ISSN 2218-029X

Веснік
Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С.А. Марзан

Міжнародны савет
В.Р. Бязрогаў (Расія)
Марцін Грабэ (Германія)
Андраш Золтан (Венгрыя)
Ежы Нікітаровіч (Польшча)
Фелікс Чыжэўскі (Польшча)
П.М. Ямчук (Украіна)

Рэдакцыйная калегія:
У.А. Сенькавец
(адказны рэдактар)
В.У. Будкевіч
І.Я. Валітава
В.І. Іўчанкаў
Т.А. Кавальчук
А.А. Лукашанец
Л.Г. Лысюк
З.П. Мельнікава
В.Ф. Русецкі
А.С. Сляповіч
В.І. Сянкевіч
І.А. Швед
У.А. Янчук

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2019

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 01.04.2014 № 94 (у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай
камісіі Рэспублікі Беларусь ад 21.01.2019 № 24) часопіс
«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»
ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў
па філалагічных, педагагічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Сидорова Т.П. Н.Д. Городецкая о Н.В. Гоголе: к идее кенозиса 5

Хоменко Е.В. Лингвистическое содержание дискурсивной компетенции студентов технического университета 10

Кісель Т.А. Варыянтнасць заходнепалескіх намінацый раслін 15

Сальникова Е.Г. Система персонажей в романе С. Ахерн «Время моей жизни» 20

Леванцэвіч Л.В., Якубук Н.Р. Мікратапонімы Брэстчыны: да пытання класіфікацыі 25

Нестерук И.Ф. Стратегии формирования текстовой деятельности в контексте продуктивного языкового образования 36

Авраменко В.В. Реализация воздействующей функции в тексте 43

Троцюк Т.С. Функционирование интернационализмов в сфере международного туризма 50

Зуева Е.А. Сопоставление универбов в русском и белорусском языках: словообразовательные модели, средства, грамматическая эквивалентность 56

Смаль В.М. Жанрава-стылявыя стратэгіі нацыянальнага мастацка-публіцыстычнага дыскурсу другой паловы XX ст. 64

ПЕДАГОГІКА

Казаручик Г.Н. Развитие коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста 74

Иванюк Н.В., Спесивцева К.В. Развитие умений неподготовленной иноязычной речи студентов неязыковых специальностей вуза на базе дискуссионного клуба 82

Александрович Т.В., Чернышова Т.А. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности 92

Ковалевич М.С. Профессиональная субъектность будущих специалистов в области дошкольного образования: современное состояние и концепция развития 105

Сендер А.Н., Соколова Т.В. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи в образовательном пространстве университета 112

Ковальчук Т.А., Шиманчик М.С. Субъектно ориентированные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов 121

Вишняков Р.В. Кейс как процессуально-деятельностная форма проектирования содержания педагогических дисциплин 130

Михальчук М.П., Копчак Е.В. Развитие универсальных компетенций студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка 140

ПСІХАЛОГІЯ

Москалюк В.Ю. Особенности отношений в паре у лиц старшего юношеского возраста, не состоящих в браке 152

Вертынская Л.А. Конструирование себя в нарративе: опыт инвалидности 163

Будько К.Ю. Социальная компетентность детей дошкольного возраста с нарушениями речи 171

Марченко Е.Е. Оптимизация взаимодействия психологов с родителями воспитанников с позиций новых направлений консультирования 179

Хриптович В.А. Факторы риска формирования химической зависимости у подростков 186

© Выдавецтва БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2019

ISSN 2218-029X

Vesnik
of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

Deputy Editor-in-chief:
S.A. Marzan

International Board:
V.V. Byazrogav (Russia)
Martin Grabe (Germany)
Andrash Zoltan (Hungary)
Ezhi Nikitarovich (Poland)
Felix Chizhevski (Poland)
P.M. Yamchuk (Ukraine)

Editorial Board:
U.A. Senkavets
(managing editor)
V.Y. Budkevich
I.Y. Valitava
B.I. Iuchankav
T.A. Kavalchuk
A.A. Lukashanets
L.G. Lysyuk
Z.P. Melnikava
V.F. Rusetski
I.A. Shved
A.S. Slyapovich
V.I. Syankevich
Y.A. Yanchuk

Registration Certificate
by Ministry of Information
of the Republic of Belarus
№ 1337 from April 28, 2010

Editorial Office:
224016, Brest,
Boulevard Cosmonauts, 21
tel.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY
PEDAGOGICS
PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

Founder – Educational institution
«Brest state university named after A.S. Pushkin»

№ 1 / 2019

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 № 94 (as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 21, 2019 № 24) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

CONTENTS

PHILOLOGY

Sidorova T.P. N.D. Gorodetskaya about N.V. Gogol: to the Idea of Kenosis 5

Khomenko E.V. Linguistic Content of a Discourse Competence of Technical University Students 10

Kisel T.A. The Variation of the West-Polesye Names of Plants 15

Salnikova E.G. The System of Characters in S. Ahern's Novel «The Time of My Life» 20

Levantsevich L.V., Yakubuk N.R. Microtoponyms of Brest Region: the Problem of Classification 25

Nesteruk I.F. Strategies of Forming Text Activity in the Context of Productive Language Education 36

Avramenko V.V. Implementation of the Affecting Function in the Text 43

Trotsiuk T.S. Function of International Vocabulary in the Sphere of International Tourism 50

Zueva E.A. Comparison of Univerbs in the Russian and Belarusian Languages:
Word-Formation Models, Means, Grammatical Equivalence 56

Smal V.M. Genre and Stylistic Strategies of National Artistic and Publicity Discourse
in the Second half of the Twentieth Century 64

PEDAGOGICS

Kazaruchik G.N. Development of Communicative Culture in Preschool Children 74

Ivaniuk N.V., Spesivtceva K.V. Development of Unprepared Foreign Language Speech Sills
on the Basis of the Discussion Club 82

Alexandrovich T.V., Chernyshova T.A. Development of Creative Abilities in Children
of Senior Preschool Age in the Process of Musical Activity 92

Kovalevich M.S. Professional Subjectivity of Future Specialists in Preschool Education:
Modern Condition and Development Concept 105

Sender A.N., Sokolova T.V. Civil Patriotic Education of Students in the Educational Space of the University 74

Kovalchuk T.A., Shimanchik M.S. Subject-Oriented Technologies in Future Teachers Training 121

Vishniakov R.V. Case as a Procedural Activity Form of Designing the Content of Pedagogical Disciplines 130

Mikhalchuk M.P., Kopchak E.V. The Development of Universal Competences
of Technical University Students in the Process of Learning a Foreign Language 140

PSYCHOLOGY

Moskaliuk V.Yu. Relationship Features in Pair of Unmarried Senior Youth Persons 152

Vertinskaya L.A. Constructing Oneself in a Narrative: the Experience of Disability 163

Budzko K.Yu. Social Competence of Preschool Children with Speech Disorders 171

Marchenko E.E. Optimization of Psychologists and Pupils' Parents Interaction
within the Context of the New Directions of Consulting 179

Hriptovich V.A. Risk Factors Formation Chemical Dependence on Teenagers 186

© Publishing house of BrSU named after A.S. Pushkin, 2019

ФІЛАЛОГІЯ

УДК 82.09

Т.П. Сидорова
канд. филол. наук, доц. каф. педагогики и частных методик
Гомельского областного института развития образования
e-mail: oikp@iro.gomel.by

Н.Д. ГОРОДЕЦКАЯ О Н.В. ГОГОЛЕ: К ИДЕЕ КЕНОЗИСА

Рассмотрена реализация кенотических принципов в жизни и творчестве Николая Васильевича Гоголя в контексте религиозно-литературного исследования богослова Русского Зарубежья Надежды Даниловны Городецкой. В основу исследования положена глава «Идеал святости в русской художественной литературе» из книги Городецкой «Уничиженный Христос в современной русской мысли» (1938), где писателю отводится особое место духовного учителя и непризнанного праведника России XIX в.

Имя Надежды Даниловны Городецкой (1901–1985) – забытой писательницы Русского Зарубежья, литературного критика, журналиста, мыслителя-богослова (Городецкая стала первой женщиной, разработавшей и читавшей курс богословия в Оксфорде) – постепенно возвращается к русскому читателю. Но если ее художественное наследие (очерки, эссе, повести и романы, интервью и статьи) нашло своего издателя: в 2013 г. трудами сотрудников Пушкинского Дома вышло однотомное Собрание сочинений Н.Д. Городецкой «Остров одиночества» [1], то ее крупные богословско-философские работы ждут своего признания русскоязычным читателем. Ее серьезные глубокие труды: «The humiliated Christ in modern Russian thought» («Уничиженный Христос в современной русской мысли») (Лондон, 1938) и «Saint Tikhon Zadonsky, Inspirer of Dostoevsky» («Святитель Тихон Задонский, вдохновитель Достоевского» (Лондон, 1951) имели существенное значение в деле миссии Православия на Западе. Надежда Даниловна Городецкая – женщина-богослов, академист. В разработанном ею курсе богословия в университете Оксфорда она открывала своим слушателям мир духовности, любви, Божиего присутствия. Для нее курс богословия оставался не в теории: по свидетельствам современников, вся жизнь Надежды Даниловны была единым духовным подвигом, в котором главное место занимала идея кенозиса.

Для русской религиозной и литературно-философской мысли рубежа XIX–XX вв. (М. Тареев, П. Флоренский, В. Лосский, С. Булгаков, Н. Бердяев) особенно характерно обращение к теме кенозиса Иисуса Христа. Кенозис (греч. κένωσις; лат. exinanitio – истощание, умаление, опустошение) – богословский термин, обозначающий уничижительное состояние, добровольно воспринятое Сыном Божиим при Воплощении для спасения мира. Самоуничижение и последовавшее за ним прославление Иисуса Христа от Бога Отца описано во второй главе послании апостола Павла к Филлипийцам. «Для русского духовного ренессанса начала XX века» (термин принадлежит Н.А. Бердяеву) Бог страждущий, принявший образ раба, принесший Себя в жертву за человека; Бог любящий и милующий; Бог, Который понимает человека и берет его тяготы на Себя – был как никогда прежде дорог русской мысли и культуре.

В диссертации, ставшей книгой «The humiliated Christ in modern Russian thought» («Уничиженный Христос в современной русской мысли») (нами был осуществлен перевод данной работы на русский язык. – *Т. С.*) и опубликованной в Лондоне в 1938 г., Городецкая явилась выразителем тем, столь дорогих для мыслящих эмигрантов Рубежа веков: здесь – русская душа, русская миссия, русская идея, русские мальчики, русский тип, русский характер. Русские люди – другие, званые и избранные. Надежда Городец-

кая рассматривает реализацию кенотических принципов в русском характере на примере его лучших представителей: творческой, духовной интеллигенции, общественных деятелей, власть предержащих. Русским людям в большей степени присущи смирение, терпение, кротость, братолюбие (прощение обид), добровольная бедность (нестяжательство), скромность, жертвенность, немногословие, замкнутость, извиняющее поведение и пр. Таким образом, идея кенозиса – самоумаления, самоистощания (self-emptying) (Фил 2:5–8) в приводимых ею персоналиях реализуется в их стремлении подражать Христу в Его подвиге самоотречения, жертвенности, послушания.

В главе «Идеал святости в русской художественной литературе» Н.Д. Городецкая обращается к художественной литературе XIX в., отводя ей место миссионера святости и призвания России, выразителя ее ключевых духовно-нравственных ориентиров. «Литература приобрела то важное значение, которое долгое время было утеряно в других странах Европы, – полагала мыслитель, – и русские писатели, такие как Пушкин, Гоголь и Толстой больше рассказали о национальном характере, о заслугах и недостатках русского разума и сердца того времени, чем, например, историки и публицисты» [2].

Николаю Васильевичу Гоголю (1809–1852) Городецкая отводит особое место: его творческий и жизненный путь оказались так тесно переплетены, что черты его личной духовной биографии нашли непосредственное отражение в образах его персонажей. Гоголь внес в русскую мысль аспект «свободного религиозного опыта», которого так «не хватает школьной теологии» [2, с. 29].

Гоголь не принадлежал ни к одной из известных философских школ России, хотя, например, славянофилы считали его своим, но вскоре стало очевидным, что его путь – одинокий, особый. Гоголя «не удовлетворял смысл исторической реальности и он не понимал важности их (славянофилов и западников. – *Т. С.*) полемики». Отмечая «Шинель» (1834–1840) отправным текстом для всей последующей глубокой русской религиозной литературы, Городецкая пишет: «Гоголь – одна из самых загадочных фигур России XIX века. Он постоянно удивляет своей непредсказуемостью. Так, когда ожидался сборник забавных историй из украинской жизни, он написал реалистический и фантастический “Невский проспект” (1835). Смешная идиллия “Старосветских помещиков” (1835) обрывается внезапным вызовом смерти. Когда общество возмущалось поведением персонажей «Ревизора» или смеялось над ними, Гоголь плакал. Политическая сатира была наиболее ожидаемой от него, но сам автор настаивал, что его творчество есть воспроизведение его собственного внутреннего мира. Он отказался “совершать эпоху в литературной сфере” в соответствии с чаяниями его друзей, потому что считал, что его истинная работа должна быть “проще”: “моя работа есть душа и твердое дело жизни»” “Мертвые души” (1842) также были авторским путем самоанализа. Самосуд и покаяние, произведенное демонами пошлости и мелких неромантичных страстей, которые автор вывел коллективным портретом из самого себя. В художнике “Портрета” (1842) намечается излечение, о котором свидетельствует “гармоничная, торжествующая песнь” души. Второй том “Мертвых душ”, незаконченный и частично сожженный автором, должен был стать выражением такой гармонии. Гоголь проповедовал очищение души и тела художника и сам жил жизнью все нарастающего аскетизма для совершения великой и назидательной работы. Он в большей степени интересовался внутренним миром человека, нежели уделял внимание его общественному окружению, и проповедовал полное послушание Богу и лояльность к властям от Бога поставленным. Он верил, что личное совершенствование индивидуумов способствует формированию безупречного общества более, чем самые совершенные системы. В то же время он просил друзей и незнакомых читателей доставлять ему факты о российской жизни. В этом запросе было больше, чем просто желание автора, жившего за пределами страны, получить больше информации о ней; это была искренняя потребность

в познании людей. Все усилия Гоголя, его бдительный самоанализ (по мнению некоторых его друзей – болезненный) и его аскетизм были обусловлены желанием послужить и убеждением, что это служение должно быть в первую очередь достойным Божиего дела. Служение было его призванием. Он стремился к нему с детства, и трудностью для него было выбрать поле деятельности, чтобы осуществить свое намерение. Отсюда его колебания между гражданским служением, учебой в университете, художественной литературой и, позже, сосредоточенностью на "душе и прочном деле жизни"» [2, с. 29–30].

Далее Городецкая цитирует «Исповедь» Гоголя: «И всегда казалось мне, что должно быть в моей жизни великое самопожертвование и что для того, чтобы послужить моей стране, я должен получить образование где-то далеко за ее пределами» [2, с. 32]. «И так случилось, что Гоголь, который в принципе не любил путешествовать, в самом деле покинул Россию, потому что за границей ему писалось лучше, глядя на Родину издалека, с более объективной, а потому – правдивой стороны. Но это "образование" способствовало в большей степени воспитанию его души и его связи с Богом», – полагает Городецкая [2, с. 32].

Современники Гоголя и многие поколения после него были слишком очарованы писателем как человеком. После выхода «Мертвых душ» Гоголь решил полностью посвятить свою жизнь служению Богу, его религиозный тип очень сложен: здесь и страх смерти, и образ Бога – Карающего Судии, идея Страшного Суда, которая будто преследовала его (рассказы матери, а затем и духовника отца Матфея Константиновского). Но за всем этим была искренность веры в стремлении следовать за Христом даже ценой отречения от ремесла художественного писателя, что вызвало недоумение и даже возмущение у его вполне "религиозно настроенных друзей"» [2, с. 30]. «Он протестовал против "перемены" в нем и указывал, что уже в его ранних сочинениях не важна художественная ценность; но никто на это не обратил внимания. Еще в 1832 г. в своих туманных теориях о преподавании истории Гоголь отмечал, что в разгар волнений древнего мира священные события приходили незаметно. «Со Старым заветом приходит Новый! Непризнанный, является Божественный Спаситель мира, но вечное Слово, не понятое правителями, звучит в темницах и пустынях, в мистическом ожидании зарождения новых народов». Такая же мысль в живописной форме была выражена в поэме в прозе «Жизнь» (1834). Из-за границы Гоголь постоянно писал своим друзьям с просьбой высылать ему религиозную литературу. В Париже в 1845 г. он ежедневно посещал богослужения и за два года написал свои "Размышления о Божественной литургии", которые также были исправлены им незадолго до смерти. Но этот труд оставался неизвестным публике» [2, с. 31].

«Размышления о Божественной Литургии», по мнению Городецкой, серьезный религиозный труд, который питался не страхом перед Богом, а сыновней любовью к Нему и Его Матери. Гоголю так ценны обращения к Деве Марии «прославленной», чтобы все могли научиться, что «смирение есть высшая добродетель и как Бог воплощается в скромном сердце». В божественности Христа он никогда не сомневался. Молитвы приводили его в трепет и благоговейное изумление. Но автор упоминает тот факт, что «он появился среди нас и подобен нам… хотя и не в том виде, в каком мы это представляли в своем воображении. Не в силе величия и славы; не как обличитель преступления; не как судия, который пришел, чтобы осудить одних и наградить других» [2, с. 32]. Среди аспектов Боговоплощения, кроме момента рождения в яслях, Гоголь более всего тронут таинством Евхаристии. До освящения даров он поражается Великим входом: «Облик Царя всего скрывается в скромном образе ягненка, лежащего на дискосе… окруженный орудиями его земных страданий» [2, с. 32]. И эти несколько замечаний приближают автора к идее «кенозиса». Гоголь никогда не скрывал, что он первый обратился к образу Христа как писатель внутреннего мира человека. Уникальное

знание Христом души человека убеждало его в существовании Бога, для него это стало «доказательством» бытия Божиего.

Гоголя незаслуженно обвиняли в высокомерии и даже гордыне, полагает Городецкая. Тогда как его жизнь – пример смирения и почти юродства Христа ради.

«После выхода первой части “Мертвых душ” все окружение Гоголя настаивало, чтобы он поспешил опубликовать продолжение. Но он отказался от спешки. Он пришел в ужас от тех демонов, которые вышли из-под его пера. Его произведения произвели резонанс в стране, он стал слишком известным. И он почувствовал, что должен достойно подготовиться и очиститься для новой работы. После показа адской темноты он решил создать гармоничный, позитивный христианский мир. Парадоксально, но Гоголь, голодающий до смерти, очищающий тело и душу, не достиг того успеха в русской религиозной мысли, как трагический и хаотичный Достоевский. Под конец он почувствовал, что не должен писать фантастику. Это решение было спровоцировано душевной бурей, не меньшей, чем та, которая подвигнет позже Толстого на соответствующий шаг. «Мне, верно, потяжелей, чем кому-либо другому, отказаться от писательства, когда это составляло единственный предмет всех моих <по>мышлений, когда я все прочее оставил, все лучшие приманки жизни и, как монах, разорвал связи со всем тем, что мило человеку на земле, затем, чтобы ни о чем другом не помышлять, кроме труда своего» [2, с. 33].

В этот период Гоголь был единственным живым писателем своего стана. Пушкин был убит на дуэли в 1836 г. и Лермонтов – в 1941. «Он может быть один из немногих, кто воспринял это как личную трагедию и в то же время понимал, что не может стать надеждой новой русской литературы, поскольку искал тишины, уединения и покоя. Но ему пришлось разрешать глубокую проблему отношения искусства и святости. Гоголь во имя святости уничтожил почти всю вторую часть “Мертвых душ”. Вот его собственное признание: “Нелегко было сжечь пятилетний труд, производимый с такими болезненными напряженьями, где всякая строка досталась потрясеньем, где было много того, что составляло мои лучшие помышления и занимало мою душу. Но все было сожжено, и притом в ту минуту, когда, видя перед собою смерть, мне очень хотелось оставить после себя хоть что-нибудь, обо мне лучше напоминающее. Благодарю бога, что дал мне силу это сделать”. Он боялся, что его незрелый труд может нанести вред человеческим душам, а для него это было важнее, чем “наслаждение каких-нибудь любителей искусств”. И добавляет: “Не оживет, аще не умрет”, говорит апостол. Нужно прежде умереть, для того чтобы воскреснуть». Преследуемый мыслью о смерти, хотя к своей продолжительной и тягостной болезни он относился как к Божьему дару, Гоголь систематизировал письма, которые слал своим друзьям в разные периоды своей жизни. Он знал, что некоторые из них были полезны адресатам. И он решил опубликовать их, надеясь, что с Божьей помощью «послужат они в пользу и другим, и снимется чрез то с души моей хотя часть суровой ответственности за бесполезность прежде написанного». Никогда его желание послужить не было так велико, как через собрание этих писем. Между тем, стремясь сократить свои собственные блага и помочь крайне нуждающимся, он анонимно посылает деньги студентам, одержимый идеей иметь при себе собственности не более одного чемодана. Скандал, произведенный публикацией «Выбранных мест из переписки с друзьями» (1847) был невообразимым. Книга была полностью неправильно понята и интерпретирована всеми – от дружелюбной семьи Аксаковых до критически настроенного Белинского. Книга действительно содержала немало наивных замечаний, но были в ней также правильные и точные духовные советы. Никто из его хулителей не желал слушать гоголевские советы, хотя Гоголь объяснил, что не претендует на всезнание, но он скорее как школьник, который помогает своим друзьям пройти школу жизни. Эта книга, которая была «излиянием души и серд-

ца» автора, казалась ему ценной уже только по факту своей искренности. Но все находили объяснение в его сумасшествии.

«Над живым телом еще живущего человека производилась та страшная анатомия, от которой бросает в холодный пот даже и того, кто одарен крепким сложеньем. Как, однако же, ни были потрясающи и обидны для человека благородного и честного многие заключения и выводы, но, скрепясь, сколько достало небольших сил моих, я решился стерпеть все и воспользоваться этим случаем как указаньем свыше – рассмотреть построже самого себя». В одном из писем из этой злополучной книги Гоголь говорил другу: «Моли Бога о том, чтобы… нашелся такой человек, который сильно оскорбил бы тебя и опозорил так в виду всех, что от стыда не знал бы ты, куда сокрыться… Он будет твой истинный брат и избавитель. О, как нам бывает нужна публичная, данная в виду всех, оплеуха!» Это не был гиперболический стиль его ранних писем. Общий тон его «Переписки» был действительно сдержанным. Это не было пустыми словами. После того, как вся страна сделала худшее на пути «рассечения» его души, Гоголь писал: «По поводу того, что я страдаю… Что ж, надо чем-то жертвовать. Я сам нуждался в этой публичной пощечине более, чем кто-либо другой». Ничего не было бы проще для Гоголя с его единогласно признанным гением, чем закончить свою жизнь в богатстве, славе и всеобщем уважении и восхищении. Вместо всего этого он обратил свой взор к Богу и принял репутацию мракобеса и безумца. Он был готов даже приписать эту всеобщую слепоту своей собственной вине. И хотя он знал, что грешен, но чувствовал настоятельную потребность молиться не столько за себя, сколько за свою страну. Это также было осмеяно как неслыханная претензия. Кажется, что только за унижение и муки этого человека, которому русская литература так многим обязана, нужно вспомнить его в числе великих российских духовных судеб», – заключает Городецкая [2, с. 33–34].

Таким образом, в своей работе «Уничиженный Христос в современной русской мысли» Н.Д. Городецкая отводит Гоголю роль учителя непонятого, униженного, осмеянного, а через то – стяжавшего смирение и мзду на Небесах. Его художественное творчество является отражением его духовного становления как христианина, где нашлось место и самосуду, и покаянию, и обретению славы духовного писателя России, обратившего художественную литературу к человеку, реализации высшего замысла о нем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Городецкая, Н. Д. Остров одиночества : роман, рассказы, очерки, письма / Н. Д. Городецкая. – СПб. : Росток, 2013. – 845 с.

2. Gorodetsky, N. The humiliated Christ in modern Russian thought / N. Gorodetsky. – Leighton Buzzard : FAIT PRESS’ LTD, 1938. – P. 27–34.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.01.2019

Sidorova T.P. **N.D. Gorodetskaya about N.V. Gogol: to the Idea of Kenosis**

This article considers the implementation of the kenotic principles in the life and work of Nikolai Vasilyevich Gogol in the context of religious and literary research of theologian of the Russian Diaspora Nadezhda Danilovna Gorodetskaya. The study is based on the chapter «The Ideal of Holiness in Russian fiction» from Gorodetskaya’s book «The Humiliated Christ in modern Russian thought» (1938), where the writer is given a special place of a spiritual teacher and an unrecognized righteous man of Russia of the XIX century.

УДК 811.111-057.875:378.147.091.3:62

Е.В. Хоменко
канд. филол. наук, ст. преподаватель каф. «Иностранные языки»
Белорусского национального технического университета
e-mail: eng1@tut.by

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Дано обоснование лингвистического содержания дискурсивной компетенции, которая включает знания о жанрово-стилистических особенностях научного дискурса и специфике функционирования языковых средств в научном тексте.

Введение

Профессиональная ориентация иноязычного образования в техническом университете определяет содержание обучения иностранному языку, которое соотносится с рядом компетенций: профессиональной, коммуникативной, информационной и др. Интеграция иноязычной речевой компоненты со структурой профессиональной подготовки будущих специалистов ведет к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, что является главной целью курса обучения иностранному языку в техническом университете. Понятие коммуникативной компетенции включает несколько субкомпетенций, при этом наиболее значимой является *дискурсивная компетенция*. Проанализируем когнитивный и практический компоненты дискурсивной компетенции.

Когнитивный компонент – знания о различных типах дискурса, жанрово-стилистических особенностях научного дискурса, специфике реализации прагматических оппозиций в научном тексте (*адресант – текст, адресат – текст, адресант – другие ученые, адресант – адресат*), особенностях использования лексических и синтаксических средств, о выполняемых ими функциях, связанных с оказанием прагматического воздействия на адресата.

Остановимся более подробно на теоретических положениях, которые легли в основу когнитивного компонента дискурсивной компетенции. Когнитивный компонент дискурсивной компетенции включает в себя прежде всего знания об основных направлениях исследования научной коммуникации, при этом особое значение имеет лингвистический анализ научных сообщений с позиций функциональной стилистики и теории дискурса, рассматриваемые нами как взаимодополняющие области лингвистического знания. В рамках функциональной стилистики общение в сфере науки обеспечивается благодаря научному стилю изложения, который имеет особенности интерпретации, обусловленные спецификой используемого при его рассмотрении подхода. В соответствии с традиционной стилистикой научный стиль трактуется как относительно замкнутая подсистема языка, представленная специфическими лингвистическими средствами. Прагматический подход используется главным образом для изучения научной речи с точки зрения реализации в ней прагматических категорий оценочности, экспрессивности, диалогичности [1; 2].

В соответствии с когнитивным подходом в теорию научного стиля было введено понятие эпистемической ситуации, которая включает три основных аспекта познавательной деятельности автора: онтологический, связанный с предметным содержанием научного знания, методологический, относящийся к процедуре получения знания, и аксиологический, связанный с ценностной ориентацией субъекта познания [3].

Понятия *научный дискурс* и *научный стиль* являются соотносимыми, но не тождественными. В рамках теории дискурса научный дискурс рассматривается как сложное коммуникативное явление, включающее следующие составляющие: научный стиль как языковой и речевой феномен, научный текст и экстралингвистические факторы, влияющие на создание текста. При этом мы принимаем концепцию, согласно которой в качестве научного интерпретируется дискурс, отвечающий трем критериям: 1) его цель – решение научной проблемы; 2) его агенты и клиенты – представители научной общественности; 3) способ его реализации – научный текст, полемический диалог (в широком смысле).

Такая трактовка научного дискурса позволяет включать в его поле следующие жанры: научный доклад (на научной конференции, семинаре и под.), краткое выступление (на секционном заседании, научной конференции), научную дискуссию, учебно-научную лекцию, научную статью, тезисы доклада, рецензию и др.

Когнитивный компонент включает также знания о закономерностях использования в жанровых разновидностях научных текстов лингвистических средств для реализации общих текстовых категорий: связности, завершенности, информативности, модальности и др., а также определенных прагматических категорий: авторизации, адресованности, интертекстуальности, (которые можно объединить в макрокатегорию диалогичности), оценочности.

Практический компонент – умения и навыки ориентации в особенностях жанровых разновидностей научного текста, обоснования фактов использования рационально-, эмоционально-оценочных лексических средств и синтаксических средств выдвижения информации в жанровых разновидностях научного текста, создания и понимания учебно-научных высказываний с использованием прагматически маркированных языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Опишем более детально практический компонент дискурсивной компетенции. При интерпретации научного текста практический компонент предполагает умение:

1) определить главное коммуникативное намерение автора и уточнить когнитивно-культурные факторы (энциклопедические и фоновые знания субъектов коммуникации как представителей соответствующих культур, их концептуальные знания), определить ситуационные факторы (знания о конкретной теме коммуникации и об индивидуальных особенностях автора научного текста), исходя из которых представляется возможным понять его главное коммуникативное намерение;

2) определить коммуникативные интенции автора в каждом структурно-семантическом компоненте текста и их отношения с главным коммуникативным намерением;

3) выявить эксплицитные и имплицитные маркеры, позволяющие определить основное коммуникативное намерение автора и его коммуникативные интенции, реализуемые в том или ином структурно-семантическом компоненте текста;

4) выявить связь между высказываниями, порождаемыми ими смыслами с социальными, историческими, идеологическими и другими факторами, т.е. умение установить значимость вышеобозначенных факторов в конституировании смысла текста;

5) выявить интертекстуальные связи анализируемого текста с содержательно однородными типами текстов внутри одной дискурсивной формации.

При восприятии и понимании учебно-научной лекции, подготовке доклада к научной конференции практический компонент дискурсивной компетенции включает умение создать научный текст, представляющий собой сложный комплекс речевых действий, который способен вовлечь коммуникантов в речевое взаимодействие, убедить адресата в достоверности определенных положений и выводов и обосновать ценность полученных научных результатов.

В научном тексте особую значимость имеют оценочные средства, связанные с ценностной ориентацией автора в старом и новом знании. Исходя из цели оценки, которая заключается в том, чтобы вызвать у адресата определенное психологическое состояние, исследователи считают, что оценка отражает не собственно семантический, а прагматический аспект коммуникативной ситуации. Учет фактора адресата, попытка оказать на него определенное влияние, соотнесенность оценки с позицией автора вводят нас в сферу действия прагматики. Оценочные средства способствуют усвоению нового знания, систематизации имеющегося научного опыта, выдвижению новых научных концепций. При этом положительно оцениваются объекты/явления в зависимости от таких качеств, как актуальность, новизна, достоверность; отрицательно оцениваются объекты/явления, не соответствующие указанным качествам. Следует отметить, что каждый этап познавательной деятельности автора в процессе порождения научного текста имеет специфические критерии оценивания. Например, используемые методы исследования, гипотезы оцениваются по их обоснованности, выдвигаемые концепции – по степени доступности в процессе их описания, рассуждения автора – по непротиворечивости, полноте, результаты исследования – по новизне и значимости.

Проведенные исследования показали, что количество рационально-оценочных, эмоционально-оценочных лексических средств в текстах научного содержания варьирует в зависимости от их жанровой принадлежности [4]. Примером обращения к *рационально-оценочным лексическим единицам*, которые используются для характеристики такого социального явления, как бедность, может служить следующий:

The poorest 1.1 billion people are categorized as being in ***extreme*** *poverty. Another 1.6 billion are classified as being in* ***moderate*** *poverty* ‘Самые бедные 1,1 миллиарда человек относятся к категории крайней нищеты. Еще 1,6 миллиарда человек относятся к категории умеренной бедности’ [5]. Докладчик, акцентируя внимание слушателей на специфике сложившейся в бедных странах ситуации, использует прилагательные, эксплицирующие нормативную оценку. В качестве примера использования *наречий-интенсификаторов*, усиливающих оценочные значения лексических единиц и таким образом способствующих увеличению эффективности реализации прагматической установки автора рассмотрим следующий: *From the very beginning the concept of closing those two safe and well-managed reactors was* ***deeply unfair*** ‘С самого начала концепция закрытия этих двух безопасных и хорошо управляемых реакторов была глубоко несправедлива’ [5].

Умение использовать лингвистические средства для целенаправленного воздействия на адресата крайне необходимо для таких жанров, как научный доклад, научная дискуссия, учебно-научная лекция. Языковые средства и, прежде всего, синтаксические средства выдвижения информации обеспечивают связность и целостность текста, облегчают его восприятие и понимание, устанавливают связи между целым текстом и его отдельными структурно-семантическими компонентами; направляют интерпретацию текста, активизируют знания, мнения и эмоции адресата; создают такую упорядоченность информации, благодаря которой адресат может декодировать новую информацию; реализуют персуазивные стратегии автора и приемы воздействия, позволяющие в своей совокупности управлять сознанием адресата.

Для иллюстрации использования синтаксических средств выдвижения информации приведем следующие примеры. В высказывании: *In terms of future energy use, people are divided into three categories:* ***those*** *with energy access who will continue to use it,* ***those*** *who desparately need it, and* ***those*** *poised in between* ‘Что касается будущего использования энергии, люди делятся на три категории: те, у кого есть доступ к энергии и которые будут продолжать использовать ее, те, кто отчаянно нуждается в ней, и те, кто находится между ними’ [5] *параллельные конструкции* выполняют экспрессивно-конкретизирующую функцию, подчеркивая ключевую идею автора и выступая как средст-

во эмоционального воздействия. При представлении научной информации также наблюдается обращение к *антитезе*, с помощью которой автор противопоставляет анализируемые понятия, акцентируя тем самым их кардинальное различие: *Women, because of their gender role,* ***suffer more*** *from energy poverty, while men* ***stand behind*** ‘Женщины из-за своей гендерной роли больше страдают от энергетической бедности, в то время как мужчины отстают’ [6]. *Прием инверсии* помогает автору подчеркнуть значимость собственной точки зрения путем концентрации внимания на необходимой информации: ***Not only is the government of Philippines****, but I especially invite the youth to join this program* ‘Не только правительство Филиппин, но я особенно приглашаю молодежь присоединиться к этой программе’ [7].

Одной из возможностей выражения позиции докладчика является обращение к *эмфатическим конструкциям*, прагматическая функция которых заключается в акцентировании внимания на важных информационных объектах, как в высказывании: ***It is*** *this success – in agriculture, industry, commerce and medicine –* ***that*** *has spawned the growth in human population* ‘Именно этот успех – в сельском хозяйстве, промышленности, торговле и медицине – породил рост численности населения’ [8]. Интерес представляет употребление *парентетических конструкций*, иллюстрирующих актуализацию положительной/отрицательной авторской оценки мнения других ученых по поводу рассматриваемой проблемы: *Some are already concerned that our increased renewable energy generation –* ***and I can’t disagree*** *– will lead to a rise in the price of electricity* ‘Некоторые уже обеспокоены тем, что наше увеличение производства возобновляемой энергии – и я не могу не согласиться – приведет к росту цен на электроэнергию’ [7].

Очевидно, что в сфере иноязычного образования в техническом университете первостепенное значение должно иметь изучение закономерностей функционирования языковых средств, эксплицирующих в различных типах научного текста прагматические функции убеждения и воздействия, связанные с актуализацией в текстовом пространстве субъектов коммуникации и их прагматических установок в зависимости от коммуникативных ситуаций.

Заключение

Таким образом, подход к научному тексту как комплексному объекту, аспекты которого (когнитивный, прагматический, языковой и др.) взаимосвязаны и взаимозависимы [9], позволяет по-новому рассмотреть лингвистическую составляющую содержания обучения иностранному языку студентов технического университета. Представляется, что его лингвистическая составляющая должна включать знания о научном дискурсе, жанровых разновидностях письменных и устных научных текстов, лингвистическом инструментарии убеждения индивидуального или коллективного адресата в достоверности и ценности формулируемых выводов и выдвигаемых концепций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баженова, Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности / Е. А. Баженова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2001. – 269 с.

2. Чернявская, В. Е. Научный текст и его филологическая интерпретация / В. Е. Чернявская. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2002. – 88 с.

3. Котюрова, М. П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста: функционально-стилистический аспект / М. П. Котюрова. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. – 171 с.

4. Хоменко, Е. В. Реализация прагматического потенциала в англоязычных научных текстах различных жанров / Е. В. Хоменко // Вестн. Мин. гос. лингв. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2014. – № 1. – С. 106–116.

5. Ritch, J. The necessity of nuclear power: a global and environmental imperative oceans [Electronic resource] / J. Ritch // World Nuclear Association. – Mode of access: http://www.world-nuclear.org/Archive/The-Necessity-of-Nuclear-Power/#.UkvKB IbdeS4. – Date of access: 02.10.2012.

6. Promoting renewable energy and energy efficiency in Nigeria [Electronic resource] // Community Research and Development Centre. – Mode of access: http://www.cred-centre.org/Publications/Full_Report_RE&EE_Conference.pdf. – Date of access: 14.10.2011.

7. Speech of President Aquino at the launch of the National Renewable energy Program [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.gov.ph/2011/06/14/speech-of-president-aquino-at-the-launch-of-the-national-renewable-energy=program-june-14-2011/.

8. Ritch, J. The nuclear renaissance in a global context [Electronic resource] / J. Ritch // World Nuclear Association. – Mode of access: http://www.world-nuclear.org/John_Ritch_speeches/John_Ritch_boston250607.html. – Date of access: 14.09.2010.

9. Хомутова, Т. Н. Научный текст: теоретические основы интегрального подхода : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.19 / Т. Н. Хомутова ; ФГОУ ВПО «Военный ун-т». – М., 2010. – 38 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.02.2019

Khomenko E.V. **Linguistic Content of a Discourse Competence of Technical University Students**

The article is devoted to the problem of discourse competence formation of technical university students. The substantiation of the linguistic content of a discourse competence is given, which includes knowledge of the genre-stylistic features of the scientific discourse and the specificity.

УДК 811.161.3’27

Т.А. Кісель
канд. філал. навук, дац. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
e-mail: kisel-ts@mail.ru

ВАРЫЯНТНАСЦЬ ЗАХОДНЕПАЛЕСКІХ НАМІНАЦЫЙ РАСЛІН

Разглядаюцца розныя падыходы да вызначэння паняццяў варыянтнасці, сінаніміі і дублетнасці ў сучасным беларускім мовазнаўстве. З’ява варыянтнасці прааналізавана на прыкладзе заходнепалескіх намінацый раслін і выяўлены магчымыя прычыны яе ўзнікнення. У заходнепалескіх гаворках зафіксаваны фанетычныя, акцэнтныя, акцэнтна-фанематычныя, марфалагічныя, фанетыка-марфалагічныя і словаўтваральныя варыянты батанічных назваў, прыведзены шматлікія прыклады. Асаблівай прадуктыўнасцю сярод прааналізаваных адзінак вызначаецца фанетычная варыянтнасць.

Уводзіны

Лексіка-семантычныя з’явы, такія як сінанімія, дублетнасць, аманімія і варыянтнасць, адначаюцца ў розных тэматычных групах дыялектнай мовы. Характэрныя яны і для заходнепалескіх намінацый раслін. Асабліва шырока прадстаўлена ў дадзенай групе з’ява варыянтнасці.

Пытанне пра суадносіны з’яў варыянтнасці, сінаніміі і дублетнасці і сёння застаецца ў навуцы складаным і супярэчлівым. У беларускай лінгвістыцы да праблем размежавання гэтых паняццяў звярталіся Я. Абрамава [1], В. Красней [2], І. Шкраба [3], Т. Юхо [4; 5] і іншыя даследчыкі. Мы раздзяляем пункт погляду В. Краснея адносна дадзенай праблемы і адрозніваем «тэрміны-сінонімы, якія характарызуюцца тым, што сваім унутраным зместам адлюстроўваюць розныя кваліфікацыйныя прыметы паняцця, напрыклад, *грань – сценка, зыход – вынік, уводзіны – уступ* і да т.п. Тэрміны-дублеты ў сваім паняційным змесце не маюць ніякіх сэнсавых адрозненняў, напрыклад, *асіміляцыя – прыпадабненне, бок – старана* і да т.п. Яны характарызуюцца тым, што суадносяцца з адным і тым жа навуковым паняццем, а ва ўзаемаадносінах паміж сабой не выражаюць ніякіх сэнсавых адценняў, г.зн. вызначаюцца гранічнай семантычнай раўназначнасцю. Абумоўлена гэта тым, што ў такіх полінайменных радах уласны і запазычаны тэрміны маюць аднолькавую ўнутраную матывіроўку» [2, с. 25–26].

Пад *варыянтнасцю* мы разумеем такую з’яву, калі для абазначэння аднаго і таго ж паняцця выкарыстоўваюцца розныя варыянты адной і той жа назвы пры захаванні сематычнай тоеснасці лексемы: «Варыянтамі з’яўляюцца разнавіднасці таго самага тэрміна, якія адрозніваюцца паміж сабой фанетычнымі і словаўтваральнымі элементамі ці сродкамі выражэння граматычных значэнняў, але не маюць ніякіх семантычных адценняў і поўнасцю супадаюць сваім значэннем» [2, с. 27]. Як адзначае Л.А. Булахоўскі, «да варыянтаў адносяцца семантычна раўназначныя і часткова адрозныя ў матэрыяльным аспекце словы» [6, с. 134]. Розныя знешнія відазмяненні слоў не парушаюць тоеснасці слова, «у межах варыянтаў слова застаецца само сабой» [7, с. 17].

У заходнепалескай батанічнай наменклатуры намі зафіксаваны і прааналізаваны больш як 2 100 адпаведнікаў да назваў разнастайных раслін і адзначаны фанетычныя, акцэнтныя, акцэнтна-фанематычныя, марфалагічныя, фанетыка-марфалагічныя і словаўтваральныя варыянты.

Мэта працы – прааналізаваць разнастайныя тыпы варыянтных назваў раслін у заходнепалескіх гаворках і выявіць магчымыя прычыны іх узнікнення.

Асноўныя тыпы варыянтнасці заходнепалескіх намінацый раслін

Найбольшую ў колькасных адносінах групу складаюць ***фанетычныя*** варыянты – відазмяненні гукавога саставу слова, адрозненні ў саставе фанем, не звязаныя з марфалагічнымі чаргаваннямі і парадыгматычнымі зменамі слова [7, с. 17].

Фанетычныя варыянты могуць адрозніваццa паміж сабой як галоснымі гукамі асновы ([а] / [э]: *ва́рус – вэ́рус, горця́к – горче́к, каля́ндра – кале́ндра, е́талына – е́тэлына, ладю́х – лэдю́х, лапэ́ха – лэпэ́ха*; [а] / [о]: *бальса́н – бальсо́н, костэра́ва – костыро́ва, аве́ц – ове́ц, адува́нчык – одува́нчык, наготкы́ – ноготкы́, орабы́на – оробы́на, паву́тка – пову́тка, панавія́ – пановія́*; [і] / [э]: *аргі́ня – арге́ня, бі́лые подсне́жнікі – бе́лые подсне́жнікі, біро́за – беро́за, вінге́ркі – венге́ркі, звірабо́й – зверабо́й;* [а] / [у]: *жабарэ́нне – жабурэ́нне, крывавнэ́к – крэвувнэ́к, падаро́жнік – пудуро́жнік, парэ́чкі – пурэ́чкі*; [а] / [ы]: *хвошча́нка – хвошчы́нка, варба́ – вырба́, саду́н – сыду́н, сачавы́ца – сачывы́ца, сварі́па – свыры́па*; [ы] / [э]: *бруснэ́ці – брусны́ці, вульшы́на – вульшэ́на, вы́шня – вэ́шня, гарабы́на – гарабэ́на*; [о] / [у]: *багóнык – багу́нык, бобо́вык – бобу́вык, коко́ль – коку́ль, моро́г – мору́г, сосо́нка – сосу́нка, тро́йнык – тру́йнык, хво́йка – хву́йка*; [а] / [о] / [у]: *бага́н – багóн – багу́н, ажы́ны – ожы́ны – ужы́ны, гаро́х – горо́х – гуро́х)*, так і зычнымі ([в], [в’] / [ў]: *анто́новка – анто́ноўка, крывавні́к – крываўні́к, ля́скавка – ля́скаўка, ове́ц – оўе́ц*; [д] / [т]: *друста́в-кэ – трска́вкы, кардо́пля – карто́пля*; [п] / [ф] / [х]: *карто́плі – карто́флі, карто́пля – карто́фля – карто́хля*; [л] / [л’]: *блэ́кут – бле́кут, клэн – клен, ладю́х – лядю́х, лэ́па – ле́па*; [н] / [н’]: *дува́нчыкі – дува́ньчыкі, кі́нскі шчаву́х – кі́ньскі шчаву́х, кмін – кмінь, нэзабу́дка – незабу́дка, полы́н – полы́нь люцэ́рна – люцэ́рня*; [р] / [р’]: *грэ́чэчка – гре́чечка, пірэ́й – пире́й, соко́р – соко́рь, чэбрэ́ць – чэбре́ць*; [с] / [с’]: *квасэ́ц – квасе́ц, я́сэнь – я́сень*; [ц] / [ц’]: *горчі́ца – горчі́ця, кропэ́ц – кро́пэць, мокрэ́ц – мокрэ́ць, мэтлы́ца – мэтлы́ця, пшэні́ца – пшэні́ця* і інш.).

Сярод фанетычных варыянтаў дадзенай групы найбольшай прадуктыўнасцю вызначаюцца варыянтныя пары намінацый з чаргаваннямі [ы] / [э] – 90 выпадкаў, [о] / [у] – 51 выпадак, [а] / [о] – 51 выпадак, [а] / [э] – 33 выпадкі, [і] / [э] – 29 выпадкаў. Сярод фанетычных варыянтаў, якія адрозніваюцца паміж сабой зычнымі гукамі, найбольш пашыраны назвы з чаргаваннямі [в] / [ў] – 20 выпадкаў, а таксама з чаргаваннямі цвёрдых і мяккіх зычных: [ц] / [ц’] – 17 выпадкаў, [н] / [н’] – 14 выпадкаў, [л] / [л’] – 12 выпадкаў.

Прадуктыўнасцю вызначаецца і група фанетычных варыянтаў, якія адрозніваюцца паміж сабой галоснымі і зычнымі асновы: [б’і] / [бу]; [б’і] / [бы] / [бэ]: *бобі́вык – бобу́вык, біб – быб, гарабі́на – гарабы́на, лыбіда́ – лыбыда́ – лібэда́*; [в’і] / [вэ]; [в’э] / [вы]: *ведме́дына – выдмэ́дына, лі́ствэніца – лі́ствініця – лы́ствэныця*; [ж’і] / [жы]: *ожі́на – ожы́на*; [з’э] / [зы]: *бызе́на – бызы́на*; [к’і] / [кы]: *брокі́ва – брукы́ва, кі́рза – кы́рза, кіяхі́ – кыяхы́, кокі́ль – кокы́л*; [н’а] / [ны]; [н’і] / [ны]: *спорня́к – спурны́к, ба́бнік – ба́бнык, багóннік – багóннык, блі́шнік – бло́шнык*; [с’і] / [сы]; [сы] / [с’э]: *васілёк – васылёк, осі́на – осы́на, сі́тнык – сы́тнык, сыду́нка – седу́нка*; [ф’і] / [фы]: *журафі́ны – журафы́ны* і інш.

