдно». Важными чертами, присущими мальчику, а также его позитивными особенностями мать называет достаточно большой спектр характеристик личности: доброту, отзывчивость, спокойствие, чуткость, надежность и др. Достижения в конкретной области знаний, наличие способностей в конкретной учебной дисциплине мать отмечает как значимые. Лень называет как основное качество сына, вызывающее трудности его взросления. Требования, предъявляемые матерью к мальчику, а также ожидания от него связаны с получением высшего образования, достижениями и успехами в учебе. В целом воспитательная практика матери направлена на учебу, поддержание здоровья, допустимого поведения и опрятного внешнего вида. Остальные пожелания достаточно общие и выражаются в том, чтобы сын стал «хорошим человеком» и «у него все получалось». Мать перечисляет многочисленные увлечения ребенка, связанные со спортом, техникой. Четких страхов и опасений у матери в отношении развития своего сына не выявлено. Вероятно, это связано с убеждением матери в правильности и эффективности ее воспитания.

*Девочку* мать воспринимает как ребенка, который взрослее и умнее, чем сверстники. Она считает, что дочь отличается сообразительностью, энергичностью, сдержанностью, отзывчивостью, ответственностью. В отличие от своих сверстников девочка умеет вести себя в соответствии с ситуацией. Нет однозначности в указании значимых качеств и позитивных особенностей девочки, которые мать считает наиболее важными и ценными для нее: настойчивость, упорство, доброта, отзывчивость, честность, открытость и др. Но важным и поддерживаемым матерью качеством является послушание и соблюдение домашних правил и режима («откровенна со мной», «приходит домой вовремя», «заботится о родственниках»). Ожидания матери отличаются от реальных требований к девочке, но при этом они взаимообусловлены. Мать хочет, чтобы дочь была счастливой, стала достойным человеком, достигла успехов в жизни. Для этого мать требует от девочки хорошо учиться, получить высшее образо-



вание и иметь «полезное» увлечение, связанное с саморазвитием. Среди интересов и личных предпочтений девочки мать называет эти «полезные» увлечения, к которым относит чтение, рисование, путешествия по историческим местам. Вероятно, это связано с желанием матери контролировать досуг ребенка, а не с реальной осведомленностью о предпочтениях дочери. Особого беспокойства, а тем более конкретных страхов по поводу развития и будущего своей дочери у матери нет, но мать называет четкие причины возможных трудностей: непослушание, лень, капризы.

**Образ ребенка из неполной малодетной детоцентрической семьи.** Мать обладает представлениями о своих детях и взаимодействии с ними, аналогичными тем представлениям, которые включены в содержание образа детей из неполных однодетных детоцентрических семей. Образы девочки и мальчика имеют некоторые различия соответственно описанным выше. Интересным остается тот факт, что образы детей из неполной малодетной традиционной семьи идентичны, допускаются лишь некоторые варианты в наборе ряда личностных качеств и свойств мальчика или девочки, которые отличаются не по смысловому ряду, а лишь количеством перечисляемых качеств или их синонимами.

**Образ ребенка из полной однодетной детоцентрической семьи.** Состав семьи определяется наличием родительской диады. В этой связи анализировались представления как отца, так и матери в отношении своего ребенка. Результаты показывают, что существенных различий в представлениях родителей нет.

Родители мальчика воспринимают его более взрослым и более коммуникабельным, чем его сверстники, они считают его поведение настолько хорошим, что он «не позорит родителей», за него «не стыдно». Такие речевые обороты указывают на запрос к ребенку вести себя в соответствии с некоторыми социальными нормами, обозначенными родителями как обязательные. Среди значимых характеристик сына родители указывают те, которые способствуют хорошей учебе, овладению конкретными знаниями, усвоению учебных дисциплин: упорство, умение общаться на английском языке, настойчивость в овладении точными

науками и т. д. Родители дифференцируют значимые характеристики ребенка и те позитивные особенности, которые они безусловно принимают и поддерживают в нем. Этот перечень весьма ограничен: хороший контакт и желание взаимодействовать с родителями, чувство юмора и стремление быть лучшим. У родителей схожи идеальные ожидания и реальные требования к ребенку. Для них важно, чтобы сын хорошо и добросовестно учился, получил высшее образование, стал успешным в профессии, соблюдал режим и упорно занимался саморазвитием. Родители испытывают тревогу относительно развития сына и имеют конкретные опасения. Они переживают за то, что ребенок может быть подвергнут влиянию «плохой» компании, а также из-за упорства не достигнуть результата в образовании и профессии. Основными причинами возможных трудностей ребенка родители называют лень, отсутствие трудолюбия и неусидчивость. Родители придают особое значение своим воспитательным усилиям и считают их оправданными для полноценного развития сына. Они долго считали его маленьким, опекали его и заботились о нем, ограждали от трудностей; родители понимают, что со взрослением у ребенка появился интерес к общению со сверстниками, что, с одной стороны, их радует, но при этом вызывает и беспокойство.

Представления родителей о девочке, их переживания характера отношений и взаимодействия с дочкой из полной однодетной детоцентрической семьи идентичны. Но при описании качеств девочки родители используют больше эпитетов: рассудительная, самостоятельная, добрая, способная, сообразительная, умная, и этими качествами она отличается от своих сверстниц.

В воспитании девочки используют иную воспитательную стратегию: учат быть послушной притом, что взаимодействуют с ней в соответствии с ее возрастом. Родители перечисляют большее количество увлечений девочек, чем мальчиков.

Но эти увлечения связаны с саморазвитием ребенка, это так называемые «полезные» увлечения: занятия музыкой и танцами, изучение дополнительного иностранного языка, рисование, гастрономические увлечения и т. д.

### **Образ детей в полной однодетной традиционной семье**

Родители расценивают своих детей в большей степени с позиции их личностных качеств и свойств, а не их перспектив в достижениях, учебе, профессии. Родители отмечают у детей скромность, самостоятельность, талант, воспитанность, ответственность, стрессоустойчивость, доброжелательность, неконфликтность как отличительные, значимые и позитивные характеристики. Идеальные ожидания родителей от мальчика и девочки связаны с коммуникацией, исполнением мечты, реализацией в выбранном деле, счастливой жизнью. Родители предъявляют требования к правильной организации досуга, здоровью и учебе; родители перечисляют разнообразные многочисленные интересы и увлечения сына и дочери. У них есть некоторые опасения за будущее сына и дочери. Эти беспокойство, тревога приняли форму опасения за правильный выбор друзей, переживания детьми травмирующих утрат. Родители боятся, что дети будут попадать в конфликтные ситуации и не смогут найти адекватного способа выхода из них; будут отдаляться от родителей. Причинами возможных жизненных трудностей родители называют лень, упрямство, нерешительность, непослушание своих детей.

**Образ ребенка из полной малодетной детоцентрической семьи.** В полной малодетной детоцентрической семье обнаружены некоторые различия в образах разнополых и разновозрастных детей у отца и матери. Эти различия несущественные, но все же требуют отдельного описания.

Старший и младший *мальчик* в семье характеризуются родителями как послушные, умные, воспитанные, вежливые в сравнении с другими детьми их возраста. Отец делает акцент на поведении мальчиков, он считает, что как старший, так и младший мальчики отличаются хорошим поведением. Но старший мальчик младше своих сверстников, тогда как младший мальчик расценивается отцом как более взрослый и более умный. Среди значимых характеристик и позитивных особенностей ребенка родители называют достаточно обширный перечень качеств, характеризующих старшего и младшего мальчиков как потенциально успешных «достиженцев»:

целестремленных, настойчивых, умных, способных. Родители перечисляют многочисленные способности в конкретных науках или учебных дисциплинах, тем самым они делают акцент на предпочитаемых качествах мальчика. Отец дополняет этот список качествами, существенно расширяющими диапазон реализации младшего ребенка: веселый, добрый, дружелюбный, счастливый. Существенно различаются идеальные ожидания и реальные требования к ребенку у отца и матери. Мать ожидает от старшего и младшего сыновей успехов в учебе, чтобы стали «лучшими из лучших», помощниками, защитниками; организовывали свой досуг так, чтобы постоянно развивались, требует послушания. Отец делает акцент на здоровье сыновей, хочет видеть их счастливыми, считает важным сформировать умение принимать правильные решения в трудных жизненных ситуациях, реализовывать свои мечты. В приоритете у отца – основание старшим сыном своей собственной семьи, стать хорошим мужем и достойным отцом. Родители беспокоятся, что лень, упрямство, доверчивость, подверженность чужому влиянию могут помешать старшему и младшему сыновьям реализоваться, достичь успеха. Много внимания они уделяют описанию своего воспитательного влияния на ребенка. Родители считают, что их родительские вклады в развитие старшего и младшего сына состоят в контроле за учебой, режимом дня, здоровьем, досугом, где в приоритете спорт, активный отдых, чтение книг, рисование, конструирование, танцы, пение и т. д. Они считают, что интересами сыновей являются благополучие семьи и общение со сверстниками.