Фанетычныя варыянты могуць адрозніваццa галоснымі ў канчатку ([а] / [э]: *жабурэ́ння – жабурэ́нне*; [і] / [э]: *буракі́ – бураке́, вовчакі́ – вовчаке́, грушкі́ – грушке́*; [ы] / [э]: *вовчкы́ – вовчкэ́, гарбузы́ – гарбузэ́, журахлэ́ны – журахлэ́нэ, лахачы́ – лахачэ́, суны́цы – сунэ́цэ, чóрны я́годы – чóрнэ я́годэ* і інш.) або апошняй зычнай асновы і галоснай у канчатку ([к’і] / [кы]: *бра́тыкі – бра́тыкы, буракі́ – буракы́, воўчкі́ – воўчкы́, гуркі́ – гуркы́, гу́скі – гу́скы*; [к’і] / [кэ]: *браткі́ – браткэ́, жы́дыкі – жы́дыкэ, одува́нчыкі – одува́нчыкэ*; [лі] / [лы]: *бе́лі налі́ў – бе́лы налі́ў*; [н’і] / [ны]: *ожы́ні – ожы́ны*; [ц’і] / [цэ]: *сунэ́цэ – сунэ́ці*; [х’і] / [хы]: *кіяхі́ – кыяхы́*; [ч’і] / [чы]: *лохачі́ – лохачы́, лухачі́ – лухачы́)*.

Сярод назваў з чаргаваннямі ў канчатках найбольш пашыраны варыянты: [і] / [ы] – у 29 парах, [ы] / [э] – у 15 парах, [і] / [э] – у 10 парах.

Узнікненне фанетычных варыянтаў найчасцей звязана са з'явамі пратэзы: *ужы́на – вужы́на, усы́на – вусы́на, усука́ – вусука́, оле́шына – голе́шына, чарэ́т – учэрэ́т* і пад. (прычым у якасці пратэтычных гукаў часцей выступаюць зычныя); эпентэзы: *сырдэ́ля – свырдэ́ля, мя́та – мня́та, дросён – дростён, ко́ткы – ко́тыкы, тэ́рн – тэ́рын* і інш. (у якасці эпентэтычных часцей фіксуюцца таксама зычныя гукі); асіміляцыі: *ба́бка – ба́пка, жы́жка – жы́шка, жасмі́н – жасьмі́н* і інш.; метатэзы: *кропы́ва – прокы́ва, кропыва́ – прокыва́, мыдвэ́дына – выдмэ́дына*. Менш пашыраны з'явы аферэзіса (*алыча́ – лыча́, гера́нь – іра́нь, глэ́снык – лэ́снык, осока́ – сока́*) і дысіміляцыі: *лата́тьте – лока́тьте*.

Фанетычная варыянтнасць батанічных номенаў абумоўлена такімі асаблівасцямі заходнепалескіх гаворак, як оканне (*лоза́, осоко́р, подоро́жнык, сосо́нка* і інш.), вымаўленне на месцы *h* пад націскам галоснага [*і*] (*бі́лы налі́ў, позімкі, хміль* і інш.), цвёрдасць заднеязычных у спалучэннях *гы, кы, хы* (*бра́тыкы, кыяхы́, лохы́ны, слывкы́* і інш.), цвёрдасць губных і пярэднеязычных перад этымалагічнымі [э], [*і*] (*быро́за, гарабы́на, дывына́, лыбыда́* і інш.), наяўнасць мяккіх этымалагічных шыпячых (*горчі́ця, лохачі́, ожі́на, чірі́т* і інш.), [*р'*] (*окрі́п, різа́к, спорі́ш, чыры́шня* і інш.), [*в*] на месцы [*ў*], якое адзначаецца ў літаратурнай мове (*морко́внік, слівкі́, трускі́вкы* і інш.), адсутнасць дзекання і цекання (*лота́ть, лю́тік, сморо́діна, тютю́н* і інш.) і інш.

Акцэнталагічная неаднароднасць народна-дыялектнай лексікі садзейнічае ўзнікненню ў заходнепалескіх гаворках шматлікіх ***акцэнтных*** (відазмяненні слова, якія адрозніваюцца толькі націскам [7, с. 17]): *бра́ткі – браткі́, ву́льха – вульха́, кі́рза – кірза́, коку́ль – ко́куль, лі́лія – лілі́я, лэпэ́ха – лэпэха́, плоску́ха – плоскуха́, сі́тнык – сітны́к, соко́р – со́кор, сы́тнык – сытны́к, то́піль – топі́ль* – і ***акцэнтна-фанематычных*** варыянтаў (відазмяненні, абумоўленыя камбінацыяй акцэнтных і фанетычных змен [7, с. 17]): *бобо́к – бо́бык, голе́шына – гольшы́на, жыдкэ́ – жы́дыкэ, ло́таць – лата́ць, оле́шына – ольшы́на, плышны́к – плэ́сняк,пе́пенка – піпі́нка, сі́ляга – сыля́га, чорноголо́в – чырнуго́лов, шчаве́й – шча́вій, ярэ́й – е́рый*.

Акцэнтная варыянтнасць зафіксавана ў 45 групах заходнепалескіх найменняў, акцэнтна-фанематычная – у 21 групе.

Марфалагічная варыянтнасць (відазмяненні, якія адрозніваюцца формамі роду ці ліку) назіраецца ў межах катэгорый роду (*лата́ть* м. – *лата́ть* ж., *пі́он* м. – *пі́она* ж., *полы́нь* м. – *полы́нь* ж., *цыко́рый* м. – *цыко́рыя* ж., *я́сэнь* м. – *я́сэно* н.; *лата́цце* н. – *лата́цця* ж.) і ліку (*бруснíка – бруснíкі, выдмэ́дына – выдмэ́дыны, вы́шня – вышні́, гру́шка – грушкі́, гу́ска – гу́скі, попырі́вка – попырі́вкэ, порэ́чка кра́сна – порэ́чкі кра́сныя, сліпа́к – сліпакы́, слы́вка – слы́вкы́, язы́чок – язы́чкі)*.

Фанетыка-марфалагічныя варыянты (відазмяненні, абумоўленыя камбінацыяй марфалагічных і фанетычных змен) заходнепалескіх батанічных найменняў прадстаўлены наступнымі парамі: *ло́тас* м. – *ло́тась* ж., *лэ́пэх – лэпэ́ха, мокрэ́ц – мокры́ца, подсо́лнух – пудсо́лнуха, чарэ́т – чаро́та* і інш.

У групе складаных батанічных намінацый вылучаюцца назвы з варыянтнымі формамі прыметнікаў – поўнай і кароткай: *лыча́ жо́вта – лыча́ жо́ўтая, по́зьня капу́ста – по́зная капу́ста, сморо́діна чо́рна – сморо́діна чо́рная, чо́рны я́годы – чо́рныя я́гады, чырво́ны буракы́ – чырво́ныя буракы́*. У некаторых з гэтых найменняў назіраецца паралельна і фанетычная варыянтнасць: *по́зьня капу́ста – по́зная капу́ста* і пад.

Сярод марфалагічных варыянтаў батанічных намінацый пераважаюць чаргаванні назоўнікаў адзіночнага/множнага ліку (48 выпадкаў), варыянты назоўнікаў мужчынскага/жаночага роду (33 выпадкі). У групе фанетыка-марфалагічных варыянтаў колькасна вылучаюцца чаргаванні назоўнікаў мужчынскага/жаночага роду (27 выпадкаў) і варыянты назоўнікаў адзіночнага/множнага ліку (10 выпадкаў).

Спрэчным застаецца пытанне адносна размежавання ***словаўтваральных варыянтаў*** слова і аднакаранёвых сінонімаў. Як лічыць І. Шкраба, «уся складанасць пытання абумоўлена тым, што словаўтваральныя варыянты знаходзяцца на мяжы паміж лексічнымі і граматычнымі з'явамі, правесці ж выразнае размежаванне граматычнай і лексічнай семантыкі вельмі няпроста, тым больш што словаўтваральныя марфемы ў большай ці меншай ступені захоўваюць рэшткі лексічнай самастойнасці. Вось чаму аднясенне падобных з'яў да той ці іншай класіфікацыйнай рубрыкі часам носіць суб'ектыўны характар» [3, с. 81]. Пры гэтым некаторыя моваведы ўвогуле не вылучаюць словаўтваральную варыянтнасць і лічаць падобныя пары аднакарэннымі сінонімамі або паронімамі [7, с. 17–18]. У агульналітаратурнай мове, сапраўды, цяжка размежаваць варыянты слова і аднакаранёвыя словы-сінонімы.

На думку В. Краснея, «у межах батанічнай тэрміналагічнай лексікі існуюць аднакаранёвыя номены, якія адрозніваюцца паміж сабой асобнымі прыстаўкамі, суфіксамі, сродкамі выражэння граматычных значэнняў, але не маюць ніякіх семантычных адрозненняў, стылістычных і эмацыянальных адценняў, характарызуюцца аднолькавай спалучальнасцю з іншымі словамі, г.зн. поўнасцю супадаюць сваім значэннем» [2, с. 27]. Напрыклад, *бобо́к – бобо́внык, гу́ска – гу́сочка, жа́бскэ молоко́ – жа́бчэ молоко́* і г.д. Падобныя словы з'яўляюцца рознымі мадыфікацыямі адной і той жа лексемы (яны не парушаюць тоеснасці слова), г.зн. яго словаўтваральнымі варыянтамі.

Т. Юхо словаўтваральнымі варыянтамі лічыць «аднакарэнныя словы-варыянты з тоесным ці блізкім лексічным значэннем, у якіх суфіксальныя элементы выконваюць ролю толькі гукавых дыферэнцыятараў слова» [4, с. 37]. Адзначым, што П. Сцяцко падобныя дэрываты, «якія поўнасцю дубліруюць семантыку базавага слова і адрозніваюцца ад апошняга толькі структурна», адносіць да словаўтваральных дублетаў [8, с. 45].

Да словаўтваральных варыянтаў мы адносім аднакаранёвыя назвы, якія адрозніваюцца паміж сабой словаўтваральнымі элементамі, але не маюць ніякіх семантычных адценняў, характарызуюцца аднолькавай спалучальнасцю і поўнасцю супадаюць сваім значэннем: *барві́нок – барві́нэць, вовчакы́ – вовчуны́, воло́ські горі́х – воло́ськовы горі́х, выда́к – выду́н, голубы́цы – галубні́цы ёла – ёлка́, жыжу́нка – жыжу́ха, зайцо́ў шчавэ́й – за́ячы шчаву́х, Іва́нава кроў – Іва́нкава кроў, кобырня́к – кобыльню́х – кобыльне́к, ню́хнікі – ню́хтыкі, пастухо́ва су́мка – пасту́ша су́мка, сі́фка – сі́янка, слывкы́ – слывочкы́, шчаву́х – шчавэ́й, яло́вец – яло́ўнык*.

У дадзенай групе словы ў парах адрозніваюцца ў асноўным суфіксамі (*выда́к – выду́н* і інш.) і рэдка – прыстаўкамі (*подоро́жнык – прыдоро́жнык, повіту́ха – прывіту́ха* і інш.).

Заключэнне

Такім чынам, разнастайныя варыянтныя назвы зафіксаваны да 238 відаў раслін. У складзе заходнепалескіх батанічніх намінацый адзначаецца фанетычная, акцэнтная, акцэнтна-фанематычная, марфалагічная, фанетыка-марфалагічная і словаўтваральная варыянтнасць. Асаблівай прадуктыўнасцю пры гэтым вызначаецца фанетычная варыянтнасць. Значная колькасць варыянтаў можа быць абумоўлена захаваннем у заходнепалескіх гаворках рэшткаў разнастайных фанетычных працэсаў, што адбываліся ў мове на працягу мінулых стагоддзяў, вуснай формай бытавання дыялектнай мовы, уплывам рускай мовы і гаворак памежных тэрыторый, распаўсюджаннем агульнапрынятых навуковых намінацый раслін. Калі для навуковай тэрміналогіі і наменклатуры з'ява варыянтнасці з'яўляецца непажаданай і адмоўнай, то яе пашырэнне ў дыялектах гаворыць пра самабытнасць мовы кожнага рэгіёна і народнай мовы ўвогуле.

Заходнепалеская батанічная наменклатура – гэта арыгінальная і разнастайная група народнай лексікі. Комплекснае апісанне дадзеных найменняў можа садзейнічаць

вырашэнню пытанняў фарміравання, упарадкавання і нармалізацыі сучаснай навуковай наменклатуры раслін.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Абрамова, Е. И. Паралельные синонимические ряды в русском и белорусском языках : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Е. И. Абрамова. – Минск, 1990. – 203 л.

2. Красней, В. П. Аб сінонімах, дублетах і варыянтах у тэрміналогіі / В. П. Красней // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – 1995. – № 1. – С. 25–27.

3. Шкраба, І. Р. Варыянтнасць у сучаснай беларускай мове / І. Р. Шкраба. – Мінск : Асар, 2004. – 240 с.

4. Юхо, Т. І. Словаўтваральныя варыянты назоўнікаў, якія абазначаюць жывых істот (птушак, жывёл) у сучаснай беларускай літаратурнай мове / Т. І. Юхо // Беларус. лінгвістыка. – Мінск, 1981. – Вып. 19. – С. 37–42.

5. Юхо, Т. И. Словообразовательные варианты имён существительных в современном белорусском языке : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.02 / Т. И. Юхо ; Акад. наук БССР, Ин-т языкознания им. Я. Коласа. – Минск, 1981. – 20 с.

6. Булаховский, Л. А. Введение в языкознание : в 2 ч. / Л. А. Булаховский. – М. : Учпедгиз, 1954. – Ч. 2. – 177 с.

7. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. А. Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.

8. Сцяцко, П. У. Субстантыўныя словаўтваральныя дублеты ў беларускай народна-дыялектнай мове / П. У. Сцяцко // Беларус. лінгвістыка. – Мінск, 1978. – Вып. 12. – С. 45–53.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.02.2019

Kisel T.A. **The Variation of the West-Polesye Names of Plants**

In the article the various approaches to the definition of variation, synonymy and double concepts in modern Belarusian linguistics are discussed. The phenomenon of variability using the example of the West-Polesye plant names is analyzed and possible causes of its genesis are revealed. Phonetic, accent, accent-phonemic, morphological, phonetic-morphological, and word-formative variations of botanical names in the West-Polesye dialects are recorded, numerous examples are given. Phonetic variation among the analyzed units is characterized by special productivity.

УДК 821.111(416)-311.1«20»

Е.Г. Сальникова
канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: salnikova.brsu@mail.ru

СИСТЕМА ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ С. АХЕРН «ВРЕМЯ МОЕЙ ЖИЗНИ»

Рассматриваются основные характеристики образной системы романа «Время моей жизни» С. Ахерн в русле современной женской прозы. С одной стороны, система персонажей данного произведения является традиционной для женского любовного романа, где характер главной героини раскрывается при помощи ее поступков, а также отношений с героем и второстепенными персонажами. С другой стороны, отмечается нетипичность в построении отношений между главными героями романа и раскрытии их образов. Особое внимание уделяется метафорическому образу Жизни, с помощью которого автор раскрывает внутренние проблемы героини. Данный образ построен по антропоморфической модели персонификации и свидетельствует о наличии черт магического реализма в данном произведении и творчестве С. Ахерн в целом.

Введение

Как отмечают многие исследователи (О. Вайнштейн, Е. Улыбина и др.) [1; 2], произведения, написанные в жанре женского романа, характеризуются высокой повторяемостью сюжетных элементов и относительным постоянством состава героев. К традиционным персонажам любовного романа относят героиню произведения, так называемую «другую женщину» и героя, на взаимоотношении героини с которым и строится сюжет. Кроме того, непременным условием любовной истории является счастливый конец, когда герои обретают счастье после преодоления различных препятствий.

Цель данного исследования состоит в анализе системы персонажей и ее особенностей в романе С. Ахерн «Время моей жизни» («The Time of My Life») в контексте традиционного построения женского романа.

Произведения современной ирландской писательницы относятся к женской литературе лишь в широком ее понимании – как литературе, написанной автором-женщиной для женской аудитории и лишенной стереотипности в фабульных ходах и системе персонажей. Это С. Ахерн демонстрирует в каждом своем романе, привнося в структуру произведений магические предметы, вымышленных персонажей, создавая параллельную реальность, преследуя при этом цель не удивить читателя, а раскрыть определенный характер, отношения, существующие между людьми.

Как известно, система персонажей представляет собой «соотнесенность персонажей друг с другом в составе художественного произведения; важнейший аспект композиции. Будучи компонентом “содержательной формы”, система персонажей в литературе выполняет две функции: конструктивную (формирует структурное единство произведения) и содержательную (раскрывает логику художественного замысла, является проводником авторской концепции)» [3, с. 269].

Главная героиня романа «Время моей жизни» Люси Сильчестер переживает далеко не лучшие времена: разрыв с любимым мужчиной как снежный ком привел к потере высокооплачиваемой интересной работы, уютной квартиры. Люси живет прошлым, тоскует по Блейку, следит за его успехами в качестве телеведущего программы путешествий «Wish you were here», название которой для нее теперь звучит как насмешка. Все печальные события последних трех лет ее жизни были вызваны одной, как казалось, небольшой ложью «во благо», предложенной Блейком, о том, что инициатором их разрыва была Люси. Вокруг этой лжи возникают все новые придуманные исто-

рии, при помощи которых Люси пытается скрыть от родных, друзей и коллег свои истинные переживания.

Характер героини раскрывается прежде всего через отношение к себе, к своим проблемам: повествование в романе ведется от первого лица, но даже наедине с собой Люси не сразу признается в своих неудачах. Вот как она описывает разрыв с Блейком, «идеальным мужчиной»: *He got the balance of everything just right. He was perfect. And, he died. Just joking, he's perfectly fine. Alive and well. But I left him. <…> Okay, I lied. He left me* [4, p. 7]. При этом она отказывается признавать, что жизнь ее терпит крах: *I felt my life was going just fine. I felt fine. Everything in my life was absolutely fine* [4, p. 6]. Лексема *fine* звучит рефреном в начале романа, героиня пытается убедить всех и, главное, саму себя, что у нее все в порядке.

Второстепенные персонажи в романе также служат цели раскрыть внутренний разлад героини, который проецируется на ее отношения с окружающими.

Ее состоятельные родители принадлежат к тому типу людей, вся жизнь которых подчиняется общественному этикету и стремлению соответствовать своему высокому положению в обществе. В роскошном особняке Сильчестеров Люси не чувствует себя дома: *the exclusive estate, a bunch of pretentious automobiles, the black and white marble-floored hall, the endless spaces of the house, couches we were never allowed to sit on, coffee tables we couldn't put our drinks on* [4, p. 11–13]. Та же формальность присутствует и в семейных отношениях, сглаживаемая немного безусловной материнской любовью, однако и она соблюдает все формальные законы, установленные в семье отцом.

Описывая отношения с отцом, Люси вновь пытается выдать желаемое за действительное: *Father and I have the best relationship. Daddy's girl, everybody called me. <…> Okay, I lied. In truth, he can barely stand me nor I him* [4, p. 15]. Секундное желание наладить отношения с отцом наталкивается на полное безразличие человека жесткого, полностью погруженного в свои юридические бумаги и не воспринимающего свою непутевую дочь. *What began as a mild innate happiness to see my father then turned to the usual feelings of frustration and anger. He just made things so difficult all of the time, always a barrier, always uncomfortable* [4, с. 16]. Люси не соответствует требованиям отца, его законам, которые она постоянно нарушает: *Silchesters didn't say no to invitations. Silchesters didn't raise their voices. Silchesters didn't run away* [4, p. 20–21].

Общие друзья Люси и Блейка также находятся в неведении об истинной причине их разрыва, сочувствуют Блейку, как потерпевшей стороне, и их позиция не позволяет Люси вернуть былые доверительные отношения, которые она разрушила своей ложью.

Присутствует в романе и «другая женщина», типичный персонаж женского романа, однако ее роль в судьбе Блейка Люси сильно преувеличивает, она не является разлучницей в традиционном понимании этого литературного типажа. Люси не просто смотрит телевизионное шоу Блейка, она ищет любые мельчайшие доказательства того, что он завел новые отношения с Дженной, членом его команды. Однако Блейк ушел от Люси не из-за любви к Дженне, а по причине самообожания, демонстрируемого читателю при встрече с ним в Центре приключений, о котором они мечтали с Блейком и который он воплотил в жизнь уже без нее. Реальность совсем не впечатляет ее, здание Центра очень скромное, зато внутри все стены увешаны увеличенными фотографиями Блейка: *They were taken from his TV show and made him look like Ethan Hunt from Mission Impossible, freeze-framed in a muscle-bulging action sequence, all biceps and abs and rock-solid bum cheeks: Blake jumping out of aeroplanes, Blake white-water rafting, Blake climbing Mount Kilimanjaro, Blake's muscles popping from his skin as he climbed the Rocky Mountains, Blake having a shower under a waterfall* [4, с. 160]. Автор не комментирует такое нескрываемое самолюбование, не показывает отношение Люси к этому, однако само

описание такой галереи вызывает негативное отношение читателя к Блейку. Понятно, что только влюбленность Люси мешает ей разглядеть его истинную сущность.

Интерес представляет эпизодический персонаж, в образе которого отражается нежелание Люси расстаться со своим прошлым. Это ее соседка Клер, некоторое время назад потерявшая маленького сына и так не нашедшая в себе силы пережить психическую травму. Она считает, что ребенок жив, возит на прогулку пустую коляску, просит Люси посидеть с ребенком. Эта параллель продолжается до финала произведения, когда Клэр начинает примиряться со смертью сына *('He's much quieter. I don't hear him so much anymore'*), а Люси отпускает чувство к Блейку: *I thought of Blake and the sounds of our memories that were getting quieter, and the feelings I had for him, which felt further and further away from my heart* [4, p. 190].

В отличие от традиционного женского романа в произведении С. Ахерн можно выделить три мужских персонажа, претендующих на роль главного героя.

Помимо Блейка, любовь к которому не дает Люси продолжать полноценную жизнь (*You have such blinkers on with Blake that you wouldn't even recognise the perfect man of your dreams if he was standing right next to you* [4, p. 122]), но который все-таки остался в прошлом, это случайный телефонный знакомый Дон, встретив которого, она впервые за три года смогла ненадолго забыть о Блейке, и антропоморфная персонификация жизни Люси, выбравший себе имя Космо Браун.

Имя случайного телефонного знакомого (Дон Локвуд) Люси воспринимает как знак, ведь это имя главного героя в культовом фильме «Поющие под дождем» в исполнении ее любимого актера Джина Келли.

Только в отношениях с Доном она является сама собой, хотя внешне это просто легкий, ни к чему не обязывающий флирт. Ее любимая фраза *I'm fine* звучит лишь по привычке, и Дон и Люси не верят в то, что она говорит. Именно в разговоре с Доном Люси впервые признается *I'm a mess*.

Самый необычный персонаж, который, безусловно, можно назвать главным героем романа, – это метафорический образ жизни, представленный С. Ахерн в виде человеческого существа. Это реальный человек, сотрудник Института жизни, который появляется в жизни каждого, кто нуждается в поддержке. Работа сотрудников этого учреждения – собирать информацию о своих подопечных, следить за их успехами и неудачами, составлять «портфолио» человека. С. Ахерн балансирует на грани правды и вымысла, пытается найти тонкую грань между реальностью и фантазией, представляя образ Жизни. Люси, как и многие другие персонажи книги, только слышали о существовании подобного учреждения, читали в глянцевом журнале интервью с женщиной, которая обрела себя благодаря своей Жизни, но плохо представляют, как все это выглядит на самом деле.

Люси сомневается в реальности Жизни: *'People can see you, can't they?' I asked. 'What do you think I am, a ghost?' He rolled his eyes. 'I may be completely invisible to you but other people in this world pay plenty of attention to me. Other people actually want to know about me'* [4, p. 70]. Жизнь подчеркивает, что только Люси не обращает внимание на то, как она живет, близкие же люди беспокоятся за нее.

Концепция автора романа состоит в том, что несчастливое внутреннее состояние человека сказывается на внешности Жизни, и только работая в команде, они могут помочь друг другу: *'That's the card I was dealt. Now it's up to me to make myself happy. So you see, this is as much about me as it is about you. The more you live your life, the happier I feel, the more satisfied you are, the healthier I am'* [4, p. 72].

Попытки скрыть правду даже от самой себя персонифицируются в ситуации, когда Люси пытается обмануть свою Жизнь: <…> *When I quit my job. It was around the time I dumped my boyfriend and bought a new apartment.'*

He didn't blink. 'You were fired. Your boyfriend left you and you're renting a studio flat' [4, p. 25].

При первой встрече Люси описывает свою Жизнь, используя следующие эпитеты: *a grotty desk, a ratty notepad, a wrinkled grey suit, disheveled hair, damp wrinkled marks, black rings around his eyes* [4, p. 23].

Однако все меняется, когда Люси знакомится с Доном. По внешности Жизни явно заметно, что он очень доволен и Дон ему симпатичен: *He was wearing a new suit, navy blue, which brought out the colour of his eyes, which had once been nondescript and were now strikingly blue. His cold had cleared up, leaving his nose less large looking, his teeth had been brushed, his breath was better and he looked good. He sounded happy; he teased me but with love* [4, p. 131].

Характеры Блейка и Дона очень ярко раскрываются через их отношение к Жизни Люси. Дон ничуть не смущается Жизни, они общаются как хорошие друзья (*'This doesn't bother you? Having him around?' I asked, surprised. 'He's a part of you, isn't he?' Don responded* [4, p. 131]), что является символом того, что Дон принимает Люси полностью, такой, какая она есть.

Очень показательна для понимания концепции жизни в романе сцена в баре, отражающая отношения между Блейком и Жизнью Люси. Блейк рад видеть Люси, но неуютно чувствует себя в присутствии ее Жизни. Люси сравнивает ситуацию с Доном, практически незнакомым ей человеком, с которым она провела ночь и который наутро полуголый болтал с ней о жизни ничуть не смущаясь. Блейк же, мужчина ее мечты, с которым они столько вместе пережили, не готов сближаться с Жизнью Люси. Между ними чувствуется напряжение. *In Blake's defence, because I had to try to justify his behaviour, there was a history between him and my life, more emotions, more complexity than the simplicity of a onenight stand, we'd had a five-year love affair, of course he was going to be uncomfortable. Or. Shouldn't it have been the other way around?* [4, p. 174].

Как и положено женскому роману, «Время моей жизни» С. Ахерн имеет счастливый конец: Люси отбрасывает ненужное прошлое и начинает отношения с Доном. Однако примирение со своим внутренним Я обозначает расставание с Жизнью: *I studied him and it struck me then how beautiful he was, how handsome and strong, how confident and secure he always made me feel, always there for me no matter what* [4, p. 206].

Очень трогательна сцена прощания, в которой Люси и ее Жизнь признаются друг другу в любви, а автор возвращает читателя к реальности:

'I'm losing you.'

'You just found me.'

I knew he was right, I knew that as much as I was feeling he was my everything right there and then, it wasn't romantic, it wasn't physical and ***it just wasn't possible*** (выделено нами. – *Е. С.*) [4, p. 206].

Заключение

Таким образом, система персонажей романа С. Ахерн «Время моей жизни» является традиционной для женского любовного романа, где характер главной героини раскрывается при помощи ее поступков, а также отношений с героем и второстепенными персонажами, однако основное средство для раскрытия внутреннего мира героини воплощено в антропоморфическом представлении ее жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайнштейн, О. Розовый роман как машина желаний / О. Вайнштейн // Нов. лит. обозрение. – 1996. – № 22. – С. 33–37.

2. Улыбина, Е. В. Субъект в пространстве женского романа / Е. В. Улыбина // Пространства жизни субъекта. Единство и многомерность субъектнообразующей социальной эволюции : сборник / отв. ред. Э. В. Сайко. – М., 2004. – С. 538–555.

3. Нуштаева, Е. Д. Система персонажей в романе Питера Акройда «Падение Трои» [Электронный ресурс] / Е. Д. Нуштаева // Культура и цивилизация. – 2017. – Т. 7, № 3А. – С. 268–276. – Режим доступа: http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2017-3/29-nushtaeva.pdf. – Дата доступа: 25.11.2018.

4. Ahern, S. The Time of My Life / S. Ahern. – London : Harper Collins Publishers, 2011. – 217 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.02.2019

Salnikova E.G. **The System of Characters in S. Ahern's Novel «The Time of My Life»**

The author describes the main features of the system of characters in S. Ahern's novel «The Time of My Life» in the context of the modern chick lit novel. It is stated that the main characters of the novel are typical for this kind of literature, but on the other hand the relations between the characters and their depiction are presented as atypical. The particular attention is drawn to the metaphorical image of Life, built on the anthropomorphic model of personification, which indicates the presence of magical realism features in this novel and in other works of S. Ahern as well.

УДК 811.161.3’373.21

Л.В. Леванцэвіч[1], Н.Р. Якубук[2]
[1]канд. філал. навук, дац., заг. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
[2]канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
e-mail: [1]lewalena@mail.ru; [2]smalusha@yandex.by

МІКРАТАПОНІМЫ БРЭСТЧЫНЫ: ДА ПЫТАННЯ КЛАСІФІКАЦЫІ

У беларускім мовазнаўстве актыўная праца па зборы і сістэматызацыі тапанімічнага матэрыялу распачалася ў 60-я гг. XX ст. На сёння мовазнаўцы маюць і мікратапанімічныя слоўнікі, і неадзінкавыя навуковыя артыкулы па мікратапаніміі пэўных рэгіёнаў. Асобныя публікацыі прысвечаныя аналізу мікратапонімаў з канкрэтнай утваральнай базай. У артыкуле праведзены аналіз вядомых у беларускім мовазнаўстве відаў класіфікацыі тапанімічных (мікратапанімічных) адзінак і распрацавана магчымая схема аналізу мікратапанімічнага матэрыялу па ўтваральнай аснове.

Тапонім – назва геаграфічнага аб’екта. Мікратапонім – назва малога геаграфічнага аб’екта: лесу, лугу, поля, урочышча і інш. У працы намі выкарыстоўваюцца тэрміны тапонім і мікратапонім як сінанімічныя. Даследчыкі тапаніміі яшчэ ў XIX ст. называлі геаграфічныя імёны «мовай Зямлі». Зямля ёсць кніга, дзе ў геаграфічнай наменклатуры запісана гісторыя народа (засяленне рэгіёна ў мінулым, ландшафт і яго змены, культурна-гістарычныя працэсы мясцовасці або цэлага рэгіёна). У беларускім мовазнаўстве актыўная праца па зборы і сістэматызацыі тапанімічнага матэрыялу распачалася ў 60-я гг. XX ст.

На мэце артыкула – аналіз вядомых у беларускім мовазнаўстве відаў класіфікацыі тапанімічных (мікратапанімічных) адзінак і спроба распрацаваць магчымую схему аналізу мікратапанімічнага матэрыялу па ўтваральнай аснове.

На сёння мовазнаўцы маюць і мікратапанімічныя слоўнікі, і неадзінкавыя навуковыя артыкулы па мікратапаніміі пэўных рэгіёнаў. Асобныя публікацыі прысвечаны аналізу мікратапонімаў з канкрэтнай утваральнай базай: каларонімамі, назвамі нявораных зямельных участкаў, земляробчай лексікай, прыродна-геаграфічнай тэрміналогіяй, апелятывамі, айконімамі, антрапонімамі (Ж.С. Сіплівеня, В.А. Шклярык, Н.Р. Якубук, С.С. Клундук, В.М. Емельяновіч). Аналізуецца структура і словаўтваральныя мадэлі мікратапонімаў (Ж.С. Сіплівеня, Г.С. Іванова).

М.А. Даніловіч прапануе разглядаць мікратапонімы кожнай вёскі як асобныя тапанімічныя палі, пад якімі трэба разумець сукупнасць усіх тапанімічных адзінак пэўнага рэгіёна, якія характарызуюцца сістэмнымі сувязямі і адносінамі паміж сабой. Як адзначае М.А. Даніловіч, «тапанімічнае поле складаецца з цэнтральнай (асноўнай) і перыферыйнай частак. Ядром цэнтральнай часткі выступае айконім, вакол якога на лінгвістычнай карце разгрупаваны іншыя онімы (айконімы, аграонімы, гідронімы, гелонімы, аронімы і г.д.)» [1, с. 126–129].

Некаторыя навукоўцы падаюць класіфікацыю мікратапонімаў паводле семантыкі. В.А. Шклярык вылучае наступныя групы мікратапонімаў: 1) найменні, суадносныя з назвамі высокіх месцаў; 2) найменні, суадносныя з назвамі нізкіх месцаў; 3) найменні, суадносныя з назвамі зямельных участкаў і іншай земляробчай лексікай; 4) найменні, суадносныя з агульнымі назвамі паселішчаў і іх частак [2, с. 192–197].

Б.А. Крук акрэслівае такія групы: а) назвы, звязаныя з асаблівасцямі мясцовага ландшафту; б) назвы, звязаныя з дзейнасцю мясцовых жыхароў; в) назвы, якія засталіся як памяць аб пэўнай асобе [3].

Ю.Г. Сагановіч пры аналізе мікратапонімаў дзвюх вёсак Мінскага раёна выдзяляе наступныя групы:

1. Назвы, семантыка якіх не выклікана выразнай мясцовай спецыфікай і з'яўляецца відавочнай у большай ці меншай ступені.

1.1. Агульназразумелыя назвы, якія цалкам аб'ектыўна суадносяцца з аб'ектам называння.

1.2. Значэнне назвы ў цэлым зразумелае, але матывацыя адносін назвы да пэўнага аб'екта недастаткова выразная.

2. Назвы, значэнне якіх дакладна раскрываецца толькі ў мясцовым кантэксце.

2.1. Адапелятыўныя найменні:

а) у назве рэалізавана адна з некалькіх магчымых матывацый;

б) сувязь з агульнавядомай семантыкай слова захоўваецца, але значэнне некалькі трансфармавалася ў мясцовых умовах.

2.2. Назвы, звязаныя з онімамі іншых тыпаў гэтай мясцовасці:

а) адантрапанімічныя мікратапонімы, утвораныя ад імён людзей, якія маюць дачыненне да гэтага ўрочышча;

б) мікратапонімы, звязаныя з іншымі тапонімамі гэтай мясцовасці.

3. Назвы з верагоднаснай семантыкай (жыхары даюць пэўнае тлумачэнне, але яно не пацверджана).

4. Семантыка назвы не выяўлена нават з адноснай верагоднасцю [4].

Класіфікацыя тапонімаў, матываваных геаграфічнымі тэрмінамі, распрацоўвалася ў беларускім мовазнаўстве В.П. Лемцюговай, В.М. Емельяновіч, Н.Р. Якубук, І.Л. Капыловым, В.А. Жучкевічам і інш.

В.А. Жучкевіч вылучае наступныя групы тэрмінаў, што сталі асновай для ўтварэння тапонімаў і гідронімаў: 1) агульнагеаграфічныя (ландшафтныя): палессе, парэчча, палужжа; 2) гідраграфічныя: палонка, крыніца; 3) якія адносяцца да рэльефу і глебы: гара, яр, жар, лог і інш.; 4) якія абазначаюць раслінныя асацыяцыі: пушча, бор, гай, амшара і г.д.; 5) якія адносяцца да тыпаў паселішчаў: печ, двор, сяло, стан і інш.; 6) эканоміка-геаграфічныя тэрміны: рудня, гута, смалярня і інш.; 7) назвы-тэрміны сельскагаспадарчай дзейнасці: ляда, ніва, мяжа; 8) транспартныя тэрміны: брод, гаць, грэбля і інш. [5, с. 21–22].

Пры групоўцы рэгіянальных мікратапонімаў даследчыкі звычайна вылучаюць такія групы, як: 1) мікратапонімы, якія фіксуюць асаблівасці рэльефу; 2) мікратапонімы, матываваныя апелятывамі для абазначэння балоцістых мясцін і прыродных вадаёмаў; 3) мікратапонімы, матываваныя назвамі мясцовай флоры; 4) мікратапонімы з абазначэннем канфігурацыі аб'екта; 5) мікратапонімы ад назаў зямельных участкаў.

Артыкулы В.М. Емельяновіч прысвечаны вывучэнню структурна-семантычных асаблівасцяў мікратапаніміі паўночна-заходняй часткі Брэсцкай вобласці. У залежнасці ад лексіка-семантычнага складу асноў В.М. Емельяновіч вылучае на тэрыторыі Жабінкаўскага раёна мікратапонімы апелятыўнага, антрапанімічнага і гідранімічнага паходжання і прыходзіць да высновы, што ў даследаваным раёне большасць мікратапонімаў адантрапанімічнага паходжання: *Пятровічы, Сенькавічы, Федзькавічы* і інш. [6, с. 195–198].

Н.Р. Якубук у шэрагу сваіх артыкулаў вывучае лексічны склад айконімаў і мікратапонімаў Пабужжа, выяўляе характар і семантыку іх асноў, вылучае словаўтваральныя тыпы і мадэлі, вызначае прадуктыўнасць розных спосабаў утварэння. Даследчыца прапануе наступную класіфікацыю:

1. Мікратапонімы апелятыўнага паходжання.

1.1. Мікратапонімы, матываваныя апелятывамі, якія абазначаюць прыродна-геаграфічныя паняцці.

1.1.1. Мікратапонімы, утвораныя ад назваў рэльефу.

1.1.2. Мікратапонімы, у аснове якіх ляжаць назвы расліннасці.

1.1.3. Мікратапонімы, утвораныя ад назваў гідрааб'ектаў або ад гідралагічных тэрмінаў.

1.2. Мікратапонімы, матываваныя апелятывамі, што ўзыходзяць да назваў зямельных участкаў.

1.3. Мікратапонімы, суадносныя з назвамі, якія абазначаюць вынікі чалавечай дзейнасці.

1.3.1. Назвы тыпаў паселішчаў і іх частак.

1.3.2. Будынкі і збудаванні жывёльнага і гаспадарчага прызначэння.

1.3.3. Мясцовыя прадпрыемствы вытворчасці, рамёстваў, промыслаў.

1.3.4. Шляхі, масты, дарогі, пераправы.

2. Мікратапонімы антрапанімічнага паходжання.

2.1. Мікратапонімы, матываваныя ўласнымі асабовымі кананічнымі імёнамі і суадноснымі з імі прозвішчамі.

2.2. Мікратапонімы, матываваныя імёнамі-мянушкамі і прозвішчамі, суадносныя з апелятывамі, якія фіксуюць самую разнастайную апелятыўную лексіку.

3. Мікратапонімы тапанімічнага паходжання [7, с. 184–187].

Айконімы і мікратапонімы Заходняга Палесся ў этналігвістычным асвятленні прааналізаваны ў манаграфіі Т.М. Аліферчык «Тапанімія Заходняга Палесся: этналінгвістычны аспект». Аўтар рэканструявала ландшафтную мадэль у тапаніміі Заходняга Палесся. У працы аналізуюцца наступныя групы тапонімаў: 1) тапонімы, матываваныя паняццямі «лес», «балота»; 2) прасторавыя параметры ў тапаніміі (верх – ніз; рэльеф; лакалізацыя ў прасторы; канфігурацыя ў прасторы); 3) рэпрэзентацыя семантычнай апазіцыі «свой – чужы» ў тапаніміі (асвоенасць прасторы; ідэя мяжы; гаспадарчая абумоўленасць асваення прасторы; онімы, матываваныя этнонімамі) [8, с. 254–255].

Мікратапонімы, сабраныя аўтарамі артыкула на тэрыторыі Брэстчыны і належным чынам сістэматызаваныя, сталі асновай наступнай класіфікацыйнай схемы.

І. Мікратапонімы, суадносныя з паняццем «чалавек».

1) Матываваныя антрапонімамі (імя, прозвішча, мянушка): ***Ада́шак*** – неафіцыйная назва часткі вёскі Дзекалы. Назва паходзіць ад імені раней добра вядомага багатага пана Адашка (Адаш) (*в. Дзекалы Бар. Бр.*); ***Абухо́вічы*** – паляна ў лесе, дзе раней стаяла хатка селяніна Абуховіча (*в. Тухавічы Лях. Бр.*); ***Бакуно́вэ Боло́то*** – балота. Назва паходзіць ад прозвішча Бакун (*в. Дубіца Бр. Бр.*); ***Барба́рка*** – поле. Некалі на хутары жыла бабка Барбара, зараз на гэтым месцы – поле (*в. Рудня Івац. Бр.*); ***Вакýліна Зямля́*** – поле, дзе расце збожжа. Раней была зямля пана Вакулы (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Гара́сымкы*** – сенажаць, дзе раней быў хутар сельскага багацея па імені Гарасымка < Гарасым < Герасім (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Мазýрка*** – месца ў лесе. Раней непадалёку жыў паляк па мянушцы Мазурок (*в. Церабунь Бр. Бр.*); ***Ме́ераў Хýтар*** – лес. Назва паходзіць ад прозвішча ранейшага гаспадара, пана Меера (*г/п Целяханы Івац. Бр.*); ***Но́віковэ*** – поле, дзе раней жыў чалавек па прозвішчы Новік (*в. Астрамечава Бр. Бр.*); ***Олэ́ськово*** – частка поля, што раней належала чалавеку па імені Олэсь < Алесь (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Пана́савы Ухýты*** – хмызняк каля хаты Панаса (*в. Рыцец Бр. Бр.*); ***Старасцюко́ва Гора́*** – поле. Раней гэтае месца касіў чалавек па прозвішчы Старасцюк (*г/п Целяханы Івац. Бр.*); ***Тэрэ́шково*** – поле, дзе быў надзел чалавека па імені Тэрэшка < Цярэшка (*в. Хадосы Кам. Бр.*); ***Фе́дзін Па́лец*** – поле. Аднойчы чалавек па імені Федзя, працуючы на калгасным трактары, адбіў сабе палец. Гэта і дало назву мясціне (*в. Выганашчы Івац. Бр.*); ***Хотько́во*** – поле на месцы хутара чалавека па прозвішчы Хацькоў (*в. Кустычы Кам. Бр.*); ***Чэрвіе́вского*** – поле, дзе раней жыў памешчык Чэрвіеўскі (*Казловічы Бр. Бр.*); ***Шчуруко́ва Гура́*** – узвышанае месца каля хаты чалавека па мянушцы Шчурук (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*).

2) Матываваныя назвай прафесіі, родам заняткаў, сацыяльным статусам чалавека, полавай прыналежнасцю, узростам: ***Асáдніцкае*** – поле. Некалі там жылі асаднікі (*в. Заполле Івац. Бр.*); ***Бáб'е Болóто*** – месца на балоце (*п. Ленінскі Жаб. Бр.*); ***Бáбын Грудóк*** – частка лесу, дзе раней жыла пані (*в. Вялікія Сяхновічы Жабін. Бр.*); ***Батрáцкі Канéц*** – частка вёскі, размешчаная паблізу возера, раней там жылі батракі (*в. Лукава Малар. Бр.*); ***Дíдова Горá*** – узвышанае месца, дзе *«на горі дід бородаты жыв»* (*в. Гарадная Стол. Бр.*); ***Ковалёвыі Полá*** – поле, дзе раней жыў каваль (*в. Нячатава Стол. Бр.*); ***Козáцкэ*** – поле. *«Колысь тут булі козакі, татары, а тыпер зовуть гэтэе місце Козацкім»* (*в. Дзераўная Стол. Бр.*); ***Панóвэ*** – паляна ў лесе на месцы былога хутара палякашляхціца (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***Пáнськый Бóк*** – частка поля. Раней гэта поле было ўласнасцю пана (*в. Амяліна Бр. Бр.*); ***Партызáнскі Лáгер*** – месца ў лесе, дзе падчас Вялікай Айчыннай вайны была база партызан (*в. Навасады Бр. Бр.*); ***Свáха*** – балота. Ехала вяселле з адной вёскі ў другую цераз балота і згубілі сваху, пачалі гукаць: «Сваха! Сваха! Сваха!» Аднак яе не знайшлі (*в. Багданаўка Лун. Бр.*).

3) Матываваныя этнонімам: ***Жыды́*** – назва часткі вёскі. Да вайны там жылі яўрэі (*в. Рубель Стол. Бр.*); ***Жы́дывка*** – канава, якую капаў яўрэй (*в. Буса Іван. Бр.*); ***За татáрíном*** – поле. Згодна з мясцовым паданнем, на гэтым месцы быў пахаваны татарын (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Нымéцкы Мóгылкы*** – месца за вёскай. У гады Вялікай Айчыннай вайны немцы хавалі там сваіх салдат (*Чвіркі Кам. Бр.*); ***Пóльске*** – поле, дзе раней былі надзелы палякаў (*в. Ставы Кам. Бр.)*; ***Татáрка*** – выган (*в. Люсінкі Ганц. Бр.*); ***Татáршчына*** – частка вёскі, дзе раней жылі татары (*в. Нячатава Стол. Бр.*); ***Цыганóвэ Мíсцэ*** – месца ля ракі, дзе ўтапіўся цыган (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***Швэ́дскі Могíлы*** – выган, на якім знаходзіцца старажытны курган (*в. Кацельня Баярская Бр. Бр.*).

4) матываваныя назвай міфічнай істоты: ***Вéдзьмін*** – роў. Назвалі так, бо з яго цяжка выбрацца (*в. Куляшы Івац. Бр.*); ***Чóртава Балóта*** – балота. Топкае месца, на якім правальваецца скаціна і нібыта няма дна ў гэтага балота (*в. Бакуны Пруж. Бр.*); ***Чóртуве*** – глыбокая бяздонная прорва на балоце (*в. Макраны Мал. Бр.*).

II. Мікратапонімы, суадносныя з паняццем «ландшафт».

1) Матываваныя гідронімам: ***Агíнская*** – дарога ўздоўж Агінскага канала (*г/п Целяханы Івац. Бр.*); ***Бýжышча*** – поле каля ракі Буг (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***За Смýгою*** – паша за ракой Смуга (*в. Унучкі Кам. Бр.*); ***За Чырвя́нкою*** – хмызняк уздоўж ракі Чырвянка (*в. Кацельня Баярская Бр. Бр.*); ***Коло Безóдны*** – луг ля рэчкі Безодна (*в. Барысы Бр. Бр.*); ***Над Бýгам*** – луг (*в. Гершоны Бр. Бр.*); ***Прыбýжскі Лýг*** – луг каля ракі Буг (*в. Прыбарава Бр. Бр.*); ***Пуд Ставáмы*** – лес каля возера Стаў (*в. Камароўка Бр. Бр.*).

2) Матываваныя гідралагічнымі тэрмінамі (рака, возера, сажалка, балота, ставок, брод, вада, вадапой): ***Азэрэ́дынца*** – поле. Раней, вельмі даўно, на гэтым месцы было возера «озэрцэ» (*в. Відзібор Стол. Бр.*); ***Багнíца*** – лес. Раней – балоцістая мясцовасць (*в. Гутава Драг. Бр.*); ***Балóта*** – поле, праз якое працякае маленькая рачулка. Некалі гэтае месца было балотам (*в. Волька Бар. Бр.*); ***Брады́*** – паша (*в. Збураж Мал. Бр.*); ***Водопóі*** – ямы, куды водзяць паіць скаціну (*в. Пелішча Кам. Бр.*); ***Воды́ця*** – частка лесу, дзе ёсць невялічкі ставок (*в. Пералум'е Жаб. Бр.*); ***Воўчы́хіна Сáжаўка*** – балота (*в. Сцяпанкі Жаб. Бр.*); ***Жукóва Кóпанка*** – роў. Мясцовае копанка – 'яма, запоўненая вадой; невялікае штучнае возера (*в. Рыцец Бр. Бр.*); ***За óзыром*** – паша (*в. Селяхі Бр. Бр.*); ***Зарыкá*** – луг за ракой (*в. Знаменка Бр. Бр.*); ***Коло рыкы́*** – поле (*в. Малая Курніца Бр. Бр.*); ***Крынíца*** – поле, на якім знаходзіцца крыніца (*г/п Лагішын Пін. Бр.*); ***Крыны́чыны Корчы́*** – хмызняк (*в. Прыбарава Бр. Бр.*); ***Озыры́ско*** – паша на месцы высахлага возера (*в. Мельнікі Бр. Бр.*); ***Рыкá*** – луг (*в. Ляхаўцы Мал. Бр.*); ***На рíчцы*** – поле (*в. Смуга Бр. Бр.*); ***Кубáня*** – луг каля кубані 'невялікага штучнага возера' (*в. Мацясы Жаб. Бр.*); ***Ровкí*** – луг (*в. Трасцяніца Кам. Бр.*).