Старшая и младшая *девочки*, по мнению родителей, отличаются от сверстников различными качествами, ими все восхищаются, они воспитаны лучше других, более рассудительны, эрудированны, более сдержаны в поведении, более коммуникабельны, серьезнее других и т. д. Они отмечают, что у них контакт, близкие отношения налажены лучше и качественнее, чем у других родителей со своими детьми. Значимые характеристики девочки многочисленны. Портреты старшей и младшей девочек изобилуют позитивными эпитетами. К наиболее важным особенностям, наиболее благо-

получно сказывающимся на развитии старшей девочки, мать относит близость с матерью, а отец – с отцом. Вероятно, такое представление может указывать на конкуренцию родителей за влияние на старшую дочь. Идеальные ожидания и реальные требования, предъявляемые к дочери родителями, взаимосвязаны: стать успешной, стать счастливой, добиться цели, получить образование и профессию, соблюдать режим дня, следить за здоровьем, придерживаться правильного питания. При этом мать высказывает желание, чтобы дочь как можно дольше оставалась в семье, не отдалялась от родителей. С этим связаны основная тревога и беспокойство матери, сопровождающиеся еще и страхом, что дочь обидят, обманут другие люди, тогда как отец хочет, чтобы дочь вышла замуж, создала свою семью и родила детей. Мать считает, что одним из центральных позитивных характеристик взаимодействия с дочерью является то, что ее воспитанию мать «посвятила все свое время» и «дочь заполнила всю мою жизнь». Именно эта стратегия, по ее мнению, стала безошибочной в том, чтобы вырастить «лучшую дочь», тогда как отец видит свое родительское предназначение в том, чтобы «оберегать дочь от трудностей». Родители считают, что возможными причинами жизненных трудностей как старшей, так и младшей дочерей могут стать лень, грубость, непослушание, плохая учеба, ложь. Интересы своей дочери родители ограничивают учебой, общением со сверстниками и увлечениями по интересам.

*В полных малолетних традиционных семьях* родители характеризуют и мальчика, и девочку вне зависимости от порядка их рождения с помощью многочисленных личностных, коммуникативных качеств (доброты, честности, коммуникативности, разговорчивости, откровенности, трудолюбивости). К позитивным особенностям относят увлеченность различными видами деятельности. Идеальные ожидания от детей у родителей скорее связаны не с достижениями, а с успешностью в самостоятельном выборе: стать достойным человеком, стать счастливым(ой); все получилось, что задумал(а). Требования же направлены на сохранение семейного взаимодействия и близких эмоциональных отношений с родителями. Беспокойства родителей носят более

конкретный характер: пережить в жизни обиду, попасть под влияние плохих людей; стать упрямым или неуверенным в себе, безответственным и т. д. Но эти страхи совершенно не связаны с невозможностью или препятствиями в самореализации в профессии или в достижениях в каких-либо видах деятельности. Страхи родителей специфичны: матери переживают, что их старшие дочери рано выйдут замуж, а отец волнуется, что младшая дочь выберет недостойного мужа. Родители перечисляют многочисленные интересы своих детей от предпочтений в еде и играх до досуговых увлечений.

### **Заключение**

Полученные результаты исследования позволили сделать некоторые выводы относительно специфики образа ребенка из детоцентрической семьи и особенностей образа взаимодействия родителя с ним.

В детоцентрической семье родители имеют одинаковые представления о своих детях и особенностях взаимодействия с ними, невзирая на состав и порядок рождения ребенка. Есть некоторые различия в образах детей, различающихся по полу. В целом образы детей положительные. Отрицательные характеристики называются только при описании собственных родительских страхов и тревоги по поводу развития ребенка.

Нами обнаружены субъективные причины современных родителей для гиперопеки своего ребенка.

Во-первых, у современных родителей появляется устойчивое убеждение в том, что их сверхзадача – вырастить идеальную личность, и список требований к ребенку непомерно велик. Поэтому задачей родителя становится управлять, опекать и контролировать ребенка, тем самым доведя его до идеального образа «сверхчеловека».

Во-вторых, родитель получает вторичную выгоду от организации такого взаимодействия с ребенком, которая состоит в ложной гарантии обеспечения безопасности собственного идеального образа родителя как воспитателя, опекуна.

В сочинениях родителями использовались высказывания, которые прямо указывают на некоторые деструктивные типы детско-родительского взаимодействия. Очевидно, что родитель из детоцентрической семьи хочет вырастить идеальную лич-

ность. Об этом свидетельствуют высказывания-долженствования («она должна быть сильной», «он должен слушаться») и высказывания – оценочные суждения («мне не нравится его скандальность», «ей мешает амбициозность»). Родителем ставятся конкретные задачи по учебе и развитию («много занимается спортом», «поступит в университет», «станет отличником», «станет начальником»). Родителем даются конкретные установки на будущее, но при этом в высказываниях присутствует страх за будущее и здоровье ребенка («боюсь, что его станут обижать», «мне страшно, что его недооценят», «я хочу, чтобы он всегда оставался здоровым», «боюсь, что дочь не реализует себя в жизни»). В каждом родительском сочинении родителя из детоцентрической семьи есть фраза: «Мне бы хотелось, чтобы мой ребенок больше уделял внимание учебе». Это свидетельствует скорее не о том, что дети не занимаются учебой, а о тревоге родителя упустить чувствительный период ребенка для получения знаний. Родители называют свои отношения с ребенком «доверительными», «мы подружки», «очень хорошие», однако эти субъективные представления родителей опровергаются их же фразами: «меня раздражает, когда он мне противоречит», «я не люблю, когда она меня не слушается». Родители из детоцентрических семей проецируют свои желания и нереализуемые амбиции на ребенка, фактически делая его своим нарциссическим расширением («я знаю, что мой сын хочет быть похожим на меня», «моя дочь будет доктором, хотя хочет заниматься танцами», «мы вместе мечтаем, что Катя станет дизайнером»).

Иная картина наблюдается в традиционных семьях. Родитель использует в описаниях большой спектр позитивных характеристик ребенка. Это личностные, коммуникативные, волевые качества, эмоциональные проявления ребенка, способности, характеристики внешности. Однако родители меньше акцентируют внимание на долженствованиях, требованиях к образованию, успешности в конкретном виде дея-

тельности, предоставляя ребенку большую свободу для реализации себя в собственных интересах и предпочтениях, предоставляют широкие возможности для самостоятельного выбора своей жизненной стратегии («хочу, чтобы был хорошим человеком», «стал счастливым», «добился своей цели» и т. д.).

Определена некоторая специфика образов ребенка и взаимоотношений с ним у матери из однодетной детоцентрической семьи по сравнению с описанием в традиционной семье. Вероятно, детоцентризм в семье данного типа является нормой. Вероятно, мать в связи с отсутствием в семье супружеской диады много времени уделяет потребностям развития своего единственного ребенка, но при этом сохраняет родительский авторитет, сочетая его с предоставлением ребенку некоторых свобод и выбора. Мать убеждена в правильности и эффективности своего воспитания, она более требовательна к девочке, чем к мальчику. Образы детей из неполной малодетной детоцентрической и традиционной семьи идентичны образам детей из неполной однодетной детоцентрической семьи. Нет существенных различий по полу и порядку рождения детей. В полной однодетной детоцентрической семье у родителей особый запрос к мальчику и девочке вести себя в соответствии со строгими социальными нормами. Родители особое значение придают воспитанию сына, считают оправданными свои воспитательные усилия для полноценного его развития. В полных малодетных детоцентрических семьях обнаружены некоторые различия в образах разнополых и разновозрастных детей у отца и матери. К мальчикам предъявляют больше требований к достижениям в учебе, девочку склонны больше опекать и предъявляют к ней меньше требований.

Научный взгляд на специфику образа ребенка из детоцентрической семьи и особенностей организации родительского взаимодействия существенно расширяет возможности психологического консультирования современной семьи с инверсионной семейной иерархией.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клещева, Е. А. Детоцентрическая семья: социально-психологическая структура и механизмы функционирования : монография / Е. А. Клещева. – Барановичи : БарГУ, 2023. – 196 с.

2. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – М. : МПСИ, 2003. – 480 с.
3. Марцинковская, Т. Д. Концепция П. Я. Гальперина в контексте современной методологии [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская, В. Р. Орестова, Г. А. Мишина // Психол. исслед. – 2017. – Т. 10, № 55. – С. 11–21. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 05.02.2024.
4. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2007. – 976 с.
5. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 4-е изд., доп. и испр. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 868 с.
6. Конюхов, Н. Н. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н. Н. Конюхов. – М. : Знание, 1994. – 203 с.
7. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
8. Ломов, Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избр. тр. / Б. Ф. Ломов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – 279 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
10. Шведовская, А. А. Использование методики «Родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте / А. А. Шведовская // Психол. диагностика. – 2005. – № 4. – С. 70–103.
11. Клещева, Е. А. Психологическая диагностика семейной иерархии: авторская проективная методика / Е. А. Клещева // Вестн. БарГУ. Сер. «Пед. науки. Психол. науки. Филол. науки». – 2022. – № 1 (11). – С. 57–62.

## REFERENCES

1. Klieshchiova, Ye. A. Dietocentricheskaja siem'ja: social'no-psikhologichieskaja struktura i miekhanizmy funkcionirovanija : monografija / Ye. A. Klieshchiova. – Baranovichy : BarGU, 2023. – 196 p.
2. Gal'pierin, P. Ya. Psikhologija kak objektivnaja nauka / P. Ya. Gal'pierin. – M. : MPSI, 2003. – 480 p.
3. Marcinkovskaja, T. D. Konceptija P. Ya. Gal'pierina v kontiektstie sovriemiennoj mietodologii [Elieكتروнный ресурс] / T. D. Marcinkovskaja // Psikhol. isslied. – 2017. – T. 10, № 55. – S. 11–21. – Riezhim dostupa: <http://psystudy.ru>. – Data dostupa: 05.02.2024.
4. Golovin, S. Yu. Slovar' psikhologa-praktika / S. Yu. Golovin. – 2-je izd., pierierab. i dop. – Minsk : Kharviest, 2007. – 976 s.
5. Mieshchieriakov, B. G. Bol'shoj psikhologichieskij slovar' / B. G. Mieshchieriakov. – SPb. : Prajm-Jevroznak, 2008. – 868 s.
6. Koniukhov, N. N. Prikladnyje aspiekty sovriemiennoj psikhologii: tierminy, zakony, koncepcii, mietody / N. N. Koniukhov. – M. : Znanije, 1994. – 203 s.
7. Zinchienko, V. P. Miry soznaniija i struktura soznaniija / V. P. Zinchienko // Vopr. psikhologii. – 1991. – № 2. – S. 15–36.
8. Lomov, B. F. Psikhichieskaja rieguliacija diejatiel'nosti : izbr. tr. / B. F. Lomov. – M. : In-t psikhologii RAN, 2006. – 279 s.
9. Rubinstejn, S. L. Osnovy obshchiej psikhologii / S. L. Rubinstejn. – SPb. : Pitier, 2000. – 712 s.
10. Shviedovskaja, A. A. Ispol'zovanije mietodiki «Roditiel'skoje sochinienije» v diagnostikie dietsko-roditiel'skikh otnoshenij v doshkol'nom vozrastie / A. A. Shviedovskaja // Psikhol. diagnostika. – 2005. – № 4. – S. 70–103.
11. Klieshchiova, Ye. A. Psikhologichieskaja diagnostika siemiejnoj ijerarkhii: avtorskaja projektivnaja mietodika / Ye. A. Klieshchiova // Viestn. BarGU. Sier. «Pied. nauki. Psikhol. nauki. Filol. nauki». – 2022. – № 1 (11). – S. 57–62.

УДК 159.9.075

**Анна Сергеевна Ярошевич***магістр псіхол. наук, аспірант 2-го года обучения каф. псіхологии,  
ст. преподаватель каф. социальной и педагогической психологии  
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины***Hanna Yaroshevich***Master of Psychological Sciences, 2-nd Year Postgraduate Student of the Department of Psychology,  
Senior Lecturer of the Department of Social and Pedagogical Psychology  
of Gomel State Francisk Skorina University  
e-mail: [hannayaroshevich@gmail.com](mailto:hannayaroshevich@gmail.com)***ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ  
И УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Рассматривается проблема взаимосвязи психологической резильентности и таких детерминант психологической и эмоциональной устойчивости, как жизнестойкость, социально-психологическая адаптивность, показатели психологического капитала у студентов педагогических специальностей. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о наличии прямой взаимосвязи между уровнем психологической резильентности и показателями психологического капитала, жизнестойкости и адаптивного потенциала. Была также выявлена отрицательная взаимосвязь резильентности и частоты проявления астенических и психотических реакций и состояний, а также дезадаптационных нарушений в целом. Кроме того, полученные данные свидетельствуют о большом количестве обучающихся, обладающих низким личностным адаптационным потенциалом. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о необходимости расширения психологического сопровождения и коррекционно-развивающей работы со студентами, обучающимися на педагогических специальностях.*

**Ключевые слова:** психологическая резильентность, устойчивость, жизнестойкость, психологический капитал, адаптивность, корреляция, студенты.

***The Relationship Between Psychological Resilience and Sustainability of Students***

*The article deals with the problem of the relationship between psychological resilience and such determinants of psychological and emotional stability as hardiness, socio-psychological adaptability, indicators of psychological capital among students of pedagogical specialties. The results of an empirical study indicate that there is a direct relationship between the level of psychological resilience and indicators of psychological capital, hardiness and adaptive potential. There was also a negative correlation between the resilience and the frequency of asthenic and psychotic reactions and states, as well as maladaptation disorders in general. In addition, the data obtained indicate a large number of students with low personal adaptive potential. The analysis of the research results allows us to conclude that it is necessary to expand psychological support and correctional and developmental work with students studying in pedagogical specialties.*

**Key words:** psychological resilience, sustainability, hardiness, psychological capital, adaptability, correlation, students.

**Введение**

В современном мире психологическая резильентность необходима, чтобы справляться с негативными явлениями и травмирующими событиями, двусмысленными и неопределенными ситуациями, которые требуют мгновенной реакции и принятия решения. Конструкт резильентности представляет собой врожденную динамическую характеристику, описывающую способность

личности противостоять стрессу, восстанавливаться и развиваться, используя внешние и внутренние ресурсы [1]. Это особенно актуально для студентов педагогических специальностей, которые в дальнейшем будут не только обучать своих воспитанников учебным предметам, но и подавать пример стойкости и навыков решения проблем и выхода из сложных ситуаций.

Изучение проблемы психологической резильентности затрудняется рядом обстоятельств. Так, существуют определенные трудности в установлении семантического оттенка слова «резильентность», которое в английском языке имеет синонимы «упру-

---

*Научный руководитель – Наталья Геннадьевна Новак, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины*

гость», «эластичность», «гибкость», «устойчивость», «сопротивляемость», «жизнестойкость» [2, с. 369]. Это приводит к тому, что в русскоязычных исследованиях термин «resilience» используют для обозначения жизнеспособности, жизнестойкости, психологической и эмоциональной устойчивости и т. д.

Ряд авторов (А. В. Махнач Е. Г. Шубникова, Т. Ю. Иванова и др.) инициируют дискуссию о взаимодействии и первичности этих понятий.

На наш взгляд, термин «жизнеспособность» больше соответствует буквальной способности к жизни в определенных условиях, не предполагая адаптации и подстройки к изменяющимся условиям. Таким ситуациям больше соответствует термин «жизнестойкость», подразумевающий умение выдерживать стресс и давление. В целом такой подход согласуется с позицией Е. Г. Шубниковой [3, с. 14–16].

Резильентность же предполагает не только умение «держать удар», но и способность восстановиться и продолжить развитие, что делает ее сходной с феноменом посттравматического роста. Кроме того, жизнестойкость – личностная черта и один из факторов, отвечающих за развитие и поддержание резильентности, а резильентность – психическая реакция на различные жизненные невзгоды и фрустрирующие препятствия, состояние, характеризующееся способностью к правильному распределению и использованию ресурсов [4; 5].

Развитие компонентов психологической резильентности является необходимым элементом профессиональной подготовки будущих педагогов для формирования необходимых в профессиональной деятельности навыков обработки информации и эмоционально-волевой регуляции, а также нравственной и мотивационно-ценностной стороны личности [6; 7].

Цель исследования – изучить взаимосвязь психологической резильентности и иных показателей, характеризующих устойчивость личности.

Большинство методик, предназначенных для диагностики резильентности, применяются для выявления способности личности к преодолению стресса, последующему восстановлению и повышению уровня работоспособности [8]. Иными словами,

методики выявляют способность личности к сохранению устойчивого положения и возможности развития. В связи с этим нами была выдвинута гипотеза о наличии корреляционной связи между уровнем психологической резильентности и иными показателями устойчивости, которые мы рассматривали как совокупность показателей жизнестойкости, психологического капитала и адаптивных возможностей индивида.