3) Матываваныя паняццем «расліна»:

а) суадносныя з агульнымі назвамі раслін: ***Ахрап'ёва Паля́на*** – паляна, дзе жыхары зрэзваюць зелле (ахрап'ё) для жывёлы (*в. Жытлін Івац. Бр.*); ***Велі́кі Мох*** – поле каля лесу (*г/п Целяханы Івац. Бр.*); ***Во мха́х*** – месца ў лесе, зарослае мохам (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Малы́ Мшок*** – возера ў лесе, вакол якога рос малы мох (*в. Выжлавічы Пін. Бр.*); ***Мохо́віна*** – мохавае балота (*в. Запруды Кобр. Бр.*);

б) суадносныя з канкрэтнымі відамі раслін: ***Альшы́нка*** – лес. Дрэвы ў гэтым лесе ў асноўным вольхі (*в. Белавусаўшчына Пруж. Бр.*); ***Ба́бычовэ*** – лес, куды гаспадыні хадзілі збіраць для свіней расліну «бабок» (*в. Старыя Пескі Бяроз. Бр.*); ***Багу́ннік*** – участак лесу (*в. Замшаны Мал. Бр.*); ***Берёза*** – месца, дзе растуць бярозы (*в. Клейнікі Бр. Бр.*); ***Блюшныкі́*** – луг за вёскай, дзе расце блюшнык 'блюшчык' (*в. Шышова Кам. Бр.*); ***Бруснічнік*** – месца ў лесе (*в. Паніквы Кам. Бр.*); ***Ві́шенкі*** – участак зямлі за вёскай, дзе раней быў вішнёвы сад (*в. Тэльмы Бр. Бр.*); ***Вырбы́на*** – поле (*в. Камень Кобр. Бр.*); ***Вэ́рос*** – месца ў лесе, парослае верасам (*в. Рудня Бр. Бр.*); ***Грабо́вка Выльі́ка*** – поле (*в. Залескія Кобр. Бр.*); ***Гру́шка*** – сенажаць (*в. Добрае Кобр. Бр.*); ***Дубо́віцке*** – месца ў лесе, дзе расце многа дубоў (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Зао́сына*** – луг (*в. Хаціслаў Мал. Бр.*); ***Кляно́вэ*** – месца ў лесе, дзе растуць клёны (*в. Старое Сяло Жаб. Бр.*); ***Крапі́ўніца*** – месца на балоце (*в. Стрыганец Жаб. Бр.*); ***Ло́пухі*** – поле (*в. Пералум'е Жаб. Бр.*); ***Малі́нава*** – частка лесу (*в. Яўсімавічы Кобр. Бр.*); ***Сосно́вэц*** – узвышша ля сасновага бору (*в. Вялічкавічы Кам. Бр.*); ***Хві́йка*** – хваёвы лес (*в. Прыбарава Бр. Бр.*); ***Хмілёўка*** – участак у лесе, дзе расце хмель (*в. Навасады Бр. Бр.*); ***Черемошны́*** – поле. На гэтым месцы расло шмат чарамшы 'мядзведжай цыбулі' (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Чырны́ччэ*** – поле (*в. Верхалессе Кобр. Бр.*); ***Чырэ́т*** – сенажаць на месцы былога балота, парослага чаротам (*в. Скокі Бр. Бр.*); ***Я́блынька*** – паша (*в. Тамашоўка Бр. Бр.*);

в) суадносныя з найменнямі лясных, садовых масіваў, зараснікаў: ***Асі́нняк*** – змешаны лес, у якім пераважаюць асіны (*в. Панасавічы Бяроз. Бр.*); ***Баравы́ Луг*** – мясціна, дзе раней рос бор, а зараз знаходзіцца возера (*в. Сачыўкі Іван. Бр.*); ***Баро́к*** – малады лес (*в. Арэпічы Жаб. Бр.*); ***Бі́лый Ліс*** – месца ў лесе, дзе шмат белых грыбоў (*в. Грушава Кобр. Бр.*); ***Бо́рышча*** – поле на месцы бора (*в. Залескія Кобр. Бр.*); ***Га́ішча*** – паша ля гаю (*в. Вярхі Кобр. Бр.*); ***Гайкы́*** – поле (*в. Патрыкі Кобр. Бр.*); ***Гра́зна Пуса́дка*** – частка лесу, вельмі зарослая хмызам (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Гу́шча*** – зараснік (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Дубро́ва*** – луг за дубровай (*в. Дубок Бр. Бр.*); ***Дубро́ўка*** – маладая пасадка (*в. Навасёлкі Кам. Бр.*); ***Залісо́ччэ*** – поле за невялікім ляском (*в. Хаціна Кам. Бр.*); ***За́руслі*** – невялікі малады лясок (*в. Вайская Кам. Бр.*); ***Ко́ло лі́са*** – поле каля лесу (*п. Ленінскі Жаб. Бр.*); ***Ку́сце*** – луг, парослы хмызам (*в. Пералум'е Жаб. Бр.*); ***Маладня́к*** – малады лес (*в. Рудавец Кам. Бр.*); ***Паса́дка*** – невялікі падлесак (*в. Камароўка Бр. Бр.*); ***Поро́сля*** – лес. У час вайны лес згарэў, пасля чаго жыхары вёскі перасаджвалі яго маладымі саджанцамі (*в. Выганашчы Івац. Бр.*);

г) суадносныя з назвамі грыбоў: ***Ба́бскі Го́ры*** – горы, дзе расло шмат грыбоў бабак (падасінавікаў) (*в. Стойлы Пруж. Бр.*); ***Баровічо́к*** – частка лесу, дзе расло шмат грыбоў, асабліва баравікоў (*в. Сіманавічы Драг. Бр.*); ***Зылыны́ця*** – месца ў лесе, дзе растуць грыбы зялёнкі (*в. Хаціслаў Мал. Бр.*).

4) Суадносныя з паняццем «рэльеф» (яма, даліна, гара, нізкае месца, высокае месца, раўніна): ***Бараба́н*** – сенажаць. Мясцовае барабан – 'сенажаць на высокім месцы' (*в. Церабунь Бр. Бр.*); ***Велі́кі Взго́рак*** – узвышанае месца за вёскай (*в. Вялікарыта Мал. Бр.*); ***Во́строўска Гара́*** – гара. Калі з берагоў выходзіла рака, то гара выглядала як востраў (*в. Чарнаўчыцы Бр. Бр.*); ***Выльі́кі Грудкі́*** – луг (*в. Знаменка Бр. Бр.*); ***Вырхі́*** – сенажаць на высокім месцы (*в. Расна Кам. Бр.*); ***Высо́кій Острово́к*** – сенажаць на востраве 'высокім месцы' (*в. Вялічкавічы Кобр. Бр.*); ***Гарба́та*** – гарыстая мясцовасць (*в. Хаціслаў Мал. Бр.*); ***Глубо́ка*** – поле. Калісьці на гэтым месцы працякала Белая рэчка, і ў гэ-

тым месцы яна была самая глыбокая (*в. Радзевічы Кам. Бр.*): ***Гора́*** – поле, якое знаходзіцца на ўзвышшы (*в. Антаны Кам. Бр.*); ***Града́*** – шэраг пясчаных узвышшаў, што засталіся пасля адступлення ледніка (*в. Залядынне Іван. Бр.*); ***Гра́зкая Долы́на*** – сенажаць у нізкім месцы (*в. Шумакі Бр. Бр.*); ***Го́рб*** – узвышша (*в. Каленкавічы Кам. Бр.*); ***Гру́д*** – луг (*в. Верхалесе Кобр. Бр.*); ***Грэ́чэскі Го́ры*** – узвышанае месца (*в. Орхова Бр. Бр.*); ***Долы́на*** – поле ў нізіне (*в. Гарэлкі Жаб. Бр.*); ***За грэ́бнем*** – поле (*в. Вялічкавічы Кобр. Бр.*); ***Кірга́ны*** – урочышча за лесам (*в. Алешкавічы Кам. Бр.*); ***Нізо́к*** – нізіна (*в. Гута Бр. Бр.*); ***Нызы́ны*** – сенажаць у нізкім месцы (*в. Верхалессе Кобр. Бр.*); ***Островы́на*** – сенажаць на ўзвышшы (*в. Добрае Кобр. Бр.*); ***Плёс*** – луг у нізіне (*в. Падбрадзяны Кобр. Бр.*); ***Рувны́на*** – участак зямлі на роўным месцы (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Узго́ркэ*** – частка лесу на высокім месцы (*в. Дзівін Кобр. Бр.*).

5) Суадносныя з паняццем «дарога» (брук, дарога, гравейка, грэбля, шаша, тракт, сцежка, гасцінец, бальшак, трыб): ***Анто́наўская Граве́йка*** – дарога (*в. Печкі Мал. Бр.*); ***Боло́тня Доро́га*** – месца ў лесе (*в. Хамуціны Кам. Бр.*); ***Бродо́к*** – дарога (*в. Шумакі Бр. Бр.*); ***Бруко́вка*** – старая дарога (*в. Арэпічы Жаб. Бр.*); ***Бэто́нка*** – поле ўздоўж дарогі (*в. Ляхаўцы Мал. Бр.*); ***Вылікоры́цкая Шоса́*** – дарога на Вялікарыту (*в. Гусак Мал. Бр.*); ***Вылы́кій Густы́нец*** – лес уздоўж гасцінца (*в. Знаменка Бр. Бр.*); ***Гасці́нец*** – лес каля могілак (*в. Сіманавічы Драг. Бр.*); ***Грэ́бля*** – луг, дзе знаходзіцца сенакос (*в. Альманы Стол. Бр.*); ***Стэ́шка*** – месца ў лесе (*в. Палінаўка Кам. Бр.*); ***Тракты́вка*** – поле ўздоўж дарогі (*в. Вайская Кам. Бр.*); ***Тропы́нка*** – дарога праз сенажаць (*в. Дубіца Бр. Бр.*); ***Трып*** – просека ў лесе (*в. Вялікае Сяло Пруж. Бр.*); ***Шаша́*** – дарога (*в. Замшаны Мал. Бр.*); ***Шос*** – бальшак (*в. Дубіца Бр. Бр.*).

6) Суадносныя з паняццямі «поле», «глеба»:

а) суадносныя з земляробчай тэрміналогіяй па мэце выкарыстання: ***Боло́тна Сіножа́ть*** – сенажаць на балоце (*в. Катэра Кам. Бр.*); ***Вы́ган*** – вуліца, па якой выганяюць жывёлу на пашу (*в. Лукава Малар. Бр.*); ***Вы́худ*** – поле, якое раней выкарыстоўвалі пад пашу (*в. Ляхаўцы Мал. Бр.*); ***Вэ́пуст*** – луг, куды выпускаюць жывёлу (*в. Падбрадзяны Кам. Бр.*); ***Горо́ды*** – поле на месцы агародаў сялян (*в. Рудавец Бр. Бр.*); ***Звыры́нэць*** – поле, сенажаць (*в. Прыбарава Бр., Воўчын Кам. Бр.*); ***Загоро́дде*** – поле за агародамі (*в. Хмелева Жаб. Бр.*); ***Клуня́нскія Сенажа́ці*** – сенажаць (*в. Воўчын Кам. Бр.*); ***Ко́ло лужка́*** – поле (*в. Вялікая Турна Кам. Бр.*); ***Ло́нка*** – заліўны луг (*в. Воўчын, Ліпна Кам., М. Шчытнікі Бр. Бр.*); ***Луг*** – сенажаць, луг (*в. Ляплёўка Бр., Макавішчы Кам. Бр.*); ***Лужо́к*** – невялікі луг за вёскай (*в. Ратайчыцы Кам. Бр.*); ***Лясна́я Сенажа́ць*** – сенажаць у лесе (*в. Дубок Бр. Бр.*); ***Па́ша Полёва́я*** – паша (*в. Рагозна Жаб. Бр.*); ***Пасовы́ско*** – паша (*в. Селяхі, Прыбарава Бр., Воўчын Кам. Бр.*); ***Пасту́шка*** – выган (*в. Арэхава Мал. Бр.*); ***Полево́е Пасовы́ско*** – паша (*в. Вужыкі Кам. Бр.*); ***Сінако́с Луговы́й*** – сенажаць (*в. Шчэглікі Жаб. Бр.*); ***Сыножа́тка*** – сенажаць (*в. Навіцкавічы, Янушы Кам. Бр.*);

б) суадносныя з назвамі спосабу распрацоўкі і набыцця зямельнага ўчастка: ***Ва́лішчэ*** – поле, распрацаванае ў лесе (*в. Багданы Бр. Бр.*); ***Вы́дранка*** – назва лесу. У лесе «выдзіралі» дзялкі пад сенажаць (*в. Багданаўка Лун. Бр.*); ***Вы́жар*** – поле (*в. Клейнікі Бр. Бр.*); ***Вы́мэнок*** – луг, які выменялі ў суседняй вёскі (*в. Вялічкавічы Кам. Бр.*); ***Вы́руб***ка – участак лесу, раскарчаваны пад сенажаць (*в. Кастары Бр. Бр.*); ***Гры́лая*** – поле на месцы згарэлага бярэзніку (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Да́ншчына*** – луг, паша (*в. Яцкавічы, Вужыкі Кам., Пагубяцічы Бр. Бр.*); ***Де́лянка*** – паша, распрацаваная ў лесе (*в. Чэрск Бр. Бр.*); ***Дзярці́ва*** – поле. Тут вельмі дрэнная зямля, шмат карчоў (*в. Тухавічы Лях. Бр.*); ***Драбо́вэц*** – поле, якое раней было падроблена на ўчасткі (*в. Балоты Кобр. Бр.*); ***Дылэ́ншчына*** – поле (*в. Астрамечава, Кошалева Бр. Бр.*); ***Дэ́рць*** – поле (*в. Селяхі Бр. Бр.*); ***Ку́пча*** – поле, сенажаць (*в. Боркі, Дубічна Мал., Балоты Кобр., Вайская Кам. Бр.*); ***Ля́да*** – поле (*в. Селяхі Бр. Бр.*); ***Нада́ткы*** – поле (*в. Мухавец, Казловічы Бр. Бр.*); ***Парцэ́лі*** – паша. Ад польскага parcela ‘невялікі ўчастак лесу, які прадаецца’ (*в. Смуга*

Бр. Бр.); ***По́гар*** – паша (*в. Шчэглікі Жаб. Бр.*); ***Пору́бка*** – поле (*в. Дзяменічы Жаб. Бр.*); ***По́тырыб*** – поле (*в. Падлессе Радваніцкае Бр. Бр.*); ***Прору́бы*** – урочышча на месцы выкарчаванага ўчастка лесу (*в. Навалессе Мал. Бр.*); ***Про́тэрэб*** – сенажаць на месцы хмызняку (*в. Церабунь Бр. Бр.*); ***Прыда́ткі*** – поле (*в. Ужыкі Кам.Бр.*); ***Спо́рное*** – сенажаць (*в. Церабунь Бр. Бр.*); ***Ся́кле*** – сенажаць (*в. Харсы Бр. Бр.*); ***Тэрэ́бныця*** – урочышча (*в. Антанова Мал. Бр.*); ***Чарці́ж*** – поле (*в. Ляхаўцы Мал. Бр.*);

в) суадносныя з тэрмінамі для абазначэння земляробчых участкаў (надзельная зямля, адзінка вымярэння): ***Бліжніе Різы́*** – поле (*в. Камянюкі Кам. Бр.*); ***Быро́зува Дя́лка*** – сенажаць (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Брыгадзі́ровы Со́ткы*** – участак поля (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Воло́кі*** – поле (*в. Баранцы Жабін. Бр.*); ***Выльі́ка Поло́са*** – частка поля (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Гікта́рэ*** – поле (*в. Вайская Кам. Бр.*); ***Гре́дка*** – возера (*в. Багданы Бр.*); ***Двена́дцаткі*** – поле на месцы лесу (*в. Янушы Кам. Бр.*); ***Дзеся́ткы*** – поле (*в. Сцяпанкі Жаб. Бр.*); ***Дзя́лка*** – поле (*в. Дзівін Кобр. Бр.*); ***До́вгы Прыда́ткы*** – поле (*в. Кустын Бр. Бр.*); ***Дуда́ткі*** – участак зямлі (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Дывыты́на*** – поле (*в. Унучкі Кам., Сенькавічы Жаб. Бр.*); ***Дысяты́на*** – поле (*в. Вялікія. Корчыцы Кобр. Бр.*); ***За́дня Полоса́*** – частка поля (*в. Кошалева Бр. Бр.*); ***Кава́лкі*** – поле (*в. Баршчэва Кам. Бр.*); ***Ко́гутаў Надзе́л*** – поле (*в. Яменка Кам. Бр.*); ***Лу́ста*** – поле (*в. Зеляніца Мал. Бр.*); ***Маргі́*** – балота (*в. Вялікае Сяло Пруж. Бр.*); ***Надзі́льное*** – поле (*в. Унучкі Кам. Бр.*); ***Отьмі́на*** – поле, сенажаць (*в. Вялічкавічы, Залескія Кобр. Бр.*); ***Паўлюсо́ва Дыля́нка*** – поле (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Поврі́зы*** – поле (*в. Баяры Кам. Бр.*); ***Поло́ска*** – поле (*в. Прыбарава Бр. Бр*); ***Попо́вая Воло́ка*** – поле за лесам (*в. Кабёлка Бр. Бр.*); ***Пытыны́*** – поле (*в. Чэрні Бр. Бр.*); ***Рэзу́ха*** – поле на балоце (*в. Мельнікі Мал. Бр.*); ***Со́ткы*** – частка поля (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Трыты́на*** – поле (*в. Расна Кам. Бр.*); ***Чвірті́*** – поле (*в. Камянюкі Кам. Бр.*); ***Чытвырты́на*** – поле (*в. Барысы Бр. Бр.*); ***Шну́р*** – поле. Назва паходзіць ад дыялектнай назвы надзелу зямлі – шнур (*в. Асаўцы Іван. Бр.*); ***Шыро́кый Шнуро́к*** – поле (*в. Бародзічы Кобр. Бр.*); ***Шысты́на*** – поле (*в. Сенькавічы Жаб. Бр.*);

г) суадносныя з відам, якасцю глебы (урадлівая/неўрадлівая): ***Гліні́шча*** – месца ў полі, дзе людзі капалі гліну (*в. Вялікія Сяхновічы Жабін. Бр.*); ***Гнілы́*** – лес, у якім калісьці была гнілая зямля (*г/п Лагішын Пін. Бр.*); ***Камыну́ха*** – поле, на якім шмат камянёў (*в. Прыбарава Бр. Бр.*); ***За́пуст*** – поле, дзе нічога не расце (*в. Замшаны Мал. Бр.*); ***Ла́пальня*** – месца ў лесе, дзе капаюць вапну (лапну) (*в. Псышчава Іван. Бр.*); ***Лысу́ха*** – вялікае пясчанае поле, на якім нічога не расце (*в. Прыбарава Бр. Бр.*); ***Ля́д*** – участак зямлі з дрэннай глебай (*в. Падбела Кам. Бр.*); ***Лубя́нэ*** – поле з неўрадлівай зямлёй (*в. Харсы Бр. Бр.*); ***Му́ляўка*** – балота, вельмі гразкае, «мульнае» (*в. Леснікі Драг. Бр.*); ***Наво́зы*** – поле з добрай, урадлівай глебай (*в. Крыўляны, Сяхновічы Жаб., Індычы Кам., Пяскі Бр. Бр.*); ***Падпусто́е*** – поле з «пустой» зямлёй (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Холо́дныця*** – поле (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*).

III. Мікратапонімы, звязаныя з лакалізацыяй аб'екта ў прасторы.

1) Суадносныя з назвай-арыенцірам «за + аб'ект»: ***За але́шнікам*** – поле, якое знаходзіцца за алешнікам (*п. Арэхаўскі Кобр. Бр.*); ***Забру́дде*** – луг (*в. Навасёлкі Кам. Бр.*); ***Забало́цце*** – частка вёскі, якая знаходзілася за балотам, зараз яно высахла, але так яе называюць і сёння (*в. Ямнае Стол. Бр.*); ***За бу́нкерам*** – поле. Падчас вайны з немцамі яўрэі тут пабудавалі бункер (*в. Кругавічы Ганц. Бр.*); ***Забыры́ззе*** – балота ў бярозавым лесе (*в. Вялікарыта Мал. Бр.*); ***Зава́лле*** – поле, луг за ўзвышшам (*в. Амяліна, Чылеева Бр. Бр.*); ***За Ву́лькію*** – поле за в. Вулька (*в. Смуга Бр. Бр.*); ***За клу́ні*** – поле за клунямі (*в. Тэрэсіны Кам. Бр.*); ***За Кузьмо́ю*** – поле за хатай чалавека па імені Кузьма (*в. Верхалессе Кобр. Бр.*); ***За Пэрэ́волокою*** – поле за сенажаццю Пэрэволока (*в. Камянюкі Кам. Бр.*).

2) Суадносныя з паняццем «крайні аб'ект»: ***Закра́йкы*** – лес адразу за вёскай (*в. Мельнікі Мал. Бр.*); ***Кра́йня*** – поле (*в. Вялікая Турна Кам. Бр.*); ***Углы́*** – поле. (*в. Срыгінь Бяроз. Бр.*).

3) Суадносныя з паняццем «пад + аб'ект»: ***Под брудцём*** – поле (*в. Смуга Бр. Бр.*); ***Подграбэ́*** – сенажаць (*в. Беразнякі Кам. Бр.*); ***Подрі́чче*** – выпас. Знаходзіцца каля рэчкі (*в. Ставы Бр.*); ***Под звыры́нцем*** – поле за выпасам (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Под мо́гілкамі*** – сенажаць (*в. Харсы Бр. Бр.*); ***Пуд вэрбо́ю*** – поле (*в. Вялікарыта Мал. Бр.*).

4) Суадносныя паняццем «каля + аб'ект»: ***Каля бо́чкі*** – поле, на якім стаіць вялікая бочка, у якую раней залівалі ўгнаенне (*п. Арэхаўскі Кобр. Бр.*); ***Каля Ма́дныка*** – частка дарогі. Дарога, якая праходзіць за хатай, у якой некалі жылі Мадныкі (*в. Опаль Іван. Бр.*); ***Каля Фе́дора*** – поле (*в. Чэрск Бр. Бр.*); ***Коло бырэ́зынкы*** – паша (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Коло маяка́*** – сенажаць (*в. Беразнякі Кам. Бр.*); ***Коло цыге́льні*** – поле (*в. Трасцяніца Кам. Бр.*); ***Кулу багна́*** – сенажаць на балоце (*в. Яменка Кам. Бр.*).

5) Суадносныя з паняццем «адлегласць да аб'екта»: ***Бліжня рі́ска*** – сенажаць (*в. Камянюкі Кам. Бр.*); ***Далёкі*** – хутар. Называецца так, бо знаходзіцца далёка ад вёскі (*в. Язвінкі Лун. Бр.*); ***Далі́ша Рі́ска*** – сенажаць (*в. Камянюкі Кам. Бр.*); ***За́дне По́лэ*** – поле (*в. Булькова Жаб. Бр.*); ***Ні́жэ фэ́рмы*** – поле (*в. Моладава Іван. Бр.*).

6) Суадносныя з паняццем «між + аб'ект»: ***Міждаро́жжа*** – поле, якое ляжыць паміж дзвюх дарог (*в. Гошчава Івац. Бр.*); ***Міжэрэ́кі*** – сенакос (*в. Сялец Бяроз. Бр.*).

7) Суадносныя з паняццем «у + аб'ект»: ***У дубах*** – поле, дзе калісьці раслі дубы, якія потым ссеклі (*в. Фядоры Стол. Бр.*); ***У Камі́нскага*** – вуліца. На ёй некалі жыў пан Камінскі (*в. Бакуны Пруж. Бр.*); ***У Мі́шы*** – хутар, дзе жыў гаспадар па імені Міша (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***У Су́за*** – поле пад сенакос, дзе раней стаяла хата чалавека па прозвішчы Суз (*в. Буса Іван. Бр.*).

IV. Мікратапонімы, звязаныя з канфігурацыяй аб'екта ў прасторы, з формай аб'екта: Дзю́ба – хутар (*в. Жолкіна Пін. Бр.*); ***До́вга*** – луг (*в. Амяліна Бр. Бр.*); ***Довгуны́*** – паша (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Журавлёва Шы́я*** – поле (*в. Чвіркі Кам. Бр.*); ***Зубо́к*** – лес (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Іглá*** – частка лесу (*в. Ляхчыцы Кобр. Бр.*); ***Касá*** – возера, доўгае, у форме касы (*п. Першамайскі Бар. Бр.*); ***Клыно́к*** – поле (*в. Астрамечава, Казловічы Бр. Бр.*); ***Коло́да*** – нізіна (*в. Дзямідаўшчына Кобр. Бр.*); ***Кру́гляк*** – участак зямлі (*в. Палінаўка Кам. Бр.*); ***Крыву́ля*** – лясная сцежка. Вельмі крывая лясная сцяжынка праз лес на Пружаны з вёскі Шані (*в. Шані Пруж. Бр.*); ***Ку́т*** – поле, луг, паша, лес (*в. Чэрск, Барысы, Кустын Бр., Замшаны, Брадзяцін Мал., Залессе Кобр., Хамуціны, Каленкавічы Кам. Бр.*); ***Но́жык*** – балота (*в. Высокае Мал. Бр.*); ***Обру́с*** – поле (*в. Тамашоўка Бр. Бр.*); ***Острызу́б*** – поле, сенажаць (*в. Аніскавічы, Дубіны Кобр. Бр.*); ***Осэрэ́док*** – поле (*в. Замшаны Мал. Бр.*); ***Попырычнякы́*** – поле каля балота (*в. Калодзічы Кобр. Бр.*); ***Пя́тка*** поле (*Ставы Кам. Бр.*); ***Сапі́г*** – лес (*в. Балоты Кобр. Бр.*); ***Со́мув Хвы́ст*** – частка лесу (*в. Дзівін Кобр. Бр.*); ***Сырпо́к*** сенажаць (*в. Шумакі Бр. Бр.*); ***Штаны́*** – месца, якое па форме нагадвае штаны (*п. Арэхаўскі Кобр. Бр.*); ***Шыро́ка Шы́я*** – поле (*в. Сцяпанкі Жаб. Бр.*) ***Яўге́неў Ро́г*** – поле (*в. Замшаны Мал. Бр.*).

V. Мікратапонімы, матываваныя тыпам, часткай паселішча, будынкамі і збудаваннямі жыллёвага і гаспадарчага прызначэння: Амба́р – поле (*в. Падбела Кам. Бр.*); ***Буды́нок*** – луг (*в. Пералум'е Жаб. Бр.*); ***Гарадо́к*** – узвышша, засеянае травою, на месцы якога раней існаваў невялікі гарадок, абнесены валам (*г/п Гарадзішча Бар. Бр.*); ***Гу́мнышча*** – поле. Размешчана на захад ад в. Аніскавічы. Да рэвалюцыі тут знаходзіліся панскія гумны. Пазней яны былі спалены сялянамі, а назва гэтага месца захавалася (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Дваро́к*** – неафіцыйная назва вуліцы. Калісьці там быў двор памешчыка (*в. Бакуны Пруж. Бр.*); ***До́мікі*** – новая частка вёскі (*в. Знаменка Бр. Бр.*); ***Дымэ́дово Ха́тныско*** – частка лесу (*в. Гута Бр. Бр.*); ***Жу́ков Двы́р*** – паша (*в. Ляплёўка Бр. Бр.*); ***Задві́р'е*** – дарога (*в. Ляхаўцы Мал. Бр.*); ***Каза́чків Ху́тар*** – поле

(*в. Бародзічы Кобр. Бр.*); ***Канто́ра*** – лес (*в. Мутвіца Мал. Бр.*); ***Кляшту́рнэ*** – поле (*в. Вістычы Бр. Бр.*); ***Курчма́*** – участак зямлі за вёскай (*в. Ліпна Кам. Бр.*); ***Маёнток*** – неафіцыйная назва часткі вёскі, дзе раней жылі палякі (*в. Мокрая Дуброва Пін. Бр.*); ***Осэ́лыця*** – луг (*в. Сяхновічы Жаб. Бр.*); ***Посёлок*** – новазаселеная вуліца (*а/г Бездзеж Драг. Бр.*); ***Прысёла*** – поле (*в. Бародзічы Кобр. Бр.*); ***Пудмі́сто*** – дарога (*в. Мікалаева Кам. Бр.*); ***Стара́я Вёска*** – частка вёскі (*в. Грушава Кобр. Бр.*); ***Старо́жка*** – участак зямлі (*в. Заазёрная Мал. Бр.*); ***Сыды́ба*** – поле (*в. Тумін Кам. Бр.*); ***Сэ́лішчэ*** – поле (*в. Багданы Бр. Бр.*); ***Уко́лыця*** – частка лесу (*в. Дзівін Кобр. Бр.*); ***Уса́дьба*** – поле (*в. Цюхінічы Бр. Бр.*); ***Фальва́рак*** – урочышча (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Фэ́рма*** – частка вёскі (*в. Рагозна Жаб. Бр.*); ***Хуторы́*** – поле (*в. Індычы Кам. Бр.*); ***Цырко́вна*** – нізкае месца (*в. Замшаны Мал. Бр.*); ***Шалашы́*** – паша (*в. Ляплёўка Бр. Бр.*).

VI. Мікратапонімы, матываваныя былым размяшчэннем прадпрыемства, установы, былым месцам промыслу, прызначэннем аб'екта: Аэрадро́м – поле, на якім у час вайны знаходзіўся аэрадром (*в. Бялёва Кам. Бр.*); ***Бальні́чны Сад*** – сад, які знаходзіцца непадалёку ад раённай бальніцы (*г. Драгічын Драг. Бр.*); ***Бро́вар*** – узвышанае месца (*в. Збураж Мал. Бр.*); ***Буро́ва́я*** – урочышча (*в. Орля Кам. Бр.*); ***Вытра́к*** – сенажаць (*в. Прыбарава Бр. Бр.*); ***Глы́нішча Кар'е́р*** – участак зямлі за вёскай (*в. Загарадня Кам. Бр.*); ***Гу́та*** – урочышча (*в. Гута Бр. Бр.*); ***Казённая Лесапі́лка*** – частка лесу (*в. Гусак Мал. Бр.*); ***Крухма́льня*** – паша (*в. Шышова Кам. Бр.*); ***Лісопі́льня*** – участак зямлі ў лесе (*в. Навалессе Мал. Бр.*); ***Па́нскі Млы́н*** – поле (*в. Гусак Мал. Бр.*); ***Па́сыка*** – сенажаць (*в. Жукі Кобр. Бр.*); ***Пілора́ма*** – участак зямлі каля лесу (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***Смаля́рня*** – поле (*в. Чарняны Мал. Бр.*); ***Сырува́рня*** – нізіна (*в. Шышова Кам. Бр.*); ***Тарта́к*** – частка лесу (*в. Хамуціны Кам. Бр.*); ***Цыге́льня*** – поле (*в. Масевічы Мал. Бр.*).

VII. Мікратапонімы, матываваныя іншым тапонімам (краіна, горад, вёска): Амерыка́нкі – месца ў вёсцы, куды прывозяць хлеб. Амерыканкамі называюць таму, што там жылі людзі, продкі якіх насілі чырвоныя галёшы. Казалі, што яны з Амерыкі (*в. Ёлава Бар. Бр.*); ***Белаазёрская Даро́га*** – участак дарогі ад г. Белаазёрска на г. Бярозу (*г. Белаазёрск Бяроз. Бр.*); ***Дво́рышскае*** – поле каля в. Дворышча (*в. Олтуш Мал. Бр.*); ***Досто́евскій Ліс*** – назва лесу каля в. Дастоева (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***Забуссе*** – назва лугоў за в. Буса (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***Зэлэ́ныці*** – частка поля, якая злучае в. Олтуш з в. Зеляніцы (*в. Олтуш Мал. Бр.*); ***Ка́рпін*** – поле каля в. Карпін (*в. Олтуш Мал. Бр.*); ***Кро́тоўскее По́лэ*** – поле каля в. Кротава (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***Медве́дово Олтушскае*** – поле за в. Олтуш (*в. Карпін Мал. Бр.*); ***Мо́таль*** – частка вёскі. Некалі сюды прыехала многа людзей з в. Моталь (*в. Выганашчы Івац. Бр.*); ***На Гу́ту*** – дарога ў в. Гута (*в. Навасады Бр. Бр.*); ***На Дмы́тровічы*** – дарога ў в. Дзмітровічы (*в. Унучкі Кам. Бр.*); ***Новодві́рска*** – узвышша каля в. Новы Двор (*в. Барысы Бр. Бр.*); ***Новосі́льскі Бало́тця*** – поле на месцы асушанага балота каля в. Навасёлкі (*в. Дубавое Кам. Бр.*); ***Пысча́нскій Лі́с*** – назва лесу каля в. Пясчанка (*в. Моладава Іван. Бр.*); ***Святаво́льская*** – дарога каля в. Святая Воля, што вядзе на Івацэвічы (*г/п Целяханы Івац. Бр.*); ***У Ланско́й*** – поле каля в. Ланская (*в. Олтуш Мал. Бр.*); ***Хворошча́нскее*** – поле каля в. Хваросна (*г/п Целяханы Івац. Бр.*).

VIII. Мікратапонімы, матываваныя назвай жывёлы, птушкі, рыбы: Бара́ньне Боло́то – поле. *«Пасвіці гонілі ове́чок і барано́ў. Можэ, з-за гэтого і назвалі Бараньне»* (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Барсу́чка*** – поле, раней там вадзілася шмат барсукоў (*в. Радзевічы Кам. Бр.*); ***Вовчня́к*** – урочышча, дзе здаўна вадзіліся ваўкі (*в. Струга Мал. Бр.*); ***За́йчык*** – невялікі лясны масіў (*в. Хадынічы Кобр. Бр.*); ***Кулі́ко́ва*** – поле. На гэтым месцы заўсёды вілі свае гнёзды кулікі (*в. Выганашчы Івац. Бр.*); ***Лі́сья Гора́*** – поле. У гэтым месцы шмат я́мак, якія панакопвалі лісы. (*г/п Целяханы Івац. Бр.*); ***Луне́во*** – месца ля возера, у якім вадзіліся луні (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Мядзве́дзева*** – луг. Кажуць, што тут бачылі мядзведзя (*в. Моладава Іван. Бр.*).

IX. Мікратапонімы, матываваныя характарыстыкай аб'екта:

1) Суадносныя з параметрамі аб'екта: ***Бальшо́е*** – назва вадаёма вялікіх памераў, які знаходзіцца ў вёсцы (*в. Гарадзішча Пін. Бр.*); ***Большо́е По́лэ*** – поле (*в. Стрыганец Жаб. Бр.*); ***Вылы́ка Ні́ва*** – поле. Размешчана на ўсход ад в. Аніскавічы. Раней тут была пустка, але падчас калектывізацыі ўсё было выкарчавана і ўзарана (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Выле́ке По́ле*** – поле (*в. Навіцкавічы Кам. Бр.*); ***До́вгая Ны́ва*** – поле (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***До́вгое*** – поле, якое атрымала сваю назву ад працягласці (*в. Ланская Малар. Бр.*); ***Довгуны́*** – сенажаць (*в. Прылукі Бр. Бр.*); ***Вылы́кі Валуны́*** – частка поля, дзе знаходзіцца шмат валуноў (*в. Ляхчыцы Кобр. Бр.*); ***Мала́я Полоса́*** – частка Вылыкого поля (*в. Аніскавічы Кобр. Бр.*); ***Сэрэ́дне По́лэ*** – поле (*в. Булькова Жаб. Бр.*); ***Узкэ По́лэ*** – поле (*в. Яцкавічы Кам. Бр.*); ***Шыро́ке По́ле*** – поле (*в. Падбела Кам. Бр.*).

2) Суадносныя з якаснай характарыстыкай аб'екта: ***Буе́нне*** – урочышча. Назвалі яго так, бо тут было многа зелля, якое вельмі добра расло, «буяло» (*в. Брашэвічы Драг. Бр.*); ***Бэсхлі́быца*** – поле. Заўсёды неўраджайнае (*в. Дубнавічы Пін. Бр.*); ***Змірт**в**і́лэ*** – поле. Назвалі так таму, што на ім нічога не расце, бо дрэнная зямля (*в. Ляплёўка Бр.*); ***Лы́са Гора́*** – поле. *«Лыса гора – такее поле, узвышаная месносць, дзе нічо́го не росце́»* (*в. Краі Івац. Бр.*).

3) Суадносныя з прадметам, са знешняй прыметай прадмета на аб'екце: ***Дупліі́ша*** – лес. Завецца так таму, што ў асіне, што расла ў гэтым лесе, было дупло, у якім былі пчолы (*в. Дружылавічы Іван. Бр.*); ***Дыркачы́ўка*** – месца, куды людзі вывозілі смецце, старыя венікі (дыркачы) (*в. Моладава Іван. Бр.*).

4) Суадносныя з дзеяннем, якое адбывалася на аб'екце: ***Бу́нь*** – месца ў вёсцы, дзе калісьці ўзбунтаваліся людзі (*в. Парэчча Пін. Бр.*); ***Вучо́ны Луг*** – луг, на які прыязджалі вучоныя і бралі там пробы глебы (*п. Арэхаўскі Кобр. Бр.*); ***Вы́гарышча*** – месца, на якім некалі быў лясок, які выгарэў (*в. Альманы Стол. Бр.*); ***Гуля́нка*** – частка вёскі, дзе моладзь збіралася на танцы і вячоркі (*в. Леснікі Драг. Бр.*); ***Злодзе́йская Даро́га*** – дарога, якая ішла праз маёнтак пана, які быў абакрадзены, а маёнтак разбураны (*в. Бярозаўка Бар. Бр.*).

5) Суадноснае з колерам: ***Бі́лэ було́то*** – балота. *«Ростэ трава, а на ёй як вата білый комочок»* (*в. Камароўка, Каменка, Селяхі Бр. Бр.*); ***Бі́лэе*** – возера. Назва пайшла ад белага пяску, які ляжыць па беразе возера (*в. Дубнавічы Пін. Бр.*); ***Зылёный Луг*** – луг у лесе (*в. Бародзічы Кобр. Бр.*); ***Кра́сны Лесо́к*** – лес. Восенню тут чырванее шмат клёнаў (*в. Краі Івац. Бр.*); ***Сінягі́рка*** – поле (*в. Індычы Кам. Бр.*); ***Чо́рны Луг*** – луг, на якім благая зямля (*в. Лагішын Пін. Бр.*); ***Чо́рный Ліс*** – сасновы лес, які падчас навальніцы здалёк бачыцца чорным (*в. Маларыта Мал. Бр.*); ***Чо́рный Рув*** – роў. «*Пры панах выкупалы канаву на булоты, от торфу там чорна вуда»* (*в. Верхалессе Кобр. Бр*); ***Чырво́ная гора́*** – поле на ўзвышшы, дзе чырвоная гліна і жвір (*в. Шумакі Бр. Бр.*).

6) Суадносныя з часам: ***Занувы́нне*** – паша (*в. Шчэглікі Жаб. Бр.*); ***Заста́р'е*** – паша (*п. Мухавец Бр. Бр.*); ***Кырычуно́вы Новыны́*** – поле (*в. Мелянькова Кобр. Бр.*); ***Молода́я Ны́ва*** – паша (*в. Навасады Бр. Бр.*); ***Нові́нкі*** – поле (*в. Мазуры Кобр. Бр.*); ***Новына́*** – поле (*в. Селяхі Бр. Бр.*); ***Но́вы Новыны́*** – поле (*в. Мелянькова Кобр. Бр.*); ***Новы́ньчыкі*** – поле (*в. Трасцяніца Кам. Бр.*); ***Стары́і новыны́*** – сенажаць (*в. Мелянькова Кобр. Бр.*); ***Ста́рышча*** – поле (*в. Хаціслаў Мал. Бр.*).

ПЕРАЛІК ПРЫНЯТЫХ СКАРАЧЭННЯЎ

Бар. – Баранавіцкі раён
Бр. – Брэсцкая вобласць і раён
Бяроз. – Бярозаўскі раён
Драг. – Драгічынскі раён
Кам. – Камянецкі раён
Лун. – Лунінецкі раён
Лях. – Ляхавіцкі раён
Малар. – Маларыцкі раён

Жаб. – Жабінкаўскі раён
Іван. – Іванаўскі раён
Івац. – Івацэвіцкі раён
Пін. – Пінскі раён
Пруж. – Пружанскі раён
Стол. – Столінскі раён

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Даніловіч, М. А. Тапанімічнае мікраполе вёскі Дзертніца Гродзенскага раёна / Т. М. Даніловіч // Беларуская дыялекталогія. Матэрыялы і даследаванні : зб. навук. арт. – Мінск, 2014. – Вып. 3. – С. 126–129.

2. Шклярык, В. А. Назвы нявораных зямельных участкаў як утваральная база мікратапонімаў Усходняга Палесся / В. А. Шклярык // Беларуская дыялекталогія. Матэрыялы і даследаванні : зб. навук. арт. – Мінск, 2014. – Вып. 3. – С. 192–197.

3. Крук, Б. А. Мікратапонімы ваколіц вёскі Млынок Петрыкаўскага раёна як адлюстраванне яе гісторыі [Электронны рэсурс] / Б. А. Крук. – Рэжым доступу: http://dspace.mspu.by/handle/123456789/1329. – Дата доступу: 16.03.2019.

4. Сагановіч, Ю. Г. Мікратапонімы вёсак Кісялі і Ермакі Мінскага раёна Мінскай вобласці: семантычныя разнавіднасці [Электронны рэсурс] / Ю. Г. Сагановіч. – Рэжым доступу: http://elib.bsu.by/handle/ 123456789/25841. – Дата доступу: 16.03.2019.

5. Жучкевич, В. А. Местные географические термины в топонимии БССР / В. А. Жучкевич // Местные географические термины в топонимии : тез. докл. и сообщ. / редкол.: Э. М. Мурзаев [и др.]. – М., 1966. – С. 21–22.

6. Емельяновіч, В. М. Асноўныя словаўтваральныя тыпы мікратапаніміі Брэстчыны / В. М. Емельяновіч // Беларуская мова і літаратура ў ВНУ : тэз. дакл. навук.-метад. канф. – Брэст, 1971. – С. 195–198.

7. Якубук, Н. Р. Мікратапонімы Брэстчыны, матываваныя земляробчай лексікай / Н. Р. Якубук, В. Янусік // Актуальныя праблемы мовазнаўства і лінгвадыдактыкі : зб. навук. арт. : у 2 ч. – Брэст, 2012. – Ч. 2. – С. 184–187.

8. Аліферчык, Т. М. Тапанімія Заходняга Палесся: этналінгвістычны аспект / Т. М. Аліферчык. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 255 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.05.2019

Levantsevich L.V., Yakubuk N.R. **Microtoponyms of Brest Region: the Problem of Classification**

In Belarusian Linguistics collection and systematization of toponymical materials actively started in the 60s of the XX century. Today linguists have both microtoponymic dictionaries and a number of scientific articles connected with the microtoponyms of certain regions. Individual articles are devoted to the analysis of microtoponyms that have specific word derivational basis. The given article analyses different types of classifications of toponymic (microtoponymic) units existing in Belarusian Linguistics. A potential scheme of analysis of microtoponymic material depending on the word derivational basis is developed in the article.

УДК 378.016:811.112.2’42

И.Ф. Нестерук
канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: irina.nif@yandex.by

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОДУКТИВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Объектом исследования является текст в современной парадигме лингвистического исследования и в контексте продуктивного языкового образования. Текст рассматривается как самостоятельный знак в мире текстов, а также в его отношении к участникам коммуникации с операциональной ориентированностью на интерпретативную деятельность изучающих немецкий язык как иностранный.

Введение

В условиях, когда происходит взаимодействие языков и культур, особенно важно формирование у обучающихся компетенций, которые позволят не только приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка, но и развивать коммуникативную компетенцию. В настоящее время происходит переориентация образовательной парадигмы от «формально-знаниевой» к «личностно ориентированной», что позволяет обучающимся овладеть стратегиями образовательной деятельности, самостоятельно конструировать собственные знания и взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса в качестве активной, автономной и творческой личности, иными словами, успешно сочетать фундаментальные знания и инновационное мышление.

В содержании подготовки филологов-германистов в университетах Беларуси отчетливо выделяется функциональная составляющая. Она зафиксирована в Государственных образовательных стандартах для соответствующих специальностей, в учебных программах и представлена также в учебных пособиях и материалах. Функциональная составляющая представлена также циклом учебных дисциплин, объектом исследования которых является текст: стилистика, интерпретация текста, лингвистика текста, зарубежная литература, – а также другими специальными и элективными курсами, входящими в вариативный компонент учебных планов. Из традиционного материала для исследования текст превратился в объект исследования, вокруг которого сложился новый узел проблематики в виде связи лингвистики текста, стилистики, социальной и индивидуальной психологии и теории коммуникации. В связи с этим важное значение придается формированию и совершенствованию у обучающихся текстовой компетенции, т.е. умению работать с текстами различной функциональной направленности, а также использованию аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку в условиях продуктивного языкового образования.

Связь текста и дискурса в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы

Появившийся в лингвистике в конце XX в. дискурсивный подход способствовал пересмотру роли иностранного языка и переходу в анализе языковых явлений от уровня предложения к уровню текста, что требует, в свою очередь, поиска новых подходов в обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологических и методических аспектов исследования текста.

Понимание текста как дискурса привело к поиску новых способов его исследования, одним из которых наряду с лингвостилистической интерпретацией стал и анализ с точки зрения его концептуального восприятия, что выводит и текст и дискурс за рам-

ки собственно языкознания в область исследований когнитивно-дискурсивной парадигмы. Е.С. Кубрякова в своей книге «Язык и знание» приводит по меньшей мере семь определений дискурса, каждое из которых отражает те или иные признаки этого процесса, а в совокупности характеризует дискурс во всей его многогранности. Подводя итог, она показывает, что дискурс – это форма общения людей. Новейшие определения дискурса утверждают, что дискурс – это «язык в языке», или сложная система иерархии разных видов знания, разных видов информации [1]. Еще одно определение дискурса, подтверждающее вышесказанное, дает С. Друмм: «Als Diskurs bezeichnet man die Auseinandersetzungen mit einem Thema im Rahmen unterschiedlicher Texte und Äußerungen, innerhalb mehr oder weniger großer gesellschaftlicher Gruppen. Der Diskurs ist sowohl Austausch und Aushandlung von Informationen, als auch Deutungsmuster für die Teilhabe an der Gruppe. In der Diskurlinguistik bezeichnet der Begriff Diskurs mündliche Textsorten und ihre pragmalinguistischen Bedingungen, die von Kontext, Situation und Ziel der Kommunikation abhängig sind» [2].

В гуманитарных науках выделяется несколько направлений исследования текста и дискурса, а также положений и идей, важных для становления данных категорий. Прежде всего это идеи и положения, сформулированные М.М. Бахтиным. По М.М. Бахтину, текст является первичной данностью гуманитарно-философского мышления, он та непосредственная действительность, из которой могут исходить эти дисциплины и само мышление [3]. Сознание и мышление по существу являются категориями философскими и на первый взгляд имеют мало общего с чистой лингвистикой. Предметом человеческого сознания и мышления могут быть не только отображения реально существующих объектов, но и продукты деятельности самого мышления, идеальные образы и объекты. Приведем следующее определение, подтверждающее сказанное выше: «Сознание – одно из фундаментальных понятий философии, характеризует важнейший системный компонент человеческой психики… Функционирование сознания обеспечивает человеку возможность вырабатывать знания о связях, отношениях, закономерностях объективного мира, регулировать и контролировать деятельность в природной и социальной среде, определять ценностные ориентиры своего бытия и творчески преобразовывать условия своего существования» [4, с. 762]. Лингвистика же изучает отношение форм языка к мышлению, а через него к действительности. Принимая во внимание вышесказанное, мы соглашаемся с тем, что язык существует в рамках концептуальных моделей мышления, опыта взаимодействия с окружающей средой и действительностью. Концепт задает коммуникативную направленность текста, которая диктует выбор языковых средств, используемых при порождении текста. Исследования в этой области направлены на выявление стабильных концептов языка – константов, что имеет непосредственное отношение к лингвокультурологии и этнолингвистике [5]. Через номинацию как процесс означивания осуществляется связь мира действительности с миром языка, т.е. устанавливается корреляция между объектом и используемым для его называния языковым отрезком, что и соединяет точку пространства внеязыкового с точкой пространства языкового, что находит свое отражение в тексте. Суть номинации в свое время объяснил В. Матезиус, указав на то, что она представляет собой фиксирование выбранных предметов (явлений) действительности при помощи языковых средств [6]. Тем самым вопрос о связи языка с действительностью переводится в более широкие рамки связи языка с мышлением. Именно такое понимание лежит в основе современных трактовок номинации и текстовой деятельности. Однако всякий раз подчеркивается, что любое языковое выражение лишь тогда представляет собой продукт, когда оно имеет понятийное содержание, базирующееся на соотношении с определенными экстралингвистическими объектами.

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участию в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция – явление многоаспектное и включает несколько субкомпетенций. Одной из наиболее значимых считается дискурсивная компетенция, включающая в себя текстовую компетенцию, которая представляет собой знание различных типов текстов, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения (Т.М. Дридзе, Ю.Н. Караулов и др.).

Вопрос о соотношении понятий текста и дискурса неоднократно поднимался в «лингвистических» дискуссиях (Е.В. Падучева, Т.А. ван Дейк, У. Кинч, Т. Гивен, К. Бринкер, Дж. Хиршберг, А. Сэнворд, В. Хайнеманн и др.) и в рамках данной работы не является первостепенным. Однако считаем необходимым привести точку зрения А.Ю. Попова, который разработал следующую систему оппозиций:

1) спонтанность дискурса vs каноничность формы изложения текста;

2) динамичность дискурса vs статичность текста;

3) нацеленность дискурса на реакцию собеседника vs закрытость системы текста;

4) ограниченность дискурса по времени vs произвольность выбора объема текста автором;

5) неограниченность дискурса в выборе вербальных и невербальных средств [7, с. 41].

Следовательно, текстовая деятельность, включающая интерпретацию, должна осуществляться реципиентом с учетом многих фоновых факторов, «understanding text / talk-in-context» (термин Т.А. ван Дейк), в том числе и социального контекста. Язык существует в рамках концептуальных моделей мышления, опыта взаимодействия референта с окружающей средой и действительностью, вследствие чего в процессе текстовой деятельности запускается ряд когнитивных операций, в результате которых читатель формирует смысл из значений слов и генерирует логико-семантическую цельность текста.

Специфика процесса понимания и интерпретации иноязычного текста

Следует отметить, что процесс понимания и интерпретации иноязычных текстов связан с определенными трудностями, основным способом преодоления которых является постоянная, регулярная и целенаправленная тренировка всех компонентов этой деятельности (слуховое и зрительное восприятие, кратковременная и долговременная память, внутренняя речь, вероятностное прогнозирование и осмысление). Сложная организация текста, различия языкового, интеллектуального, эмоционального и эстетического опыта автора и читателя, а также их зависимость от культурно-исторического контекста способствуют возникновению множественности интерпретаций текста, что обусловливает сложность изучения текста и его категорий. С развитием социолингвистики, психолингвистики и некоторых других наук, характеризующихся междисциплинарностью исследований, а также новых подходов в исследованиях текста и дискурса в новом ракурсе получают освещение такие категории, как диалогичность, вариативность, текстуальность и некоторые другие, которые оказывают непосредственное влияние на текстовую деятельность как продуцента, так и реципиента.

Однако, чем бы ни занимался современный ученый-лингвист, когнитивной или функциональной стороной языка, прагматикой или семантикой, социо- или психолингвистикой и т.д., он неизбежно имеет дело с динамичной системой, отражающей саму природу языка, который в функционировании представляется «подвижной непрерывной реальностью и обладает креативностью, т.е. способностью приспосабливать старые средства к новым целям» [8, с. 7], что накладывает свой отпечаток на текстовую деятельность изучающих иностранный язык.

Изучение процесса понимания текста чрезвычайно сложно, так как пока нет достаточно объективных методов исследования данного процесса. В разное время пред-

лагались некоторые методы изучения понимания иноязычного текста (А.Н. Соколов, А.А. Брудный, Н.Н. Сметанникова и др.), однако все они недостаточно полно отражают картину понимания. Поэтому о процессе понимания принято говорить гипотетически. Одним из таких описаний самого процесса интерпретации является положение о сочетании операций анализа и синтеза и их смене (А.Р. Лурия), об опоре на «смысловые вехи» (А.Н. Соколов), о двух путях – линейном и скачкообразном (А.Н. Соколов, А.Г. Синицын), о способах (или стратегиях) понимания (Д. Брунер, О.Д. Кузьменко, Н.Н. Сметанникова).

В процессе чтения читающий постоянно выстраивает отношения между информацией из текста и своими уже существующими знаниями о мире. Таким образом, текст появляется только в сознании обучающихся и, прежде всего, вследствие использования разных уровней знаний и уже затем вследствие декодирования отдельных слов и сопоставления их значений. В процессе чтения запускается ряд когнитивных операций, вследствие которых читатель формирует смысл из значений слов и генерирует логико-семантическую цельность текста. У опытного читателя при чтении несложных текстов этот процесс происходит автоматически, при более сложных текстах возникает необходимость применения т.н. контекст-сензитивных стратегий чтения (kontextsensitive Lesestrategien), при помощи которых читатель учится сам раскрывать, анализировать, интерпретировать, комментировать содержание текста. Схожую мысль высказывает З.И. Клычникова: «В “простом” тексте это (т.е. понимание) мгновенный процесс, в “сложном” – замена непосредственного понимания дискурсивным» [9, с. 95].

Понимание является центральным звеном процесса обучения, процесса усвоения новых знаний, и его цель – предотвратить формальный характер процесса усвоения необходимой информации. При этом процесс общения посредством чтения не оканчивается пониманием текста, а продолжается каким-либо речевым поступком как формой вербального поведения. Понимание в работах лингводидактического ракурса определяется как один из видов сложной мыслительной деятельности, который ведет к раскрытию существенного в предметах и явлениях реальной действительности. Причем понимание связано с творческой и эмоциональной активностью реципиента. И если раньше лингвисты стремились, например, определить число и характер языковых единиц на каждом уровне языковой системы, перечислить коммуникативные ситуации, требующие употребления той или иной конструкции, описать наборы однотипных речевых актов, то сейчас прежде всего подвергаются анализу те внутренние механизмы языка, которые обеспечивают его способность выступать в качестве основного средства усвоения, накопления и передачи информации продуцентом [10].

Существует несколько стратегий и моделей текстовой деятельности, представленных в работах лингводидактического ракурса. Например, некоторые ученые придерживаются пропозиционно-сетевой модели понимания текста (J.R. Andersonand, G.H. Bower, R.C. Shank), которая наиболее близка, на наш взгляд, концептуальному анализу. В соответствии с этой моделью содержание текста рассматривается на уровне пропозиций (суждений). Пропозиция – наименьшая значимая единица, имеющая предикатно-аргументную форму. Н.Д. Арутюнова понимает под пропозицией «семантический инвариант, общий для всех модификаций данного предложения, включая также его номинализации» [11, с. 8], тем самым определяя пропозицию как константу, стоящую над всеми семантически тождественными синтаксическими конструкциями. Соглашаясь с данной точкой зрения, следует заметить, что за одним и тем же высказыванием могут стоять разные пропозиции, отдельные пропозиции могут объединяться в пропозиционную сеть, тем самым оказывая влияние на понимание и последующую интерпретационную деятельность реципиента. Основу структуры пропозиции образует прежде всего структура логического суждения как «определенного способа субъектив-

ного отражения объективной действительности» [12, с. 9]. Но если все же иметь в виду тот факт, что язык в своем содержательном плане бесконечно сложнее того, что охватывают постулаты логики как абстрактной теории, то возможно предположить, что не во всех случаях пропозиция в логическом понимании соответствует действительному смысловому содержанию речевого акта. Как правило, в осмысление чего-то, непосредственно воплощающегося в ходе коммуникации, может вклиниваться и вклинивается субъективно-оценочный смысл, т.е. тот аспект высказывания, с которым чистая логика не имеет дела. Именно выражение оценки, эмоций при восприятии конкретной ситуации может быть и часто бывает действительной целью высказывания и ее реализацией через лингвистическую форму. В рамках данного процесса задействованы следующие когнитивные операции: распознавание слов; анализ на уровне синтаксиса; определение связи между концептами в предложениях на уровне синтаксиса; определение семантической связи в рамках одного и нескольких предложений; определение связей, эксплицитно не выраженных в тексте, которые указывают на взаимодействием между текстовыми (bottom-up) и общими знаниями (top-down) реципиента.

Теория понимания смысла текста на основе пропозиций была дополнена исследованиями В. Кинча и Т.А. Ван Дейка, которые указывают на цикличность понимания текста: через определенный интервал времени накопленная информация в буфере памяти очищается от всех пропозиций, кроме нескольких ключевых. Полученные в итоге ключевые пропозиции «концептуализируют» текст, т.е. составляют концепт текста и основу понимания его смысла, и могут рассматриваться как текстовые концепты. И если для автора отправной точкой является концепт, то реципиент идет в направлении от текста к концепту. Благодаря данным стратегиям обработки текста читателем формируются более общие и абстрактные пропозиции, так называемые макропропозиции, с помощью которых, например, проще передать содержание романа, чем используя микропропозиции. Новая входящая текстовая информация может привести к переосмыслению прошлых пропозиций и активировать другие фоновые знания, которые ранее не считались необходимыми.

Наиболее подходящим для формирования учебных стратегий видом деятельности представляется интерпретация текстов на иностранном языке, так как она находит практическое воплощение в будущей профессиональной и личной сферах деятельности обучающихся. Тексты в отсутствии условий реальной коммуникации являются средством социокультурного освоения мира. Особенно значимо это для студентов факультета иностранных языков, для которых иноязычные аутентичные тексты являются как целью, так и средством изучения иностранного языка, и умение работать с ними является составной частью их профессиональной компетенции.

Эффективное использование стратегий обработки текста (под стратегией вслед за Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и др. мы понимаем способ достижения цели восприятия письменной речи и извлечения информации, выбираемый сознательно и реализующийся на основе индивидуального плана определенных ментальных действий, эксплицированных в тактиках) может облегчить такие задачи, как обобщение, перефразирование или решение проблемы, поскольку все это может уменьшить объем информации и сделать интерпретационную деятельность обучающихся управляемой и успешной. При помощи планомерных заданий можно не только эффективно поддерживать, но и оптимизировать процесс понимания и интерпретации текста.

Основываясь на классификации стратегий П. Биммеля, У. Рампилльен [13], Е.А. Сыса [14], мы выделяем стратегии метакогнитивные, когнитивные и дополнительно к указанным выше – лингвокогнитивные. Метакогнитивные стратегии формируют общие учебные умения: определение целей и задач своей деятельности, планирование и организация обучающимися учебного процесса, самоуправление, самопроверка и са-

моконтроль своей работы по изучению иностранного языка, самооценка результатов своей деятельности. Когнитивные стратегии способствуют осуществлению плана ментальных действий и тем самым обеспечивают общие процессы мыслительной деятельности, такие как группировка материала, дедукция, конспектирование и др., а также использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа. Лингвокогнитивные стратегии основываются на лингвистической компетенции обучающихся, т.е. на знаниях, полученных в рамках теоретических и практических дисциплин, с привлечением компенсационных умений, предполагающих использование контекстуальной догадки, синонимов, перифраз, соотнесение нового значения с другими в ряду известных, умений выразить мысль доступными средствами, также с использованием невербальных каналов. К лингвокогнитивным стратегиям мы также относим стратегии самостоятельной речевой практики, а также стратегии самоконтроля и коррекции языковых навыков и коммуникативных умений.

Заключение

Модернизация процесса образования требует новых форматов подготовки выпускников с набором компетенций, позволяющих им эффективно адаптироваться и усваивать инновационные инструменты обучения. Из вышеизложенного можно сделать следующий дидактический вывод: обучающиеся не должны заучивать предлагаемые тексты как некие образцы языковой реализации определенного смысла/темы, а должны уметь создавать/воспринимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения, в итоге у обучающихся должны быть сформированы следующие компетенции: понять логико-смысловую структуру текста, уметь композиционно оформить текст, определить способ изложения, понять метод изложения с учетом авторских интенций, создать текст, используя лексико-грамматические и стилистические средства, правильно определять и использовать виды коннекторов. Работа по формированию и совершенствованию компетенций текстовой деятельности стимулирует речемыслительную активность обучающихся и является перспективным путем формирования общей межкультурной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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. : Языки славян. культуры, 2004. – 560 с.

2. Digitales Lexikon. Fremdsprachendidaktik [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.lexikon-mla.de/lexikon/diskurs/. – Date of access: 10.12.2018.

3. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин. – М. : Academia, 1997. – 400 с.

4. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, политэкономия / глав. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.

5. Нестерук, И. Ф. Текст в современной парадигме лингвистического исследования / И. Ф. Нестерук // Изв. Смолен. гос. ун-та. – 2016. – № 4 (36). – С. 145–153.

6. Матезиус, В. О системном грамматическом анализе / В. Матезиус // Пражский лингвистический кружок : сб. ст. / сост., ред. и предисл. Н. А. Кондрашова. – М., 1967. – С. 226–239.

7. Попов, А. Ю. Основные отличия текста от дискурса / А. Ю. Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. – СПб., 2001. – С. 30–45.

8. Глушак, Т. С. Доминирующая тенденция в современной лингвистике / Т. С. Глушак, А. А. Мирский // Язык. Человек. Культура : материалы науч.-практ.

конф., Смоленск, 21–23 марта 2005 г. : в 2 ч. / отв. ред. Л. М. Нюбина. – Смоленск, 2005. – С. 6–13.

9. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

10. Глушак, Т. С. Стилистика на пересечении актуальных проблем и направлений в исследовании языка / Т. С. Глушак // Язык: традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. / редкол.: Е. В. Зуевская (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2014. – С. 3–8.

11. Арутюнова, Н. Д. Пропозиция / Н. Д. Арутюнова // Лингвист. энцикл. словарь. – М., 1990. – 236 с.

12. Зеленецкий, А. Л. Теория немецкого языкознания / А. Л. Зеленецкий, О. В. Новожилова. – М. : Академия, 2013. – 400 с.

13. Bimmel, P. Learnautonomie und Lernstrategie / P. Bimmel, U. Rammpillon. – Munich : GIN, 2000. – 178 S.

14. Сыса, Е. А. Стратегии в развитии умений иноязычного чтения на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности у студентов / Е. А. Сыса // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2017. – № 5 (182). – С. 116–120.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.02.2019

Nesteruk I.F. **Strategies of Forming Text Activity in the Context of Productive Language Education**

The object of the research is the text in the modern paradigm of linguistic research and in the context of productive language education. The text is considered as an independent sign in the world of texts, as well as in its relation to the participants of communication with an operational focus on the interpretive activity of students of German as a foreign language.

УДК 81’ [225.2+23]

В.В. Авраменко
канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: avramenko-viktor@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ В ТЕКСТЕ

Текст рассматривается как продукт речевой деятельности, основными элементами которой являются говорящий и адресат. Деятельность всегда целенаправленна, и ее цель – воздействие на адресата. Воздействующая функция языка характерна для текстов всех жанров.

Представление текстов в виде моделей, схем вызывает интерес не только в теоретическом, но и в практическом аспекте. Лингвистические поиски сосредоточены на выделении общих черт текстов, что приводит к типологизации последних. Количество типов текстов не является закрытой системой. Каждый тип выделяется на основе общих критериев, например: их композиция, языковые средства выражения тематико-предметных отношений в тексте и т.д. Так, деление текстов происходит на художественные и нехудожественные. Художественные, в свою очередь, подразделяются в зависимости от жанра или конкретных литературных направлений. О.П. Брандес, описывая импрессионистский тип текста, устанавливает внешние (стремление запечатлеть моментальное и непосредственное впечатление от предмета или явления, силу и свежесть «первого впечатления») и внутренние (эмоционально-экспрессивные варианты композиционно-речевых форм: статическое описание и рассуждение) текстуальные параметры произведений импрессионистской прозы [1, с. 21–25].

Исследуются жанровые признаки оперативного фельетона [2, с. 34–38], информационного жанра [3, с. 38–42]. Сравнивая художественные тексты и их категории в диахронии, А.Н. Мороховский приходит к заключению, что «художественный текст представляет собой исторически изменяемый объект, поэтому его системообразующие категории, в частности, категория смысловой целостности и формальной связности также являются исторически изменчивыми [4, с. 3–8].

Прослеживая тенденции развития жанра «отчет судебного исполнителя» с XVI по XVII столетие, немецкие ученые К. Вальтер и Р. Хюнеке устанавливают развитие языковой компетентности судебных исполнителей: последовательность изложения текста (дата вручения, судебный исполнитель, что, адресат, фамилия контрагента, дата суда, дата подписи, фамилия судебного исполнителя и его звание) более точна и рациональна в отчетах XVII столетия по сравнению с XVI столетием [5, с. 42–45].

На примере конкретных предложений, составляющих текст, К.Е. Зоммерфельдт устанавливает зависимость синтаксических конструкций от типов текстов [6, s. 77–81].

В сфере научного интереса оказывается также такая текстовая категория, как когерентность, зависящая от типа текста [7, s. 289–293].

Таким образом, большинство работ, посвященных проблемам текста (Гальперин, 1981; Ebert, 1995; Harnisch, Michel, 1987; Hoffmann, 1995; Mode, 1995; Pohl, 1995), в настоящее время выполнено в русле исследования устройства текстов, их анатомии как в синхронии, так и в диахронии. Тексты в систематизированном виде представлены классификациями: выделены определенные классы и подклассы, которые в немецкой терминологии называются «Textklassen», «Texttypen», «Textarten», «Textsorten». Выделение определенных типов текстов позволяет создать более или менее удачные модели текстов, что необходимо для моделирования текстов, для создания искусственного интеллекта и автоматических словарей (АС). Моделирование текстов определенных клас-

сов (например, научных текстов) позволило создать АС для разных категорий пользователей: переводчиков по разным отраслям, терминологов и т.д. Создание многофункциональных систем [8, с. 14] будет зависеть от решения следующих задач: «моделирования речевой деятельности человека, т.е. моделирования процессов понимания (распознавания) и синтеза речи, вопрос соотношения реальной психической деятельности человека и ее кибернетического воссоздания» [5, с. 66].

Каждый из видов текстов организован особым образом и имеет свою структуру. Полученные относительно изолированные структуры не привели к выделению общих черт, которые были бы свойственны всем текстам.

Проблема поиска общих признаков структур всех видов текстов может быть решена при изучении вопроса реализации воздействующей функции в процессе речевой деятельности, результатом которой является текст.

Важными для понимания структуры текстов являются работы Л.С. Выготского, А. Р. Лурии, А.А. Леонтьева, Н.А. Бернштейна, П.Л. Анохина, И.А. Зимней, Г.В. Колшанского и других. Точки зрения названных авторов на порождение высказывания представлены и обобщены авторами монографии «Общение. Текст. Высказывание» [10, с. 157–172].

Модель порождения речи (1) представляет собой модель коммуникативной деятельности (2) в психолингвистическом аспекте, ср.:

(1)

1) речевое высказывание должно рассматриваться как особый вид деятельности, имеющий такую же психологическую структуру, как и любая другая форма деятельности;

2) должна признаваться трехфазность любого интеллектуального акта, в том числе и речевого действия, т.е. наличие в нем: фазы планирования, фазы осуществления и фазы контроля;

3) анализ речевой деятельности должен осуществляться по единицам, которые обладают всеми основными свойствами целого. В данном случае таковой является речевое действие;

4) планирование интеллектуального акта строится по принципу отражающего отражения действительности на основе прошлого опыта (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн) и имеет вероятностную природу;

5) «образ потребного будущего» или «результата» (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн) господствует над системой и через постоянный контроль (сличение с ним) по принципу обратной связи определяет особенности ее формирования и функционирования;

6) должен признаваться эвристический характер организации порождения речи;

7) принцип активности должен распространяться не только на процесс восприятия речи [10, с. 172].

(2)

Говорящий – Адресат – Воздействие.

Проследим, как основные элементы модели текста проявляются в разных типах текстов. Говорящий представлен в любом тексте прежде всего как создатель речевого произведения. Он может быть конкретным лицом (автор художественного произведения, статьи, комментария и т.д.), коллективным автором (редакция журнала, коллектив авторов монографии и т.д.). Говорящий может быть не выражен вообще (в рекламных текстах, объявлениях и т.д.), хотя за каждым из таких текстов стоит определенное лицо. Наличие/отсутствие говорящего, вероятно, не всегда имеет значение для адресата.

Адресатом текстов может быть любой человек, интересующийся тематикой, представленной в речевом произведении. Например, лингвистические монографии адресуются лицам, занимающимся филологией. Статьи, интервью, репортажи на спортивные темы предназначены болельщикам и спортсменам. Каждый из жанров художест-

венной литературы рассчитан на определенную категорию лиц. Адресат может быть выражен как имплицитно, так и эксплицитно, ср.:

и м п л и ц и т н о :

Faustball-WM

Österreich gewann in Linz seine beiden Vorrundenspiele zur Faustball-WM gegen Namibia (29:17) und die DDR (28:20) [Volksstimme. 22.09.90)].

Сообщение о выигрыше на мировом первенстве по итальянской лапте команды Австрии предназначено для б о л е л ь щ и к о в и л и ц, интересующихся спортом (адресат не выражен языковыми средствами).

э к с п л и ц и т н о :

Kugelbunt

«Eigentlich sollten es nur zwei verschiedene Bearbeitungen – eine für kleinere, eine für größere Kinder – werden. Es wurden dann aber im Laufe der Arbeit daran zwei nahezu völlig verschiedene Stücke», erzählt Heike Sunder-Plassman vom Kindertheater Metropolino.

Der gleiche Kern der beiden Stücke: ein Wald, dessen Existenz durch den Plan, dorthin eine Fabrik zu stellen, bedroht ist. Zweites Hauptthema: die Beziehungen der Handelnden zueinander – zwischen Streit und Freundschaft.

Das Stück für die Kleineren (5 bis 7 Jahre): «Kugelbunt und Kunterrund» dauert 45 Minuten und wird – ab 3. Oktober – jeweils Mittwoch und Freitag um 10 Uhr zu sehen sein.

Für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren heißt das Stück «Rette mich, wer kann!» und dauert eine Stunde… [Volksstimme.22.09.1990].

Пьесы детского театра предназначены:1) Kleinere; 2) größere Kinder (коллективный адресат). Причем деление зрителей на две группы условно, так как дети в возрасте от 5 до 7 лет включены в обе группы.

Хотя в каждом из двух текстов воздействие не выражено в виде реакций адресата, предполагается, что воздействующая функция проявится в разных формах в зависимости от свойств адресата. Так, в тексте (1) сообщение о двух победах национальной команды у одних читателей вызовет чувство гордости (особенно если противники считались сильными), для других данное сообщение послужит поводом для прогнозирования исхода чемпионата и т.д.

Вызвать интерес у детей определенного возраста к постановкам детского театра – цель текста (2).

Таким образом, адресат и воздействие могут быть выражены в текстах имплицитно. Это, как правило, тексты описательного характера: сообщения, заявления, рецепты, реклама и т.д.

В таких текстах, как интервью, допросы, беседы, дискуссии, как правило, указан адресат. Указывается также его реакция на предыдущие действия говорящего.

Текст как произведение речевой деятельности, обладая воздействующей функцией, предназначен для воздействия на адресата. Реализация воздействующей функции текста (языка) связана с его структурной стороной. Рассмотрим условия реализации воздействующей функции в относительно законченной части текста [11]. Римской цифрой обозначен порядковый номер каждого абзаца, арабской – порядковый номер предложения в каждом абзаце; стрелка показывает направление воздействия, например:

S ⟶ O (субъект воздействует на объекта).

I. Der Gefangenwärter mit dem dreifachen Kinn und der roten Nase brummte etwas von «ewigem Gstürm», – weil ihn Studer vom Mittagessen wegholte. Aber Studer war immerhin Fahnderwachtmeister von der Berner Kantonspolizei, und so konnte man ihn nicht ohne weiteres zum Teufel jagen.

(1)

Studer (S) holte den Gefangenwärter (O) vom Mittagessen weg, т.е. S ⟶ O.

O реагирует (исполняет приказ) с недовольством (brummt). Далее следует объяснение невозможности отказа выполнить приказ: разное социальное положение (S – Fahnderwachtmeister von der Berner Kantonspolizei; O – Gefangenwärter).

Отношение воздействия – реакция, выраженная сложноподчиненным предложением причины, где в главном предложении указывается реакция (следствие), а в придаточном – воздействие (причина).

II. Der Wächter Liechti stand also auf, füllte sein Wasserglas mit Rotwein, leerte es auf einen Zug, nahm einen Schlüsselbund und ging mit zum Häftling Schlumpf, den der Wachtmeister vor knapp einer Stunde geliefert hatte.

Вербальная реакция O (в I brummt) переходит в невербальную реакцию (nahm einen Schlüssebund und ging mit).

III. Gänge…Dunkle lange Gänge…Die Mauern waren dick. Das Schloß Thun schien für Ewigkeiten gebaut. Überall hockte noch die Kälte des Winters.

Психическое воздействие на адресата (schien für Ewigkeiten gebaut) происходит при помощи ощущений, вызываемых описанием места действия.

IV. Es war schwer, sich vorzustellen, daß draußen ein warmer Maientag über dem See lag, daß in der Sonne Leute spazieren gingen, unbeschwert, daß andere in Booten auf dem Wasser schaukelten und sich die Haut braun brennen ließen. Die Zellentür ging auf. Studer blieb einen Augenblick auf der Schwelle stehen. Zwei waagrechte, zwei senkrechte Eisenstangen durchkreuzten das Fenster, das hoch oben lag. Der Dachfirst eines Hauses war zu sehen – mit alten, schwarzen Ziegeln – und über ihm wehte als blendend blaues Tuch der Himmel.

Воздействие на адресата усиливается благодаря сравнению и анализу различных миров.

V. Aber an der unteren Eisenstange hing einer! Der Ledergürtel war fest verknüpft und bildete Knoten. Dunkel hob sich ein schiefer Körper von der weißgekalkten Wand ab. Die Füße ruhten merkwürdig verdreht auf dem Bett. Und im Nacken des Erhängten glänzte die Gürtelschnalle, weil ein Sonnenstrahl sie von oben traf.

Представшая перед глазами S картина явилась реакцией объекта (O_2) на его арест (II) (Häftling Schlumpf). Невербальная реакция O_2 вызвала реакции S и O (YI).

VI. «Herrgott!» sagte Studer, schoß vor, sprang aufs Bett – und der Wärter Liechti wunderte sich über die Beweglichkeit des älteren Mannes – packte den Körper mit dem rechten Arm, während die linke Hand den Knoten aufknüpfte.

Одна и та же ситуация по-разному воспринимается S и O. S проявляется в вербальном действии (Herrgott) и невербальных действиях (schoß vor, sprang, packte, knüpfte auf). На O воздействует (удивляет) быстрота действий S.

VII. Studer fluchte, weil er einen Nagel abgebrochen hatte. Dann stieg er vom Bett und legte den leblosen Körper sanft nieder.

(I) Вербальная реакция S на свое же действие. (2) Продолжается последовательность действий S, начатых в VI.

VIII. «Wenn Ihr nicht so verdammt rückständig wäret», sagte Studer, «und wenigstens Drahtgitter vor den Fenstern anbringen würdet, dann könnten solche Sachen nicht passieren. – So! Aber jetzt spring, Liechti, und hol den Doktor!»

(I) Вербальная реакция S на ситуациюY; (2) вербальное воздействие на объект, выраженное глаголами в форме императива.

«Ja, ja!» sagte der Wärter ängstlich und humpelte davon. O реагирует на вербальное воздействие S вербально и невербально.

X. Zuerst machte der Fahnderwachtmeister künstliche Atmung. Es war wie ein Reflex. Etwas, das aus der Zeit stammte, da er einen Samariterkurs mitgemacht hatte. Und erst nach fünf Minuten fiel es Studer ein, das Ohr auf die Brust des Liegenden zu legen und zu lauschen, ob das Herz noch schlage. Ja, es schlug noch. Langsam. Es klang wie das Ticken einer

Uhr, die man vergessen hat aufzuziehen; Studer pumpte weiter mit den Armen des Liegenden. Unter dem Kinn durch, von einem Ohr zum andern, lief ein roter Streifen. «Aber Schlumpfli» sagte Studer leise. Er nahm sein Nastuch aus der Tasche, wischte sich zuerst selbst die Stirne ab, dann fuhr er mit dem Tuch über das Gesicht des Burschen. Ein Bubengesicht: jung, zwei dicke Falten über der Nasenwurzel. Trotzig. Und sehr bleich. Das war als der Schlumpf Erwin, den man heut morgen in einem Krachen des Oberargaus verhaftet hatte. Schlumpf Erwin, angeklagt des Mordes an Witschi Wendelin, Kaufmann und Reisender in Gerzenstein.

Продолжается последовательность действий S, начатых в VI. В предпоследнем предложении сообщается о воздействии на O_2 (арестован), который обвиняется в убийстве.

Итак, воздействие на одушевленный объект происходит не только благодаря вербальному/невербальному действиям, но и впечатлениям, возникающим в результате осмысления зрительных и слуховых образов. Реализация/нереализация воздействующей силы зависит от свойств говорящего и адресата, силы воздействия.

Воздействие реализуется в реакции объекта. Реакция всегда выражена языковыми средствами.

Структуру данного текста, как и любого другого текста, можно представить в виде схемы. Поскольку в тексте четыре действующих лица, то обозначим их следующим образом: Studer S (O), Gefangerwärter – S_1 (O_1), Schlumpf – S_2(O_2), Sn (неопределенный субъект); R – (реализует). F – ситуация; $\longrightarrow$ воздействие. Когда S подвергается воздействию, то он становится (O).

Последовательность действий в тексте нарушена. О событии F (предполагаемом убийстве), вызвавшем ряд действий участников событий, говорится в последней X части. O_2 – (арестовывают). На невербальное действие (арест) S_2 реагирует (повесился) (У). F является причиной прихода в камеру S, S_1.F в тюремной камере (У) на O: он отреагировал вербально и невербально (последовала серия действий S (VI-X). S пытается спасти O_2 и посылает O_1 за врачом (IX). Вот такой последовательностью действий – реакций в сжатом виде можно представить содержание текста (рисунок):

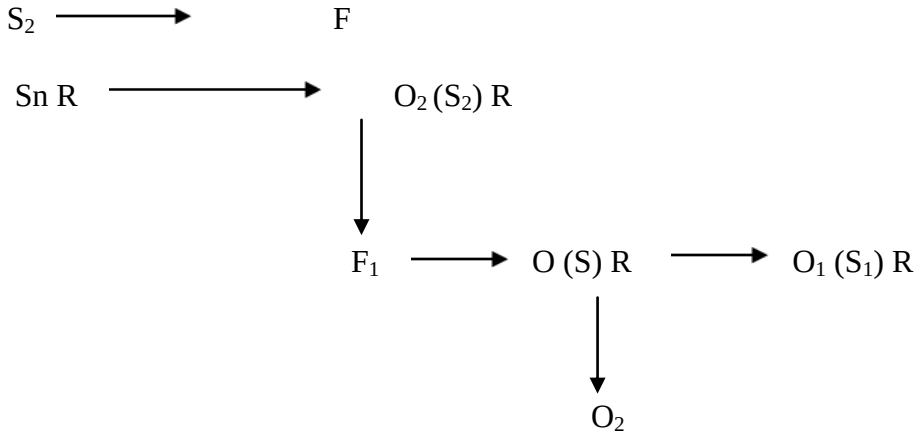


Рисунок. – Последовательность действий – реакций, представляющих содержание текста

Из рисунка видно, что текст состоит из двух основных элементов: 1) воздействие и 2) реакция.

Эти элементы организуют структуру текста как в линейном, так и в иерархическом планах. По своей значимости для понимания содержания элементы текста неравнозначны: одни из них обязательны, так как без них не может быть понято содержание текста, а другие являются фоном для реализации основных элементов. Каждый из элементов имеет свое языковое (эксплицитное или имплицитное) выражение.

Рассмотрим обязательные элементы данного примера (отрывка, состоящего из десяти абзацев). Выделить основные элементы текста – значит определить, «о чем» сообщается в нем, т.е. определить тему приведенного фрагмента текста с помощью нескольких предложений или в терминологии ван Дейка определить «макроструктуру», «топик» или «основное содержание» текста [12, с. 237]. (В дальнейшем приведенные термины употребляются в работе синонимично).

Естественно, что определение количества главных топиков и степень сжатия текста у разных читателей различны. Но каждый читатель интуитивно может определить самую важную информацию. Очевидно, наиболее распространенным вариантом передачи содержания текста оказался бы следующий: Эрвина Шлумпфа обвинили в убийстве Вичи Венделина и посадили в тюрьму. Когда вахтмейстер Штудер с тюремным сторожем вошли в камеру осужденного, то увидели Шлумпфа повешенным. Штудер снял Шлумпфа и стал делать ему искусственное дыхание, а сторожа послал за врачом.

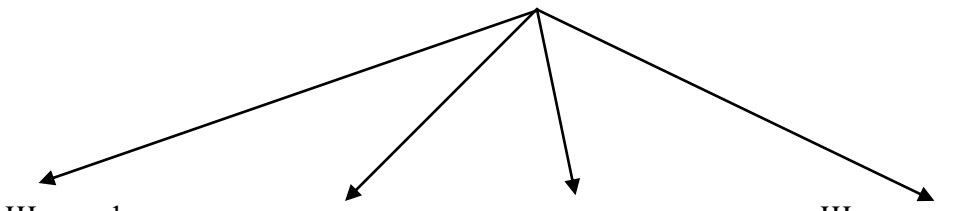
Возможно, что информация, заключенная в последнем предложении, могла бы быть передана в более общем виде: «они стали спасать Шлумпфа», т.е. конкретные действия «снял», «стал делать искусственное дыхание», «послал» заменены на «стали спасать».

В этом первичном анализе текста выделенные темы – «убийство», «обвинение в убийстве», «арест предполагаемого убийцы», «самоубийство обвиняемого», «спасение обвиняемого» – явились результатом обобщений адресата:

Реальное событие:

убийство Вичи

последствия



Реальное событие явилось причиной ряда действий, выражающихся в смене воздействий – реакций. Все остальные «детали»: место, время действий, настроение действующих лиц и т.д. – опущены. Эти «детали», в свою очередь, могут быть рассмотрены в качестве факультативных топиков, более развернуто характеризующих основные топики.

Порядок перечисления главных микроструктур (линейная структура текста) у разных адресатов может не совпадать, что вполне объяснимо индивидуальными особенностями адресатов. Для нас важным является все то общее, что характеризует структуру текста, а именно:

1) текст состоит из основных топиков и факультативных;

2) топики расположены в линейной последовательности;

3) каждый топик текста как продукт речевой деятельности говорящего имеет цель воздействовать на адресата;

4) говорящий и адресат в результате взаимодействия могут меняться местами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брандес, М. П. К вопросу о типологии художественных текстов / М. П. Брандес // Принципы типологизации художественных и нехудожественных текстов : сб. науч. тр. ; отв. ред. Н. В. Бессмертная. – Киев, 1987. – С. 21–26.

2. Прокопенко, Н. Н. «Оперативный фельетон» в прессе ГДР и его жанрообразующие признаки / Н. Н. Прокопенко // Принципы типологизации художественных и нехудожественных текстов : сб. науч. тр. ; отв. ред. Н. В. Бессмертная. – Киев, 1987. – С. 34–38.

3. Скрипка, Г. Н. Об использовании деятельностного подхода при изучении речевой структуры жанра «информация» (на материале прессы ГДР) / Г. Н. Скрипка // Принципы типологизации художественных и нехудожественных текстов : сб. науч. тр. ; отв. ред. Н. В. Бессмертная. – Киев, 1987. – С. 38–42.

4. Мороховский, А. Н. Некоторые категории художественного текста в диахроническом аспекте / А. Н. Мороховский // Принципы типологизации художественных и нехудожественных текстов : сб. науч. тр. ; отв. ред. Н. В. Бессмертная. – Киев, 1987. – С. 3–8.

5. Вальтер, К. К проблеме жанра в диахронии / К. Вальтер, Р. Хюнеке // Принципы типологизации художественных и нехудожественных текстов : сб. науч. тр. ; отв. ред. Н. В. Бессмертная. – Киев, 1987. – С. 42–45.

6. Sommerfeldt, K.-E. Textsorte – Geschehenstyp – semantisches Satzmodell / K.-E. Sommerfeldt // Sprachpflege. – 1989. – № 6, H. 6. – S. 77–81.

7. Yaqin, S. Kohärenz in Fachtexten / S. Yaqin // Daf. – 1988. – № 5. – S. 289–293.

8. От автоматического словаря – к автоматизированной системе лексикографического обслуживания / И. А. Ануфриева [и др.] // Текст в языке и речевой деятельности. – М., 1987. – С. 13–20.

9. Иванова, Г. В. К вопросу о формализации некоторых процессов интеллектуальной деятельности человека / Г. В. Иванова // Текст в языке и речевой деятельности. – М., 1987. – С. 65–74.

10. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

11. Kafka, F. Der Prozeß / F. Kafka. – Berlin : Philipp Reclam jun. Leipzig, 1989. – 228 s.

12. Общение. Текст. Высказывание / отв. ред. Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1989. – 175 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 31.01.2109

***Avramenko V.V.* Implementation of the Affecting Function in the Text**

The article deals with the text considered as the product of speech activity in which the main elements are the speaker and the addressee. The activity is always aim-oriented, and its goal is to impact on the recipient. The affecting function of the language is characteristic for the texts of all genres.

УДК 811.111’24

Т.С. Троцюк
канд. пед. наук, доц., доц. каф. иностранных языков
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: flk@brsu.brest.by

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА

Описывается употребление интернационализмов в современном языке в сфере международного туризма, представлены этимология и способы перевода интернациональной лексики с английского языка на русский. В настоящее время наблюдается образование особого пласта интернациональной лексики английского происхождения, объясняемое престижностью английского языка и его глобальным статусом в мире. Основную массу интернациональных элементов английского происхождения составляют корневые морфемы, проникающие в мировые языки и обладающие способностью комбинироваться с национальными аффиксами. Среди таких достаточно часто встречаются слова bank, business, consult, design, disk, man, market, media, net, style, test и другие.

Существуют разные определения понятия «интернационализм». Так, А.Э. Рыцарева под интернационализмами понимает «лексические единицы, функционирующие в нескольких (не менее чем в трех) мировых языках, близкие по звуковой, графической и семантической форме, являющиеся следствием языкового контакта и выражающие общие для многих культур понятия из областей науки, техники, бизнеса, политики, искусства, средств коммуникации» [1, с. 24]. По мнению В.В. Акуленко, интернационализмы – это «омологичные (сходные одновременно в плане содержания и в плане выражения) полиморфемы, полилексемы и полифраземы, включая омологичные диаморфемы, диалексемы, диафраземы как эмбриональное проявление интернациональности лексических единиц. Тем самым очерчивается группа явлений, играющих особую роль в международном обмене информацией: это корневые и деривационные морфемы, слова и устойчивые словосочетания, объединяющие два или более языков благодаря сходству своих значений и форм и более или менее регулярно отождествляемые билингвами в практике переключения с языка на язык» [2, с. 16]. Он считает, что «интернационализмы, как пласт лексики, характеризуются следующими признаками: 1) функционирование слова в ряде неродственных языков; 2) сходство (идентификация) в графическом (орфографическом), фонематическом и семантическом плане» [2, с. 16].

Под «интернационализмами» В.Н. Ярцева понимает такую языковую единицу (слово или морфему), которая «представлена в нескольких языках, не менее чем в трех» [3, с. 72]. Д.Н. Шмелев интернациональными признает «слова, представленные в различных, причем не ближайших родственных, языках – многие из таких слов восходят к древним языкам – древнегреческому, латинскому» [4, с. 265]. В качестве интернационализмов М.И. Палатов рассматривает «лексемы с полным или частичным совпадением семантической структуры (или соотнесенные с единой понятийной структурой), восходящие к одному этимологическому источнику и синхронически отмеченные минимум в трех неблизкородственных языках» [5, с. 42].

В лингвистической литературе предлагаются следующие термины для интернациональных заимствований: «интернационализм» (традиционный термин); «интерлексема» (В.В. Дубичинский [6]), «интерлингвизм» (М.И. Палатов [5] и М.М. Маковский [7]). Более того, по мнению М.М. Маковского, лексических интернационализмов не существует вообще, а подобные лексические параллели различных языков он предлагает назвать «регионализмами» [7, с. 169].

Мы принимаем понятие «интернационализм» и считаем, что оно наиболее полно отражает содержание изучаемого явления и имеет следующие характеристики:

1) слова полностью или частично сходны в плане выражения (фонетическая и графическая стороны);

2) слова совпадают в этих языках в плане содержания (в одном или нескольких значениях) [8, с. 5].

В этом легко можно убедиться, обратившись к толковым словарям английского, французского, немецкого и русского языков: Service (англ.), service (фр.), Service (нем.), сервис (рус.); Industry (англ.), industrie (фр.), Industrie (нем.), промышленность, индустрия (рус.); Station (англ.), station (фр.), Station (нем.), станция (рус.); Information (англ.), information (фр.), Information (нем.), информация (русск.); Inspector (англ.), inspecteur (фр.), Inspektor (нем.), инспектор (русск.); Bar (англ.), barre (фр.), Bar (нем.), бар (рус.); Restaurant (англ.), restaurant (фр.), Restaurant (нем.), ресторан (рус.); Comfor-table (англ.), confortable (фр.), komfortabel (нем.), комфортабельный (русск.); Declaration (англ.), declaration (фр.), Deklaration (нем.), декларация (рус.).

Таким образом, большинство лингвистов, в том числе и процитированные в нашей статье, под интернационализмами понимают лексемы с частично или полностью общей семантикой, выражающие одинаковые понятия в разных языках. Причем данные понятия должны сосуществовать в нескольких (не менее чем в трёх) языках. Однако можно заметить, что в работах ученых все же существуют серьёзные разногласия о самом понятии и трактовке интернациональной лексики как одной из важнейших составляющих лексической системы языка.

Продемонстрируем функционирование в сфере туризма интернационализмов, активное использование которых обусловлено как профессиональными, так и определенными социально-психологическими факторами.

Сегодня мы встречаем все больше незнакомых слов, порой стесняясь признаться, что даже не слышали о таких понятиях и услугах. Отечественный туристический бизнес в своем стремлении занять достойное место в международном туристическом пространстве играет существенную роль в «развитии» лексикона сограждан. Следует также отметить, что одной из главных причин активного использовании заимствований в сфере туризма является смещение акцента на экстралингвистические факторы, среди которых преобладают активизация связей с зарубежными партнерами, изменения в менталитете, вербальном и невербальном поведении русскоговорящих людей, а также желание туристов продемонстрировать владение иностранным языком. Кроме того, важным фактором становится универсальность заимствованного наименования, так как его не надо переводить, а говорящего поймут в любой стране (ланч-пакет – сухой паек, трансфер – встреча и перевозка, отель – гостиница, рисепшн, рецепция – стойка администратора и т.д.).

Следовательно, основными причинами заимствований в туристической сфере можно считать следующие:

1) отсутствие в родном языке соответствующего лексического эквивалента иностранному наименованию новых явлений, предметов, услуг (дьюти-фри, такс-фри, хостел, бизнес-тур);

2) необходимость разграничить содержательно близкие, но в то же время различающиеся понятия (бонус – премия, трансфер – доставка, перевозка);

3) необходимость специализации понятий (бунгало, туроператор, тур);

4) мода (ставший в последние годы модным англицизм сэндвич и конкретизирующие его гарбургер, фишбургер, чизбургер вытеснили ранее употреблявшееся и ставшее привычным заимствование бутерброд).

Для иллюстрации частоты использования заимствований приведем пример рекламного туристического текста.

Tourism Industry as a Service Industry:

An Australian Perspective

By Doctor Roger March

Director, Inbound Tourism Studies Centre [9].

С первого взгляда становится очевидным, что в тексте больше всего слов, относящихся к интернациональной лексике: tourism, industry, service, industry, perspective, doctor, director, centre.

Обратившись к двуязычным словарям, устанавливаем, что следующие слова похожи по звучанию и значению, т.е. соответствуют критериям интернационализмов: Tourism (англ.), tourisme (фр.), Tourismus (нем.), туризм (русск.); Service (англ.), service (фр.), Service (нем.), сервис (русск.); Industry (англ.), industrie (фр.); Industrie (нем.), промышленность, индустрия (русск.); Perspective (англ.), perspective (фр.), Perspektive, Fernsicht (нем.), перспектива (русск.).

Источник заимствования определить, как правило, непросто. В разных этимологических словарях нередко называются различные источники заимствований. В качестве примера рассмотрим несколько версий происхождения слова «туризм», описанных в следующей словарной статье:

«Само слово “туризм” имеет достаточно древнее происхождение и, к сожалению, не имеет славянских корней. Даже Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона 1902 г. не имеет статьи «туризм». Большинство исследователей согласны с тем, что слово имеет латинские и греческие корни. Корень “тур” происходит от латинского “торнаре” (tornare) и от греческого “торнос” (tornos), что означает оборот, круг, круговое движение. Через старофранцузский язык это слово преобразовалось в среднеанглийском языке как “тур” (tour) и с середины XVII в. стало обозначать путешествие. Прибавление к слову “тур” суффикса “изм” определяет слово, как процесс или действие, а прибавление суффикса “ист”, определяет слово как лицо, осуществляющее этот процесс или действие.

Некоторые исследователи англо-саксонского происхождения слова считают, что еще в XII в. термин “torn” (прямой потомок латинского “tornare”) использовался крестьянами для обозначения путешествий с намерением вернуться обратно. Позднее слово трансформировалось в современное английское “turn” (оборот, вращение, поворот) и вплоть до середины XVIII в. английская знать использовала это слово для обозначения путешествий, предпринимаемых для обучения и исследовательских целей. Знания, полученные в результате этих путешествий знати в разные части Королевства, в дальнейшем использовались для улучшения управления этими частями Королевства.

Некоторые французские исследователи считают, что термин “туризм” происходит от древнеарамейского слова “tur”, которое использовалось для обозначения путешествия, исследования и передвижения людей еще в библейских текстах. Это слово впервые было использовано, когда Моисей повел народ в земли Ханаанские.