### **Основная часть**

#### ***База и методы исследования***

Базой для проведения исследования стал Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины. Испытуемые – студенты филологического факультета и факультета физической культуры ( $n = 85$ , 74 % опрошенных – девушки). Выбор факультетов обусловлен сферой будущей профессиональной деятельности (педагогический профиль обучения).

В качестве методов диагностики применялись следующие:

1) русскоязычная версия краткой шкалы резильентности Brief Resilience Scale (Smith [et al.], 2008) в адаптации В. И. Марковой;

2) шкала психологической устойчивости Коннор – Дэвидсона (Connor – Davidson Resilience Scale, CD-RISC);

3) тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, предназначенный для выявления общего уровня жизнестойкости, вовлеченности, контроля и принятия риска;

4) русскоязычная версия опросника «Психологический капитал» («ПсиКап») в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака и О. В. Смирновой, диагностирующая уверенность (самоэффективность), надежду, оптимизм, устойчивость и интегральный показатель;

5) многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993).

Диагностический комплекс составлен в соответствии с целью и задачами эмпирического исследования и включает методики, направленные на изучение различных сторон феномена психологической резильентности. Выбор психодиагностических методик определяется целесообразностью отно-

сительно сформулированных нами представлений о предмете исследования.

### **Результаты исследования**

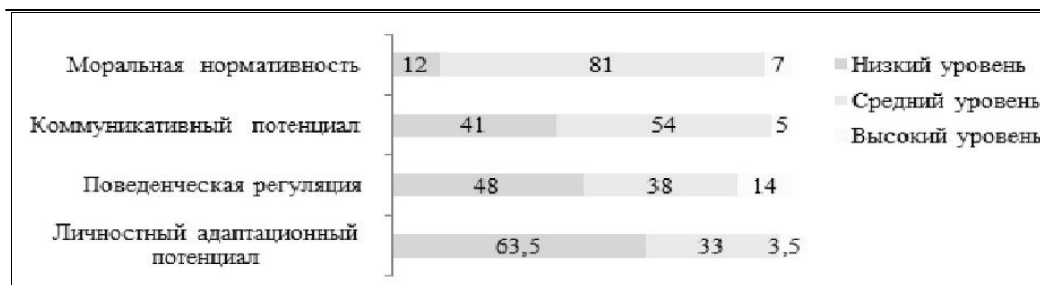
По результатам исследования обеими методиками на выявление психологической резильентности было установлено, что большинство опрошенных можно отнести к среднему уровню. Это может свидетельствовать об удовлетворительной способности к поддержанию психологического равновесия в неблагоприятных обстоятельствах.

Концепция психологического капитала разработана в рамках позитивной психологии. F. Luthans и С. М. Youssef-Morgan определяют PsyCap как позитивное психологическое состояние развития индивида, которое характеризуется уверенностью (эффективностью), оптимизмом, надеждой и резильентностью [9]. По результатам исследования русскоязычной версией опросника «Психологический капитал» («ПсиКап») в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака и О. В. Смирновой, выполненной для использования в сфере образования [10], основную массу респондентов можно отнести к среднему уровню по всем показателям психологического капитала, включая интегральный

показатель. В целом полученные показатели незначительно выше средних показателей, приведенных В. Г. Мараловым с соавторами в качестве нормативных [10, с. 173].

По результатам диагностики студентов тестом жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [11] основную массу респондентов также можно отнести к среднему уровню по всем показателям жизнестойкости.

Наибольший интерес представляют данные, полученные в результате применения многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность», разработанного А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993). Опросник предназначен для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик [12]. По результатам применения этой методики необходимо отметить большое количество респондентов, попавших в зону низкого уровня развития по шкалам «Коммуникативный потенциал», «Поведенческая регуляция» и «Личностный адаптационный потенциал». Наглядно результаты представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1 – Результаты диагностики адаптивных возможностей личности респондентов многоуровневым личностным опросником «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин)**

Полученные данные позволяют отнести значительное число респондентов (63,5 %) к группе со сниженной адаптацией. У таких людей процесс адаптации протекает тяжело, возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки.

Кроме того, у 27 % респондентов выявлен высокий уровень проявления психотических реакций и состояний, что может выражаться в нервно-психическом напря-

жении, импульсивных реакциях, приступах неконтролируемого гнева, ухудшении межличностных контактов, нарушении морально-нравственной ориентации, отсутствии стремления соблюдать общепринятые нормы поведения. Средний балл по данной шкале составил  $\bar{x} = 13,91$ ,  $\sigma \pm 3,25$ . У 20 % опрошенных ярко проявляются астенические реакции и состояния, что может выражаться в высоком уровне ситуационной тревожности, расстройствах сна, повышенной утомляемости, истощаемости, резком снижении работоспособности, низкой толерантности к неблагоприятным факторам профессио-

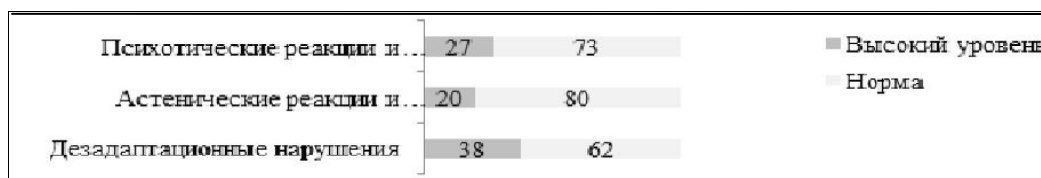


нальной деятельности и отсутствии мотивации к профессиональной деятельности и др.

Средний балл по данной шкале составил  $\bar{x} = 19,5$ ,  $\sigma \pm 3,71$ . В целом высокий уровень разного рода дезадаптационных нарушений был выявлен у 38 % респондентов.

Средний балл по данному показателю составил  $\bar{x} = 33,46$ ,  $\sigma \pm 5,91$ . Все средние показатели выборки соответствуют среднему уровню по нижней границе нормы.

Наглядно данные представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня дезадаптационных нарушений респондентов многоуровневым личностным опросником «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Черянин)**

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи между показателями психологической резильентности, полученными в ходе применения краткой шкалы резильентности в адаптации В. И. Марковой, и иными показателями был использован не-

параметрический критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена  $r_s$ . Все значимые взаимосвязи, обнаруженные в результате математико-статистического анализа, наглядно представлены в корреляционной плеяде на рисунке 3.



\* – две прямые линии – прямая связь при  $p = 0,01$ ;  
 две штрихованные линии – обратная связь при  $p = 0,01$ .

**Рисунок 3 – Корреляционная плеяда психологической резильентности с показателями жизнестойкости, адаптационного и психологического капиталов**

Данные, представленные на рисунке 3, наглядно показывают, что существует прямая взаимосвязь между уровнем психологической резильентности и показателями психологического капитала, адаптивных

возможностей и жизнестойкости личности. Это означает, что чем выше уровень психологической резильентности, тем выше уровень уверенности (самоэффективности), надежды, устойчивости, интегрального по-

казателя психологического капитала, коммуникативного и личностного адаптационного потенциала, поведенческой регуляции, жизнестойкости, вовлеченности, контроля и принятия риска ( $p = 0,01$ ).

Взаимосвязь изучаемых компонентов объясняется определенным сходством сравниваемых показателей и подтверждается в ряде исследований [3; 4; 13].

Была выявлена также обратная корреляция резильентности и частоты проявления астенических и психотических реакций и состояний, а также дезадаптационных нарушений ( $p = 0,01$ ), т. е. чем выше психологическая резильентность, тем меньше проявляются дезадаптационные нарушения, что расширяет сферу применения методов психолого-педагогической поддержки обучающихся как средства профилактики неблагоприятных проявлений.

Необходимо отметить, что не была выявлена взаимосвязь между уровнем психологической резильентности и оптимизмом. В концепции F. Luthans и С. М. Youssef-Morgan все компоненты PsyCap объединяет чувство контроля, целеустремленность и стремление к поставленной цели, а также общая тема позитивной оценки обстоятельств и вероятности успеха, основанной на мотивированных усилиях и настойчивости. Резильентность и оптимизм объединяет также ориентированность вовне, т. к. неотъемлемой частью обоих конструкторов являются внешние атрибуты и социальные ресурсы [9]. Поэтому отсутствие взаимосвязи в текущем исследовании дает основания для проведения более глубокого анализа.

Не была выявлена взаимосвязь уровня резильентности и моральной нормативности как показателя адаптивных возможностей, что также требует проведения до-

полнительного исследования, т. к. расходится с данными N. Abi-Hashem, который указывает: резильентность формируется в рамках определенной культуры [14, с. 587].