Другая группа французских исследователей считает, что происхождение этого слова не связано с лингвистикой, а относится к последнему имени французского аристократа Della Tour. Согласно этим исследованиям, когда Карл V в 1516 г. заключил договор с Англией, то в ознаменование этого события, будущий король Испании отдает семейству Della Tour эксклюзивные права на проведение коммерческих перевозок.

Еще одна версия происхождения слова “туризм” относится к скандинавскому эпосу. Исследователи, изучавшие древнескандинавские тексты и легенды, приходят к выводу, что термин “grand-tour” берет свое начало в больших путешествиях бога Одина по всему миру (а викинги действительно были большими путешественниками).

Энергия путешествий из скандинавской мифологии была унаследована позднее всеми культурами Европы и стала обычной практикой в Англии и в других странах» [10].

Как видим, определение источника заимствования слова «туризм» неоднозначно.

В качестве примера функционирования лексем с интернациональным значением на парадигматическом уровне в предложениях приведем дефиниции значений имен английских существительных, отраженных в толковом словаре Коллинза, и назовем способы перевода интернациональных слов и языки, из которых рассматриваемые слова были заимствованы. Пользуясь этимологическим словарем [11], представим информацию об истории выбранных из текста [10] слов (могут быть и морфемы), то есть информацию о фонетических и семантических изменениях, которые они претерпели.

The Australian newspaper ran the following headline: «***Racism*** puts Korean ***tourism*** at ***risk***».

Racism – расизм (транслитерация).

Racism is the belief that people of some races are inferior to others, and the behaviour which is the result of this belief.

There is a feeling among some black people that the level of racism is declining.

1932 (as an adjective from 1938), from race (n.2) + -ist. Racism is in continual use from 1936 (from French racisme, 1935), originally in the context of Nazi theories. These words replaced earlier racialism (1882) and racialist (1910), both often used early 20c. in a British or South African context. There are isolated uses of racism from c. 1900.

In the U.S., race hatred, race prejudice had been used, and, especially in 19c. political contexts, negrophobia. Anglo-Saxonism as «belief in the superiority of the English race» had been used (disparagingly) from 1860. Anti-Negro (adj.) is attested in British and American English from 1819.

Tourism – туризм (транскрипция).

Tourism is the business of providing services for people on holiday, for example hotels, restaurants, and trips.

c. 1300, «a turn, a shift on duty», from Old French tor, tourn, tourn «a turn, trick, round, circuit, circumference», from torner, tourner «to turn» (see turn (v.)). Sense of «a continued ramble or excursion» is from 1640s. Tour de France as a bicycle race is recorded in English from 1916 (Tour de France Cycliste), distinguished from a motorcar race of the same name. The Grand Tour, a journey through France, Germany, Switzerland, and Italy formerly was the finishing touch in the education of a gentleman.

Risk – риск (транслитерация).

If there is a ***risk*** of something unpleasant, there is a possibility that it will happen.

1660s, risque, from French risque (16c.), from Italian risco, riscio (modern rischio), from riscare «run into danger», of uncertain origin. The Englished spelling first recorded 1728. Spanish riesgo and German Risiko are Italian loan-words. With run (v.) from 1660s. Risk aversion is recorded from 1942; risk factor from 1906; risk management from 1963; risk taker from 1892.

First, there is an emphasis on sales and promotion at the exclusion of a thorough understanding of the distribution ***systems*** in outbound Japanese tourism.

System – система (транскрипция).

A system is a way of working, organizing, or doing something which follows a fixed plan or set of rules. You can use system to refer to an organization or institution that is organized in this way.

1610s, «the whole creation, the universe,» from Late Latin systema «an arrangement, system,» from Greek systema «organized whole, a whole compounded of parts,» from stem of synistanai «to place together, organize, form in order,» from syn- «together» (see syn-) + root of histanai «cause to stand,» from PIE root *sta- «to stand, make or be firm».

Meaning «set of correlated principles, facts, ideas, etc.» first recorded 1630s. Meaning «animal body as an organized whole, sum of the vital processes in an organism» is recorded from 1680s; hence figurative phrase to get (something) out of one's system (1900). Computer sense of «group of related programs» is recorded from 1963. All systems go (1962) is from U.S. space program. The system «prevailing social order» is from 1806.

В исследованных нами текстах [9; 12–14] оказалось, что интернационализмы составили 12,96 % слова, относящиеся к теме сообщения, употреблялись в соответствующем тексте несколько раз. Без повторов встретилось 269 интернациональных слов, что составило 3,75 %. При анализе текстов обнаружились три слова, которые можно отнести к «ложным друзьям» переводчика: major, academic, partisan, что составило 0,89 % от числа слов интернациональной лексики анализируемых текстов.

Результаты статистического анализа способов перевода интернациональной лексики отражает диаграмма.

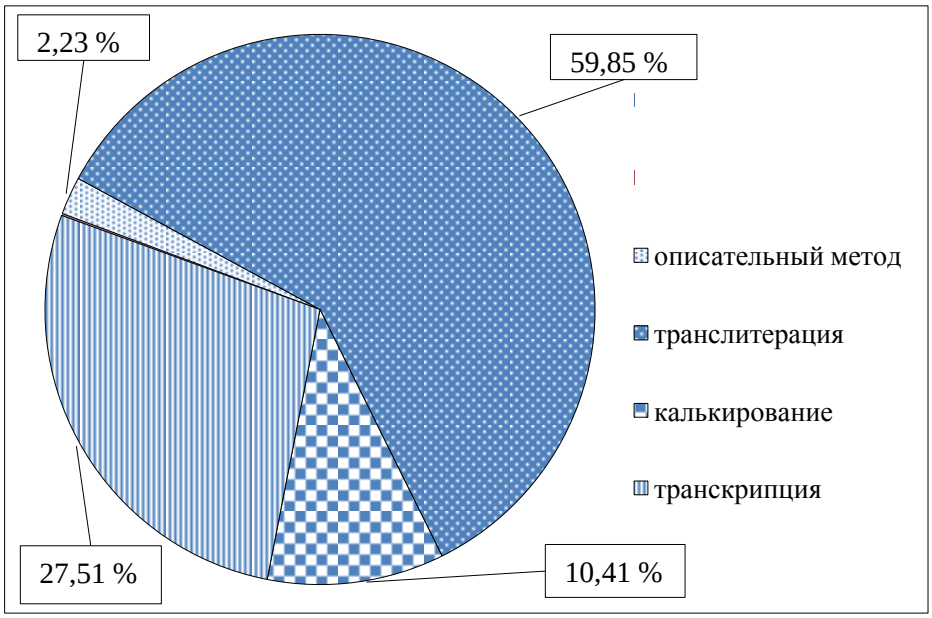


Диаграмма. – Основные способы перевода интернациональной лексики

1) описательный перевод – 6 лексем; 2) транслитерация – 161 лексема; 3) калькирование – 28 лексем; 4) транскрипция – 74 лексемы

Как видим, удельный вес интернационализмов занимает значительное место. Интернациональная лексика способствует взаимной языковой коммуникации между носителями разных языковых систем и культур, играет большую роль в развитии туризма, в сближении народов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыцарева, А. Э. Прагмалингвистический аспект интернациональной лексики (на материале английского языка) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / А. Э. Рыцарева ; Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград, 2002. – 17 с.

2. Акуленко, В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В. В. Акуленко. – Харьков : Харьк. ун-т, 1972. – 215 с.

3. Ярцева, В. Н. История английского литературного языка IX–XV вв. / В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1985. – 247 с.

4. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелев. – М. : Прогресс, 1977. – 335 с.

5. Палатов, М. И. Семантическая структура интерлингвизмов греко-латинского происхождения в современных европейских языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / М. И. Палатов. – Алма-Ата, 1970. – 28 с.

6. Дубичинский, В. В. Лексические параллели / В. В. Дубичинский. – Харьков : Харьк. лексикогр. о-во, 1993. – 155 с.

7. Маковский, М. Большой этимологический словарь современного английского языка / М. Маковский. – М. : Либроком, 2014. – 528 с.

8. Ганя, П. Г. Интернационализмы как фактор сближения лексики неблизкородственных языков (на материалах молдавских лексических интернационализмов и их аналогов в русском и английском языках) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / П. Г. Ганя ; Одес. гос. ун-т им. И. И. Мечникова. – Одесса, 1989. – 16 с.

9. Tourism Industry as a Service Industry: An Australian Perspective [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.inboundtourism.com.au/article_three.html. – Date of access: 15.12.2018.

10. Происхождение слова туризм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tooya.ru/proisxozhdenie-slova-turizm/. – Дата доступа: 12.12.2018.

11. Этимологический онлайн-словарь английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.etymonline.com. – Дата доступа: 12.12.2018.

12. Good progress [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.bbc.com/news/ukpo-litics-42362507. – Date of access: 15.12.2018.

13. Fine dining or fast food? Eating's better in Power Five [Electronic resource]. – Mode of access: https://ru.scribd.com/article/367658784/Fine-Dining-Or-Fast-Food-Eating-s-Better-In-Power-Five. – Date of access: 15.12.2018.

14. Shopping [Electronic resource]. – Mode of access: http://english-basis.ru/1092-text-shopping/. – Date of access: 15.12.2018.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.02.2019

Trotsiuk T.S. **Function of International Vocabulary in the Sphere of International Tourism**

This article deals with the usage of international vocabulary in modern language in the field of international tourism, it presents the etymology and ways of translation of international vocabulary from the English Language into Russian.

УДК 811.161.1

Е.А. Зуева
аспирант второго года дневной формы обучения
Отдела белорусско-русских языковых связей
Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы НАН Беларуси
e-mail: katarzyna.zujewa@mail.ru

СОПОСТАВЛЕНИЕ УНИВЕРБОВ В РУССКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ, СРЕДСТВА, ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ

Исследуются словообразовательные модели и средства, грамматическая эквивалентность универбов в русском и белорусском языках. Обращается внимание на типы соотношений, сходства и различия суффиксальных универбов в близкородственных языках.

Введение

Постоянно растущий интерес современной лингвистики к различным аспектам словообразования объясняется тем, что слово является центральной единицей языка [1, с. 3]. В словообразовательной системе современных русского и белорусского языков особое место занимает процесс универбации, «когда двухчленное словосочетание распадается, однако значение его “умещается” в оставшемся компоненте. Происходит… уплотнение, конденсация, смысловая и грамматическая» [2, с. 91]. Образование суффиксальных универбов – явление, широко распространенное, и как особый и динамически прогрессирующий способ создания новых имен существительных оно заслуживает детального и всестороннего анализа [3, с. 36].

Отмечается интерес лингвистов к изучению универбов в сопоставительном аспекте. Сопоставительному исследованию посвящены работы К.А. Барна Кравчик (Чехия) [4] (рассматривается тенденция к компрессии словосочетаний в чешском и польском языках), С. Сойды (Польша) [5] (сравниваются универбы в словацком и польском языках), Е.Н. Сидоренко (Украина) [6] (исследуется мотивационная база универбов на материале словацкого и украинского языков), Д. Благоевой (Болгария) [7] (описывается универбация в современном славянском словообразовании на примере болгарского, русского и чешского языков). Универбы в сопоставительном плане в русском и белорусском языках не были предметом специального изучения, что позволяет говорить об актуальности исследования данного процесса. При рассмотрении универбов в близкородственных языках «особенно важно выявить те реальные различия, которые часто проявляются на периферии словообразовательной системы, но реально свидетельствуют о ее специфике и своеобразии» [8, с. 82].

Цель статьи заключается в разноаспектном сопоставительном анализе суффиксальных универбов в русском и белорусском языках. Задачами данного исследования являются: 1) установление словообразовательных моделей универбов в двух близкородственных языках; 2) сопоставление инвентаря словообразовательных средств универбов в русском и белорусском языках; 3) выявление сходств и различий (структурных, грамматических) в кругу универбов в обоих языках.

Научный руководитель – А.А. Лукашанец, академик Национальной академии наук Беларуси, доктор филологических наук, профессор, первый заместитель директора по научной работе Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси

Материалом послужили суффиксальные универбы, извлеченные из «Словаря русского языка» в 4 томах (1985–1988 гг.), «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы» в 5 томах, 6 книгах (1977–1984 гг.), «Новейшего большого толкового словаря русского языка» (2008 г.), «Тлумачальнага слоўніка беларускай літаратурнай мовы» (2016 г.).

Суффиксальные универбы в русском и белорусском языках можно рассматривать с позиций: 1) наличия межъязыковых пар универбов; 2) отсутствия суффиксального универба в одном из языков, что вызываетотсутствие межъязыковой пары. В процессе исследования проанализировано 606 русских и 572 белорусских суффиксальных универба. Выделено 487 пар межъязыковых эквивалентных суффиксальных универбов, 119 универбов, зафиксированных словарями русского языка, и 85 – зафиксированных словарями белорусского языка.

Опираясь на терминологию, предложенную А.А. Лукашанцем [9, с. 251], отметим, что все универбы строятся по определенной словообразовательной модели: **универбант** (неоднословная номинация (мультиверб), которая выступает исходной базой для образования новой лексической единицы (универба), семантически эквивалентной исходному неоднословному наименованию + **универбатор** (словообразовательное средство, с помощью которого образуется новая лексическая единица) → **универб** (мотивированная лексическая единица (результат словообразовательного процесса универбации), семантически эквивалентная исходному базовому неоднословному наименованию).

Анализ языкового материала показал, что словообразовательные модели суффиксальных универбов в русском и белорусском языках выступают в следующих разновидностях:

1. Компонентом универбанта является **имя прилагательное:** а) $\mathbf{A_1 + [N_{(m,\ f,\ n,\ pl)}] + суф. \rightarrow N_{(m,\ f,\ pl)}}$: рус. *голландка* ← *голландская печь* (НБТСРЯ, с. 214) – бел. *галанка* ← *галандская печ* (ТСБМ, т. 2, с. 17); рус. *грузовик* ← *грузовой автомобиль* (НБТСРЯ, с. 231) – бел. *грузавік* ← *грузавы аўтамабіль* (ТСБЛМ, с. 199); рус. *дубняк* ← *дубовый лес* (НБТСРЯ, с. 287) – бел. *дубняк* ← *дубовы лес* (ТСБЛМ, с. 233) и др.; б) $\mathbf{A_2 + [N_{(m,\ f,\ n,\ pl)}] + суф. \rightarrow N_{(m,\ f,\ pl)}}$: рус. *трехлинейка* ← *трехлинейная винтовка* (НБТСРЯ, с. 1344) – бел. *трохлінейка* ← *трохлінейная вінтоўка* (ТСБЛМ, с. 828); рус. *плоскодонка* ← *плоскодонная лодка* (СРЯ, т. 3, с. 143) – бел. *пласкадонка* ← *пласкадонная лодка* (ТСБМ, т. 4, с. 268) и др.; в) $\mathbf{A_v + [N_{(m,\ f,\ n,\ pl)}] + суф. \rightarrow N_{(m,\ f,\ pl)}}$: рус. *вязанка* ← *вязаная вещь* (НБТСРЯ, с. 189) – бел. *вязанка* ← *вязаная рэч* (ТСБЛМ, с. 173); рус. *оксидировка* ← *оксидированная поверхность* (НБТСРЯ, с. 711) – бел. *аксідзіроўка* ← *аксідзіраваны слой* (ТСБЛМ, с. 68) и др.

2. Компонентом универбанта выступает **причастие:** $\mathbf{P + [N_{(m,\ f,\ n,\ pl)}] + суф. \rightarrow N_{(m,\ f,\ pl)}}$: рус. *поломка* ← *поломанное место* (НБТСРЯ, с. 906) – бел. *паломка* ← *паламанае месца* (ТСБЛМ, с. 537); рус. *подчистка* ← *подчищенное место* (СРЯ, т. 3, с. 230) – бел. *падчыстка* ← *падчышчанае месца* (ТСБМ, т. 3, с. 578) и др.

3. В состав универбанта входит **порядковое имя числительное**: $\mathbf{Num_{ord} + [N_{(m,\ f,\ n,\ pl)}] + суф. \rightarrow N_{(m,\ f,\ pl)}}$: рус. *четвертина* ← *четвертая часть* (СРЯ, т. 4, с. 674) – бел. *чацвярціна* ← *чацвёртая частка* (ТСБЛМ, с. 924); рус. *восьмушка* ← *восьмая часть (фунта), листа* (СРЯ, т. 1, с. 219) – бел. *васьмушка* ← *восьмая частка (фунта), доля* (ТСБМ, т. 1, с. 469) и др.

4. Компонентом универбанта в одном из сопоставляемых языков является мультиверб субстантивного или атрибутивно-субстантивного типа: а) $\mathbf{N + N_{cas} + суф. \rightarrow N_{(m,\ f)}}$: *ягельник* ← ***заросли ягеля*** (СРЯ, т. 4, с. 778) – бел. *ягельнік* ← *ягельныя кусцікі, расліны* (ТСБМ, т. 5 (2), с. 489); рус. *литровка* ← ***посуда вместимостью в один литр*** (СРЯ, т. 2, с. 189) – бел. *літроўка* ← *літровая бутэлька* (ТСБМ, т. 3, с. 52) и др.; б) $\mathbf{N + (AN_{cas}) + суф. \rightarrow N_{(f)}}$: бел. *марганцоўка* ← ***крышталі або раствор марганцавакіслага***

калію (ТСБМ, т. 3, с. 108) – рус. *марганцовка* ← *марганцовокислый калий, раствор* (СРЯ, т. 2, с. 117); в) **N + (AN$_{cas}$) + суф.** → **N$_{(m)}$**: рус. *рысак* ← ***лошадь рысистой породы*** (СРЯ, т. 3, с. 746) – бел. *рысак* ← *рысісты конь* (ТСБЛМ, с. 714); г) **A + N + (AN$_{cas}$) + суф.** → **N$_{(f)}$**: рус. *роговица* ← ***передняя прозрачная часть наружной оболочки глаза*** (СРЯ, т. 3, с. 722) – бел. *рагавіца* ← *рагавая абалонка* (ТСТМ, т. 4, с. 551) и др.

5. В функции универбанта в одном из сопоставляемых языков выступает полупредикативная описательная конструкция: а) **N + N$_{cas}$ + P$_{conj}$ + суф.** → **N$_{(m)}$**: бел. *ананімка* ← ***пісьмо без подпісу, невядома кім напісанае*** (ТСБМ, т. 1, с. 232) – рус. *анонимка* ← *анонимное письмо* (НБТСРЯ, с. 42); б) **N + P$_{conj}$ + суф.** → **N$_{(f, m)}$**: рус. *вечерня* ← *церковная* ***служба, совершаемая после полудня*** (НБТСРЯ, с. 123) – бел. *вячэрня* ← *вячэрняя служба* (ТСБЛМ, с. 175); рус. *мыловарня* ← ***предприятие, изготавливающее мыло*** (СРЯ, т. 2, с. 317) – бел. *мылаварня* ← *мылаварны завод* (ТСБМ, т. 3, с. 187) и др.;

6. Универбантом в одном из сопоставляемых языков является предикативная атрибутивная конструкция: N **+ conj + V + суф.** → **N$_{(f)}$**: бел. *галаваломка* ← *складаная загадка,* ***задача, якая патрабуе кемлівасці, здагадлівасці*** (ТСБЛМ, с. 178) – рус. *головоломка* ← *головоломная задача, загадка* (НБТСРЯ, с. 215); бел. *электразварка* ← *электразварачны цэх, аддзел, электразварачная устаноўка* (ТСБМ, т. 5 (2), с. 456) – рус. *электросварка* ← ***сварка, при которой свариваемые части металлов нагреваются электрическим током*** (СРЯ, т. 4, с. 757) и др.

На основе описанных выше моделей образуются универбы с использованием различных универбаторов. Следует обратить внимание на замечание А.Э. Смирновой, которая указывает на ограниченное число суффиксов при образовании слов-универбов [10, с. 87]. Представим инвентарь универбаторов, с помощью которых образуются универбы в русском и белорусском языках (таблица).

Таблица. – Инвентарь универбаторов русского и белорусского языков

Русский язык				Белорусский язык			
универбатор -к(а) и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-к(а)*	318	+	1	*-к(а)*	288	+
2	*-ушк(а)*	12	+	2	*-ушк(а)*	7	+
3	*-лк(а)*	4	+	3	*-лк(а)*	3	+
4	*-овк(а)*	2	+	4	*-оўк(а)*	7	+
5	*-ик(а)*	4	+	5	*-ік(а)*	1	+
6	*-алк(а)*	3	+	6	*-алк(а)-*	2	+
7	*-анк(а)*	1	+	7	*-анк(а)*	1	+
8	*-ировк(а)*	1	+	8	*-іроўк(а)*	1	+
9	*-инк(а)*	1	+	9	*-ынк(а)*	2	+
10	*-ачк(а)*	1	+	10	*-ачк(а)*	1	+
11	*-онк(а)*	1	+	11	*-онк(а)*	4	+
12	*-ичк(а)*	1	+	12	*-ычк(а)*	1	+
13	*-атк(а)*	1	+	13	*-атк(а)*	1	+
14	*-иловк(а)*	1	+	14	*-ілаўк(а)*	1	+
15	*-энк(а)*	1	+	15	*-энк(а)*	1	+
16	*-авк(а)*	1	–	16	*ык(а)*	1	–
17	*-ишк(а)*	1	–	17	*-тк(а)*	2	–
18	*-ловк(а)*	1	–	18	*-нічк(а)*	1	–
19	*-шк(а)*	1	–				
20	*-ышк(а)*	1	–				
21	*-ашк(а)*	1	–				
всего универбов: 358 (рус.) > 325 (бел.); корреляция универбатора: 21 (рус.) > 18 (бел.)							

Продолжение

univербатор рус. -ик, бел. -ік и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-ик*	84	+	1	*-ік*	62	+
2	*-ник*	16	+	2	*-нік*	29	+
3	*-овник*	1	+	3	*-оўнік*	2	+
4	*-овик*	1	+	4	*-авік*	3	+
5	*-аник*	1	+	5	*-анік*	1	+
6	*-щик*	1	+	6	*-шчык*	1	+
7	*-арник*	1	–	7	*-эўнік*	1	–
всего univербов: 105 (рус.) > 99 (бел.); корреляция univербатора: 7 (рус.) = 7 (бел.)							
univербатор рус. -ин(а), бел. -ін(а) и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-ин(а)*	40	+	1	*-ін(а)*	23	+
2	*-энин(а)*	1	–	2	*-нін(а)*	1	–
				3	*-анін(а)*	1	–
				4	*-лін(а)*	1	–
				5	*-ын(а)*	5	–
всего univербов: 41 (рус.) > 31 (бел.); корреляция univербатора: 2 (рус.) < 5 (бел.)							
univербатор -ак и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-ак*	28	+	1	*-ак*	31	+
2	*-няк*	9	+	2	*-няк*	8	+
всего univербов: 37 (рус.) < 39 (бел.); корреляция univербатора : 2 (рус.) = 2 (бел.)							
univербатор рус. -иц(а), бел. -іц(а) и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-иц(а)*	24	+	1	*-іц(а)*	24	+
2	*-ниц(а)*	3	+	2	*-ніц(а)*	5	+
				3	*-аніц(а)*	2	–
				4	*-ыц(а)*	1	–
всего univербов: 27 (рус.) < 32 (бел.); корреляция univербатора: 2 (рус.) < 4 (бел.)							
univербатор -н(я) и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-н(я)*	11	+	1	*-н(я)*	18	+
2	*-арн(я)*	1	+	2	*-арн(я)*	2	+
3	*-льн(я)*	1	+	3	*-льн(я)*	1	+
4	*-ильн(я)*	1	+	4	*-ільн(я)*	1	+
				5	*-альн(я)*	2	–
всего univербов: 14 (рус.) < 24 (бел.); корреляция univербатора: 4 (рус.) < 5 (бел.)							
univербатор рус. -к(и), бел. -к(і)							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-к(и)*	8	+	1	*-к(і)*	13	+
всего univербов: 8 (рус.) < 13 (бел.); корреляция univербатора: 1 (рус.) = 1 (бел.)							
univербатор -ух(а) и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-ух(а)*	8	+	1	*-ух(а)*	4	+
всего univербов: 8 (рус.) > 4 (бел.); корреляция univербатора: 1 (рус.) = 1 (бел.)							
univербатор -ур(а) и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-ур(а)*	2	+	1	*-ур(а)*	1	+
2	*-атур(а)*	1	+	2	*-атур(а)*	1	+
всего univербов: 3 (рус.) > 2 (бел.); корреляция univербатора: 2 (рус.) = 2 (бел.)							

Окончание

univербатор -ач и его форманты							
№	формант	количество	корреляция	№	формант	количество	корреляция
1	*-ач*	5	+	1	*-ач*	3	+
всего универбов: 5 (рус.) > 3 (бел.); корреляция универбатора: 1 (рус.) = 1 (бел.)							

Данные таблицы свидетельствуют о том, что количество универбаторов и их формантов ограничено (рус. 43, бел. 46), а процесс образования суффиксальных универбов в русском и белорусском языках избирательный. Отметим также, что в русском языке выявлено больше суффиксальных универбов, чем в белорусском, но в белорусском языке универбаторы бел. **-іц(а)**, **-н(я), -ін(а)** и их форманты представлены более разнообразно. В русском языке большей продуктивностью по сравнению с белорусским языком обладает только универбатор **-к(а)** и его форманты.

Морфемная структура универбов в русском и белорусском языках с учетом компонента мотивирующей основы и используемого словообразовательного форманта может быть идентичной, частично совпадающей и различной. Рассмотрим суффиксальные универбы в близкородственных языках по критериям совпадения/несовпадения корневых и суффиксальных морфем:

1. Универбы, **полностью совпадающие** в русском и белорусском языках (системные фонетические различия в данном случае не принимаются во внимание как несущественные): рус. *врубовка* ← *врубовая машина* (СРЯ, т. 1, с. 228) – бел. *урубаўка* ← *урубавая машына* (ТСБМ, т. 5(2), с. 49); рус. *торфяник* ← *торфяное болото* (СРЯ, т. 4, с. 388) – бел. *тарфянік* ← *тарфяное балота* (ТСБМ, т. 5(1), с. 480); рус. *конница* ← *конное войско* (СРЯ, т. 2, с. 90) – бел. *конніца* ← *коннае войска* (ТСБЛМ, с. 371); рус. *сыпняк* ← *сыпной тиф* (НБТСРЯ, с. 1300) – бел. *сыпняк* ← *сыпны тыф* (ТСБЛМ, с. 807), рус. *сычужина* ← *сычужный фермент* (СРЯ, т. 4, с. 328) – бел. *сычужына* ← *сычужны фермент* (ТСБМ, т. 5 (1), с. 438) и др.

2. Универбы **с разными корневыми и совпадающими суффиксальными морфемами**: рус. *утренн**ик*** ← *утренний мороз, представление* (НБТСРЯ, с. 1407) – бел. *ранішн**ік*** ← *ранішні збор, мароз* (ТСБМ, т. 4, с. 639); рус. *кожан**ка*** ← *кожаная куртка* (НБТСРЯ, с. 437) – бел. *скуран**ка*** ← *скураная куртка* (ТСБЛМ, с. 759) и др.

3. Универбы **с частично совпадающими корневыми и совпадающими суффиксальными морфемами**: рус. ***мелк**окалибер**ка*** ← *мелкокалиберная винтовка* (СРЯ, т. 2, с. 248) – бел. ***дробн**акаліберка* ← *дробнакаліберная вінтоўка* (ТСБМ, с. 198); рус. *пятил**етка*** ← *пятилетний план* (НБТСРЯ, с. 1054) – бел. *пяці**годка*** ← *пяцігадовы план* (ТСБМ, т. 4, с. 542).

4. Универбы с **совпадающими корневыми и различными суффиксальными морфемами**: рус. *ситн**ик*** ← *ситный хлеб* (НБТСРЯ, с. 1190) – бел. *сітн**іца*** ← *сітны хлеб* (ТСБМ, т. 5(1), с. 144); рус. *береговушка* ← *береговая ласточка* (НБТСРЯ, с. 72) – бел. *бераж**анка*** ← *берагавая ластаўка* (ТСБМ, т. 1, с. 366); рус. *помой**ка*** ← *помойная яма, место* (СРЯ, т. 3, с. 283) – бел. *памыйн**іца*** ← *памыйная яма, месца* (ТСБМ, т. 3, с. 655) и др.

5. Универбы с **частично совпадающими корневыми и различными суффиксальными морфемами**: рус. *само**делка*** ← *самодельная вещь, предмет* (СРЯ, т. 4, с. 17–18) – бел. *сама**робак*** ← *самаробная рэч* (ТСБЛМ, с. 730) и др.

Как отмечалось выше, не все суффиксальные универбы имеют межъязыковые пары. Приведем примеры суффиксальных универбов, не имеющих межъязыковых пар:

1) **словарями русского языка** зафиксированы универбы: *аморалка* ← *аморальное поведение, поступок* (НБТСРЯ, с. 37), *сиверка* ← *северный ветер* (СРЯ, т. 4, с. 88),

текстилка ← *текстильная фабрика* (НБТСРЯ, с. 1310), *целковик* ← *целковый рубль* (СРЯ, т. 4, с. 637), *крашенина* ← *крашеная ткань* (СРЯ, т. 2, с. 124) и др.

2) **словарями белорусского языка** зафиксированы универбы: *купалка* ← *купальская песня* (ТСБЛМ, с. 385), *буслянка* ← *буслава гняздо* (ТСБМ, т. 1, с. 425), *каляднiца* ← *калядная пара, ноч* (ТСБЛМ, с. 334), *кнiгарня* ← *кнiжны магазiн* (ТСБЛМ, с. 369) и др.

Таким образом, невзирая на то, что процесс универбации в белорусском и русском языках имеет много сходных черт, существующие несоответствия в морфемной структуре, отсутствие пар суффиксальных универбов в каждом из близкородственных языков свидетельствуют о национальной специфике и независимом характере универбации в русском и белорусском языках.

При анализе суффиксальных универбов важно обратить внимание на их грамматическую оформленность, проследить грамматические изменения, произошедшие в процессе словообразования. Е.Н. Сидоренко отмечает, что при исследовании универбации ставится «вопрос о родовом соответствии между исходными и результативными единицами» [6, с. 119]. Грамматическая оформленность имен существительных, входящих в универбант, и суффиксального универба в русском и белорусском языках выявляют разные типы соотношений:

1) отношения **соответствия**, где $\mathbf{N_{f,\ m,\ pl}} \leftarrow \mathbf{[N_{f,\ m,\ n,\ pl}]}$ **рус. = бел.** $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_f]}$: рус. *токарня*$_f$ ← *токарная мастерская*$_f$ (СРЯ, т. 4, с. 373 = бел. *такарня*$_f$ ← *такарная майстэрня*$_f$ (ТСБМ, т. 5(1), с. 462); $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_f]}$: рус. *железняк*$_m$ ← *железная руда*$_f$ (НБТСРЯ, с. 301) = бел. *жалязняк*$_m$ ← *жалезная руда*$_f$ (ТСБЛМ, с. 247); $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_{m,\ n}]}$: рус. *родилка*$_f$ ← *родильный дом*$_m$, *отделение*$_n$ (НБТСРЯ, с. 1126) = бел. *радзiлка*$_f$ ← *радзiльны дом*$_m$, *аддзяленне*$_n$ (ТСБМ, т. 4, с. 554); $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_{pl}]}$: рус. *валерианка/валерьянка*$_f$ ← *валерьяновые капли*$_{pl}$ (СРЯ, т. 1, с. 135) = бел. *валяр'янка*$_f$ ← *валяр'янавыя каплi*$_{pl}$ (ТСБМ, т. 1, с. 460); $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_m]}$: рус. *сыпняк*$_m$ ← *сыпной тиф*$_m$ (НБТСРЯ, с. 1300) = бел. *сыпняк*$_m$ ← *сыпны тыф*$_m$ (ТСБЛМ, с. 807); $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_n]}$: рус. *однотомник*$_m$ ← *однотомное издание*$_n$ (НБТСРЯ, с. 703) = бел. *аднатомнiк*$_m$ ← *аднатомнае выданне*$_n$ (ТСБЛМ, с. 53) и др.;

2) отношения **различия**, где $\mathbf{N_{f,\ m,\ pl}} \leftarrow \mathbf{[N_{f,\ m,\ n,\ pl}]}$ **рус. ≠ бел.**: рус. $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_n]} \neq$ бел. $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_f]}$: рус. *одностволка*$_f$ ← *одноствольное ружье*$_n$ (СРЯ, т. 2, с. 596) – бел. *аднастволка*$_f$ ← *аднаствольная стрэльба*$_f$ (ТСБМ, т. 1, с. 160); рус. $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_f]} \neq$ бел. $\mathbf{N_f} \leftarrow \mathbf{[N_{pl}]}$: рус. *овсянка*$_f$ ← *овсяная крупа*$_f$ (НБТСРЯ, с. 696) = *аўсянка*$_f$ ← *аўсяныя крупы*$_{pl}$ (ТСБЛМ, с. 93); рус. $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_f]} \neq$ бел. $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_n]}$: рус. *эластик*$_m$ ← *эластичная ткань*$_f$ (СРЯ, т. 4, с. 754) – бел. *эластык*$_m$ ← *эластычнае валакно*$_n$ (ТСБЛМ, с. 954); рус. $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_f]} \neq$ бел. $\mathbf{N_m} \leftarrow \mathbf{[N_m]}$: рус. *черновик*$_m$ ← *черновая рукопись*$_f$ (НБТСРЯ, с. 1475) ≠ бел. *чаранавiк*$_m$ ← *чарнавы рукапiс*$_m$ (ТСБЛМ, с. 921) и др.

Грамматические несоответствия самих суффиксальных универбов в русском и белорусском языках единичны: рус. $\mathbf{N_f} \neq$ **бел.** $\mathbf{N_m}$: рус. *легковушка*$_f$ ← *легковой автомобиль* [Т. 2, с. 169] ≠ *легкавiк*$_m$ ← *легкавы аўтамабiль* (ТСБМ, т. 3, с. 30); рус. $\mathbf{N_m} \neq$ **бел.** $\mathbf{N_f}$: рус. *ситник*$_m$ ← *ситный хлеб* (НБТСРЯ, с. 1190) – бел. *сiтнiца*$_f$ ← *сiтны хлеб* (ТСБМ, т. 5 (1), с. 144).

Все суффиксальные универбы, с учетом грамматического характера, относятся к женскому (рус. 451, бел. 418) или мужскому роду (рус. 147 – бел. 141), встречаются также универбы в форме множественного числа (рус. 8 – бел. 13), суффиксальные универбы среднего рода отсутствуют.

Большая часть суффиксальных универбов в русском и белорусском языках женского рода. Это связано прежде всего с продуктивностью универбатора ***-к(а)*** и его формантов в близкородственных языках.

Заключение

Выполненный разноаспектный сопоставительный анализ суффиксальных универбов в русском и белорусском языках позволяет сделать следующие выводы и обобщения: 1) суффиксальные универбы русского и белорусского языков многочисленны, разнообразны, отличаются множественностью моделей словообразования, широким набором суффиксальных словообразовательных средств; 2) выделение межъязыковых пар универбов, эквивалентных в структурном и грамматическом отношениях, свидетельствует о том, что процесс универбации в системах близкородственных русского и белорусского языков имеет общий деривационный характер; 3) учет различий и периферийных явлений при сопоставительном исследовании суффиксальных универбов в русском и белорусском языках позволяет выявить национальное своеобразие словообразовательной системы каждого из близкородственных языков.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

$\mathbf{A_1}$ – имя прилагательное с одной основой; $\mathbf{A_2}$ – имя прилагательное с двумя основами; $\mathbf{A_v}$ – отглагольное прилагательное; **Cas** – падеж; **Conj** – союз; $\mathbf{Num_{ord}}$ – имя числительное (порядковое); $\mathbf{N_{(m)}}$ – имя существительное мужского рода; $\mathbf{N_{(f)}}$ – имя существительное женского рода; $\mathbf{N_{(n)}}$ – имя существительное среднего рода; $\mathbf{N_{(pl)}}$ – имя существительное в форме множественного числа; **[N]** – имя существительное, входящее в универбант (утрачивается при образовании универба); **P** – причастие; $\mathbf{P_{conj}}$ – причастный оборот; **V** – глагол.

НБТСРЯ – Новейший большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. С. А. Кузнецова. – М. ; СПб. : Рипол-Норинт, 2008. – 1534 с.; **СРЯ** – Словарь русского языка : в 4 т. / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985–1988. – 4 т.; **ТСБЛМ** – Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў / Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даследаванняў беларус. культуры, мовы і літаратуры, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: І. Л. Капылоў [і інш.] ; пад рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя Петруся Броўкі, 2016. – 967 с.; **ТСБМ** – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – 5 т.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Газизова, Р. Ф. Сложные слова и исходные словосочетания с глагольным компонентом в русском и сербохорватском языках / Р. Ф. Газизова. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1989. – 172 с.

2. Акимова, Г. Н. Динамика структуры современного русского языка / Г. Н. Акимова, С. И. Богданов, Л. В. Бондарко. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1982. – 135 с.

3. Kaliszan, J. Семантико-конденсационная универбация составных наименований в современном русском языке / J. Kaliszan. – Poznań, 1986. – 148 s.

4. Barna Krawczyk, K. A. Tendencje do skrótowości w języku czeskim i polskim : disertační práce / K. A. Barna Krawczyk. – Brno : Masarykova univerzita Filizofická fakulta. Ústaw slavistiky Paleoslovenistika a slovanské jazyky. – 177 s.

5. Sojda, S. Procesy uniwerbizacyjne w języku słowackim i polskim : rozprawa doktorska / S. Sojda ; Uniw. Śląski, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Słowiańskiej. – Sosnowiec, 2007. – 217 s.

6. Сидоренко, Е. Н. К вопросу о мотивационной базе универбов (на материале словацкого и украинского языков) / Е. Н. Сидоренко // Проблемы развития и функцио-

нирования современных славянских литературных языков : сб. ст. ; редкол.: Л. Н. Смирнов, Ю. Е. Стемковская ; Рос. акад. наук ; Ин-т славяноведения и балканистики. – М., 1993. – С. 110–124.

7. Благоева, Д. Универбизацията в най-новото славянско словообразуване (върху материал от българския, руския и чешкия език) [Электронный ресурс] / Д. Благоева // Съпоставително езикознание. – 2003. – Vol. 28 (3). – С. 5–21. – Режим доступа: http://ibl.bas.bg/neolex/wpcontent/uploads/2013/Issues/Publications/05%20Blagoeva%20Univerbizatsiata.pdf. – Дата доступа: 01.03.2019.

8. Лукашанец, А. О некоторых аспектах сопоставительного изучения словообразования в близкородственных языках / А. Лукашанец // Aktualne problemy komparatystyki słowiańskiej: teoria i metodologia badań lingwistycznych ; red. nauk. E. Koriakowcewa. – Siedlce, 2010. – S. 81–88.

9. Лукашанец, А. Універбацыя/універбізацыя: сутнасць паняцця і месца ў тэрмінасістэме словаўтварэння [Электронны рэсурс] / А. Лукашанец // Zb. radova. Univerbacija / Univerbizacija u slavenskim jezicima : матэрыялы Osamnaesta Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. komiteta slavista., Sarajevo, 4–7 aprila 2017 ; ured. A. Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 248–263. – Рэжым доступу: http://iml.basnet.by/files/files/KSS/-Sarajevo%202018.pdf. – Дата доступу: 02.03.2019.

10. Смирнова, А. Э. Сорбция как продуктивный морфолого-синтаксический способ / А. Э. Смирнова // Нар. асвета. – 2000. – № 11. – С. 85–94.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.04.2019

Zueva E.A. **Comparison of Univerbs in the Russian and Belarusian Languages: Word-Formation Models, Means, Grammatical Equivalence**

In article the comparison of univerbs in the Russian and Belarusian languages is considered. Word-formation models, means and grammatical equivalence of univerbs in two languages are investigated. The attention is paid to the types of ratios, similarities and differences of suffixed univerbs in closely related languages.

УДК 821.161.3

В.М. Смаль
канд. філал. навук, дац., дац. каф. спецыяльных педагагічных дысцыплін
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
e-mail: Smalslawa@mail.ru

ЖАНРАВА-СТЫЛЯВЫЯ СТРАТЭГІІ НАЦЫЯНАЛЬНАГА МАСТАЦКА-ПУБЛІЦЫСТЫЧНАГА ДЫСКУРСУ ДРУГОЙ ПАЛОВЫ XX ст.

Разглядаецца зараджэнне і развіццё нацыянальнай мастацка-публіцыстычнай прозы, аналізуецца жанравая і стылявая адметнасць твораў класікаў беларускай мастацкай публіцыстыкі праз канцэпцыю трыадзінства аўтар – герой – чытач. На прыкладзе творчасці І. Шамякіна, В. Карамазава, А. Адамовіча, С. Алексіевіч прасочваюцца суадносіны і трансфармацыя мастацкага і публіцыстычнага, ацэнначна-аналітычнага і апісальнага, выяўляюцца актуальныя тыпы мастацкага абагульнення, аналізуюцца такія жанрава-стылявыя рысы мастацка-публіцыстычны дыскурсу, як аўтарская рэфлексія, аўтабіяграфізм, дакументалізм, інтэртэкстуальнасць, суб'ектыўная рытарычнасць і інш.

Уводзіны

У сярэдзіне XX ст. у нацыянальным і замежным літаратуразнаўстве ў адносінах да пэўнага тыпу мастацкіх тэкстаў пачаў выкарыстоўвацца шэраг «новых» паняццяў, такіх як «мастацкая публіцыстыка», «дакументальная проза», «мастацкая дакументальная літаратура», «жывапісная публіцыстыка», «мастацка-публіцыстычная проза», «аўтабіяграфічная проза», якія аб'ядноўвалі тэксты знешне падобныя, насычаныя ўспамінамі, прататыпамі, дакументальнымі фактамі, аднак рэальна датычыліся, па сутнасці, надзвычай разнастайнага, асабліва адрознага ўнутранымі рысамі корпуса тэкстаў. Навукоўцаў цікавілі пытанні суадносін мастацкага і публіцыстычнага полюсаў у адным творы, праблемы ўзаемасувязі аўтара, апавядальніка, героя і чытача, прызнання чытачом фактажнай ісціннай выдумкі, аўтарскай ілюзіі, тыповасці гістарычнага факта і інш. У асяроддзі літаратуразнаўцаў сфарміравалася некалькі накірункаў: адны навукоўцы адстойвалі канцэпцыю існавання мастацкай публіцыстыкі на дыскурсіўнай мяжы (Я. Журбіна, Л. Кройчык, У. Шклоўскі), іншыя сцвярджалі, што мастацка-публіцыстычныя творы – гэта публіцыстыка, спецыфіка якой заключаецца ў стылістычнай апрацоўцы тэксту (А. Бачараў, Л. Гросман, Я. Прохарава, С. Марозава).

Актыўнае пранікненне публіцыстычных форм у мастацкую тканіну твора, як і тыповы зварот пісьменнікаў XX ст. да эсэізму, засведчыў пошук імі новых вобразных сродкаў для адлюстравання сучаснасці і мінулага, імкненне абнавіць форму і моўную прастору твораў, дазволіў выявіць асобасны характар мастацкага мыслення, стратэгію завастрэння чытацкай увагі на пэўных з'явах з дапамогай мноства прыёмаў суб'ектнай ацэнкі (парадокс, пародыя, абсурд, іронія, сарказм, інтэртэкстуальнасць), а ў выніку эстэтычна адэкватным чынам выявіць гістарычны факт і мастацкую канцэпцыю свету ў цэлым. Жанравая кантамінацыя (аповесць, аўтабіяграфія, эсэ, нарыс, дзённікі і інш.), у аснове якой ляжала сумяшчэнне мастацкага і публіцыстычнага дыскурсаў, садзейнічала напаўненню мастацкай тканіны твораў шэрагу мастакоў слова (І. Шамякіна, В. Карамазава, Б. Мікуліча, Я. Брыля) сацыяльнай інфарматыўнасцю, яркай публіцыстычнай фабульнасцю, лагічным рацыяналізмам, аргументаваным дакументалізмам, што ў цэлым спрыяла гнуткасці жанравай структуры іх твораў (вольная кампазіцыя, індывідуалізацыя светапоглядных пазіцый аўтараў, інверсійнае адлюстраванне падзей і інш.).

У канцы XX ст. у нацыянальнай літаратуры назіраецца «размыванне» дыскурсіўнай мяжы паміж публіцыстыкай і прозай, у выніку чаго масавасць набыла мастацкая публіцыстыка, якая да гэтага была прадстаўлена толькі адзінкавымі творамі асобных

аўтараў. Адным з найбольш дасканалых узораў мастацка-публіцыстычнай прозы стала творчасць В. Карамазава.

Стылістычныя асаблівасці прозы В. Карамазава выявіліся ў сінтэтычным сплаве псіхалагізму і філасафічнасці. Парадыгма мастацкага мыслення В. Карамазава, з аднаго боку, ўключае складаную рэфлексію падзей асабістага жыцця і лёсу герояў. У аповесцях, эсэ, дзённіку пісьменнік даследуе душэўныя ўзрушэнні, рух пачуццяў, уяўленні, прыроду інтэлектуальных здольнасцей. З другога боку, аўтар закранае катэгорыі філасофіі (сэнс творчасці, прырода таленту, прызначэнне жыцця, апраўданне самагубства, каштоўнасць сяброўства і інш.), раскрыццё якіх дапамагала заглыбіцца ва ўнутраны стан герояў, адлюстраваць паўнату мастацкай карціны асобы і свету.

Аўтар не проста ўводзіць лісты ў тэкст, але і аналізуе іх змест, разважае, ацэньвае, адзначае недакладнасці. Тым самым пісьменнік стварае своеасаблівы «ментатыўны» (В. Цюпа) тып дыскурсу, які не проста паведамляе, інфармуе аб з'явах, фактах, акалічнасцях, але і прадугледжвае, прапануе пэўную змену карціны свету ў свядомасці рэцыпіентаў праз "рэцэптыўныя інтэнцыі"» [1, с. 42].

Мастацкая стратэгія В. Карамазава скіравана на рэфлексію ўспамінаў (аўтара і персанажаў): «Тут яго ці не найбольш дарагая сэрцу песня. Можна ўспомніць пражытае, маладыя гады, пагаварыць з карцінай – з пражытым» [2, с. 264]. «Усміхаецца. Цяпер ужо не мне – сваім успамінам. Кажа нібы для мяне, каб я нешта большае ў яго мастацтве і жыцці зразумеў, але і сам рады ўспомніць, як і што было» [2, с. 284]. Стылявая атмасфера мастацкай публіцыстыкі В. Карамазава сінтэтычная, сфарміраваная ў выніку ўзаемаўплыву мастацкага, навуковага, публіцыстычнага, рытарычнага дыскурсаў. Стылістыка мастацка-публіцыстычнай прозы пісьменніка ўяўляе сабой скаардынаваныя паслядоўныя варыяцыі, у якіх дыялог чаргуецца з шырокімі лірычнымі адступленнямі і мінімумам падзейнасці.