### **Заключение**

Таким образом, в ходе проведенного исследования подтвердилась взаимосвязь между психологической резильентностью и такими показателями, обеспечивающими эмоциональную и психологическую устойчивость личности, как жизнестойкость, адаптивные возможности и психологический капитал.

Несмотря на то, что большая часть респондентов продемонстрировали средний уровень психологической резильентности, жизнестойкости и психологического капитала, низкий уровень личностного адаптационного потенциала был выявлен у 63,5 % опрошенных, а у 38 % выявлен высокий уровень дезадаптационных нарушений.

Полученные данные дают основание поставить вопрос об усилении психолого-педагогической поддержки обучающихся. Внедрение тренинговой программы по развитию психологической резильентности как способности к поддержанию психологического равновесия в периоды потенциально опасных и сложных жизненных ситуаций и быстрому восстановлению душевных и физических сил будет способствовать развитию не только жизнестойкости и психологического капитала, но и адаптивных возможностей личности. Такого рода изменения, в свою очередь, будут способствовать повышению эффективности личностного и профессионального развития обучающихся, профилактике срывов в учебной и профессиональной деятельности.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / О. А. Селиванова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-reziliientnosti-problemy-i-perspektivy>. – Дата доступа: 24.09.2023.
2. Дубровин, М. И. Современный англо-русский / русско-английский словарь : 180 000 слов и словосочетаний / М. И. Дубровин. – М. : Оникс, 2011. – 992 с.
3. Шубникова, Е. Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнестойкости личности как основы профилактики зависимого поведения / Е. Г. Шубникова // Рос. гуманитар. журн. – 2013. – Т. 2, № 1. – С. 14–20.

4. Маркова, В. И. Русскоязычная версия краткой шкалы резилентности: психометрический анализ на примере выборок студентов, многодетных родителей и родителей детей с инвалидностью / В. И. Маркова, Л. А. Александрова, А. А. Золотарева // *Нац. психол. журн.* – 2022. – № 1 (45). – С. 65–75.
5. Иванова, Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. Ю. Иванова. – М., 2016. – 206 л.
6. Новак, Н. Г. Изучение жизнестойкости современных педагогических работников / Н. Г. Новак // *Медиация в России: состояние, тенденции, проблемы развития* : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. А. Дюжиков ; Юж. федер. ун-т. – Ростов н/Д ; Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2022. – С. 85–93.
7. Ярошевич, А. С. Развитие психологической резильентности будущих педагогов как элемент профессиональной подготовки / А. С. Ярошевич // *Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие»* : материалы XIV Междунар. науч.-метод. конф., г. Гомель, 2–3 февр. 2023 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, Глав. упр. образования Гомел. облисполкома ; редкол.: Ю. В. Никитюк (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. – С. 441–443.
8. Махнач, А. В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина / А. В. Махнач // *Психологические исследования проблем современного российского общества* / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2013. – С. 54–83.
9. Luthans, F. Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach [Electronic resource] / F. Luthans, C. M. Youssef-Morgan // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.* – 2017. – Mode of access: <https://digitalcommons.unl.edu/management-facpub/165/>. – Date of access: 29.06.2023.
10. Маралов, В. Г. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования / В. Г. Маралов, М. А. Кудака, О. В. Смирнова // *Науч.-пед. обозрение.* – 2022. – № 6 (46). – С. 168–180.
11. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
12. Маклакова, А. Г. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) / А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина // *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2006. – С. 549–672.
13. Pooley, J. A. Resilience: A definition in context [Electronic resource] / J. A. Pooley, L. Cohen // *The Australian Community Psychologist.* – 2010. – Nr 22 (1). – P. 30–37. – Mode of access: <https://www.psychology.org.au/APS/media/ACP/Pooley.pdf>. – Date of access: 24.09.2023.
14. Abi-Hashem, N. Resiliency and Culture: An Interdisciplinary Approach / N. Abi-Hashem // *Вестн. РУДН. Сер.: Психология и педагогика.* – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 586–603.

## REFERENCES

- 1 Izuchienije fenomeniena rezil'jentnosti: problemi i perspektivy [Elektronnyj riesurs] / O. A. Sielivanova [i dr.] // *Mir nauki. Pedagogika i psikhologija.* – 2020. – № 3. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy>. – Data dostupa: 24.09.2023.
- 2 Dubrovin, M. I. Sovremennyy anglo-russkij / russko-anglijskij slovar' : 180 000 slov i slovosochetanj / M. I. Dubrovin. – M. : Oniks, 2011. – 992 s.
- 3 Shubnikova, Ye. G. Teorieticheskiye podkhody k izuchieniju strukturnykh komponentov zhizniesposobnosti lichnosti kak osnovy profilaktiki zavisimogo poviedeniya / Ye. G. Shubnikova // *Ros. gumanitar. zhurn.* – 2013. – Т. 2, № 1. – S. 14–20.
- 4 Markova, V. I. Russkojazychnaja viersija kratkoj shkaly rezil'jentnosti: psikhometrichieskij analiz na primierie vyborok studentov, mnogodietnykh roditeliej i roditeliej dietiej s invalidnost'ju / V. I. Markova, L. A. Alieksandrova, A. A. Zolotariova // *Nac. psikhol. zhurn.* – № 1 (45). – S. 65–75.
- 5 Ivanova, T. Yu. Funkcional'naja rol' lichnostnykh riesursov v obiespiechienii psikhologichieskogo blagopoluchija : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / T. Yu. Ivanova. – M., 2016. – 206 l.

6 Novak, N. G. Izucheniye zhizniestojkosti sovremiennykh pedagogicheskikh rabotnikov / N. G. Novak // Miediacija v Rossii: sostojaniye, tendencii, problemi razvitija : sb. st. II Vsieros. nauch.-prakt. konf. / otv. ried. S. A. Diuzhikov ; Juzh. fiedier. un-t. – Rostov n/D ; Taganrog : Izd-vo JFU, 2022. – S. 85–93.

7. Jaroshevich, A. S. Razvitije psikhologichieskoj riezil'jennosti budushchikh pedagogov kak eliemient professional'noj podgotovki / A. S. Jaroshevich // Sovriemiennoje obrazovanije: prijemstviennost' i neprieryvnost' obrazovatel'noj sistemy «shkola – univiersitet – priedpriyatije» : matierialy XIV Miezhdunar. nauch.-mietod. konf., g. Gomial', 2–3 fievr. 2023 g. / M-vo obrazovanija Rieszp. Bielarus', Gomial. gos. un-t im. F. Skoriny, Glav. upr. obrazovanija Gomial. oblispolkoma ; riedkol.: Yu. V. Nikitiuk (gl. ried.) [i dr.]. – Gomial' : GGU im. F. Skoriny, 2023. – S. 441–443.

8. Makhnach, A. V. Zhizniesposobnost' chielovieka: izmiereniye i opieracionalizacija tiermina // Psikhologichieskije issliedovanija problem sovriemiennogo rossijskogo obshchiestva / pod ried. A. L. Zhuravliova, Ye. A. Siergijenko. – M. : In-t psikhologii RAN, 2013. – S. 54–83.

9. Luthans, F. Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach [Electronic resource] / F. Luthans, C. M. Youssef-Morgan // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2017. – Mode of access: <https://digitalcommons.unl.edu/management-facpub/165/>. – Date of access: 29.06.2023.

10. Maralov, V. G. Razrabotka i aprobacija russkojazychnoj viersii oprosnika «Psikhologichieskij kapital» dlia ispol'zovanija v sfierie vysshego obrazovanija / V. G. Maralov, M. A. Kudaka, O. V. Smirnova // Nauch.-pied. obrazovanije. – 2022. – № 6 (46). – S. 168–180.

11. Lieont'jev, D. A. Test zhizniestojkosti / D. A. Lieont'jev, Ye. I. Rasskazova. – M. : Smysl, 2006. – 63 s.

12. Maklakova, A. G. Mnogourovnievyj lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM) / A. G. Maklakova, S. V. Chiermianina // Praktichieskaja psikhodiagnostika. Mietodiki i testy : uchieb. posobije / ried. i sost. D. Ya. Rajgorodskij. – Samara : BAKhRAKh-M, 2006. – S. 549–672.

13. Pooley, J. A. Resilience: A definition in context [Electronic resource] / J. A. Pooley, L. Cohen // The Australian Community Psychologist. – 2010. – Nr 22 (1). – P. 30–37. – Mode of access: <https://www.psychology.org.au/APS/media/ACP/Pooley.pdf>. – Date of access: 24.09.2023.

14. Abi-Hashem, N. Resiliency and Culture: An Interdisciplinary Approach / N. Abi-Hashem // Вестн. РУДН. Сер.: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 586–603.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.01.2024*

УДК 159.923.2

**Анастасия Андреевна Смык**

аспирант 4-го года обучения

каф. психологии, содержания и методов воспитания Академии образования,

ст. преподаватель каф. социальной и педагогической психологии

Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

**Anastasia Smyk**

4-th Year Postgraduate Student

of the Department of Psychology, Content and Methods of Education of Academy of Education,

Senior Lecturer of the Department of Social and Pedagogical Psychology

of Francisk Skorina State University of Gomel

e-mail: horchykau@mail.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Приведены результаты изучения характера взаимосвязи профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов. Анализ этой взаимосвязи позволил сделать выводы: молодые специалисты в возрасте 23–26 лет ставят перед собой высокие цели, не всегда соответствующие их возможностям, что может негативно сказываться на их самооценке; педагоги-психологи в возрасте 27–49 лет могут иметь избыточную уверенность в своих способностях, что снижает мотивацию и вызывает внутреннюю неудовлетворенность; педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет осознают ограничения в своей профессиональной деятельности и понимают, в каком направлении они могут развиваться, что стимулирует их личностный рост.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание, педагоги-психологи, профессиональная деятельность, самореализация личности.

### ***Relationship of Professional Self-Awareness and Self-Realization of a Teacher-Psychologist Personality***

The results of studying the nature of the relationship between professional self-awareness and self-realization of the personality of educational psychologists are presented. Analysis of this relationship allowed us to draw the following conclusions: young professionals aged 23–26 years set high goals that do not always correspond to their capabilities, which can negatively affect their self-esteem; educational psychologists aged 27–49 years may have excessive confidence in their abilities, which reduces motivation and causes internal dissatisfaction; educational psychologists aged 50–64 years are aware of the limitations in their professional activities and understand in which direction they can develop, which stimulates their personal growth.

**Key words:** professional self-awareness, teachers-psychologists, professional activity, self-realization of personality.

#### **Введение**

В профессиональном самосознании в системе самореализации личности психолога, осуществляемой в конкретных социально-исторических условиях, не только совершенствуются отдельные профессионально важные знания, умения и навыки, но и происходит становление личности профессионала, т. е. деятельность формирует психику человека [3]. Следовательно, психолого-

акмеологическими факторами развития профессионального самосознания можно считать обучение, взаимоотношения, творчество, критичность и управление, влияющие на продуктивность овладения профессиональными знаниями и компетенциями, выбор стратегий деятельности, формирование сотрудничества с коллегами, творческое обновление традиций, на критичность оценки себя и других, а также на управляемость процесса целестроения [4].

Целью эмпирического исследования является изучение характера взаимосвязи профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов.

---

Научный руководитель – Наталья Викторовна Смирнова, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

**Основная часть**

Профессиональное самосознание в системе самореализации личности психолога, по мнению М. Басова, предъявляет к личности ряд специальных требований, имеющих существенное значение для успешности ее результатов. При этом сама личность обладает определенными качествами, которые обуславливают или ограничивают ее пригодность к профессиональной деятельности [1].

Деятельность педагога-психолога в общеобразовательной школе определяется необходимостью постоянного поиска современных эффективных методов работы с субъектами образовательного процесса, стремления к личностному росту, обуславливающего развитие качеств, имеющих существенное значение для успешности предполагаемых результатов [4]. Деятельность педагога-психолога интерпретируется интегративным качеством, которое задается объектом его профессиональной деятельности: с одной стороны, человеком, с другой – составляющими общественной культуры [2].

Эмпирическое исследование взаимосвязи профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов проводилось в три этапа:

1. Изучение профессионального самосознания педагогов-психологов. На этом этапе были использованы следующие методики: методика диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин); «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко); «Ретроспективная профессиональная автобиография» (С. А. Иванов).

2. Исследование самореализации личности педагогов-психологов. На этом этапе была использована методика «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова).

3. Выявление взаимосвязи профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Для статистической обработки полученных данных были программы IBM SPSS Statistics 23.0, а также редактор MS Excel.

В качестве выборочной совокупности выступили 134 педагога-психолога в возрасте 23–26, 27–49 и 50–64 лет.

**Результаты и их обсуждение**

Перейдем к результатам корреляционного анализа показателей педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет, представленным в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет

Показатели профессионального самосознания	Компоненты профессиональной самореализации		
	Целевой	Ресурсный	Феноменологический
Самопривязанность в профессии	R = -0,563		
Профессиональное самоуважение	R = -0,509		
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения			R = 0,905
Самообвинение в профессии			R = 0,620
Самоунижение в профессии			R = 0,809
Саморуководство в профессии		R = 0,507	
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения			R = 0,655

*Примечание – В таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p < 0,01$ .*

Проанализируем выявленные корреляционные связи:

1. Чем выше уровень целевого компонента профессиональной самореализации, тем ниже уровень самопривязанности в профессии (R = -0,563 при  $p < 0,01$ ) и уровня профессионального самоуважения (R = 0,509

при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет. Такая взаимосвязь означает, что у педагогов-психологов с высоким уровнем целевого компонента профессиональной самореализации снижена привязанность к себе как субъекту профес-

сиональной деятельности, а также выражена неудовлетворенность результатами профессионального становления. Это может быть связано с тем, что, имея ясные цели и стремления к их достижению, педагоги-психологи сталкиваются с профессиональными требованиями и обязанностями, которые не соответствуют их представлениям, что ведет к снижению удовлетворенности в профессиональной деятельности.

Таким образом, высокий уровень целевого компонента профессиональной самореализации может быть связан со сниженной самопривязанностью в профессии и профессиональным самоуважением, что может способствовать разочарованию в профессиональной деятельности.

2. Чем выше уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации, тем выше уровень саморуководства в профессии ( $R = 0,507$  при  $p < 0,01$ ) как показателя профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет. Данная взаимосвязь указывает на то, что у педагогов-психологов, у которых развито самосознание и саморефлексия, в ходе профессиональной самореализации воспринимают себя как надежного, добросовестного специалиста, способного к преодолению препятствий и достижению профессиональных целей, а также способного опираться на личностные свойства в качестве внутренних ресурсов.

Таким образом, высокий уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации может быть связан с повышенным уровнем саморуководства в профессии.

3. Чем выше уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации, тем выше внутренняя конф-

ликтность ( $R = 0,905$  при  $p < 0,01$ ), самообвинение в профессии ( $R = 0,620$  при  $p < 0,01$ ), самоуничужение в профессии ( $R = 0,809$  при  $p < 0,01$ ), общий показатель позитивности профессионального самоотношения ( $R = 0,655$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет. Это может объясняться тем, что педагоги-психологи с высоким ресурсным компонентом профессиональной самореализации предъявляют завышенные требования не только к собственной личности, но и к себе как специалисту, что, в свою очередь, приводит к внутреннему конфликту между желаемым и фактическим результатом работы. Также педагоги-психологи достаточно критичны к себе и своим профессиональным возможностям, что может привести к самообвинению и самоунижению в профессии. Однако высокий показатель позитивности профессионального самоотношения может говорить о том, что педагоги-психологи с высоким ресурсным компонентом профессиональной самореализации могут иметь достаточно позитивный общий взгляд на свою профессиональную деятельность и быть удовлетворены ее процессом.

Таким образом, эта взаимосвязь может свидетельствовать о том, что педагоги-психологи с высоким уровнем ресурсного компонента профессиональной самореализации имеют ресурсы для развития и достижения профессиональных целей, но одновременно их высокие требования к себе и ожидания могут приводить к внутреннему конфликту.

Перейдем к рассмотрению результатов корреляционного анализа показателей педагогов-психологов в возрасте 27–49 лет, представленных в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа профессионального самосознания и самореализации личности педагогов в возрасте 27–49 лет

Показатели профессионального самосознания	Компоненты профессиональной самореализации	
	Ресурсный	Феноменологический
Удовольствие		$R = 0,639$
Смысл		$R = 0,612$
Самоуничужение в профессии	$R = 0,567$	$R = 0,500$
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	$R = 0,565$	
Осозанность профессиональной карьеры	$R = -0,516$	

Примечание – В таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p < 0,01$ .