Дамінантнай рысай стылю В. Карамазава з'яўляецца афарыстычнасць мастацкага тэксту: «Чужога для мастака не бывае. І самае далёкае, хоць пазакосмас, – сваё» [2, с. 295]; «Няма мастацтва там, дзе няма пераўтварэння» [2, с. 300]; «Прырода сама па сабе не стварае гармоніі, яе стварае чалавек – мастак» [2, с. 301]; «Форма – не фармальнасць» [2, с. 301]; «Дабрыня павінна быць сіле роўная, каб яе часам стрымаць. Раўнавага сіле творчай – таксама дабрыня» [2, с. 303]; «Табе належыць твор – не творца, твор чытай – не лезь у душу творцы» [2, с. 304]; «Вялікая дабрыня, цярплівасць і самаахвярнасць мастака ўпрыгожваюць, але твору не на карысць» [2, с. 307]; «Мяняцца, аднаўляцца – якасць нармальнага таленту, натуральная для сапраўднага мастака» [2, с. 317]. Функцыя афарызма ў В. Карамазава не дырэктыўная (пабуджаць і рэгуляваць паводзіны адрасата, г.зн. супакойваць, раіць, рэкамендаваць), а найчасцей дэфініцыйна-ацэначная (абагульненне ведаў і іх характарыстыка). Афарызм узбагачае ідэастыль мастака слова філасафічнасцю, вобразнасцю, лаканізмам, лагічнасцю і запамінальнасцю, дапамагае адлюстраваць схаваныя сэнсы мастацкага свету, выразна і ёміста трансліраваць адрасатам уласны маральны і паводзінавы вопыт, сістэму каштоўнасцей і светабачання.

Індывідуальнасць стылю мастака выразна выяўляецца ў яго неакрэсленай суб'ектыўнасці, псіхалагічнай рэфлексіі, рытарычнасці: «А што ў выніку? Напісаны пейзаж? А яшчэ – што?» [2, с. 318]; «Адкуль жа адчуванне, што ўсяго шмат – поўна? Чаго шмат? Чаго поўна?» [2, с. 319]; «Успомнілася тая яго даверлівасць, даверлівая прачыненасць. Мроі давалі не так адчуванне, як прадчуванне» [2, с. 316]; «Што гэта? Збег маіх думак, адчуванняў? Ці светапогляд мастака?» [2, с. 309] і інш. Паказальна, што ў В. Карамазава не даюцца прамыя, хуткія адказы на пастаўленыя перад чытачом пытанні. Дыскурсіўная думка ў пісьменніка характарызуецца сукцэсіўнасцю, паслядоўным разгортваннем, тлумачэннем, філасофскімі развагамі і рэфлексіяй. Аўтар закранае складаныя пытанні філасофіі творчасці (змагання мастака з часам, наследаванне і перайман-

ня ў мастацтве, адрознення жывапісу ад літаратуры, іерархіі зместу і формы ў мастацтве, адлюстравання гармоніі свету ў мастацтве): «Мастак піша сваё, натура ж дае настрой і форму, матэрыяльнае ўвасабленне свайго духу, фізічную магчымасць сваё канкрэтнае знайсці ў агульным» [2, с. 295]; «Новы дзень нараджаецца на мяжы страты зямной рэальнасці і збліжэння з небам. Надзею дае прамень нябесны» [2, с. 316] і інш. Мэтавыя контуры мастакоўскіх філасофскіх разважанняў – хутчэй не перадача нейкай інфармацыі, а абуджэнне чытачоў да «пагружэння» ў вопыт ментальнага мыслення.

Мастацка-публіцыстычны дыскурс В. Карамазава ўяўляе сабой спецыфічны кантынуум, у якім увесь час неад'емна прысутнічае субяседнік, раствораны ў самім дыскурсе, увесь час мастак вядзе дыялог з уяўным чытачом-субяседнікам. Дыялогавасць мастацкага тэксту В. Карамазава набліжае чытача-рэцыпіента да разумення ідэйна-мастацкай задумы, раскрывае сэнс паводзінаў персанажаў і контуры іх псіхалогіі.

Базавыя мадуляцыі публіцыстычнага дыскурсу В. Карамазава выразна раскрываюцца ва ўзаемаадносінах чытача (рэцыпіента) і аўтара, дзе апошні выступае і як апавядальнік, герой з суадносным з пісьменніцкім светапоглядам, і як нейкі вобраз аўтара, які захоўвае яго творчыя канцэпцыі, ідэі, светапоглядныя рысы. Пісьменнік, з'яўляючыся адначасова і мастаком, валодаючы мастацтвам пэндзля, перадае свае ўяўленні пра тэхніку малявання, інтэрпрэтуе паводзіны герояў (выбар месца і часу працы, тэмы і настрою, святла, колеру і таноў) з пункту гледжання ўласных пазіцый. У аповесці «Крыж на зямлі і поўня ў небе» (1991) перад аўтарам стаяла складаная задача перадаць мінулую эпоху, культуру і менталітэт суседняга рускага народа, апісаць жыццё дваранскага саслоўя, у сталым узросце перадаць настрой моладзі, пры ўсім гэтым прытрымліваючыся біяграфічнай канвы галоўнага героя В.К. Бялыніцкага-Бірулі.

Аўтар шырока выкарыстоўвае апавяданне ад трэцяй асобы. Гэты не прамы, ускосны дыялог, які, на першы погляд, выконвае звычайную ролю своеасаблівага паскаральніка сюжэтнага дзеяння, у творчасці В. Карамазава выконвае яшчэ адну важную функцыю – пазбаўляе банальнасці, павышае аб'ектыўнасць, стварае атмасферу даверлівасці паміж аўтарам і чытачом: «Будзем жа, дарагі чытач, лічыць, што нам пашанцавала. Пра дзень, які шмат у чым вызначыць далейшае жыццё нашага героя, паслухаем з вуснаў самога Бірулі» [2, с. 112]; «На гэтым Вітольд Каятанавіч заканчвае яшчэ адну старонку апавядання і не спяшаецца пачынаць наступную. Пакінуў маналог Ганны Іванаўны адкрытым. Зрабіў паўзу. Памаўчаў» [2, с. 117]; «Прамога адказу на гэтае пытанне Вітольд Каятанавіч не пакідае. Можа, разлічвае на нашу здагадлівасць, на тое, што сваёй інтуіцыяй мы вартыя свайго героя?» [2, с. 122] і інш.

Мастацкая дыскурсіўнасць у аповесці «Крыж на зямлі і поўня ў небе» ствараецца шматлікімі рытарычнымі пытаннямі, якія будуць прачытаны, асэнсаваны і перажыты чытачамі: «Ва ўсім, што на карціне, Вітольд Каятанавіч шукае душу мастака. Снег сакавіка – хіба снег? І конь у санях. Святло, цені. Сіні сакавік? Ці гэтая сіняя гама – боль душы? Але тады – адкуль боль, пакуты? Няўжо толькі ад хваробы? Ды і хіба хворы чалавек можа з гэтакім натхненнем жыць у сваёй болдзінскай восені? Ці падумалі пра гэта крытыкі мастака? Што кажуць іншыя мастакі?» [2, с. 99]; «Левітан знайшоў і рэалізаваў ідэю ці не на мяжы магчымага і немагчымага, і як цяпер, пасля яго, пісаць зямлю, ваду і неба, не адчуваючы сябе ў яго палоне? Як цяпер быць яму, Бірулю, маладому жывапісцу, што пакутуе тымі самымі зямлёю, небам, вадою і духам іх гарманічнага адзінства» [2, с. 104].

Публіцыстычная дыскурсіўнасць рэалізуецца ў творы праз адсылкі да дакументаў, звароты да лістоў, дзённікаў, успамінаў, запісаў, літаратурных твораў мастака-жывапісца, якія пададзены з захаваннем падзейнай і дэталёвай дакладнасці, храналагічнай паслядоўнасці, многія з якіх суправаджаюцца аўтарскімі заўвагамі і ацэнкамі: «Але ў самае блізкае сяброўства перарастуць адносіны Бірулі з настаўнікам, выдатным

мастаком-анімалістам Сцяпанавым. Гэтыя адносіны відаць хоць бы з лістоў Сцяпанава да жонкі, якія ён піша ў Маскву з Цвярской губерні, з вёскі Гарусава, дзе жыве разам з Бірулем: "Бярэ сум, і мой сум мімаволі перадаецца Бірульку (гэтак па-сяброўску ласкава ён называе Вітольда Каятанавіча. – *В. К.*). Мы жывём з ім душа ў душу, вадой не разальеш. Разам праводзім дні – пішам, палюем". Праўда, гэты ліст пазнейшага часу. Але адносіны паміж імі, вучнем і настаўнікам, былым вучнем і былым настаўнікам, былі сяброўскімі ўсё жыццё» [2, с. 90].

Харатэрным у творы з'яўляецца гарманічнае ўключэнне выбарачнага тэксту з лістоў В.К. Бялыніцкага-Бірулі ў мастацкі твор. В. Карамазаў дае нават ацэнку почырка мастака, спрабуючы тым самым найглыбей пранікнуцца ў сутнасць характару і ўчынкаў героя: «Яшчэ нядаўна роўны прыгожы почырк цяпер сам не пазнаваў: літары здрабнелі, пахіснуліся, скакалі кожная пад сваю музыку, не прызнаючы ўлады аўтара. Радкі, адзін за адным, каціліся, як падбітыя паязды, пад адхон. Інсульт і частковы параліч пускалі туды, пад адхон, разам з радкамі на паперы, усё самае дарагое» [2, с. 82]. В. Карамазаў не проста апісваў падзеі з жыцця вядомага мастака-жывапісца, а даваў ім ацэнку, характарызаваў і аналізаваў запісы, дзённікі, лісты: «Вітольд Каятанавіч сваіх крыніц не забываў. Пражытае, блізкіх людзей, родныя куточкі ўспамінаў часта, асабліва ў апошнія гады жыцця. Успаміны – у лістах, занатоўках на трапіўшых пад рукі паперках, у сшытках, у аўтабіяграфіях, напісаных скупою на слова, як патрабуе "жанр", моваю. І ўсё – арганічнае. Ад душы, ладу мыслення, выхаванасці» [2, с. 68].

Аповесць «Крыж на зямлі і поўня ў небе» В. Карамазава дае прыклад цікавага сінкрэтычнага літаратурнага жанру, аўтар паказаў новыя мажлівасці прозы ў лістах, насуперак някрасаўска-дастаеўскаму сатырычнаму апавяданню. Па-першае, «Крыж на зямлі і поўня ў небе» – гэта распаўсюджаны ў сусветнай літаратуры жанр біяграфічнай аповесці, у цэнтры якой рэтраспектыўныя ўспаміны галоўнага героя аб гадах вучобы, сталенні, пошуках уласнага стылю. Па-другое, гэта дакументальна-гістарычная аповесць пра славутага беларускага жывапісца В.К. Бялыніцкага-Бірулю. Па-трэцяе, гэта мастацка-публіцыстычная аповесць. Вядомы айчынны літаратуразнаўца А.С. Яскевіч акрэсліў жанр твора В. Карамазава як «аповесць-даследаванне».

Характарыстычным з'яўляецца жанравае вызначэнне свайго твора самім аўтарам як «споведзь Духу, альбо Аповесць-эсэ». На першы погляд, такі выраз-маркер жанру ў назве ўскладняе чытацкае чаканне, настройвае на сінтэз медытацыі, мастацкасці і публіцыстыкі. З другога боку, назвай твора якраз і падкрэсліваецца складанасць дыялогу пісьменніка з чытачом. З гэтай нагоды варта ўзгадаць пашыраную напрыканцы XX ст. ідэю аб немагчымасці і недасягальнасці камунікатыўнага ідэалу ў мастацкім творы, раскрываючы якую В. Мандэльштам у артыкуле «Аб субяседніку» выказаў тэзіс аб правідэнцыйным субяседніку і немагчымасці прамога дыялога паміж мастаком і чытачом, бо мастацкі тэкст, на думку вядомага паэта, з'яўляецца безадрасным па сваёй прыродзе: «Калі я размаўляю з кім-небудзь, я не ведаю таго, з кім я вяду гаворку, і не жадаю, не магу жадаць яго ведаць. А адзінае, што падштурхоўвае нас у абдымкі да субяседніка, – гэта жаданне здзіўляцца сваім уласным словам, паланіцца іх навізною і нечаканасцю» [3, с. 1]. Прымаючы слушнасць такога меркавання паэта, можна адзначыць яго справядлівасць найперш у дачыненні да паэзіі, а не прозы. Думаецца, аповесць В. Карамазава ўяўляе своеасаблівую самарэфлексію, медытацыю, споведзь, маналог, схаваны ў форме дыялога, скіраванага да чытача, прыроду якога спрабаваў вытлумачыць М.Л. Гаспараў: «Кніга тым і патрэбна, што дазваляе аўтару выказацца ні перад кім, а чытачу ўявіць, што гэта скіраваная размова менавіта з ім» [4, с. 235].

Нягледзячы на вектар чытацкага чакання вострай грамадскай праблематыкі, зададзены назвамі асобных раздзелаў аповесці («Дваццатыя, трыццатыя…», «Год 1947. Беларусь. Дождж і хлеб адраджэння» і інш.), грамадскія праблемы аўтар закранае ску-

па, сцісла, эпізадычна, як, напрыклад, трагедыю антырэлігійнай барацьбы савецкага рэжыму: «Стары Вянец некалі ўздымаўся да неба двума дзясяткамі золатагаловых сабораў, новы быў магільнікам прыгажэнных сабораў» [2, с. 69]; трагедыю нацыянальнай барацьбы на беларускіх землях: «Дзяцька Уладзіслаў быў актыўны ўдзельнік польскага паўстання. Яго прыгаварылі да смяротнай кары, але прыгавор замянілі сібірскай катаргай, і пра гэта ніхто ў сям'і раней не ведаў» [2, с. 71]; або трагедыю несумленнасці савецкай наменклатуры: «Да партыйнай адказнасці Ігнація Багагая ніхто не прыцягнуў, да судовай – таксама, і заяву ў партячэйку Вітольд Каятанавіч не прынёс. Ішоў 1926 год, краіна стаяла напярэдадні вялікіх выпрабаванняў, і, як паказала гісторыя, шмат каму Багагай быў патрэбны» [2, с. 176].

І справа тут не столькі ў імкненні пазбегнуць пэўнага грамадскага рэзанансу (згадаем, пісьменнік у свой час адчуў непрыманне афіцыйных уладаў сваёй творчасці праз зняцце з друку некаторых твораў, ігнараванне мастацкага фільма пра беларускага жывапісца, «незапрашэнне» на Бірулеўскія пленэры і інш.) і «пераключэнне» на асэнсаванне складаных філасофскіх праблем (жыцця і смерці, кахання, сяброўства), прафесійна-творчых (пакут і радасці творчасці, натхнення, пераймання, наследавання, вызвалення з творчага палону свайго настаўніка) і паўсядзённых, бытавых пытанняў (паклёпніцтва, нахабства, нястачы ў ваенныя гады) і інш. Асноўная ідэйная скіраванасць аповесці «Крыж на зямлі і поўня ў небе» бачыцца ў імкненні аўтара да абуджэння нацыянальнай свядомасці грамадства праз паэтызацыю старонак жыцця славутых суайчыннікаў.

У аповесці «Краем Белага Шляху» (1992), названай П. Васючэнкам «знакам беларускага Апакаліпсісу» [5, с. 9], В. Карамазаў працягвае мастацка-публіцыстычны дыскурс на тэму Чарнобыльскай трагедыі. Наватарства выявілася ў напаўненні мастацка-публіцыстычнай прасторы алегарычнасцю (сімвалізм вобразаў Аброчнага крыжа, Горада Антысонца і інш.), сатырычным, абсурдна-іранічным зместам.

Адзначанае А.С. Яскевічам тыповае «сюжэтнае трохадзінства месца, часу і дзеяння ў Карамазава па-наватарску загружана фабульнай прадгісторыяй герояў, прыёмамі плыні свядомасці, успамінамі, бесперапыннай зменай часавых планаў» [6, с. 592], у аповесці «Краем Белага Шляху» гранічна лакалізавана: час абмежаваны нядзельным выездам раённага хірурга Валетава, месца абмежавана некалькімі населенымі пунктамі, абмежавана дамінаваннем адмоўных персанажаў і вобразная сістэма твора. У супярэчлівым вобразе галоўнага героя ўвасоблена жыццёвая трагедыя як асобнага чалавека, так і ўсяго народа, хаос і амаральнасць ХХ ст. У творы адлюстравана асуджэнне не п'яніцы Валетава і яго распуснай жонкі, не пацыентаў-паднасіцеляў медыкам, не замежных ілжэнавукоўцаў з МАГАТЭ, а сістэмы, якая спарадзіла негатывы жыцця. Аповесць закранае вострыя праблемы будучыні нацыі, далейшага шляху Беларусі і месца беларусаў, якія апынуліся на ўзмежжы «нармальнага» жыцця.

Глыбокім ацэначна-аналітычным і апісальным зместам вызначаюцца мастацка-публіцыстычныя пошукі В. Карамазава ў жанры эсэ – нарысаў, якія з'явіліся ў выніку падарожжа па роднай Магілёўшчыне і Палессі. У іх апісаны таленты народных дойлідаў, жывапісцаў, літаратараў, трагедыйныя лёсы беларусаў, якія пражылі раскулачванне, ДПУ, Салаўкі, Магадан. У мастацка-публіцыстычнай творчасці В. Карамазаў выявіў рух ад буйных жанравых форм (раман «Бежанцы», аповесці «Крыж на зямлі і поўня ў небе», «Краем Белага Шляху») з тыповымі лірычнымі адступленнямі, метафарычнасцю вобразаў да эсэ («Зачараваная душа», «Жавароначкам бласлаўлёная», «Скарбы чырвонай брамы») і дзённікаў («З вясною ў адным вагоне») з іх сціслай інфарматыўнасцю, дакументальнай дакладнасцю.

У канцы ХХ ст. мастацка-публіцыстычны дыскурс нацыянальнай літаратуры істотна узбагаціў І.П. Шамякін. Новы для сябе жанр дакументальнай прозы пісьменнік

пачаў асвойваць з другой паловы XX ст. у цыкле нарысаў «Партрэты» (1953–1954), рамане «Крыніцы» (1953–1956), аповесці «Начныя зарніцы» (1957). У гэтых і іншых творах выявіліся імкненне аўтара да лаканізму (паменшала аўтарскіх зваротаў, каментарыяў), пазбаўлення ад апісальнасці ў адлюстраванні падзей, зварот да псіхалагічнай і маральнай заглыбленасці ў праблематыку твора. Творчасць І.П. Шамякіна засведчыла імкненне аўтара асэнсаваць грамадска значныя праблемы праз прызму асобнага чалавека. У аповесці «Агонь і снег» (1958) мастак выявіў унікальную рысу індывідуальнага стылю – уменне парадаксальна трансфармаваць гістарычныя факты, не толькі выбіраючы з іх тыя, якія, на думку мастака, найбольш тыповыя, але і важныя для чытацкага ўспрымання, якое фарміруецца суб'ектывізаваным тыпам апавядання ў аповесці, адлюстраванага ў форме дзённікавых запісаў галоўнага героя П. Шапятовіча, мастацкімі ілюстрацыямі і тлумачэннямі дакументальных фактаў пісьменнікам. Аналізуючы творчую манеру І.П. Шамякіна, А.І. Бельскі слушна адзначыў, што «пісьменнік быў глыбока ўсхваляваны, сацыяльна занепакоены, па-грамадзянску актыўны. Ён аддаваў перавагу востраму публіцыстычнаму слову, пісаў з вялікай душэўнай самааддачай, бескампраміснасцю ацэнак. Але, выяўляючы свае адносіны да рэчаіснасці, ён не прэтэндаваў на ісціну ў апошняй інстанцыі, бо як мастак-даследчык бачыў задачу ў тым, каб сказаць непрыхаваную праўду пра драматызм нашага жыцця, духоўнае "падзенне", тое, куды могуць прывесці бяздумнасць і безадказнасць; бо ён, як і раней гэта рабіў, абуджаў грамадскую свядомасць, прымушаў задумацца пра тое, што нас чакае» [7, с. 8].

Менавіта ў пісьменніка такога грамадка-публіцыстычнага складу мыслення мог з'явіцца раман «Злая зорка», які стаўся вынікам шматлікіх паездак, занатовак і нарысаў пісьменніка, аналітычнага асэнсавання жыццёвага матэрыялу, з «увядзеннем» элементаў алегарычнасці, прытчавасці, разгорнутых метафар. Дакументалізм дазволіў натуралістычным адлюстраваннем звесці да мінімуму апісанні, лірычныя адступленні. Зварот І.П. Шамякіна не да індывідуалізаваных, а найчасцей да тыпізаваных вобразаў (п'яніца, бюракрат, злодзей, чыноўнік, распусніца і інш.) правакаваў адпаведную чытацкую скіраванасць на «сацыяльны шок» (М.А. Чарняк).

Раман І.П. Шамякіна «Злая зорка» (1991) засведчыў новы этап асваення мастацка-публіцыстычнай прозы, зварот мастака да так званага прынцыпу «двайнога адлюстравання». З аднаго боку, аўтар дакументальна сведчыць пра канкрэтны гістарычны факт (Чарнобыльская аварыя, вайна ў Афганістане), з другога боку, ён фарміруе стаўленне да гэтых падзей, падкрэсліваючы іх негатыўны складнік, які руйнаваў гуманістычныя прынцыпы жыцця, чалавечнасць, характары людзей, напаўняў лёсы драматызмам і трагізмам. Пры гэтым выявілася традыцыйная сінтэтычная для І.П. Шамякіна аўтарская ацэнка: эксплiцытная (учынкамі, падзеямі, аўтарскімі рэмаркамі) і імплiцытная (праз пейзаж, дыялогі персанажаў, дэталі).

Нягледзячы на тое, што крытыкі (А. Бельскі, В. Локун, Т. Шамякіна і інш.) выразна адзначылі наватарства творчай манеры І.П. Шамякіна ў раманах «Злая зорка» і «Зона павышанай радыяцыі» (1997), падкрэслілі новыя для пісьменніка матывы нязгоды з уладай, публіцыстычную сістэму аргументацыі, умоўную дэкаратыўнасць стылю, эпічную тыпізацыю вобразаў-персанажаў, аднак было засведчана, што «патэнцыяльныя магчымасці мастака яшчэ далёка не вычарпаны, ён настойліва працягвае эстэтычныя пошукі, шукае новыя стылёвыя формы для рэалізацыі сваіх творчых ідэй» [8, с. 630]. Нягледзячы на такую стрыманасць ацэнак крытыкаў, І.П. Шамякін значна ўзбагаціў нацыянальную мастацкую публіцыстыку эмпірычнай фактычнасцю, рытарызаванасцю, выкарыстаннем элементаў тыпізацыі, паглыбленай дэталізацыяй вобразаў, вобразна-экспрэсіўнай мовай.

Адметнасць мастацка-публіцыстычнага дыскурсу А. Адамовіча выявілася найперш у аўтабіяграфізме: аўтар звяртаўся да фактаў з уласнай біяграфіі, падзей з успа-

мінаў блізкіх і сяброў, партызанаў атрада імя Кірава («Хатынская аповесць»), аўдыёзапісаў інтэрв'ю («Я з вогненнай вёскі»), пратаколаў суда над нацысцкімі злачынцамі (раман «Карнікі»), пераважная большасць герояў мелі сваіх прататыпаў. Пры гэтым аўтабіяграфізм і дакументальнасць пісьменнік не ставіў за самамэту, асноўным было адлюстраванне «адчування рэальнасці», філасофскае даследаванне глыбіні грамадскай трагедыі і дэструктыўны ўплыў ваенных падзей на псіхіку чалавека.

Своеасабліва раскрываецца ў А. Адамовіча тэма маленькай асобы на вайне. Насуперак традыцыйнай сацрэалістычнай літаратурнай схеме пераходу героя ад стыхійнасці да ўсвядомленасці аўтар пакідае героя на перакрыжаванні: ён не разумее сэнсу чужых і сваіх учынкаў, не знаходзіць адказу на сэнсавырашальныя пытанні, не перайначваецца пад уздзеяннем больш вопытнага і мудрага героя. Аўтар як бы стварае атмасферу нявырашанасці і наканаванасці, экзістэнцыйнага расчаравання ў побытавым і грамадскім жыцці і ўласнай асобе. Аўтар паказвае сусветны апакаліпсіс праз разбурэнне духоўнай асновы асобнага чалавека на вайне.

Светапоглядным імператывамі ў творчасці А. Адамовіча з'яўляюцца такія прыёмы структурнага пашырэння тэксту, стэрэаскапіі моўнай і сэнсавай прасторы, як гіпертэкстуальнасць, жанравая дыфузія, часавыя інверсіі, якія ў цэлым дазвалялі пазбегнуць паспешлівасці апавядання на ўзроўні ўспрымання тэксту, стварыць уражанне аб фундаментальнасці мастакоўскай думкі, якая вызначае адносіны аўтара да грамадства і адлюстраваных падзей, асабліва ў «Хатынскай аповесці». Творчая ўнікальнасць мастацка-публіцыстычнай прозы А. Адамовіча выявілася ў рэфлексіі душэўных хваляванняў сучаснага грамадства, рэфлексіі над паводзінавымі стэрэатыпамі агрэсіўнасці, цынізму, бесчалавечнасці, рэфлексіі над уласнай творчасцю. Так, напрыклад, пісьменнік у своеасаблівай спробе жыццеапісання «Дадумваць да канца. Аўтабіяграфія-85» (1986) занатоўвае не толькі факты, якія ўжо сталіся гісторыяй, але і прагназуе наступствы магчымай ядзернай катастрофы, спрабуе аналізаваць жанравыя асаблівасці свайго твора: «Але ці аўтабіяграфія гэта, ці так абазначаны жанр? Усё залежыць ад таго, што лічыць фактамі. Ці лічыць фактамі нашага жыцця таксама і думкі, пачуцці, перакананні, станы, з якіх якраз і нараджаюцца задумы твораў? Калі гэта таксама факты, тады данае ізлажэнне – таксама аўтабіяграфія» [9, с. 224].

Грамадска-палітычныя катаклізмы, карэнная перабудова СМІ і змена іх ролі ў канцы XX ст. узмацнялі публіцыстычныя тэндэнцыі ў беларускай літаратуры, аказвалі ўплыў на пісьменніцкі спосаб мыслення (аўтара) і сістэму ўспрыняцця сучаснага чалавека (рэцыпіента), у спалучэнні прагматычных намаганняў якіх і адбывалася развіццё нацыянальнага мастацка-публіцыстычнага дыскурсу. Мастацка-публіцыстычны дыяпазон тэматыкі творчасці многіх мастакоў слова прадвызначаўся самім чытачом канца XX ст., ступенню яго запатрабаванняў і сістэмай яго светаўспрымання. Тэмы, якія распрацоўвалі пісьменнікі, хвалявалі масавага чытача, былі актуальнымі як для індывідуума, асобы па-за канкрэтным соцыумам, так і для грамадства у цэлым. Так, у публіцыстычных аповесцях, мемуарах, эсэ, сабраных у кнізе «Адваяваліся!» (1990), «Мы – шасцідзесятнікі» (1991), «Апакаліпсіс па графіку» (1992) А. Адамовіч закранаў праблемы эпохі перабудовы, галоснасці, дэмакратызацыі, нацыянальнага самавызначэння рэспублік ва ўмовах постсавецкай рэчаіснасці. Пры гэтым, нягледзячы на зварот шэрагу пісьменнікаў (В. Карамазаў, І. Шамякін, А. Адамовіч) да падобных вострых грамадскіх праблем, аднолькавай канцэнтрацыі ў своеасаблівы «стылістычны пучок» элементаў дакументалізму і аўтабіяграфізму, пісьменнікам удалося пазбегнуць жанрава-стылявога парадыравання, паўтораў зместу (сюжэтаў і вобразаў) і формы падачы матэрыялу. Мастацка-публіцыстычная проза мастакоў другой паловы XX ст. у кожным канкрэтным выпадку адметная: трагедыйнасць вобразаў, ідэй і тэм. Урыўкавасць, калейдаскапічнасць сюжэтнай плыні, зварот да навукова маркіраванай лексікі, гіпертэкстуальнасць, жанра-

вая дыфузія, часавыя інверсіі, філасафічнасць уласцівыя прозе А. Адамовіча. Амбівалентнае паяднанне незвычайнага і выпадковага ў паводзінах, рэалістычнага з ірацыянальным у падзеях, інтэртэкстуальнасці і матыўнасці ў сюжэтнай прасторы, сінтэтызм, суб'ектыўная рытарычнасць, афарыстычнасць характэрныя прозе В. Карамазава. Паяднанне грамадска важнага і паўсядзённага, публіцыстычная сістэма аргументацыі, умоўная дэкаратыўнасць стылю, эпічная тыпізацыя, эмпірычная фактычнасць, паглыбленая дэталізацыя вобразаў, вобразна-экспрэсіўная мова з'яўляюцца стылевызначальнымі рысамі мастацкага слова І. Шамякіна.

Базавым модусам нацыянальнай літаратуры канца XX ст. з'яўляецца актыўнае асваенне ёю новых мастацкіх накірункаў (постмадэрнізм, фэнтэзі, авангардызм) і прыёмаў (парадокс, нонсенс, алагізм, афарызм, інтэртэкстуальнасць), апрацоўка раней невядомага дакументальнага факталагічнага матэрыялу, зварот да вострых грамадскіх і палітычных праблем, некаторыя з якіх раней мелі «табуізаваны» статус (сталінскія рэпрэсіі, вайна ў Афганістане, Чарнобыльская аварыя).

Адметную сутнасць мастацка-публіцыстычнага дыскурсу канца XX ст. вызначае характэрная для часу грамадскіх трансфармацый і калізій цікаўнасць пісьменнікаў да адлюстравання сацыяльнай псіхалогіі герояў праз іх тыпізацыю. У жанры аповесці назіраецца размыванне статусу традыцыйнай тыпізацыі персанажаў («маленькі чалавек», «чалавек-герой», «добрыя людзі», «лішні чалавек», «чалавек у футляры»), на што ўплывае і актыўнае пранікненне ў нацыянальнае агульначалавечых ідэалаў. Згадаем, «у ранняй савецкай літаратуры збіральныя вобразы часцей адыгрывалі ідэйна-кан'юнктурную ролю» [10, с. 225], пазней сацыяльна-ангажаваную, эстэтычную функцыю. Напрыканцы XX ст. на першы план выходзіць пратэстна-выкрывальная роля характараўтыпаў, у якіх быў максімальна абвостраны драматычны і нават трагедыйны ракурс. Дамінантамі дыскурсіўна мастацкай прасторы нацыянальнай аповесці становяцца такія тыпы, як «чалавек-ахвяра», «чалавек-вязень», «перасяленец з чарнобыльскай зоны».

Мастацка-публіцыстычны дыяпазон праблематыкі творчасці І. Шамякіна, В. Гігевіча, А. Кажадуба, Л. Левановіча, Л. Лабаноўскага, В. Казько, С. Алексіевіч і інш. быў прадвызначаны і яе надзённасцю і магчымасцямі жанру аповесці выкарыстаць шырокі патэнцыял факта (дакументы, інтэрв'ю, фрагменты публікацый у СМІ, статыстычныя і даведачныя дадзеныя і і інш.): праблема экалогіі закранаецца ў аповесці А. Кажадуба «Дуб», праблема гераізму раскрываецца ў аповесці А. Крыга «Выбух над Прыпяццю», праблема перасялення адлюстравана ў аповесцях Л.В. Лабаноўскага «Краснаполле: у промнях Чарнобыля» і Л.К. Левановіча «Вяртанне ў радыяцыю» і інш.

Нацыянальныя мастакі слова арганічна спалучалі свой унікальны жыццёва-псіхалагічны вопыт і гістарычны кантэкст, прыдатнай глебай для чаго стала мастацкая публіцыстыка. У яе цэнтры – дакументальны факт, які пад пяром мастака набывае рысы тыпізацыі. Пры гэтым назіраецца паступальны працэс пашырэння камунікатыўна-рэцэптыўных і культуралагічна-ідэйных стратэгій. Важным сегментам мастацка-публіцыстычнага дыскурсу гэтага перыяду становіцца творчасць І. Шамякіна, які ў аповесцях «Злая зорка» (1993) і «Зона маўчання» (1998) адлюстраваў трагічныя наступствы Чарнобыльскай катастрофы, ператварэнне сацыяльнай драмы ў асабістую трагедыю асобы, калі людзі ў мірны час апынуліся перад праблемай маральнага выбару, адчулі душэўны разлад асобы і нават апакаліпсічны настрой.

У канцы XX ст. заўважана тэндэнцыя не проста да сацыяльнай тыпізацыі, а найперш да стварэння новых сацыяльных тыпаў («рвачоў», «блатнікоў», «лішніх людзей») і трансфармацыі традыцыйных збіральных вобразаў («ахвярнікаў», «герояў», «здраднікаў») пад уплывам новых ідэалаў, ментальных дамінант грамадства. Такімі паўстаюць у аповесці В. Быкава «Ваўчыная яма» (1998) абагуленыя вобразы бамжа і дызерціра, у якіх прага свабоды і вызвалення ад сістэмы перамагла боязь радыяцыі і смерці; у апо-

весці В. Казько «Выратуй і памілуй нас, чорны бусел» (1993) тыпізаваныя вобразы Лазара і Дзевы Марыі, якія выяўляюць уменне выжываць ва ўмовах постчарнобыльскага грамадскага ўладкавання, супярэчлівага руйнавання паняццяў дабра і зла.

Мастацка-публіцыстычны дыскурс нацыянальнай прозы канца XX ст. знайшоў найбольш дасканалае выяўленне ў творчасці С. Алексіевіч. Вызначальным прагматычным патэнцыялам яе мастацкага свету становіцца трыадзінства «аўтар – тэкст – чытач», у якім цэнтральнаўтваральнае значэнне атрымлівае тэкст і яго вобразна-сэнсавы план. Калі ў творчасці В. Быкава, І. Шамякіна, В. Казько і інш. мастакоў слова чытач «падводзіўся» да ўспрымання фактаў, з'яў жыцця, праблем праз выразна акрэслены пісьменніцкі погляд, яго «я», то ў прозе С. Алексіевіч была створана спецыфічная сістэма каштоўнасных прыярытэтаў, светапоглядных ацэнак чытача, калі сам дакументальны факт ператвараўся з аб'екта даследавання ў паўнавартасны суб'ект пісьменніцкага аповеду. У «Чарнобыльскай малітве» аўтарскія ацэнкі зведзены да мінімуму (яны завуаляваны ў падборы матэрыялу, яго кампазіцыйным размеркаванні, моўна-стылёвым афармленні), у той час як чытач асноўны ідэйнастваральны сэнс прачытвае праз дыялог персанажаў. У творах С. Алексіевіч, на думку В.М. Стральцовай, «галоўнае – гэта не падзейная канва, а псіхалагічны тонус, унутраная біяграфія» [11, с. 199]. Такая ўнутраная характарыстыка герояў С. Алексіевіч вымагала тыпізацыі як жанрава абумоўленага фактару аповесці.

Заключэнне

Такім чынам, грамадскія зрухі канца XX ст. абумовілі пэўныя змены нацыянальнага мастацка-публіцыстычнага дыскурсу, садзейнічалі ажыўленню дакументальных жанраў (асабліва аповесці, рамана, дзённіка, эсэ), у якіх быў адлюстраваны новы тып мастацкага выяўлення надзённых праблем і былі створаны і трансфармаваны з традыцыйных новыя тыпы вобразнага абагульнення. Актуальныя гіпертэмы (маральнага выбару, экалогіі, кахання, крытыкі ўлады, трагедыі асобы ў модусе соцыуму і інш.) у творчасці І. Шамякіна, В. Карамазава, А. Адамовіча, С. Алексіевіч трансфармаваліся ў комплекс звязаных між сабой дыскурсіўным узаемадзеяннем адрасанта і адрасата мікратэм. Тэматычны і жанрава-стылявы дыяпазон творчасці мастакоў арганізаваў мастацкія сэнсы і матыўныя комплексы тэкстаў, якія семантычна вар'іраваліся ў розных творах, праграмуючы сюжэтнае развіццё і ўтвараючы па-сапраўднаму «сюжэтагенны» канцэптуальны феномен іх мастацкага свету.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Тюпа, В. Коммуникативные стратегии теоретического дискурса / В. Тюпа // Критика и семиотика. – 2006. – № 10. – С. 36–45.

2. Карамазаў, В. З вясною ў адным вагоне : аповесці, эсэ, дзённік / В. Карамазаў. – Мінск : Юнацтва, 2001. – 398 с.

3. Мандельштам, О. Э. О собеседнике [Электронный ресурс] / О. Э. Мандельштам. – Режим доступа: https://rvb.ru/mandelstam/01text/vol_1/03prose/1_253.htm. – Дата доступа: 4.09.2018.

4. Гаспаров, М. Л. Записи и выписки / М. Л. Гаспаров. – М. : НЛО, 2001. – 416 с.

5. Карамазаў, В. Ф. Выбр. тв. : у 2 т. / В. Ф. Карамазаў. – Мінск : Маст. літ., 1997. – Т. 1 : Бежанцы. Краем белага Шляху. Дзень Барыса і Глеба : раман, аповесці. – 509 с.

6. Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – Мінск : Беларус. навука, 1999–2003. – Т. 4 : у 2 кн. – Кн. 1 : 1966–1985 ; навук. рэд. У. В. Гніламёдаў, С. С. Лаўшук. – 2002. – 928 с.

7. Бельскі, А. І. Абвостранае пачуццё сучаснасці / А. І. Бельскі // Злая зорка. Сатанінскі тур : аповесць / І. П. Шамякін. – Мінск : Маст. літ., 2009. – 463 с.

8. Гісторыя беларускай літаратуры ХХ ст. : у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – Мінск : Беларус. навука, 1999–2003. – Т. 3 : 1941–1965. 2002. – 952 с.

9. Адамовіч, А. Хатынская аповесць / А. Адамовіч. – Мінск : Маст. літ., 1989. – 237 с.

10. Белая, А. І. Мастацкая антрапалогія ў беларускай прозе першай трэці ХХ стагоддзя: вобразы і паняцці / А. І. Белая // Вес. Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 2018. – Т. 63, № 2. – С. 221–227.

11. Сучасная літаратура: каардынаты ідэйна-мастацкага пошуку / С. А. Андраюк [і інш.] ; навук. рэд. В. М. Стральцова. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – 286 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.02.2019

Smal V.M. **Genre and Stylistic Strategies of National Artistic and Publicity Discourse in the Second half of the Twentieth Century**

The article deals with the origin and development of the national artistic and publicity prose, analyzes the genre and stylistic originality of the classics of the Belarus art of publicity through the concept of the trinity of the author – hero – reader. On the example of B. Mikulicz, I. Shamyakin, V. Karamazau, A. Adamovich, S. Alexiyevich the relations and transformation of art and publicity, estimated analytical and descriptive features are traced, relevant types of art generalizations are given, such genre-style features of artistic publicity discourse as authoring reflection, autobiographysm, documentalism, intertextuality, subjective rhetoric etc. are analyzed.

ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2

Г.Н. Казаручик
канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: kazaruchyk@tut.by

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Определено понятие коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста, выделены и описаны ее компоненты: культура речи и невербальные средства общения, умение слушать, эмоциональная культура. Представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие состояние коммуникативной культуры у старших дошкольников. Показана зависимость культуры речи детей от запаса лексических средств выразительности, а также влияние на коммуникативную культуру дошкольников невербальных средств общения, умения проявлять свои эмоции и понимать эмоциональные состояния других людей, а также умения слушать.

Введение

Проблема коммуникативной культуры в эпоху информационных технологий, постмодернистских кодов взаимоотношений и виртуализации внутреннего мира личностей является не только востребованной, но и важнейшей в сфере человеческого общения. Коммуникативная культура по сути своей занимает важное место в общекультурном, профессиональном становлении личности. В частности, от уровня ее сформированности зависят успешность выбора и реализации будущей профессиональной деятельности, активности в общественной жизни и во многом личное благополучие.

Дошкольный возраст – это уникальный период развития личности, период, когда формируется базис личностной культуры. По мнению многих авторов (Р.С. Буре, Л.Ф. Островская, Л.П. Васильева-Гангнус, Л.И. Дурандина, Г.П. Лаврентьева, Е.Ю. Яницкая и др.), целесообразно закладывать основы культуры общения именно в дошкольном детстве. Актуальность проблемы, ее социальная значимость определили *цель исследования* – раскрыть особенности развития коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Развитие коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема

Коммуникативная культура – это сложное многоплановое образование, характеризующее общение, главными компонентами которого являются культура слушания, культура говорения и эмоциональная культура [1]. Исходя из этого, а также проанализировав исследования в области коммуникативной культуры детей дошкольного возраста (Н.Н. Абашина, Л.Н. Галигузова, Д.Н. Дубинина, И.А Кумова, Л.Л. Лашкова, С.В. Проняева и др.), мы выделили компоненты коммуникативной культуры ребенка старшего дошкольного возраста. Таковыми являются:

1) культура речи и невербальные средства общения;
2) умение слушать;
3) эмоциональная культура или культура чувств.

Культура речи – это основополагающий компонент в структуре коммуникативной культуры ребенка 5–6 лет. Культура речи ребенка старшего дошкольного возраста рассматривается как совокупность коммуникативных качеств, которые формируются в речевой деятельности и включают осознанное усвоение выразительно-изобразитель-

ных средств речи и уместное их использование в собственной речи [2]. Основными показателями культуры речи старшего дошкольника являются точность, логичность и выразительность [3].

Точность характеризует смысловой аспект содержания речи. Точность речи выражается в верном словоупотреблении: точном выборе синонимов, разграничении полисемии, однокоренных слов, близких по значению, и омонимов, точное употребление терминов.

Логичность – качество речи, которое характеризует речь со стороны ее организации, оценивает характер смысловых сцеплений единиц языка в речи с точки зрения их соответствия законам логики и правильного мышления.

Выразительностью речи называют такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя, воздействуют не только на ум адресата, но и на его эмоциональную область. О выразительности речи свидетельствует наличие в ней выразительных средств: фонетических, лексических, синтаксических [4].

Критерием качества речевой продукции субъекта являются не только личностные количественные запасы в речевом развитии (увеличение словарного запаса), но и существенные показатели, которые связаны с умением правильно, обстоятельно и точно выразить свою мысль, сделать речевое высказывание логическим и связным, понятным и доступным для партнера по общению [5].

Помимо речи в коммуникативный процесс включается и неречевая знаковая система, называемая *невербальной коммуникацией*. Невербальные средства коммуникации играют большую вспомогательную, а порой и самостоятельную роль. А.А. Леонтьев обращает внимание на то, что невербальные средства общения являются частью ориентировочной основы для коммуникатора и реципиента, иными словами, характер общения с самого начала задается пространственными и некоторыми иными визуальным «ключами» [5]. Неречевые средства обладают способностью усиливать и ослаблять вербальное воздействие, а также помогают выявить такой важнейший параметр коммуникативного процесса, как намерения участников. А в онтогенезе общения в течение первых семи лет именно эти «довербальные» (М.И. Лисина) средства (экспрессивно-мимические и предметно-действенные) предваряют появление речевого общения [6].

Речевые средства общения появляются в онтогенезе позже всего, но, однако, использование речи в целях коммуникации имеет принципиальное значение, поскольку, как отмечает Л.С. Выготский, «общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а, скорее, должно быть названо заражением» [7, с. 18]. Дети активно используют в общении невербальные средства коммуникации в совокупности с речевыми, выдвигая на передний план те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей. Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова отмечают, что в коммуникации со взрослыми ребенок учится говорить, приобретает представления о том, как надо слушать и понимать другого, а в общении со сверстниками – выражать себя, управлять другими, вступать в разнообразные отношения [8].

Поскольку коммуникация – это диалогический субъект-субъектный процесс, в котором коммуникатор и реципиент постоянно меняются ролями, то возникает необходимость синхронизации ролей общающихся. *Умение слушать*, как и умение говорить, – базовая составляющая коммуникации. Важность развития умения слушать отмечают О.А. Баева, М.М. Бахтин, А.Е. Войскунский, А.С. Зубра и др. В частности, А.Е. Войскунский обращал внимание на то, что умению слушать нужно именно учиться, поскольку прерывать другого не нужно уметь, потому что это естественно для диалогического общения, которое автор, наряду с другими исследователями (Л.В. Щерба,

Е.Ф. Будде, О.М. Фрейденберг), считает первичным и естественным видом речи, имеющим скорее природное, чем культурное происхождение [9]. По словам А.Е. Войскунского, всякое взаимодействие людей есть именно *взаимо*-действие, т.е. оно по существу стремиться быть двусторонним. Тем более что во время слушания происходит восприятие, понимание информации и формирование ответной позиции слушающего.

Существуют различные типы слушания: пассивный (дает возможность собеседнику высказаться), активный (позволяет получить как можно больше информации), эмпатическое (сопереживание говорящему), ритуальное (в официальной обстановке) [10]. Полноценное, продуктивное слушание требует определенных сознательных усилий. Таким продуктивным является активное слушание, которое направлено на выяснение истинного значения сообщения и предполагает уточняющие и наводящие вопросы, побуждения, резюмирование, перефразирование. Да и сам говорящий ждет не пассивного понимания, только дублирующего его мысли в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и др. [11]. И в то же время перебивание собеседника в самом неподходящем месте, взгляды в сторону во время разговора, проявление равнодушия или скептицизма на лице, чрезмерная эмоциональная реакция на сказанное говорят о неумении слушать. О.А. Баева считает, что умение слушать означает, по сути, умение общаться.

Речь выражает не только мысли, но и чувства людей. Эмоции как субъективная реакция человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей оказывают влияние и на процесс коммуникации. Эмоциональный и эстетический потенциал речи, если он создан автором, произведет соответствующее воздействие на сознание тех, кто речь воспринимает [4]. Поэтому следующим важным компонентом коммуникативной культуры детей дошкольного возраста является *эмоциональная культура, или культура чувств,* которая предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими [2]. Умение «прочитать» чувства собеседника и расположить его к себе, адекватно реагировать на информацию и контролировать свои эмоции помогут избежать некоторых барьеров общения и обеспечат успешность коммуникации (Г.З. Апресян, А.А. Бодалев, А.С. Зубра, А.Н. Лук, В.М. Минаева, В.С. Садовская и др.).

А.Н. Лук дает следующее определение культуре чувств: «Культура чувств включает в себя богатство и разнообразие переживаний, умение владеть собой в любой ситуации, а не быть игрушкой слепых страстей; культура чувств предполагает умение понимать других людей, сопереживать им, то есть предполагает так называемый эмоциональный резонанс» [12, с. 172]. Он отмечает, что чем разнообразнее собственный эмоциональный опыт, тем легче понять, представить, вообразить состояние другого. Это один критерий культуры чувств, а второй, по мнению А.Н. Лука, – способность управлять собственными чувствами. Но в то же время автор предостерегает: умение владеть собой не значит быть «бесчувственным», поскольку психически нормальный человек эмоционален в любой деятельности; чем бы он ни занимался, он ничего не делает равнодушно, безразлично, а в любую работу вкладывает живое чувство. Эмоциональность в любом виде деятельности должна быть соразмерной. Это значит, что человек ликует в радостных ситуациях и грустит в печальных; слабый раздражитель вызывает слабую эмоциональную реакцию, а сильный – сильную [12]. Эмоции, чувства нуждаются в воспитании и упражнении. И не только в плане их осознания и контроля, но и в плане качественного развития.

Как очевидно из сказанного выше, коммуникативная культура ребенка 5–6 лет предполагает определенную степень сформированности психических процессов: внимания (его устойчивость, объем, распределение), мышления (умение анализировать внешние проявления другого человека и соотносить с внутренними переживаниями,

мотивами, умение рассуждать и излагать мысль и др.), воображения (проявление творчества в коммуникации, умение представить себя на месте другого человека) и др.

Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста основывается и на определенных достижениях воспитанников в области психологической культуры как совокупности умений и навыков самопознания, самообладания, психогигиены и межличностного общения [13]. Зрелая коммуникативная культура предполагает усвоение нравственных норм, проявляющихся в признании ценности партнера по коммуникации, в эмоционально-положительном отношении к нему, в овладении правилами речевого этикета. Особенности коммуникативного процесса детей дошкольного возраста как проявления их коммуникативной культуры выражаются в высокой потребности в общении, яркой эмоциональной насыщенности, свернутости высказываний и преобладании инициативных высказываний над ответными в небогатом запасе выразительных средств [14]. Основными коммуникативными умениями являются: умение установить и поддержать контакт, умение излагать свои мысли и передавать чувства, умение слушать, умение понимать настроение другого человека и адекватно на него реагировать, управляя своими эмоциями [2; 15].