Проанализируем выявленные корреляционные связи:

1. Чем выше уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации, тем выше уровень самоуничижения в профессии ( $R = 0,567$  при  $p < 0,01$ ) и общий показатель позитивности профессионального самоотношения ( $R = 0,565$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 27–49 лет. Эта взаимосвязь может быть интерпретирована так: при высоком ресурсном компоненте профессиональной самореализации педагоги-психологи могут фиксироваться на негативном оценивании себя как специалиста, а также обесценивать собственные индивидуальные качества в контексте трудовой деятельности. Однако высокий показатель позитивности профессионального самоотношения может говорить о том, что педагоги-психологи с высоким ресурсным компонентом профессиональной самореализации могут иметь достаточно позитивный общий взгляд на свою профессиональную деятельность и быть удовлетворены ее процессом.

Таким образом, педагоги-психологи с высоким уровнем ресурсного компонента профессиональной самореализации в целом удовлетворены результатами своей профессиональной деятельности, однако в случае профессиональных неудач склонны обесценивать себя как специалиста.

2. Чем выше уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации, тем ниже уровень осознанности профессиональной карьеры ( $R = -0,516$  при  $p < 0,01$ ) как показателя профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 27–49 лет. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что у педагогов-психологов с высоким уровнем ресурсного компонента профессиональной самореализации более размыты представления о собственной роли в профессии, они менее склонны к анализу внутренних возможностей и профессиональных перспектив.

Таким образом, высокий уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации может быть связан с более низким уровнем осознанности профессиональной карьеры.

3. Чем выше уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации, тем выше уровень удовольствия ( $R = 0,639$  при  $p < 0,01$ ) и смысла ( $R = 0,612$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 27–49 лет. Это свидетельствует о том, что педагоги-психологи с высоким уровнем феноменологического компонента профессиональной самореализации переживают позитивный эмоциональный баланс в профессиональной деятельности, включены в смысловые контексты своей жизни и жизни других людей, что говорит о комплексном переживании радости в профессии.

Таким образом, высокий уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации может быть связан с увеличением удовольствия и смысла как компонентов профессионального самосознания.

4. Чем выше уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации, тем выше уровень самоуничижения в профессии ( $R = 0,500$  при  $p < 0,01$ ) как показателя профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 27–49 лет. Данная взаимосвязь указывает на то, что при глубокой осознанности себя как личности и как профессионала педагоги-психологи склонны к негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения. Это может объясняться тем, что респонденты имеют более сложное внутренне отношение к себе и своей работе, а также их представление о себе как о специалисте зависит от оценки окружающих, что может повлиять на общий эмоциональный фон реализации себя в профессиональной деятельности.

Таким образом, высокий уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации может быть связан с повышенным уровнем самоуничижения в профессии.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа показателей педагогов-психологов в возрасте 50–64 года, представленные в таблице 3.



Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязей профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов в возрасте 50–64 года

Показатели профессионального самосознания	Ресурсный	Феноменологический
Удовольствие	R = -0,696	
Пустота	R = -0,542	
Самоуверенность в профессии	R = -0,724	
Профессиональное самоуважение	R = -0,703	
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения		R = 0,855
Самоуничужение в профессии		R = 0,901
Самооценка личностного роста в профессии		R = 0,544
Самозффективность в профессии		R = 0,609
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения		R = 0,828
Осознанность профессиональной карьеры		R = 0,781
Насыщенность критическими событиями		R = -0,801

Примечание – В таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p < 0,01$ .

Проанализируем выявленные корреляционные связи:

1. Чем выше уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации, тем ниже уровень пустоты ( $R = -0,542$  при  $p < 0,01$ ) и удовольствия ( $R = -0,696$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Данная взаимосвязь указывает на то, что педагоги-психологи с повышенным уровнем ресурсного компонента могут сомневаться в целесообразности реализации некоторых профессиональных обязанностей, что вызывает у них смешанные эмоции в профессиональной деятельности. Кроме того, педагоги-психологи, имеющие большой профессиональный опыт, навыки и знания, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей, ощущают внутреннюю наполненность, а также видят смыслы в профессиональной самореализации.

Таким образом, высокий уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации может свидетельствовать о снижении пустоты и удовольствия как показателей профессионального самосознания.

2. Чем выше уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации, тем ниже уровень самоуверенности в профессии ( $R = -0,724$  при  $p < 0,01$ ) и профессионального самоуважения ( $R = -0,703$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Данная взаимосвязь означает, что педагогам-психологам с высо-

ким уровнем ресурсного компонента недостает веры в свой профессиональный потенциал, они склонны переоценивать профессиональный уровень коллег и на этом фоне принижать собственный уровень профессионализма, что, в свою очередь, снижает самоуважение и удовлетворенность результатами профессионального труда.

Таким образом, высокий уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации может быть связан с более низким уровнем самоуверенности в профессии и профессиональным самоуважением, тогда как низкий уровень ресурсного компонента может способствовать повышению ценности себя как специалиста.

3. Чем выше уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации, тем выше уровень внутренней конфликтности ( $R = 0,855$  при  $p < 0,01$ ), самоуничужения в профессии ( $R = 0,901$  при  $p < 0,01$ ), самооценки личностного роста в профессии ( $R = 0,544$  при  $p < 0,01$ ), самозффективности в профессии ( $R = 0,609$  при  $p < 0,01$ ), общего показателя позитивности профессионального самоотношения ( $R = 0,828$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Это может объясняться тем, что педагоги-психологи с высоким уровнем феноменологического компонента профессиональной самореализации позитивно относятся к себе как субъекту труда и к самой профессии, а профессиональную деятельность рассматривают как способ самореализации и средство само-

совершенствования. Они также способны к осознанному применению своих индивидуальных качеств для разрешения противоречий и достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. Кроме того, педагоги-психологи с высоким уровнем феноменологического компонента профессиональной самореализации при столкновении с неудачами в работе могут негативно оценивать собственные индивидуальные качества; также может проявляться амбивалентность профессионального самоотношения, которая выражается в рассогласовании профессиональных требований с индивидуальными возможностями и ресурсами респондентов.

Таким образом, эта взаимосвязь может свидетельствовать о том, что педагоги-психологи с высоким уровнем феноменологического компонента профессиональной самореализации характеризуются позитивным отношением к профессии, глубокой структурой самосознания, способностью «видеть» профессиональные перспективы, а также самокритичностью и сложным переживанием трудностей в профессиональной деятельности.

4. Чем выше уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации, тем выше уровень осознанности профессиональной карьеры ( $R = 0,781$  при  $p < 0,01$ ) и ниже уровень насыщенности критическими событиями ( $R = -0,801$  при  $p < 0,01$ ) как показателей профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Данная взаимосвязь указывает на то, что педагоги-психологи с высоким уровнем феноменологического компонента профессиональной самореализации склонны к поиску новых возможностей для саморазвития и роста, что может способствовать более осознанной карьерной ориентации, а также анализу профессиональных возможностей и перспектив.

Таким образом, высокий уровень феноменологического компонента профессиональной самореализации может быть связан с более высоким уровнем осознанности профессиональной карьеры.

### **Заключение**

Итак, изучив взаимосвязь профессионального самосознания и профессиональной самореализации личности педагогов-

психологов, мы пришли к следующим выводам.

1. Педагоги-психологи в возрасте 23–26 лет ставят перед собой цели, которые не всегда могут соответствовать их возможностям, что может привести к неудовлетворенности своими достижениями и ущербу для самооценки. Осознание педагогами-психологами несоответствия между собственными ценностями и требованиями, которые предъявляет профессия, также может служить снижению профессиональной мотивации и уверенности в себе.

2. У педагогов-психологов в возрасте 27–49 лет присутствует избыточная уверенность в своих профессиональных способностях, что может приводить к снижению мотивации для улучшения своих навыков и знаний, а также профессиональная деятельность может стать менее эффективной, вызывать ощущение неудовлетворенности и самоунижения. Ощущение достаточности в текущей профессиональной сфере заставляет педагогов-психологов «находить» препятствия в стремлении к профессиональному росту и развитию, а удовлетворенность и ощущение смысла в профессиональной деятельности вызывает самоунижение в профессии. Это может быть связано с ощущением внутреннего давления и высоких ожиданий.

3. Педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет осознают ограничения в рамках своей профессиональной деятельности и понимают, в каком направлении они могут совершенствоваться. Но при этом осознание ограничений и возможностей своей профессиональной карьеры может стимулировать личностный рост и развитие, а также приводить к внутренним конфликтам и самоунижению в профессии.

Таким образом, молодые специалисты ставят перед собой высокие цели, которые не всегда соответствуют их возможностям, что может негативно сказываться на их самооценке. Педагоги-психологи в возрасте 27–49 лет могут иметь избыточную уверенность в своих профессиональных способностях, что может приводить к снижению мотивации и неудовлетворенности. Однако педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет осознают ограничения своей профессиональной деятельности и понимают, в каком направлении они могут совер-

шенствоваться, что может стимулировать их личностный рост и развитие.