Таким образом, коммуникативная культура личности выступает как составляющая культуры общения и не является изначально заданным качеством, а выступает сложным структурным образованием, которое проходит длительный период становления, развития и совершенствования, начиная уже с дошкольного возраста. *Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста* – это личностное образование динамического характера, представляющее собой не отдельную черту личности, а ее интегральное качество, которое состоит из комплекса эмоциональных, интеллектуальных и характерологических свойств, которые выражаются в культуре говорения, культуре слушания и эмоциональной культуре и дают ребенку возможность планировать и осуществлять процесс коммуникации. Основополагающая роль в структуре коммуникативной культуры принадлежит культуре речи, поскольку речь является основным средством человеческой коммуникации.

Коммуникативная культура детей старшего дошкольного возраста

С учетом теоретических положений, описанных выше, нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования ни один ребенок не выполнил ни одного задания из предложенных для изучения культуры речи на высокую оценку. 50 % воспитанников выполнили их на среднюю оценку и 50 % – на низкую.

Воспитанники почти безошибочно определяли «лишнее слово» среди однокоренных, с легкостью подбирали антонимы в рассказах, понимали различия в значениях многозначных слов, хотя испытывали трудности из-за недостатка в активном словаре лексических средств выразительности. Дошкольники с помощью интонации выразительно передавали в речи эмоции радости, грусти, злости, менее успешно – страха и удивления, при этом активно пользовались мимикой.

При обследовании культуры речи мы выявили, что наибольшие трудности у воспитанников старших групп связаны с построением последовательного, развернутого рассказа по серии сюжетных картин, с пониманием логики грамматических конструкций и с использованием лексико-синтаксических средств языка, которые придают речи точность и выразительность (неумение подобрать синонимы, отсутствие элементарных языковых средств выразительности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и очень ограниченное использование определений, сравнений, различных типов предложений).

Мы отметили, что дети, которые могут выложить картинки в верной последовательности, способны и составить связный рассказ с использованием элементарных выразительных средств. В своих рассказах они пытались описать некоторые ощущения героев, причины их поступков, их мысли и даже вообразить то, что не изображено на картинке. Дети использовали и интонационные средства выразительности. Следует отметить, что им было сложно самостоятельно придумать окончание предложенной истории, но с предъявлением последней картинки они успешно заканчивали рассказ.

Дети, получившие низкую оценку, путались в последовательности картинок, многократно их перекладывали, а если им удавалось все-таки определить для себя какую-то логику, то их рассказы сводились к перечислению последовательности действий, совершаемых героями, изображенными на картинках. А некоторые так и не смогли выстроить связный текст с использованием всех четырех картинок, потому что не смогли увидеть логику событий.

Исправление логически неверных грамматических конструкций оказалось для детей обеих групп непосильной задачей. Они если и чувствовали алогичность, то выстроить правильное сложноподчиненное предложение с союзом «потому что» не смогли. По-видимому, одной из причин является неумение детей выделить причину и следствие, а другой – довольно часто встречающееся в речи детей несоответствующее логике высказывания использование союзов «чтобы», «потому что». Например, отвечая на вопрос «почему?», дошкольники применяют союз «чтобы», а на вопросы «зачем?», «для чего?» – «потому что». Вышеупомянутые союзы популярны у детей дошкольного возраста. К примеру, ответом на вопрос «Как Маша обхитрила медведя?» (сказка «Маша и медведь») может быть: «Потому что она спряталась в короб».

При выполнении воспитанниками задания на выявление умения владеть невербальными средствами общения у нас сложилось ощущение, что дети в группах как будто стесняются показать выразительный образ. Герои сказок получились довольно «зажатые». Воспитанники показывали в основном какие-то стереотипные движения, не обязательно имеющие отношение к состоянию героя, заданному иллюстрацией. Дети делали основной упор на движения тела, а мимику использовали недостаточно.

Для обследования *эмоциональной культуры* детей мы предложили им задание «Определи эмоции», нацеленное на выявление умения различать эмоциональные состояния людей на пиктограммах и рисунках, и провели беседу. Уровень развития эмоциональной культуры определялся исходя из результатов выполнения двух заданий. Так, высокий уровень эмоциональной культуры отмечен у 20 % воспитанников, средний – у 80 %. Низкий уровень не был выявлен.

У дошкольников были трудности с определением таких выражений лица, как спокойствие (его отождествляли с грустью), страх (и в пиктограммах, и в рисунках его путали с удивлением). Как выяснилось, дети не испытывали особой сложности при определении эмоциональных состояний человека, выраженных в позах. В данном случае распространенной была ошибка в различении поз радости и удивления.

Опрос показал, что наиболее разнообразными были ответы на вопросы «Когда бывает радостно?» и «Когда бывает грустно?». Чувство радости, по мнению детей, люди испытывают, «когда праздник», «когда дарят цветы», «когда есть друзья», «когда идут в цирк или парк развлечений», «когда братик (сестричка) родились» и др. Грустно бывает, «когда обижают», «берут игрушки без спроса», «когда нет счастья», «когда кошка умерла», «когда плохая погода», «когда болен» и др. Чувство страха пробуждают «страшное кино и темнота, злость», «когда кто-то что-то плохое сделал: сломали игрушку, не убирают за собой». Стыд, как считают дети, проявляется по большей части, «когда делают замечание», «когда что-то украл»; другая часть ответов связана с внешним видом, привычками, не соответствующими этикетным нормам: «когда голый или

одежда грязная», «говорят плохие слова», «когда плюются за столом» и др. Отвечая на вопрос «Что почувствует человек, когда увидит на елке грушу?», дети восприняли ситуацию как своеобразную небылицу, которая вызывает смех, а не удивление, которое бы почувствовал взрослый человек. Вопрос «Почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?» имел два варианта ответов: «потому что было стыдно» (50 %) и «потому что обиделась» (также 50 %).

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста достаточно хорошо ориентируются в эмоциональных состояниях людей. Наиболее понятно им проявление таких эмоций, как радость, грусть и злость.

Выводы об *умении* детей *слушать* мы делали на основании двух показателей:

1) умение воспринимать информацию и выразить главную мысль рассказчика;

2) умение проявлять внимание во время слушания, перерабатывать информацию и в последующем отвечать на вопросы.

С целью выявления первого умения детям было предложено задание придумать название сказке (методика О.А. Баевой, модифицированная и адаптированная к детям дошкольного возраста). Для восприятия мы выбрали сказку Н. Рысаевой «У лешего в гостях» из детского журнала «Сказка на ночь». Умение быть внимательным и отвечать на вопросы мы обследовали с помощью задания «Подумай и ответь». Уровень умения слушать был определен на основе результатов выполнения этих заданий.

Так, 40 % старших дошкольников продемонстрировали высокий уровень умения слушать. Эти дети придумали название сказке типа: «Зимняя встреча с лешим», «Знакомство в лесу», «Как Коля с Леной у лешего побывали», «Сказка про то, как у лешего друзья появились», «Интересная встреча в лесу зимой». Воспитанники среднего уровня умения слушать (также 40 %) предложили такие названия: «Про лешего», «Как дети лешего разбудили», «Почему леший проснулся», «Про Колю, Лену и лешего» и т.д. 20 % дошкольников (низкий уровень) не смогли выделить основную мысль сказки. Среди придуманных ими названий такие: «Как дети на санках катались», «Про Колю и Лену», «Про детей», «Про Колю, Лену и санки».

Таким образом, наиболее низкие результаты получены по критерию «Культура речи», что указывает на необходимость уделить особое внимание формированию культуры речи детей поскольку, как уже отмечалось выше, именно этот компонент является определяющим в структуре коммуникативной культуры.

Кроме того, проводились наблюдения за коммуникацией детей в процессе различных видов специально организованной и самостоятельной деятельности. Цель таких наблюдений – выявление особенностей коммуникации дошкольников со сверстниками в процессе различных видов деятельности. Мы обращали внимание на умение детей устанавливать контакты, поддерживать их, на поведение в процессе коммуникации, отношение к сверстникам, а также на проявление компонентов коммуникативной культуры в общении с ровесниками. Эти наблюдения показали, что коммуникативная активность детей в свободной деятельности достаточно высока. Поводом для вступления в контакт может быть содержание игровой деятельности и реальные отношения, переживания, впечатления, которые возникают в процессе взаимодействия с окружающей действительностью (социальной и природной), организация каких-либо совместных действий и др. Дошкольники используют мимику, жесты. Отдельные воспитанники нередко бывают чересчур эмоциональны и несколько агрессивны. Это создает определенные сложности в установлении доброжелательных отношений в процессе коммуникации, улавливании эмоционального состояния партнера и сопереживании ему. Проявляется и неумение в соответствии с ситуацией общения менять роли говорящего и слушающего. Некоторые воспитанники не дают возможности партнеру высказаться, перебивают его (иногда в грубой форме: одергивают, повышают голос), стремясь сказать как

можно больше за один акт говорения, могут резко оборвать разговор, просто отвернувшись или внезапно удалившись, могут просто игнорировать высказывания партнера.

Общение детей в самостоятельной деятельности носит диалогический характер, поэтому высказывания свернуты, а недостаток лексико-синтаксических средств речи, погрешности в изложении своих мыслей восполняются жестами, движениями и другими невербальными средствами. Но эти причины существенно снижают качество речевой продукции детей в ситуациях, где от ребенка требуется контекстная или монологическая речь: при построении детьми связных и более развернутых высказываний в процессе бесед, организованных воспитателем, при составлении ими каких-либо повествовательных либо описательных текстов на занятиях по развитию речи и в ходе общения или в процессе словесного творчества.

Таким образом, результаты исследования подтверждают актуальность проблемы формирования коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста с акцентированием внимания на формировании культуры речи.

Заключение

1. *Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста* – это личностное образование динамического характера, представляющее собой не отдельную черту личности, а ее интегральное качество, которое состоит из комплекса эмоциональных, интеллектуальных и характерологических свойств, которые выражаются в культуре говорения, культуре слушания и эмоциональной культуре и дают ребенку возможность планировать и осуществлять процесс коммуникации.

2. Для детей старшего дошкольного возраста характерен средний и низкий уровень развития коммуникативной культуры. Воспитанники затрудняются точно, логично и выразительно излагать свои мысли; недостаточно в некоторых случаях ориентируются в эмоциональных состояниях людей, затрудняются в понимании некоторых эмоций и не всегда умеют сопереживать. У ряда старших дошкольников проявляется неумение слушать, выделять главную мысль, чередовать роли коммуникатора и реципиента в соответствии с ситуацией общения. Некоторые дети слабо владеют способами и средствами точного и образного выражения своего замысла в речи; не умеют проявлять творческую инициативу в процессе контакта, поддерживать доброжелательную атмосферу. Все вышесказанное обуславливает необходимость целенаправленной работы педагогов по формированию коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста, в которой основополагающая роль должна принадлежать культуре речи, поскольку речь является основным средством человеческой коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дохоян, А. М. Необходимость формирования коммуникативной культуры студентов / А. М. Дохоян // Пед. образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 93–95.

2. Дубинина, Д. Н. Социально-бытовые народные сказки как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста / Д. Н. Дубинина // Пралеска. – 2014. – № 8. – С. 14–16.

3. Лашкова, Л. Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. Л. Лашкова. – Екатеринбург, 2000. – 149 л.

4. Головин, Б. Н. Основы культуры речи : учебник для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.

5. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

6. Лисина, М. С. Проблемы онтогенеза общения / М. С. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

7. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – 502 с.

8. Галигузова, Л. Н. Ступени общения от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 143 с.

9. Войскунский, А. Е. Я говорю, мы говорим… Очерки о человеческом общении / А. Е. Войскунский. – М. : Знание, 1982. – 192 с.

10. Баева, О. А. Ораторское искусство и деловое общение : учеб. пособие / О. А. Баева. – 4-е изд., испр. – М. : Новое знание, 2003. – 368 с.

11. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

12. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 176 с.

13. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. – Минск : Выш. шк., 2013. – 109 с.

14. Кумова, И. А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / И. А. Кумова. – Ростов н/Д, 2004. – 142 л.

15. Садовская, В. С. Основы коммуникативной культуры : учеб. пособие для студентов вузов / В. С. Садовская, В. А. Ремизов. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 206 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.01.2019

Kazaruchik G.N. **Development of Communicative Culture in Preschool Children**

The article reveals the problems of development of communicative culture of preschool children. The author defines the concept of communicative culture of preschool children, identifies and describes its components: the culture of speech and non-verbal means of communication, the ability to listen, and emotional culture. The article presents the results of empirical research, revealing the state of communicative culture in older preschoolers. The dependence of the culture of speech of children on the supply of lexical means of expression, as well as the impact on the communicative culture of preschool non-verbal means of communication, the ability to express their emotions and understand the emotional state of other people, as well as the ability to listen are shown.

УДК 378.6.016:81

Н.В. Иванюк[1], К.В. Спесивцева[2]
[1]канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
[2]магистр образования, учитель английского языка Каменюкской СШ Каменецкого р-на
e-mail: [1]ivanjuknv@ya.ru; [2]ksenia.shtsivtceva@gmail.com

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА НА БАЗЕ ДИСКУССИОННОГО КЛУБА

Статья посвящена проблеме обучения неподготовленной речи студентов младших курсов неязыковых специальностей в процессе внеаудиторной учебной деятельности с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции, а также повышения качества языковой подготовки будущих специалистов. Рассматриваются характерные признаки неподготовленной речи, определяются существенные различия между подготовленной и неподготовленной речью. Раскрывается сущность понятия «дискуссионный клуб» как инновационная форма проведения внеаудиторных занятий на английском языке. Описаны механизмы реализации коммуникативно-когнитивного подхода в обучении неподготовленной иноязычной речи на базе дискуссионного клуба. Представлены результаты апробации методов и приемов развития неподготовленной иноязычной речи студентов младших курсов неязыковых специальностей.

Введение

Процесс социализации является одним из ведущих компонентов успешной адаптации человека в современном мире. Взаимодействие индивидов происходит на бытовом, учебном и профессиональном уровнях. В процессе коммуникации решаются различные задачи. Знание родного языка и умение им грамотно им пользоваться дают человеку возможность устанавливать отношения и добиваться поставленных целей. Язык как инструмент взаимодействия является частью культуры, которая осваивается подсознательно. Иностранный язык изучается на другом уровне – на уровне сознательного принятия других реалий через культуру общения.

Организация учебного процесса по иностранному языку на неязыковых специальностях вуза предполагает работу преимущественно с профессиональной литературой на уровне перевода, разбора лексико-грамматических единиц, аннотирования и реферирования, развития монологической и диалогической речи на базе профессионально ориентированной лексики, тем самым отводя второстепенную роль обучению коммуникативной компетенции в рамках социально-бытового общения. Со временем учащийся либо теряет те навыки и умения, которые им были приобретены ранее, либо не развивает их. Коммуникативно-когнитивный подход при обучении иностранному языку как требование эпохи подразумевает формирование целостной и гармоничной личности, которая будет способна не только грамотно общаться на иностранном языке, но и уметь социализироваться в новых условиях, преодолевая психологические барьеры. Актуальным в этом отношении может стать создание дискуссионного клуба, который будет решать задачи межличностного и межкультурного общения. Занятия в дискуссионном клубе служат своеобразной имитацией живого повседневного общения, когда обучающийся попадает в новые неподготовленные ситуации, следовательно, он должен учиться развивать речевые умения как лингвистически, так и психологически.

Неподготовленная речь как конечный продукт развития речевого умения

В настоящее время задачей в обучении иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, когда иноязычная речь становится естественной

речевой деятельностью, предполагающей такой уровень развития навыков и умений, при котором обучаемый в состоянии практически безошибочно и в естественном темпе говорения применять изученный языковой материал в целях осуществления реальной коммуникации. Другими словами, этот уровень владения языком позволяет учащемуся опираться при построении собственного высказывания на сформированные речевые автоматизмы и полностью сосредоточиться не на форме, а на содержании высказывания.

Речевое умение не может существовать без характерных ему признаков, таких как осознанность, самостоятельность, продуктивность и динамизм. Наличие всех этих признаков и определяет уровень сформированности речевого умения. Напомним, что осознанность предполагает способность учащегося видеть цель действия и способы его достижения с опорой на приобретенные знания и навыки. Самостоятельность речевого умения означает возможность переноса одного вида на другой. Под продуктивностью понимается возможность находить новые, более эффективные решения применения усвоенных знаний и сформированных навыков, а не только их воспроизведение в ходе обучения различным действиям. Динамизм речевого умения предполагает возможность находить разные стратегии пользования средствами языка в зависимости от конкретных условий и задач общения [1, с. 134]. Следовательно, все наше общение строится на основе неподготовленной речи, а именно сложного речевого умения. С методической точки зрения это, в первую очередь, «способность учащихся без затрат времени на подготовку решать коммуникативно-мыслительные задачи, оперируя усвоенным языковым материалом как в знакомых, так и в незнакомых речевых ситуациях» [2, с. 223].

Прежде чем рассмотреть характерные признаки неподготовленной речи, определим существенные различия между подготовленной и неподготовленной речью.

По мнению Е.И. Пассова, работа над подготовленной речью осуществляется на этапе совершенствования навыков. Преимущественно это связано с тем, что задания коммуникативного характера не выходят за пределы новых, незнакомых ситуаций. Учащиеся совершенствуют лексико-грамматические навыки по определённой модели, по текстам-образцам. В зарубежной методике принято считать, что цели и способы реализации совершенно различны. Ниже представлены (таблица 1) основные различия обучения подготовленной и неподготовленной речи.

Таблица 1. – Отличительные признаки подготовленной/неподготовленной речи

Подготовленная речь	Неподготовленная речь
Учитель контролирует речь	Учащийся контролирует речь
Условно-речевые ситуации	Аутентичные ситуации
Одна проблемная ситуация	Набор проблемных ситуаций
Закрытые тесты	Открытые тесты
Акцент на правильности речи	Акцент на беглости речи

Важно понимать, что «репродуктивные механизмы подготовленной и неподготовленной речи различны. Все этапы речепроизводства (от внутреннего программирования до реализации замысла во внешней речи) осуществляются самостоятельно при полной синхронизации внутренней и внешней речи. Что касается подготовленной речи, то такой синхронизации не наблюдается, а мыслительная активность говорящего в основном направлена на адекватное воспроизведение заранее продуманного или заученного текста» [3, с. 287].

Также необходимо отметить, что неподготовленная речь отличается от подготовленной тем, что учащиеся при выражении своего мнения и отношения к чему-либо сосредотачиваются на содержании высказывания, а языковое оформление носит уже

подсознательный характер благодаря тому, что достигнута высокая автоматизация речевых навыков.

П.Б. Гурвич и Р.З. Шлямберг характеризуют неподготовленную речь как «уровень владения иностранным языком, при котором говорящий в состоянии без подготовки во времени и без прямых побуждений собеседника к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях» [4, с. 3].

В то же время Н.С. Обносов отмечает, что «неподготовленная речь представляет собой не “умение”, не “уровень”, а коммуникативную деятельность, которая становится возможной при определенном (достаточно высоком) уровне владения механизмами иноязычной речи» [5, с. 102].

М.Л. Вайсбурд и А.Д. Климентенко, характеризуя процесс обучения неподготовленной речи, выделяют следующие признаки: «языковая правильность высказывания, отсутствие заданного материала и заданного содержания; выражение собственной оценки и суждения; ситуативно-контекстный характер речи, умение определять логическую тему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, естественный темп» [6, с. 19].

Говоря о неподготовленной речи, также необходимо отметить, что она находится в непрерывном совершенствовании и ей присущи как постоянные, так и переменные признаки. К постоянным признакам относятся новизна информации, самостоятельность и творчество, отсутствие предварительной подготовки и заданного языкового материала. Переменные признаки включают подсказанность темы, беседы, выступления и т.д., построение логической схемы высказывания, эмоциональность и образность, инициативность и спонтанность. М.Л. Вайсбурд и А.Д. Климентенко выделяют три основные показателя экспрессивной устной речи.

Первый показатель требует того, чтобы высказывание наиболее полно раскрывало тему или ситуацию. Следовательно, этот показатель включает также количественные характеристики, поскольку одна или две фразы не могут раскрыть тему. Таким образом, это умение полно высказываться в соответствии с заданной темой или ситуацией. Второй показатель предполагает, что любая сказанная учащимся фраза должна быть построена по моделям данного языка, т.е. налицо должны быть все компоненты модели, расположенные в заданной последовательности. То есть это умение организовывать лексический материал в соответствии с речевыми моделями изучаемого языка. Третий показатель требует от обучаемого построения связного высказывания в виде логически построенного описания, что предполагает умение использовать в речи по меньшей мере две речевые модели с их различными грамматическими вариантами и расширениями. Итак, это умение разнообразить речевые модели, то есть строить свое высказывание не на основе какой-нибудь одной модели, а свободно их комбинировать в зависимости от потребностей речи [6, с. 13–15].

Неподготовленная речь выражается в трех основных формах, которые и являются примером естественного живого общения: монолог, диалог и полилог. При этом «ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду – контекст. А диалог и полилог являются ситуативными» [3, с. 287].

Дискуссионный клуб как инновационная форма проведения внеаудиторных занятий на английском языке

Изучение иностранного языка вообще и на неязыковых специальностях вуза в частности подразумевает создание благоприятных условий, где сам язык – это средство, а занятие – это иноязычная среда, в которой обучающийся должен уметь адекватно и уместно этой среде излагать и выражать свои мысли. Создание благоприятного психологического климата способствует более успешному усвоению языка. Мы полага-

ем, такую благоприятную атмосферу можно создать в условиях равноправного безоценочного общения, когда каждый участник воспринимается как личность, а платформой для успешного обучения говорению в данном случае может стать дискуссионный клуб.

Дискуссионный клуб – это образовательный компонент, являющийся частью образовательной среды и относящийся к нетрадиционной форме в учебном процессе.

Важно понимать, что цель нетрадиционных занятий заключается в отработке новых методов и приемов обучения. Как отмечает Т.Л. Слабова, «нетрадиционные формы обучения, в первую очередь, предполагают использование коллективных форм работы; развитие интереса к предмету; развитие умений и навыков самостоятельной работы; активизацию деятельности учащихся; более полное осуществление практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей обучения; становление новых отношений между учителем и учениками» [7].

Так как занятие в дискуссионном клубе, по сути, является внеаудиторной формой занятий в вузе, то требования к овладению навыками и умениями остаются теми же, что предусмотрены учебной программой по иностранному языку для неязыковых специальностей вуза.

Что касается предметно-тематического содержания общения, то нами проанализированы темы за 11 класс общеобразовательной школы и требования, предусмотренные программой по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. Исходя из этого мы разработали темы дискуссионного клуба, которые учитывают требования к содержанию учебного процесса, а также опыт и интересы обучаемых:

1. Дружба и университет (Friendship and university).
2. Мой родной город и архитектура (My hometown and architecture).
3. Еда и кафетерий (Food and canteens).
4. Учеба и Интернет (Studying and Internet).
5. Здоровье и спорт (Health and doing sport).
6. Экзамены и стресс (Exams and stress).
7. Праздники и вечеринки (Holidays and parties).
8. Путешествие и деньги (Travelling and money).
9. Книги и библиотеки (Books and libraries).
10. Погода и природа (Weather and nature).
11. Конфликты и решения (Conflicts and decisions).
12. Успех и моя будущая профессия (Success and my future profession).

Нами были также проанализированы требования, предъявляемые к знаниям по иностранному языку учащихся 11 классов общеобразовательных школ и студентов младших курсов неязыковых специальностей вузов.

Можно сделать вывод, что в целом требования, предъявляемые к знаниям учащихся средних учебных заведений и студентов младших курсов неязыковых специальностей высших учебных заведений, являются идентичными, с некоторыми уточнениями.

С учетом требований к иноязычному образованию на уровне общего среднего и высшего образования, а также требований к обучению неподготовленной речи нами были разработаны критерии оценки монологической и диалогической речи.

Монологическая речь: высказывание отвечает коммуникативной задаче; оно связно и логично; использование лексико-грамматического материала соответствует уровню; высказывание аргументированно; речь эмоционально окрашена; объем высказывания составляет 15–17 фраз.

Диалогическая речь: участие в дискуссии, реагирование на реплики; умение поддержать беседу; адекватно отвечать на вопросы собеседника; умение обосновать

свое мнение; в речи отсутствуют ошибки, нарушающие коммуникацию; темп речи соответствует норме.

Организация занятий в рамках дискуссионного клуба подразумевает разработку методического материала с учетом заявленных требований.

Механизмы реализации коммуникативно-когнитивного подхода в обучении неподготовленной иноязычной речи на базе дискуссионного клуба

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков в рамках коммуникативно-когнитивного подхода существуют несколько признанных классификаций упражнений, которые направлены на формирование речевых умений (классификации Е.И. Пассова, И.Ф. Комкова, Н.Д. Гальсковой и А.Н. Щукина и др.). Поскольку занятия в дискуссионном клубе направлены на применение знаний и умений, мы посчитали целесообразным рассмотреть классификацию Н.С. Обносова, который при обучении неподготовленной речи подразделяет все упражнения на учебно-коммуникативные и естественно-коммуникативные. Таким образом, проанализировав ряд классификаций, мы пришли к выводу, что классификация Н.С. Обносова отвечает всем требованиям по формированию умений неподготовленной монологической и диалогической речи, поэтому она была в дальнейшем использована нами в разработке комплекса упражнений по развитию речи на базе дискуссионного клуба.

Задания были разработаны с учетом *четырех принципов* отбора содержания обучения неподготовленной речи:

1) *межкультурной коммуникации*, который включает получение информации, ее обработку и эмоциональную рефлексию;

2) *отбора языкового, страноведческого и речевого материала*, который формирует базовый минимум с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся;

3) *коммуникативной направленности,* нацеленный на решение коммуникативных задач;

4) *ситуативности*, который реализуется посредством создания речевых ситуаций общения.

Основные требования к заданиям следующие:

1) соответствие задания целям, задачам, содержанию и условиям обучения;

2) повторяемость языкового и речевого материала;

3) последовательность в организации задания (каждое последующее предложение должно быть подготовлено предыдущим);

4) соответствие содержания задания этапам формирования навыков и умений.

Апробация методов и приемов развития умений неподготовленной иноязычной речи проходила в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина на занятиях в дискуссионном клубе, организованном на базе кафедры иностранных языков. В эксперименте приняли участие 9 студентов I курса филологического, социально-педагогического, географического, физико-математического и психолого-педагогического факультетов. На организационном этапе были изучены требования к созданию дискуссионного клуба в высшем учебном заведении, а затем составлено положение о дискуссионном клубе по английскому языку. Согласно положению, дискуссионный клуб носит постоянный характер, и занятия в нем проводятся в соответствии с установленным расписанием. На учебный год было запланировано и проведено 12 занятий.

Так как основной вид речевой деятельности, реализующийся на занятиях, – это говорение, первичная диагностика осуществлялась на первых трех занятиях. Это связано с тем, что экспериментальная группа сформировалась не сразу в связи со спецификой самого клуба. К четвертому занятию была завершена первичная диагностика учащихся, сформировался постоянный состав, который в дальнейшем принимал участие

в заседаниях клуба. Главной и первостепенной задачей было проведение первичной диагностики уровня сформированности умений неподготовленной монологической и диалогической речи у студентов младших курсов неязыковых специальностей. По своей форме занятие ничем не отличалось от занятия обучению говорению. На занятии студенты выполняли задания с последующим выходом на говорение в монологической и диалогической речи. Задания на диагностику были составлены таким образом, чтобы была возможность проконтролировать уровень сформированности неподготовленной речи у каждого студента.

Прежде чем привести данные начальной диагностики, необходимо расшифровать показатели оценки проверяемого объекта. Напомним, что в *монологической речи* оценивалось следующее: 1) высказывание отвечает коммуникативной задаче (КЗ); 2) высказывание связно и логично; 3) правильность и разнообразие используемых лексических и грамматических средств; 4) высказывание аргументировано; 5) речь эмоционально окрашена.

Под коммуникативной задачей мы понимаем форму существования мотива речевого высказывания. Коммуникативная задача возникает в ходе речевой деятельности, при необходимости передать или получить информацию. Учащийся адекватно реагирует и отвечает правильно и уместно предложенной ситуации. Связность и логичность высказывания обеспечивает употребление таких слов и фраз, как *because, so, although, you know* и других языковых средств, которые создают логические связи между предложениями и частями монолога. Правильность и разнообразие применяемых лексических и грамматических средств подразумевает использование учащимися соответствующей временной формы и лексической составляющей в пределах заданной ситуации. Аргументированность высказывания – это развернутость и самостоятельность высказывания, выражение личного отношения к теме или проблеме с привлечением необходимых аргументов. Так как для студентов занятия в дискуссионном клубе являются прежде всего приятным времяпровождением, то также учитывался при говорении такой критерий, как «речевая эмоциональность», которая подразумевает использование оценочной лексики, междометий, разных интонаций.

Мы полагаем, что показатели *диалогической речи* расшифровки не требуют, так как представлены достаточно полно: 1) участвовать в дискуссии, реагировать на реплики; 2) поддержать беседу; 3) адекватно отвечать на вопросы собеседника; 4) уметь обосновать свое мнение; 5) в речи не допускать ошибок, нарушающих коммуникацию.

Таким образом, согласно проведению начальной диагностики (таблица 2), которую проходили 9 участников клуба, именно студенты I курса неязыковых специальностей, общий уровень сформированности умений неподготовленной монологической и диалогической речи составил 74,7 %.

Таблица 2. – Данные начальной диагностики, %

	Монологическая речь	Диалогическая речь	Общий результат
Студент 1	72,3	78,2	75,2
Студент 2	66,5	74,4	70,4
Студент 3	76,5	79,5	78
Студент 4	75,8	84,9	80,3
Студент 5	52,1	50	51
Студент 6	87,1	84,6	85,8
Студент 7	82,7	84,1	83,4
Студент 8	87,3	90	88,3
Студент 9	63,1	57,1	60,1
Общий результат	73,7	75,8	74,7

Следует отметить, что учащиеся уже имели достаточно высокий уровень навыков говорения, так как занятия в дискуссионном клубе подразумевают способность обучающегося выражать мысль на английском языке, не прибегая к использованию родного языка. Но, тем не менее, были студенты, которым необходимо развивать соответствующие навыки, а студентам более высокого уровня – совершенствоваться в языке, а также учиться культуре общения.

Таким образом, первичная диагностика показала, что:

1) в неподготовленных ситуациях студентам требуется большее количество времени для обдумывания;

2) у студентов отсутствует «коммуникативный» элемент: свободно выражая мнение по какой-либо теме, они не умеют пользоваться этикетом и культурой общения на иностранном языке;

3) студенты чаще всего прибегают к известным им фразам и выражениям, используя их повторно, не стремясь разнообразить свою речь.

На следующем этапе нами была проведена серия занятий по апробации технологий развития умений неподготовленной иноязычной речи. Этот этап включал реализацию специальных приемов в обучении монологической и диалогической речи. Занятия в дискуссионном клубе были направлены на практическое применение знаний и умений, что позволило нам корректировать устную речь учащихся в трех основных аспектах: научить учащихся адекватно ситуации реагировать на вопросы и реплики собеседника; научить учащихся вежливому обращению и этикету общения на иностранном языке; научить учащихся пользоваться новым лексико-грамматическим материалом в новых ситуациях общения.

Считаем целесообразным описать приемы обучения познавательной, коммуникативной, регулятивной и личностной деятельности на занятии в дискуссионном клубе. Наиболее популярными приемами развития *познавательной* деятельности на занятиях в дискуссионном клубе являются:

1) «Облако тегов» (обучающимся необходимо соотнести слово с противоположным значением).

2) «Угадай слово» (обучающиеся, исходя из определения, должны догадаться о значении слова).

3) «Пазл» (обучающиеся должны сопоставить части, чтобы получилась фраза).

Приведем некоторые приемы развития *регулятивной* и *личностной* деятельности на занятиях в дискуссионном клубе (арт-педагогика):

1) «Дерево настроений» (обучающиеся оценивают свое эмоциональное состояние перед занятием, берут тот листочек с дерева, который соответствует их настроению).

2) «Лесенка успеха» (обучающиеся оценивают успешность своего ответа).

3) «Выберите верное утверждение» (обучающимся предлагается выбрать утверждение, которое соответствует их уровню выполнения задания).

После проведения цикла занятий в дискуссионном клубе мы осуществили промежуточную диагностику с целью оценки эффективности внедрения приемов развития речевых умений неподготовленной речи у студентов младших курсов неязыковых специальностей, результаты которой показали, что общий уровень сформированности умений неподготовленной монологической и диалогической речи вырос до 77,5 %, а это на 2,8 % выше по сравнению с результатом начальной диагностики.

Результаты диагностики позволили нам продолжать внедрение приемов развития умений неподготовленной монологической и диалогической речи студентов неязыковых специальностей. На корректирующем этапе в разработанную технологию мы включили дополнительные методические приемы, основным назначением которых является преодоление психологических проблем и проблем с культурой общения. Допол-

нительной задачей стало научить их речевым клише и выражениям, которые они смогут использовать при общении как в аудитории, так и за ее пределами.

С целью выявления итоговой степени сформированности знаний и умений, а также конечной проверки эффективности и качественности разработанной и апробированной методики развития речевого умения неподготовленной монологической и диалогической речи у студентов младших курсов неязыковых специальностей на базе дискуссионного клуба нами была проведена итоговая диагностика уровня сформированности умений развития неподготовленной речи (таблица 3).

Таблица 3. – Данные итоговой диагностики, %

	Монологическая речь	Диалогическая речь	Общий результат
Студент 1	78,1	82,7	80,4
Студент 2	70,7	77,4	74
Студент 3	81,3	85,3	83,3
Студент 4	80,7	88,4	84,5
Студент 5	56,8	55,6	56,2
Студент 6	91,5	90,9	91,2
Студент 7	86,5	88,4	87,4
Студент 8	93,2	95,8	94,5
Студент 9	66,8	61,5	64,1
Общий результат	78,4	80,6	79,5

Таким образом, согласно результатам итоговой диагностики, общий уровень сформированности умений неподготовленной монологической и диалогической речи повысился до 79,5 %.

Ниже представлена сравнительная диаграмма показателей общих результатов начальной, промежуточной и итоговой диагностики каждого студента. Как видно из диаграммы, наблюдается рост уровня сформированности умений неподготовленной речи у студентов младших курсов неязыковых специальностей.

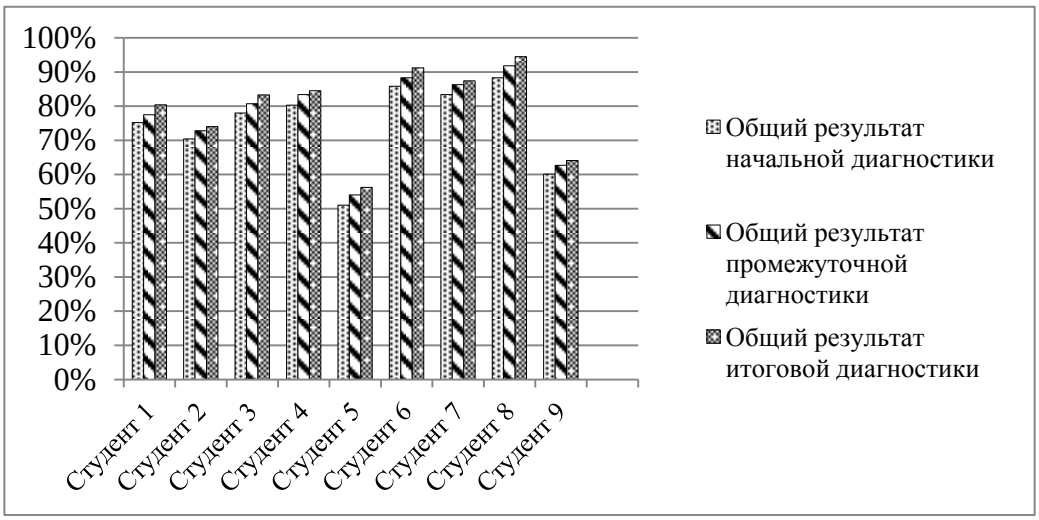


Рисунок 1. – Диаграмма показателей начальной, промежуточной и итоговой диагностики, %

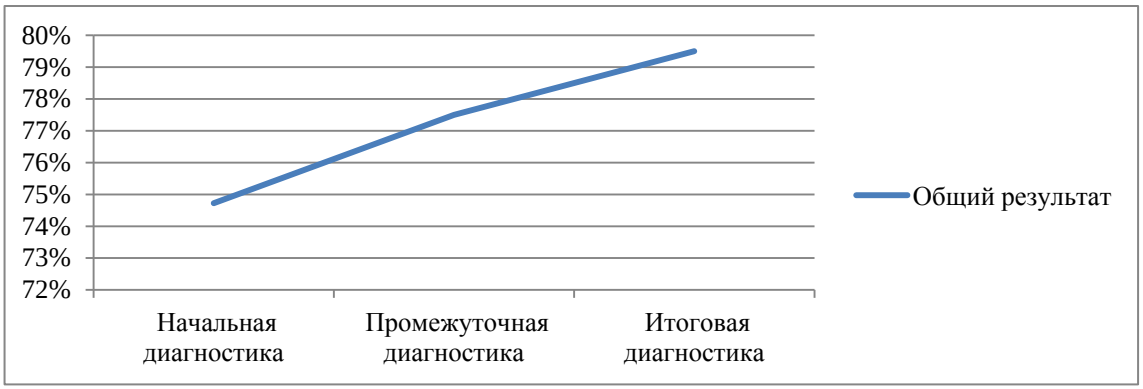


Рисунок 2. – Общий результат начальной, промежуточной и итоговой диагностики, %

Результаты диагностики показали, что прогресс существеннее заметен у менее сильных студентов. Это связано прежде всего с тем, что легче корректировать и обучать студентов, у которых уровень ниже, поскольку они более гибки к изменениям и их навыки еще не доведены до автоматизма. Но, с другой стороны, таким студентам требуется больше времени, чтобы выйти на должный уровень. Что касается более сильных студентов, то здесь делался акцент на совершенствовании речевых навыков и дальнейшем их развитии, обогащении словарного запаса и выражений, которые им потребуются в реальных ситуациях общения.

Заключение

В настоящее время в системе обучения иностранному языку необходимо создать дополнительный компонент к основному (академическому), который будет решать коммуникативные задачи на новом уровне. Дискуссионный клуб как независимая единица образовательного процесса совершенствует умения, сформированные на занятиях, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, а также выполняет межкультурные функции, помогая учащимся социализироваться не только в родном, но также и в иноязычном обществе. Апробированные методы и приемы развития умений неподготовленной иноязычной речи у студентов младших курсов неязыковых специальностей вузов способствуют обучению говорению в нетрадиционных условиях, которые, с одной стороны, делают образовательный процесс приятным, а с другой – результативным. Однако развитие умений неподготовленной речи – это долгосрочный процесс, существенные результаты которого будут заметны при регулярном участии студентов в заседаниях дискуссионного клуба в течение нескольких лет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

4. Гурвич, П. Б. Обучение неподготовленной речи / П. Б. Гурвич // Иностр. яз. в шк. – 2012. – № 8. – С. 11–17.

5. Обносов, Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / Н. С. Обносов // Иностр. яз. в шк. – 2012. – № 4. – С. 102–107.

6. Вайсбурд, М. Л. Требования к речевым умениям / М. Л. Вайсбурд, А. Д. Климентенко // Иностр. яз. в шк. – 2013. – № 8. – С. 11–24.

7. Слабова, Т. Л. Нетрадиционные уроки [Электронный ресурс] / Т. Л. Слабова. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/414974/. – Дата доступа: 25.09.2018.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.12.2018

Ivaniuk N.V., Spesivtceva K.V. **Development of Unprepared Foreign Language Speech Sills on the Basis of the Discussion Club**

The article deals with the problem of teaching unprepared speech of junior students of non-linguistic specialties in the process of extracurricular educational activities in order to develop their foreign language communicative competence, as well as improve the quality of language training of future specialists. The characteristic features of unprepared speech are considered, significant differences between prepared and unprepared speech are determined. The article reveals the essence of the concept of «discussion club» as an innovative form of extracurricular activities in English. The mechanisms of the communicative-cognitive approach to teaching unprepared foreign language speech on the basis of the discussion club are described. The results of approbation of methods and techniques of development of unprepared foreign language speech of junior students of non-linguistic specialties are presented.

УДК 373.2

Т.В. Александрович[1], Т.А. Чернышова[2]
[1]канд. пед. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
[2]магистр пед. наук, музыкальный руководитель ГУО «Ясли-сад № 73 г. Бреста»
e-mail: pedchild@brsu.brest.by

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается сущность понятия «творческие способности», раскрываются содержание, параметры и критерии оценки творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. На основе теоретического анализа и результатов экспериментального исследования определяется педагогический потенциал музыкальной деятельности как средства развития творческих способностей и предлагается методическое обеспечение развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством различных видов музыкальной деятельности, включенных в интегрированные и тематические музыкальные занятия.

Введение

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызывала интерес людей во все времена, однако особый интерес и актуальность она представляет сегодня. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее, сложнее и требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становиться очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в образовании современного человека. Как отмечает С. Смит, «наиболее необходимым и ценным товаром в нашем мире сегодня являются творческие способности. Мы можем не беспокоиться об отправлении людей к другим планетам, о решении проблем, связанных с расовыми предрассудками, о плате за политические кризисы или о какой-либо другой серьезной проблеме, если мы научимся направлять свою энергию на творческий ум человека. В творческих способностях, и только в них одних, лежат ответы на все проблемы всего человечества» [1, с. 137].

Дошкольный возраст – непреходящий, самоценный период в развитии человека. Согласно исследованиям ученых (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков и др.), старший дошкольный возраст благоприятен для развития способности к творчеству, так как именно в это время закладывается психологическая основа для творческой деятельности. Ребенок в этом возрасте любознателен и открыт для познания окружающего мира, а его мышление независимо и не зажато общепринятыми стереотипами. Старшего дошкольника характеризуют активная деятельностная позиция, любопытство, стремление постоянно задавать вопросы взрослому, способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, стойкая мотивация, достаточно развитое воображение, настойчивость.

Творческие способности, сформировавшись в дошкольные годы, имеют большое значение для всей последующей жизни человека. Б.П. Никитин, изучавший развитие способностей в дошкольном возрасте, считает, что если возможности возраста не используются, то есть соответствующие способности не развиваются, не функционируют,

то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать. И это угасание возможностей к развитию – необратимый процесс. Необратимость процесса деградации возможностей развития породила мнение о врожденности творческих способностей, так как обычно многие не подозревают, что в дошкольном возрасте были упущены возможности эффективного развития творческих способностей. И незначительное количество в обществе людей с высоким творческим потенциалом (примерно 2 %) объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, стимулирующих развитие их творческих способностей [2].

Способности формируются, развиваются и проявляются в деятельности. Особое место в жизни старшего дошкольника занимает музыкальная деятельность. Различные виды музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах и др.) способствуют развитию воображения и мышления, лежащих в основе творческих способностей личности.

Изучение и анализ практики дошкольного образования показывают, что на современном этапе развития существует ряд объективных противоречий: между высокими требованиями к качественному развитию творческих способностей и недостаточным использованием возможностей учреждения дошкольного образования; между потенциалом музыкальной деятельности и недостаточной разработанностью технологий процесса развития творческих способностей; между возрастной потребностью старших дошкольников в творческой деятельности и ее ограниченностью в условиях традиционного обучения.

На основе выявленных противоречий была сформулирована научная проблема: каков потенциал музыкальной деятельности в развитии творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста Определена также цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать программу развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности.

Сущность и характеристики творческих способностей как интегративного личностного образования

Проблема творческих способностей рассматривается многими исследователями, поэтому содержательное определение творческих способностей, выделение параметров, характеризующих их, весьма многообразны. Многие психологи связывают творческие способности прежде всего с особенностями мышления. В частности, известный американский психолог Дж. Гилфорд, занимавшийся проблемами человеческого интеллекта, установил, что творческим личностям свойственно так называемое дивергентное мышление. Люди, обладающие таким типом мышления, при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими, на первый взгляд, ничего общего. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями:

1) быстрота – способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество);

2) гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей;

3) оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, не совпадающих с общепринятыми);

4) законченность – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид [3].

Исследователь проблемы творчества А.Н. Лук выделяет следующие творческие способности:

1) видеть проблему там, где ее не видят другие;

2) сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя все более емкие в информационном отношении символы;

3) применить навыки, полученные при решении одной задачи, к решению другой;

4) воспринимать действительность целиком, не дробя ее на части;

5) легко ассоциировать отдаленные понятия;

6) способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту;

7) гибкость мышления;

8) выбирать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки;

9) включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;

10) видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;

11) легкость генерирования идей;

12) творческое воображение;

13) дорабатывать детали, совершенствовать первоначальный замысел [4].

В концепции В.Н. Дружинина творческие способности выражаются в способности человека к эвристическому мышлению и самостоятельному целеполаганию, развитой интуиции, художественной фантазии, способности «не только адаптироваться к новому, но и создавать его, творить самого себя» [5, с. 28].

Большинство современных ученых творческие способности относят к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства, отмечают, что оно является всеобщим свойством сознания, исходной «клеточкой», из которой развивается все богатство субъективного мира личности ребенка [6]. В.Т. Кудрявцев и В.И. Синельников в качестве критериев творческих способностей детей старшего дошкольного возраста выделяют:

1) реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий;

2) умение видеть целое раньше частей;

3) надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу;

4) экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою структуру в необычных ситуациях, сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [7].

Ученые и педагоги-практики, занимающиеся разработкой программ и методик творческого воспитания на базе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач), выделяют следующие составляющие творческих способностей: способность рисковать; дивергентное мышление; гибкость в мышлении и действиях; скорость мышления; способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые; богатое воображение; восприятие неоднозначности вещей и явлений; высокие эстетические ценности; развитая интуиция [8].

В аспекте затронутой нами проблемы исследования интересно соотношение интеллекта и творческих способностей. Некоторые исследователи (Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров и др.) рассматривали творческие способности независимо от интеллек-

та. В концепции развития творческих способностей Д.Б. Богоявленской интеллект выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности, главную роль играют мотивация, ценности и личностные черты. Д.Б. Богоявленская рассматривает творческие способности через категорию интеллектуальной активности личности. Интеллектуальная активность включает в себя, во-первых, интеллектуальные способности, а во-вторых, личностно-мотивационные факторы умственной деятельности. По мнению исследователя, «реальным проявлением интеллектуальной активности является продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого, не обусловленного ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы… Высокие показатели творческих способностей не гарантируют их творческих достижений в будущем, а только усиливают вероятность их проявления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении необходимыми навыками и умениями» [9, с. 27]. Отметим, что, несмотря на множественность подходов к описанию творческих способностей, большинство исследователей в их определении делают акцент на особенностях или качествах личности, активизирующих творческую продуктивность, выделяют творческое мышление и творческое воображение как обязательные компоненты творческих способностей.

Придерживаясь позиции ученых, определяющих творческие способности как самостоятельный фактор, развитие которого является результатом обучения творческой деятельности дошкольников, выделим компоненты творческих (креативных) способностей дошкольников: творческое мышление, творческое воображение, способности к самостоятельной реализации идеи. Следовательно, развитие качеств мышления (ассоциативности, диалектичности, системности) и продуктивного воображения являются основными направления в развитии творческих способностей у детей.