Новизна полученных результатов заключается в исследовании взаимосвязи профессионального самосознания и профессиональной самореализации педагогов-психологов разных возрастных групп.

Практическая значимость этих результатов заключается в том, что они могут

помочь педагогам-психологам осознать свои сильные и слабые стороны в профессиональной деятельности. Молодым специалистам это может помочь более реалистично поставить перед собой цели и избежать неудовлетворенности своими достижениями.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Басов, М. Я. Личность и профессия. Воля как предмет функциональной психологии / М. Я. Басов. – СПб. : Питер, 2020. – 224 с.
2. Боранова, О. К. Акмеологическая модель развития аутопсихологической компетентности практических психологов / О. К. Боранова // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 112–117.
3. Дружилов, С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма / С. А. Дружилов. – Воронеж : Науч. кн., 2010. – 259 с.
4. Черникова, К. С. Специфика профессиональной деятельности психолога / К. С. Черникова // Символ науки. – 2015. – № 11. – С. 226–228.

#### REFERENCES

1. Basov, M. Ya. Lichnost' i profiessija. Wolia kak priedmiot funkcional'noj psikhologii / M. Ya. Basov. – SPb. : Pitier, 2020. – 224 s.
2. Boranova, O. K. Akmieologichieskaja model' razvitija autopsikhologichieskoj kompietientnosti praktichieskikh psikhologov / O. K. Boranova // Akmieologija. – 2009. – № 1. – S. 112–117.
3. Druzhilov, S. A. Individual'nyj riesurs chielovieka kak osnova stanovlienija profiessionalizma / S. A. Druzhilov. – Voroniez h : Nauch. kn., 2010. – 259 s.
4. Chiernikova, K. S. Spiecifika profiessional'noj diejatiel'nosti psikhologa / K. S. Chiernikova // Simvol nauki. – 2015. – № 11. – S. 226–228.

*Рукапіс наступіть у редакцію 13.11.2023*

---

## ПАДЗЕІ

---

### **XI МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ: СИСТЕМНО-ОПИСАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ» (Брест, 17–18 НОЯБРЯ 2023 г.)**

В течение двадцати лет, с 2003 г., кафедра общего и русского языкознания Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина проводит Международную научную конференцию «Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования». Конференция получила известность в нашей республике и за ее пределами, стала традиционной в силу актуальности ее проблематики для нашего региона, который находится на границе земель восточных и западных славян, в месте сосуществования разных славянских языковых стихий. Такое соседство также обуславливает наличие в языке региона богатого материала для исследований. Проведение научной конференции заявленной тематики стало следствием научных изысканий сотрудников кафедры общего и русского языкознания, других кафедр филологического факультета нашего университета и научных интересов многих наших коллег в Беларуси и за ее пределами.

Очередная, XXI Международная научная конференция «Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования» состоялась 17–18 ноября 2023 г. Проблематика конференции вызвала большой интерес ученых-филологов, славистов. В программу конференции были включены 104 доклада, более 16 % из которых были представлены коллегами из субъектов Российской Федерации (научные учреждения и высшие учебные заведения Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Тулы, Новозыбкова, Смоленска, Брянска, Казани, Махачкалы, Ижевска), Узбекистана (Ташкентский государственный транспортный университет). В конференции приняли участие ученые из Института языкознания имени Якуба Коласа Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Республики Беларусь, Белорусского государственного университета, Минского государственного лингвистического университета, Витебского государственного университета

имени П. М. Машерова, Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова, Брестского государственного технического университета. В работе конференции активно участвовали преподаватели языковых и литературоведческих кафедр Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, а также молодые исследователи – студенты, магистранты и аспиранты филологического факультета.

На торжественном открытии с приветственным словом к участникам конференции обратились проректор по научной работе А. Е. Будько и декан филологического факультета Т. В. Сенькевич.

Высокий теоретический уровень, обобщенное и концептуальное изложение лингвистических проблем отмечены в докладах пленарного заседания конференции. Пленарное заседание продемонстрировало широкий круг вопросов, которые затем стали предметом обсуждения на семи секциях: сопоставительное исследование славянских языков представила И. В. Елынцова (Минск, Беларусь) в докладе «Морфемная структура адъективных колоративов-композигов в современных русском и белорусском языках», о некоторых современных социокультурных процессах в славянских языках участники пленарного заседания узнали из доклада И. Л. Ильичевой (Минск, Беларусь) «Коммуникативные стратегии и тактики презентации региона в поликодовом медийном пространстве», проблемам взаимодействия кодифицированного литературного языка и нестандартных языковых вариантов был посвящен доклад О. Ю. Крючковой (Саратов, Россия) «Нестандартная (с точки зрения соотношения с литературным языком) лексика современного говора: типы и функционирование (на материале русского языка)», актуальные проблемы текста и контекста затронула Т. Н. Савчук (Минск,

Беларусь) в докладе «Средства речевой образности как элемент парааргументации в русско- и белорусскоязычном дискурсе гуманитарных наук», проблемы преподавания славянских языков в свете новой образовательной парадигмы осветила Н. А. Максимчук (Смоленск, Россия) в докладе «О проблеме взаимоотношений лингвистики и методики в школьной системе обучения русскому языку» и др.

Тематическим центром работы секций стали доклады, посвященные сопоставительному исследованию славянских языков, Е. В. Волковой, О. Г. Ванкевич, И. В. Кондратени (Минск, Беларусь), Н. Е. Никитиной и Н. Р. Якубук (Брест, Беларусь), Н. Н. Гордей (Гомель, Беларусь) и др. На секционных заседаниях обсуждались также вопросы славянской ономастики – доклады В. М. Генкина, Т. И. Синкевич, Чэнь Цзоу (Витебск, Беларусь), Л. А. Годуйко, О. Б. Переход (Брест, Беларусь). Динамика и типология изменений в развитии славянских языков и диалектов были освещены в докладах А. В. Алексеевич, Ю. В. Бекревой, Е. Н. Лап-

тенок, Т. В. Попко (Минск, Беларусь), С. А. Борисова и В. А. Немчинова (Москва, Россия), О. А. Фелькиной (Брест, Беларусь) и др.

Отдельную секцию составили молодые исследователи, которые представили свои подходы к решению вопросов филологической науки.

На заключительном заседании были подведены итоги конференции и принято решение продолжить практику проведения международной научной конференции заявленной тематики.

**Ольга Борисовна Переход,**

*канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего  
и русского языкознания*

*Брестского государственного университета  
имени А. С. Пушкина*

**Ольга Антоновна Фелькина,**

*канд. филол. наук, доц., доц. каф. общего  
и русского языкознания*

*Брестского государственного университета  
имени А. С. Пушкина*

## Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай, рускай ці англійскай мове ў адным экзэмпляры аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша (14 000 – 20 000 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 спасылкаў падаюцца ў квадратных дужках ([1–4], [1; 3], [1, с. 32], [2, с. 52–54], [3, л. 5], [4, л. 6об.]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў (аўтараў не больш за 5) на мове артыкула;
- звесткі пра аўтара/аўтараў (навуковая ступень, званне, пасада, месца працы/вучобы) на мове артыкула;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- звесткі пра аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- e-mail аўтара/аўтараў;
- назва артыкула на мове артыкула;
- анатацыя ў аб'ёме 100–150 слоў і ключавыя словы на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- назва артыкула на англійскай мове;
- анатацыя і ключавыя словы на англійскай мове.

Звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы ўнізе.

Асноўны тэкст структуравецца ў адпаведнасці з патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў:

- Уводзіны (пастаноўка мэты і задач даследавання).
- Асноўная частка (матэрыялы і метады даследавання; вынікі і іх абмеркаванне).
- Заклучэнне (фармулююцца асноўныя вынікі даследавання, указваецца іх навізна, магчымасці выкарыстання).
- Спіс выкарыстанай літаратуры; спіс літаратуры павінен уключаць не больш за 20–22 крыніцы і абавязкова ўтрымліваць публікацыі, у тым ліку замежныя, па тэме даследавання за апошнія 10 гадоў.

➤ References – спіс выкарыстанай літаратуры, які прадубліраваны лацінскім алфавітам (колькасць крыніц, прыведзеных у спісе і ў References, павінна супадаць).

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- выпіска з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе (вучыцца) аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў);
- вынікі правэркі тэксту на прадмет арыгінальнасці пры дапамозе інструмента «Антыплагіят» (арыгінальнасць павінна складаць не менш за 70 %).

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.by.

Карэктары *А. А. Іванюк, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 20.05.2024. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 19,30. Ул.-выд. арк. 14,99. Тыраж 50 экз. Заказ № 113.

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.