Рассмотрим основные качества творческого мышления и воображения. Ассоциативность – это способность видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, на первый взгляд, несопоставимых. Благодаря развитию ассоциативности мышление становится гибким и оригинальным. Кроме того, большое количество ассоциативных связей позволяет быстро извлекать нужную информацию из памяти.

Сформулировать противоречия и найти способ его разрешения позволяет диалектичность мышления, т.е. способность видеть в любых системах противоречия, мешающие их развитию, умение четко формулировать выявленные противоречия и устранять эти противоречия, решать проблемы.

Системность как качество мышления – это способность видеть предмет или явление как целостную систему, воспринимать любой предмет, любую проблему всесторонне, во всем многообразии связей; способность видеть единство взаимосвязей в явлениях и законах развития. Системное мышление позволяет видеть огромное количество свойств предметов, улавливать взаимосвязи на уровне частей системы и взаимосвязи с другими системами. Системное мышление познает закономерности при развитии системы от прошлого к настоящему и применяет это по отношению к будущему. Системность мышления развивается корректным анализом систем и специальными упражнениями [10].

Вторым направлением в развитии творческих способностей у дошкольников является развитие воображения, т.е. умения конструировать в уме из элементов жизненного опыта (впечатлений, представлений, знаний, переживаний) посредством их сочетаний и соотношений что-либо новое, выходящее за пределы ранее воспринятого. Воображение помогает человеку освободиться от инерции мышления, оно преобразует представление памяти, обеспечивая в конечном счете создание принципиально нового. Продуктивное творческое воображение характеризуется не только такими особенностями, как оригинальность и богатство продуцируемых образов. Одним из важнейших

свойств такого воображения является умение направлять представления в нужную сторону, подчинять их определенным целям. Неумение управлять идеями, подчинять их своей цели приводит к тому, что самые лучшие замыслы и намерения гибнут, не находя воплощения. Поэтому важнейшая линия в развитии воображения дошкольника – это развитие направленности воображения [6].

Существуют различные концепции процесса возникновения и развития творческой способности. Сторонники идеи врожденных способностей утверждают, что способности – это биологические детерминированные свойства личности; их проявление и развитие всецело зависят от наследственности, унаследованного генетического фонда. Обучение и воспитание, считают они, может лишь ускорить процесс проявления способностей, они обязательно проявятся и без педагогического воздействия. В противоположность этой концепции способностей существует другая, утверждающая, что способности всецело определяются средой и воспитанием, т.е. являются всецело приобретенными свойствами личности. В нашем исследовании мы придерживаемся третьей концепции способностей, сторонники которой считают, что наличие индивидуальных природных особенностей (задатков) способствует становлению и развитию тех или иных способностей. Вместе с тем способности успешно формируются в деятельности при благоприятных условиях жизни [5; 11].

Условия развития творческих способностей личности исследователи делят на несколько групп.

Первая группа условий связана с субъектами развития и саморазвития. В структуре этой группы условий выделяют следующие компоненты.

1. Психофизиологические особенности (включая ведущие репрезентативные системы). Детство, как известно, является периодом интенсивного становления физиологических и психических функций. Визуальная, аудиальная и кинестетическая системы развиваются у ребенка неравномерно, и это во многом определяет способы восприятия информации, особенности запоминания и воспроизведения. Поскольку индивидуальные репрезентации мира различны, чтобы эффективно осуществлять любые виды коммуникаций (в том числе и творческие), необходимо учитывать различия в развитии репрезентативных систем, используя ведущую модальность, а также расширять способности каждого, развивая другие репрезентативные системы (Р. Бендлер, Д. Гриндер). Врожденные особенности (в том числе задатки) оказывают существенное влияние на процесс развития и в значительной мере предопределяют контуры будущих достижений. Конечно, специальные педагогические технологии могут поправить многое, но не все, – подчеркивает А.И. Савенков. В реальном процессе развития способности к творчеству трудно разделить влияние социального и природного факторов. Возрастные особенности и связанные с ними сензитивные периоды в развитии творческих способностей – важное педагогическое условие. Преждевременное или запаздывающее педагогическое воздействие оказывается недостаточно эффективным и неблагоприятно сказывается на развитии личности [12].

2. Вторая группа условий предопределяет педагогическую деятельность. Во-первых, это направленность на развитие творческих способностей, организация педагогического пространства (психологического и физического) согласно целям творческого развития детей. Во-вторых, это содержательное и технологическое обеспечение (программы, методы, средства, формы, процедуры, направленные на диагностику и развитие творческих способностей). Оба направления обеспечиваются следующими педагогическими условиями:

а) работа педагога в зоне ближайшего развития личности (педагогические усилия, направленные на идентификацию уровня развития творческих способностей, со-

здание мотивации творческого саморазвития, продвижение в зону ближайшего творческого развития и саморазвития);

б) организация творческого пространства (доверительные отношения, позитивные ожидания, создание ситуаций успеха, принятие и подкрепление творческого поведения; материальные условия для творческой деятельности и др.).

3. Третья группа условий отражает социальную, включая семейную, ситуацию, т.е. влияние окружения на творческое развитие личности. Педагогический контекст этой группы условий убедительно аргументирует следующее положение. Социальная ситуация развития обладает двухуровневым характером: базовым, который определяет главное содержание развития, и уровнем постепенных, пошаговых изменений, накопление которых приводит к преобразованию базового уровня и всей ситуации в целом (Л.С. Выготский). Для развития творческих способностей имеет значение социальное подкрепление творческого поведения личности; ожидания значимых взрослых (ожидания достижений, успеха, позитивное родительское раннее программирование).

Несомненный интерес для нашего исследования представляет концепция обучения творчеству Д.Б. Богоявленской, в которой автор предлагает 12 стратегий, обеспечивающих развитие творческих способностей: быть примером для подражания; поощрять сомнения, возникающие по отношению к общепринятым предположениям и допущениям; разрешать делать ошибки; поощрять разумный риск; включать в программу обучения разделы, которые бы позволяли детям демонстрировать их творческие способности; проводить проверку усвоенного материала таким образом, чтобы у детей были возможности применить и продемонстрировать их творческий потенциал; поощрять умение находить, формулировать и переопределять проблему; поощрять и вознаграждать творческие идеи и результаты творческой деятельности; предоставлять время для творческого мышления; поощрять терпимость к неопределенности и непонятности; подготовить к препятствиям, встречающимся на пути творческой личности [13].

Таким образом, в общем виде творческие способности определяются как комплекс свойств и качеств личности, которые обеспечивают ей возможность проявить себя в любом виде человеческой деятельности творящей личностью. В решении проблемы развития творческих способностей личности дошкольника важными для нас являются утверждения ученых о том, что, во-первых, все дети потенциально от природы наделены задатками к творчеству, что нужно только суметь раскрыть их и реализовать и что первые годы жизни детей являются самыми ценными для развития творческого начала личности, для становления творческой активности. Во-вторых, развитие творческих способностей не определяется генетически, а зависит от культуры, в которой воспитывается ребенок. В-третьих, не существует прерывности в развитии способности к творчеству. Спад в развитии творческих способностей можно снять в любом возрасте путем специального обучения, включения детей в деятельность, позволяющую придать образованию личностно ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в обучении и воспитании, сделать процесс образования эмоционально окрашенным и личностно значимым.

Организация и результаты экспериментального исследования по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальное исследование по проблеме развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности проводилось в ГУО «Ясли-сад № 73 г. Бреста». В исследовании приняли участие 86 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), из них в экспериментальной группе (ЭГ) были 45 детей и в контрольной группе (КГ) – 41 ребенок. Диагностика уровня развития творческих способностей осуществлялась с помощью теста «Придумай рассказ»

(Э. Торренс), «Использование предметов (варианты употребления)» (Дж. Гилфорд), методики «Неоконченный рисунок» и специально разработанных диагностических заданий для выявления уровня развития творческих способностей (музыкальности, эмоциональности) в музыкальной деятельности [5; 6; 14].

На основе теоретического анализа научно-методической литературы были выделены критерии для диагностики общих и специальных творческих способностей: *беглость* (способность к порождению большого количества идей, умение быстро адаптироваться в сложившейся ситуации); *гибкость* (способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, использовать различные стратегии решения проблемы в различных видах деятельности); *оригинальность (*уникальность ответов, способность необычного использования предметов, вариативность заместителей); *самостоятельность* (умение поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений); *разработанность* (умение предложить существенные и несущественные варианты импровизации, способность к преобразованиям); *музыкальность* (умение передавать характер музыки, самостоятельно начинать и заканчивать движение вместе с музыкой, менять движения на каждую часть музыки); *эмоциональность* (умение ярко передавать мимикой, пантомимой, жестами радость, удивление, восторг, грусть исходя из музыки и содержания композиции, подпевать, приговаривать во время движения) и уровни развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста: собственно творческий (высокий уровень), творчески воспроизводящий (средний) и воспроизводящий (низкий).

1. ***Собственно творческий*** (высокий уровень).

Дети старшего дошкольного возраста проявляют инициативность и самостоятельность принимаемых решений, у них выработана привычка к свободному самовыражению. У ребенка проявляется наблюдательность, сообразительность, творческое воображение, высокая скорость мышления. Дошкольники создают что-то свое, новое, оригинальное, непохожее ни на что другое. Ребенок находит выразительные интонации, мелодия песенки выразительна, соответствует словам. С увлечением импровизируют, создавая оригинальные по мелодии и ритму, законченные (или не законченные) по форме пьесы. Владеют некоторым запасом движений, танцуют легко, вдохновенно и разнообразно; их танец – целостно-дифференцированная модель музыкального произведения. Они воспроизводят в движении не только общий характер музыки, но и ее частей, отдельные яркие моменты, проявляя исключительно высокую эмоциональную отзывчивость на музыку и отличное чувство ритма.

2. ***Творчески воспроизводящий*** (средний уровень).

Характерен для тех детей старшего дошкольного возраста, которые достаточно осознанно воспринимают задания, работают преимущественно самостоятельно, но предлагают недостаточно оригинальные пути решения. Ребенок пытлив и любознателен, выдвигает идеи, но особого творчества и интереса к предложенной деятельности не проявляет. На анализ работы и ее практическое решение идет лишь в том случае, если данная тема интересна. В музыкальной деятельности им свойственны эмоциональная отзывчивость, интерес, желание включаться в музыкальную деятельность. Однако такие дети затрудняются в выполнении задания, им требуется помощь педагога, дополнительное объяснение, показ, повторы. Они не сразу решаются попробовать спеть мелодию. Возникшая мелодия однообразна. Дети танцуют с удовольствием, с помощью простых основных (виды шагов, бег, прыжки) и танцевальных движений передают об-

щее настроение музыки. Преобладают ритмические вариации. Иногда появляются простые мелодические обороты, но в целом ребенка отличает ритмический уровень.

3. ***Воспроизводящий*** (низкий уровень).

Дети старшего дошкольного возраста, находящиеся на этом уровне, пассивны, с трудом включаются в творческую работу, ожидают подсказки со стороны воспитателя. Эти дошкольники нуждаются в более длительном промежутке времени для обдумывания. Все детские ответы шаблонны, нет индивидуальности, оригинальности, самостоятельности. Ребенок не проявляет инициативы и попыток к нетрадиционным способам создания образа, мало эмоционален, «ровно», спокойно, равнодушно относится к музыке, к музыкальной деятельности нет активного интереса. Не способен к самостоятельности. Такие дети могут сначала отказаться сочинять мелодию, наконец, соглашаются, не выходя, однако, на уровень творчества. Характер движений не соответствует характеру музыки.

В результате проведенного диагностического исследования у 6,9 % воспитанников ЭГ и у 6,8 % дошкольников КГ был выявлен высокий уровень развития творческих способностей; у 48 % детей ЭГ и 45,6 % детей КГ средний уровень; у 46 % детей ЭГ и 46,6 % респондентов КГ низкий уровень развития творческих способностей (рисунок 1).

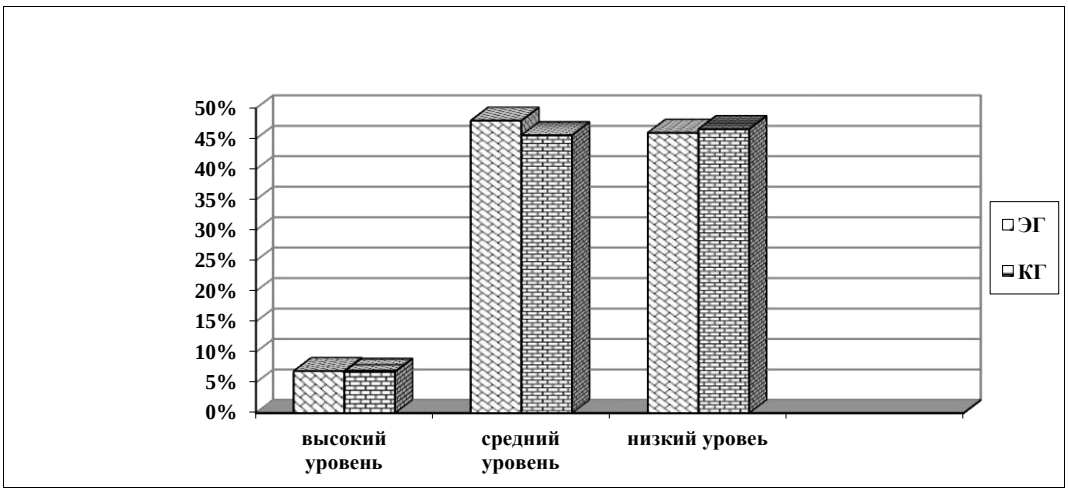


Рисунок 1. – Уровни развития творческих способностей у дошкольников на констатирующем этапе педагогического эксперимента, %

Наличие незначительного количества детей с высоким уровнем развития творческих способностей указывает на необходимость разработки и апробации специальных программ по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Разработанная и апробированная нами программа развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством музыкальной деятельности включает в себя *целевой, содержательный и операционно-деятельностный* компоненты.

Целевой компонент обусловлен гуманистической парадигмой современного образования и социальным заказом. Цель программы – способствовать созданию условий для творческой самореализации личности ребенка и развития его художественно-творческих способностей. Ее задачи: развивать беглость и гибкость мышления, побуждая детей выражать свои музыкальные впечатления в исполнительской и танцевальной деятельности; развивать оригинальность творческого мышления через развитие способности к спонтанному творческому поведению; развивать природную музыкальность детей и первоначальные навыки музицирования; развивать у детей творческое воображение.

В основе реализации этой программы лежат принципы личностно ориентированного образования:

1) *гуманизация* – ведущий принцип образования, предполагающий уважение личности ребенка, учет индивидуальной логики его развития в процессе музыкальной деятельности. Развитие творческих способностей – это процесс интересный и увлекательный прежде всего для самого ребенка, поэтому все занятия помогают ребенку в создании чего-то нового, что является для него большой ценностью;

2) *учет возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, детских музыкальных интересов, детской субкультуры*, что предполагает использование первичной диагностики общих и музыкальных способностей дошкольников и учет новообразований в ходе развивающей работы; ориентирует на отбор репертуара, близкого музыкальным интересам детей, обращение к индивидуальному опыту;

3) *субъект-субъектное взаимодействие*, которое означает активность и свободу ребенка в музыкальной деятельности, проявление взаимных оценок и суждений по ее ходу и результатам;

4) *педагогическая поддержка*, направленная на оказание помощи ребенку, испытывающему те или иные затруднения в процессе музыкальной деятельности. Благодаря своевременной педагогической поддержке у ребенка появляется удовлетворенность самой деятельностью, снимается эмоциональная напряженность и не комфортность;

5) *профессиональное сотрудничество и сотворчество*, означающее обязательное профессиональное взаимодействие музыкального руководителя, воспитателей и родителей в процессе музыкального воспитания и развития детей;

6) *синкретичность* – объединение разнообразных методов и средств активизации и развития детского музыкального творчества, а также объединение различных видов музыкальной деятельности дошкольников, что позволяет ребенку наиболее полно и самостоятельно понимать, отображать и создавать музыкальные образы;

7) *импровизационность* – создание «установки на творчество», музыкальную импровизацию во всех видах музыкальной деятельности у всех участников образовательного процесса. Принцип импровизационности ни в коей мере не снижает значения обучения, в процессе которого дети усваивают язык музыки – основу музыкального творчества, приобретают необходимые знания и умения, опыт музыкальной деятельности.

Важными педагогическими условиями развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности являются:

1) создание стимулирующей творчество эмоционально положительной обстановки в процессе музыкальной деятельности (положительное отношение взрослых к инициативе и творчеству детей, создание непринужденной обстановки, побуждение детей к творчеству);

2) организация музыкально-творческой деятельности, осуществляемой на интегрировании разнообразных форм общения с искусством (пластическое интонирование, рисование музыки), активная концертная деятельность;

3) учет индивидуальных интересов, склонностей и способностей детей;

4) планомерность и систематичность проведения различных видов музыкальной деятельности;

5) творческое отношение к организации музыкальной деятельности самих педагогов, участие педагога в различных видах музыкальной деятельности детей на основе сотворческих партнерских отношений.

Содержательный компонент программы включает различные виды музыкальной деятельности: слушание музыки; детское музыкальное исполнительство (пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах); музыкально-познавательная деятельность (начальные элементы музыкальной грамоты); продуктив-

ное и исполнительское творчество, направленных на развитие когнитивного, мотивационно-потребностного, аксиологического и эмоционального компонентов творческих способностей. Формирование и накопление творческого опыта осуществляется через песенное, танцевальное, музыкально-игровое творчество и музицирование.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную часть реализации программы и представлен системой музыкальных занятий, взаимосвязанных методов и приемов работы по обеспечению развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Для развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста использовались наглядные (наглядно-слуховой – исполнение музыки – и наглядно-зрительный – показ иллюстраций, картинок, применение наглядных пособий), словесные, практические и игровые методы и приемы.

Различные иллюстрации, картинки с изображением музыкальных инструментов, пор года, сказочных героев, портреты композиторов, мультимедиапрезентации позволяют сделать образовательный процесс более ярким и занимательным. Словесные методы помогают выражать не только самые различные эмоциональные состояния человека, но и их тончайшие нюансы. Например, с целью развития у детей воображения и творческого мышления дошкольникам предлагалось изобразить своим голосом звуки природы весной, осенью, зимой, летом.

Метод моделирования побуждает детей к творческому использованию танцевальных движений, к созданию танцевальных композиций. Моделирование элементов музыкального языка позволяет показать и дать почувствовать ребенку в доступном и обозримом для него виде особенности выразительных средств и их отношений. Различными способами могут моделироваться ритмические и звуковысотные отношения, динамика, темп, форма, фактура. Без использования моделирования процесс начального усвоения детьми музыкального языка очень затруднен.

Действенным методом в развитии творческих способностей детей является элементарное музицирование. Оно предполагает комплексный, интегративный подход к построению различных занятий с детьми, дает возможность экспериментировать, нетрадиционно взаимодействовать с ребенком. На музыкальных занятиях детям предлагались такие творческие задания, как озвучивание стихотворений, сказок, озвучивание рассказов о явлениях природы, животных и птицах. Те или иные способы озвучивания должны соответствовать возможностям детей, их интересам, времени года и т.д. Важно также активизировать творческий поиск ребенка в подборе тембра звука, громкости звучания в зависимости от текста, его содержания и т.д.

В процессе реализации программы наиболее часто использовались игра-инсценировка, двигательная и песенная импровизация. Так, на музыкальном занятии «По дорожке к сказкам» доминирующим видом была детская музыкальная импровизация: дети активно участвовали в игре-драматизации, узнавали знакомые русские народные сказки с помощью атрибутов к сказкам, тем самым развивали воображение, интонационно-речевую выразительность. Дети не только побывали в гостях у таких сказок, как «Три медведя», «Волк и семеро козлят», «Теремок», но и попробовали себя в роли героев. А чтобы детям было легко войти в роль, была создана непринужденная обстановка, подготовлены костюмы героев. Нужно отметить, что воспитанники активно приняли участие в сказке-импровизации и не было детей, которые отказывались от роли. Некоторые ребята вносили изменения в сюжет в процессе проигрывания сказки, тем самым проявляя свое творческое мышление и воображение.

Одним из эффективных способов развития музыкального восприятия является прием «вовлекающего показа». Благодаря ему у детей легче формируются разнообразные двигательные навыки и умения. Как правило, нами он был применен в инсценировках песен, в танцевальных, образных движениях.

Очень важным, на наш взгляд, было применение игровых приемов и ситуаций занимательности, которые заметно отразились на внимании, воображении и активности детей. Например, очень понравилась детям игра «Музыкальная отгадай-ка». Она сочетала в себе отгадывание загадок с помощью наглядных пособий. Педагог загадывал детям загадки о музыкальных инструментах, а ребенок, отгадавший загадку, прикреплял картинку с изображением отгадки в ячейку таблицы-домика.

Творчески развиваться ребенок может только в атмосфере доверия, доброжелательности и взаимного уважения. Важно, чтобы дети не теряли интереса к занятиям музыкальной деятельностью. Все упражнения, которые предлагаются детям для овладения определенными знаниями, умениями и навыками, должны носить игровую форму. Здесь важно чувство меры, вариативность, чередование воспроизводящих и творческих действий детей, слушание музыки.

Диагностика творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе педагогического эксперимента показала следующие результаты: высокий уровень продемонстрировали 45,5 % детей ЭГ и 11 % КГ; средний уровень – 54,5 % дошкольников ЭГ и 47 % КГ. Низкий уровень обнаружен у 42 % детей только из КГ (рисунок 2).

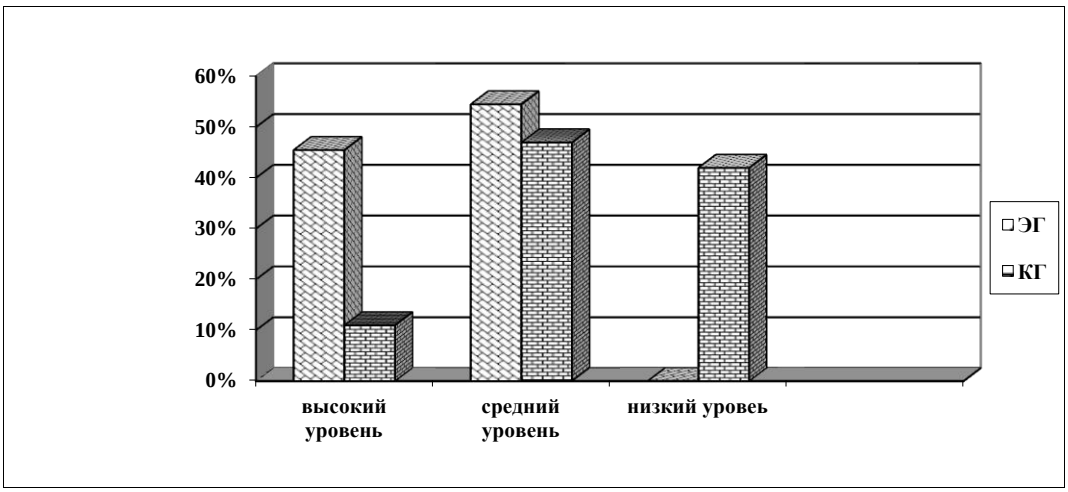


Рисунок 2. – Уровни развития творческих способностей у дошкольников на контрольном этапе педагогического эксперимента, %

Для оценки различий между двумя группами по уровню развития творческих способностей был использован метод расчета χ^2. Расчет проводился по формуле:

$$\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e},$$

в которой f_o – наблюдаемые частоты, f_e – ожидаемые частоты. В качестве f_o была принята экспериментальная группа, f_e – контрольная группа.

На констатирующем этапе эксперимента $\chi^2_{эксп.} = 0/3 + 2^2/19 + 2^2/19 = 0{,}42$; на контрольном этапе $\chi^2_{эксп.} = 17^2/4 + 4^2/20 + 17^2/17 = 90{,}05$; $\chi^2_{крит} = 5{,}99$.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что результаты диагностики творческих способностей в экспериментальной группе отличаются от результатов контрольной группы, поскольку эти различия достоверны (существует стабильная тенденция в расхождении ожидаемых и фактических частот). Следовательно, мы можем констатировать, что экспериментальная группа превосходит контрольную группу по уровню развития творческих способностей.

Таким образом, проведенное исследование по проблеме развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности позволяет констатировать, что разработанная программа обеспечивает их эффективное развитие в дошкольном онтогенезе.

Заключение

Творческие способности детей старшего дошкольного возраста представляют собой интегративное личностное образование, характеризующееся проявлением творческого воображения и дивергентного мышления, проявляющихся в богатстве продуцируемых образов, беглости, гибкости и оригинальности.

Значимыми составляющими творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста являются направленность на творчество (мотивация), эмоционально-волевая и интеллектуальная активность.

Творческие способности в дошкольном возрасте формируются в процессе целенаправленного воспитания и обучения дошкольников, проявляются и развиваются в деятельности. В становлении личности ребенка, в развитии его творческих способностей неоценима роль музыкальной деятельности, при помощи которой ребенок воспринимает окружающий его мир и формируется как творчески мыслящая личность.

Музыка, как и любое другое искусство, способна воздействовать на развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего мира, к активному мышлению. Наряду с художественной литературой, театром, изобразительным искусством музыкальное искусство выполняет важнейшую социальную функцию.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что различные виды музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах) способствуют развитию значимых составляющих творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: развивают умение выдвигать разнообразные идеи, использовать различные стратегии решения; развивают способность к изобретательству, формируют умение эмоционально окрашивать образ, быстро адаптироваться в сложившейся ситуации и др.

Формируемые в процессе различных видов музыкальной деятельности личностные качества (независимость и самостоятельность суждений, активность, толерантность к неопределенности, готовность к преодолению препятствий, склонность к риску, любознательность, нестандартность мышления) определяют внутреннюю мотивацию, выполняющую ключевую роль в формировании творческих способностей ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малахова, И. А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант / И. В. Малахова. – Минск : Беларус. навука, 2002. – 158 с.

2. Никитин, Б. П. Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – М. : Молодая гвардия, 1989. – 303 с.

3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 448 с.

4. Лук, Н. А. Психология творчества / Н. А. Лук. – М. : Наука, 1978. – 125 с.

5. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.

6. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – М. : Просвещение, 1996. – 160 с.

7. Кудрявцев, В. Т. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. И. Синельников // Дошк. воспитание. – 1995. – № 10. – С. 2–6.

8. Ефремов, В. И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ / В. И. Ефремов. – Пенза : Уникон-ТРИЗ, 2003. – 347 с.

9. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

10. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала / М. М. Кашапов. – М. : Пер СЭ, 2006. – 688 с.

11. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академ. проект, 2004. – 560 с.

12. Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М. : Юрайт, 2016. – 440 с.

13. Основные современные концепции творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 402 с.

14. Тарасова, К. В. Диагностика музыкальной одаренности детей дошкольного возраста / К. В. Тарасова, В. Е. Кузьмин ; под ред. И. Е. Исаева. – М. : Педагогика, 1994. – 160 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.03.2019

Alexandrovich T.V., Chernyshova T.A. **Development of Creative Abilities in Children of Senior Preschool Age in the Process of Musical Activity**

The article deals with the essence of the concept of «creativity», reveals the content, parameters and criteria for assessing the creative abilities of children of preschool age. On the basis of theoretical analysis and the results of experimental research the pedagogical potential of musical activity as a means of development of creative abilities is defined and methodical maintenance of development of creative abilities in children of the senior preschool age by means of various types of the musical activity included in the integrated and thematic musical occupations is offered.

УДК 37.015.3

М.С. Ковалевич
канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: maria_brest@tut.by

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ

Приведены результаты комплексного исследования уровня развития субъектности личности, ее субъективного благополучия, мотивации обучения в вузе, значимости профессиональных компетенций для будущих специалистов в области дошкольного образования. Представлена концепция развития субъектности специалистов, которым предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации общества.

Введение

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в психолого-педагогической науке проблема субъектности изучалась достаточно глубоко и последовательно. Проведенный теоретический анализ проблемы и концептуальный синтез психолого-педагогического знания позволили определить сущностные характеристики феномена субъектности. В понимании субъектности мы основываемся на следующем.

1. Субъектность является уровневой характеристикой человека, субъектные свойства появляются только на определенном уровне развития и определяются балансом процессов экстериоризации и интериоризации; исследования по развитию субъектности в онтогенезе показывают, что развитие человека происходит по сценарию наращивания с возрастом субъектности и преодоления «объектности», т.е. тотальной зависимости человека от внешних условий.

2. Субъектность выявляется не только в познавательном отношении к миру, но и в отношении к людям.

3. Субъектность – высший уровень активности, целостности и автономности человека.

4. Природа субъектности раскрывается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни.

5. Субъектность отражается в способности человека производить взаимообусловленные изменения во внешнем мире и себе самом; термин «субъектность» подчеркивает активно преобразующую сущность человека как субъекта жизни; субъектность человека означает, что он неотделим от мира, включен в него, но вместе с тем сознательно противостоит обращению с собой как с бездушной вещью, объектом манипуляций.

6. Субъектность – свойство, определяющее меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнетворчества [1–3].

7. Основными компонентами структуры субъектности педагога являются «осознание собственной активности», «осознание способности к рефлексии», «свобода выбора и ответственность за него», «осознание уникальности субъекта», «понимание и принятие другого», «саморазвитие» [4].

Цель исследования – определить уровень развития субъектности личности будущих специалистов в области дошкольного образования, разработать концепцию развития субъектности специалистов, которым предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации общества.

Задачи исследования:

1) определить уровень развития субъектности личности будущих специалистов в области дошкольного образования;

2) выявить наиболее значимые профессиональные компетенции для будущих специалистов в области дошкольного образования;

3) определить уровень развития мотивационной сферы;

4) определить уровень субъективного благополучия будущих дошкольных работников как условие их успешной профессионализации;

5) разработать концепцию развития субъектности специалистов, которым предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации общества.

Для диагностики характеристик субъектности будущего педагога дошкольного образования использовался опросник Е.Н. Волковой [4]. Этот опросник делает возможной диагностику субъектности через ее атрибутивные характеристики и позволяет получить стандартизированную информацию о субъектности и ее структуре.

Выраженность характеристик субъектности у педагогов дошкольного образования представлена в таблице.

Таблица. – Выраженность компонентов субъектности будущих педагогов дошкольного образования

Компоненты структуры субъектности	Выраженность	Ранг
1. Активность	6,45	4
2. Способность к рефлексии	4,72	6
3. Свобода выбора и ответственность за него	6,49	3
4. Осознание собственной уникальности	6	5
5. Понимание и принятие другого	8	1
6. Саморазвитие	6,8	2

Анализ средних значений выраженности компонентов структуры субъектности будущих педагогов дошкольного образования показал, что общее количество набранных баллов колеблется от 51,5 до 26 (из 62 возможных). Достоверно выше показатели субъектности по компонентам «Понимание и принятие другого», «Саморазвитие», «Свобода выбора и ответственность за него». Значительно ниже показатели субъектности «Активность», «Осознание собственной уникальности», «Способность к рефлексии».

Студенты, которые активны, рефлексивны, осознают выбор и ответственность за него, признают свою уникальность, понимают и принимают другого, склонны к саморазвитию, отнесены к высокому уровню развития субъектности. Т.е. это будущие специалисты, у которых больше всего проявляется педагогическая направленность в профессиональной деятельности. Этот тип наиболее релевантен задачам профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Вместе с тем такие педагоги личностно связаны с уникальными направлениями детского творчества, трансляторами которых они являются.

Недостаточное проявление (или, напротив, гипервыраженное проявление) того или иного компонента субъектности нарушает процесс развития личности. Например, при гипервыраженном значении компонента субъектности «Способность к рефлексии» у педагога дошкольного образования может блокироваться развитие активной деятельной позиции, а низкие значения компонента «Осознание собственной уникальности» будут связаны со снижением ощущения ценности собственной личности. Более низкие значения компонента «Осознание свободы выбора и ответственность за него» при высоких показателях активности в профессиональной деятельности приводят к анархиче-

скому безответственному поведению и т.д. Более низкие средние значения компонента «Осознание свободы выбора и ответственность за него» при высоких результатах активности в профессиональной деятельности приведут к активной деятельности, но неуверенности при принятии решений и нежеланию брать на себя ответственность за этот выбор. Признание собственной уникальности, но отсутствие способности понимать и принимать другого человека при осуществлении профессиональной деятельности будут способствовать конфликтам и, как следствие, уходу дошкольников из детских творческих объединений.

Такой дисбаланс в развитии отдельных компонентов субъектности не позволяет говорить о развитии у будущих педагогов дошкольного образования отношения к себе как к деятелю. Поэтому на следующем этапе нашего исследования на основе стандартных процедур математической статистики были выявлены две группы будущих педагогов дошкольного образования: группа с оптимальной структурой субъектности, включающая респондентов, у которых все компоненты субъектности выражены в оптимальной степени (40 %), и группа с неоптимальной структурой субъектности, объединившая респондентов, у которых хотя бы один компонент субъектности имел недостаточную или гипертрофированную выраженность (60 %). Структура субъектности неоптимальна, что существенно сказывается на эффективности осуществляемой ими педагогической деятельности.

Для диагностики уровня развития субъектности личности нами также использована методика «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)». Опросник позволил измерить шесть показателей соответственно шкалам опросника («активность – реактивность» (АР), «автономность – зависимость» (АЗ), «целостность – неинтегративность» (ЦН), «опосредствованность – непосредственность» (ОН), «креативность – репродуктивность» (КР), «самоценностность – малоценностность» (СМ)), а также суммарный показатель, характеризующий общий уровень развития субъектности личности [5].

Установлено, что целостность подготовки будущего специалиста в области дошкольного образования по всем шести направлениям в системе высшего образования становится глобальной проблемой подготовки профессионала нового поколения, сочетающего широту общего образования и глубину профессиональной подготовки в определенной области науки и практики, обладающего собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями, имеющего потребность в личностном росте и способность к психоэмоциональной саморегуляции.

Изучение *значимости профессиональной компетентности* в профессиональной подготовке будущих специалистов [6] показало: компетенции, выделенные в рамках общеевропейского подхода, относятся, по мнению «студентов-дошкольников», к наиболее значимым компетенциям. Наиболее значимые инструментальные компетенции для будущих специалистов в области дошкольного образования – это базовые знания в различных областях, способность к организации и планированию, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний.

В группе *межличностных компетенций* самый высокий первый ранг имеет способность к критике и самокритике. Будущие специалисты в области дошкольного образования привержены к этическим ценностям и способны работать в междисциплинарной команде и международной среде.

В группе *системных компетенций* способность применять знания на практике, способность учиться, забота о качестве и исследовательские навыки заняли четыре первые позиции у будущих дошкольных работников. Достаточно актуальны способность работать самостоятельно, креативность, способность адаптироваться к новым ситуациям.

К *неприоритетным инструментальным компетенциям* в работе по специальности студенты, к сожалению, отнесли знание второго языка и элементарные навыки работы с компьютером, которые, по-видиму, пока не очень актуальны в системе дошколь-

ного образования. Однако в ближайшей перспективе они будут востребованы и их придется приобретать самостоятельно. К *неприоритетным межличностным компетенциям* будущие специалисты в области дошкольного образования относят также способность общаться со специалистами из других областей; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия. Среди *системных компетенций* у будущих специалистов в области дошкольного образования *неприоритетными* являются стремление к успеху, разработка и управление проектами, инициативность и предпринимательский дух, лидерство и понимание культур и обычаев других стран.

По методике *изучения мотивации обучения в вузе* Т.И. Ильиной [7] установлено, что наиболее выраженными сильно значимыми у студентов специальности «Дошкольное образование» являются мотивы «Приобретение знаний» и «Овладение профессией», что свидетельствует об адекватном выборе этими студентами профессии и удовлетворенности ею. Мотивация получения диплома при формальном усвоении знаний является менее значимой. Однако наличие студентов с низким уровнем развития мотивационной сферы (20 %) говорит о существовании проблемы профессионального выбора и профессиональной адаптации к ВУЗу.

В ходе исследования с использованием диагностического теста «Якоря карьеры» выявлено, что у студентов, обучающихся на специальности «Дошкольное образование», ярко выражены пять карьерных ориентаций: «стабильность работы», «интеграция стилей жизни», «автономия», «компетентность», «предприимчивость». Это свидетельствует о том, что у значительной части респондентов актуализировано желание иметь стабильную, надежную работу, они испытывают потребность в безопасности, защите, карьера ассоциируется ими с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры; карьера для них – это способ реализации их свободы, профессиональная компетентность является для них ценностным ресурсом, фактором успешности в решении профессиональных задач.

Однако будущие специалисты в области дошкольного образования пока не готовы решать сложные проблемы, преодолевать препятствия, сопутствующие их профессиональной деятельности, новизна, разнообразие и вызов для большинства из них не имеют большой ценности.

Выявлена слабая карьерная ориентация на ценность служения. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «желание сделать мир лучше» и т.д. На наш взгляд, данная ценностная ориентация является значимой для студентов с ярко выраженной или преобладающей склонностью к профессиям типа «человек – человек».

Исследованием субъективного благополучия будущих дошкольных работников как условием их успешной профессионализации [8] установлено: только приблизительно каждый десятый (11 %) опрошенных респондентов отнесены к высокому уровню актуального психологического благополучия. Они имеют цель в жизни, доверительные отношения с окружающими; самостоятельны и независимы, эффективно используют предоставляющиеся возможности, способны создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Они обладают чувством непрекращающегося развития, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени; изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Они позитивно относятся к себе, положительно оценивает свое прошлое.

Более трети респондентов (35 %) отнесены к низкому уровню по интегрированному показателю психологического благополучия. Эти специалисты пока не находят цели в своей жизни. Они имеют лишь ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, как правило, они изолированы и фрустрированы; не желают идти

на компромиссы. Ощущают собственную зависимость от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других. Испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относятся к предоставляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Эти студенты недовольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем они являются.

В результате исследования и на основе выделенных критериев к высокому уровню развития субъектности отнесены студенты с высокими показателями мотивации и стратегии учебной и профессиональной активности, автономности, целостности, опосредствованности, креативности, самоценностности; высоким уровнем развития мотивационной сферы; высоким уровнем актуального психологического благополучия. Суммарный показатель по выделенным критериям таков: высокий уровень развития субъектности – 13 % респондентов; средний уровень – 61 %; низкий уровень – 26 %.

Наряду с названными показателями исследована *система ценностей студенческой молодежи* как основа субъектности, значимость компетенций, выделенных в рамках общеевропейского подхода и структура субъектности [9]. Установлено, что студенты с высоким уровнем развития субъектности имеют четко выраженную систему ценностных ориентаций, выстраивают на этой основе смысл своего существования, жизненные и профессиональные стратегии; становление их субъектного опыта происходит на основе ценностного самоопределения, они имеют оптимальную структуру субъектности и высоко оценивают значимость компетенций, выделенных в рамках общеевропейского подхода. Это позволит им эффективно осуществлять будущую педагогическую деятельность. К сожалению, каждый четвертый студент отнесен к низкому уровню развития этого важнейшего качества. Такие студенты нуждаются в специальной образовательной программе по коррекции и развитию необходимых личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих успех их профессиональной деятельности. Возможен вариант смены типа профессий и ухода в другую область профессиональной деятельности, чтобы не страдали дети.

В качестве *теоретической аргументации концептуальных оснований* процесса развития субъектности студенческой молодежи в нашем исследовании выступают: концепция стратегии жизни, аксиология, концепция самоактуализации, психолого-педагогическая антропология, гуманистическая стратегия, акмеологический и личностно ориентированный подходы, которые соответствуют синергетическим представлениям об открытости, нелинейности и неравновесности самоопределяющейся личности как субъекта деятельности.

Концепция развития субъектности будущих специалистов в области дошкольного образования

Представленная концепция в отличие от других, построенных на основе классической парадигмы жесткого управления процессом профессионального становления, представляет собой теорию синергетического управления процессом развития субъектности будущих специалистов, в контексте которой развитие субъектности – это:

1) открытая система (процесс развития профессиональной субъектности происходит под влиянием разнообразных факторов: экономических, социальных, правовых);

2) сложная система, содержащая в себе многообразие содержания и способов развития профессиональной субъектности;

3) динамичная система, содержание которой не остается постоянным, а зависит от уровня развития личности как субъекта труда;

4) функционально активная система, способная к переключениям между разнообразными типами поведения при изменении внешних условий;

5) вероятностная система: построенный студентом проект его индивидуального жизненного сценария является только общей моделью, которая содержит более или менее реальные варианты, один из которых может быть реализован;

6) ориентирующая система, в которой вероятностный характер развития сочетается с детерминирующим фактором – сознательным отбором информации, ее сопоставлением с собственной информационной программой;

7) целенаправленная в будущее система, которая направлена на профессиональное и личностное развитие будущих специалистов.

Концепция основывается на следующих положениях:

1) профессиональный выбор, становление нового пути развития личности происходит в условиях открытости, нахождения в бифуркационном состоянии в результате взаимодействия хаоса и порядка, вероятности и детерминированности, случайности и необходимости;

2) генезис становления субъектности обеспечивается способами инициирования собственных тенденций развития системы за счет процесса организации резонансной среды, возникновения механизма самоорганизации личности и перевода ее на основе точного и своевременного взаимодействия к качественно новому состоянию развития, которое определяется аттрактором в точке бифуркации;

3) вероятностный прогноз профессионального и личностного развития возможен, поскольку выбор происходит благодаря сочетанию вероятностного характера развития с детерминантным фактором: сознательный отбор внешних факторов и сочетание их с собственной информационной программой личности;

4) устойчивое состояние профессиональной субъектности определяется ценностями системы, которые выполняют роль аттракторов и приводят в действие механизм самореализации личности;

5) эффективность развития профессиональной субъектности зависит не столько от силы педагогического влияния, сколько от его соответствия внутренним тенденциям развития системы и своевременности применения: чем более общий спектр интегрирования внешнего воздействия с внутренними тенденциями развития системы, тем более мощный их синергетический эффект; решающую роль в этом процессе играет не борьба за существование, а взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и студента в построении и осуществления жизненной профессиональной перспективы;

6) *регулятивной основой*, которая определяет содержание, формы, методы и средства профессионального становления специалиста в соответствии со стратегической целью, является система синергетических принципов: открытости педагогической системы, резонанса, единого темпа развития, взаимодействия самоорганизации и организации, поливариантности путей развития, рефлексии, долгосрочного действия; культуросообразности, ценностно-личностного подхода, активизации профессионального самоопределения, его психологической и профессиоведческой поддержки, субъектности и субъективности, экологичного развития личности и ее социальной защищенности в профессиональном становлении.

Заключение

Принципиальная новизна разработанной концепции заключается в исследовании процесса развития субъектности с позиций поведения нелинейных, неравновесных систем, признания конструктивной роли хаоса (ситуация неопределенности, отсутствие единственного решения проблемы) как условия стабильного и динамичного развития личности, поливариантности путей ее развития, закономерности и разнообразия бифуркационных ситуаций, возможности инициирования дополнительных способов развития студента за счет организации резонансной среды на основе точных и своевременных

взаимодействий, решения вопроса о соотношении необходимости и случайности (случайность рассматривается не как исключение в процессе профессионального становления, а как допустимо возможный конструктивный механизм развития субъектности личности), возможности вероятностного прогноза в виде формулирования стратегической цели профессиональной жизни и определения параметров порядка, которые обусловливают направление подготовки специалиста.

Концепция педагогической поддержки развития субъектной позиции будущего педагога учреждения дошкольного образования может быть использована для разработки инновационных технологий педагогической поддержки субъектной позиции будущего воспитателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М. : Академ. проект, 2000. – 320 с.

2. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : ПСТГУ, 2013. – 540 с.

3. Огнев, А. С. Психология субъектогенеза личности / А. С. Огнев. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 137 с.

4. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород : НГЦ, 1998. – 228 с.

5. Щукина, М. А. Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)». Руководство по применению : метод. пособие / М. А. Щукина. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2005. – 35 с.

6. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ : электрон. метод. пособие / А. И. Горылев [и др.]. – Н. Новгород : Нижегород. гос. ун-т, 2011. – 48 с.

7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

8. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

9. Ковалевич, М. С. Региональная специфика динамики профессионально-ценностного самоопределения абитуриента-2013 / М. С. Ковалевич // Вучон. зап. Брэсц. ун-та. – 2013. – Вып. 9. – Ч. 1. Гуманітар. і грамад. навукі. – С. 149–154.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.06.2019

Kovalevich M.S. **Professional Subjectivity of Future Specialists in Preschool Education: Modern Condition and Development Concept**

Presents the results of a comprehensive study of the level of development of the individual's subjectivity, its subjective well-being, motivation for studying at the university, the importance of professional competence for future specialists in the field of preschool education, the concept of development of the subjectivity of specialists, who should work in conditions of sociocultural transformations and economic development of society.

УДК 37.017.4:378-057.875

А.Н. Сендер[1], Т.В. Соколова[2]
[1]д-р пед. наук, проф.,
проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания,
ректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
[2]канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной работы,
проректор по воспитательной работе
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: [1]anna_sender@brsu.brest.by; [2]sokolovatv7@gmail.com

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Раскрываются определения понятий «образовательное пространство», «патриотизм», «гражданско-патриотическое воспитание» молодежи. Обоснована значимость системно-деятельностного и средового подходов в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся. Представлены формы и методы идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью в контексте гражданско-патриотического воспитания в образовательном пространстве университета.

Введение

Процессы модернизации, происходящие в современном мире, предъявляют особые требования к молодому человеку: быть мобильным, быстро адаптироваться к изменяющимся экономическим и социальным условиям, гибко взаимодействовать с различными социальными системами и субъектами общества, противостоять негативным явлениям, оказывающим пагубное влияние на современную молодежь. В связи с этим в учреждениях высшего образования страны актуализируются вопросы, связанные с воспитанием у обучающихся гражданско-патриотических качеств.

Необходимо приобщать молодых граждан страны к традициям своего народа, духовно-нравственным принципам поведения, формировать у них чувство любви к своей стране и ответственность за ее будущее. «Патриотизм, как важное качество современного гражданина, призван быть активным и действенным критерием социально-политической активности молодого человека, который соединяет различные поколения белорусов друг с другом, обеспечивает их связь на основе любви к Родине, к родной земле, языку, культуре, традициям» [1].

Сегодня государством уделяется особое внимание воспитанию молодых людей, формированию у них духовно-нравственных ценностей, привлечению их к активному участию в жизни общества. Основные направления идеологической и воспитательной работы по формированию у молодых людей качеств гражданина и патриота представлены в республиканских нормативных правовых актах: Законе Республики Беларусь от 7 декабря 2009 г. № 65-З «Об основах государственной молодежной политики», постановлении Совета Министров Республики Беларусь от 28 марта 2016 г. № 250 «Об утверждении государственной программы “Образование и молодежная политика” на 2016–2020 гг.», постановлении Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 «Об утверждении Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи». В них четко отражены приоритеты воспитания в учреждениях высшего образования – последовательное и активное содействие личностному становлению гражданина и патриота, профессионала-труженика, ответственного семьянина [2].

Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся в образовательном пространстве университета

Важнейшим условием и средством формирования у молодежи качеств гражданина и патриота своей страны является образование, которое, по мнению С.К. Бондыревой, представляет собой социокультурное явление, выступающее важным инструментом воздействия общества и государства на разные слои, этнические группы населения, их организацию, а также механизмом формирования граждан как активно действующих субъектов, условием развития их как производительной силы общества и как носителей достижений культуры и гуманистических идей [3]. В Кодексе Республики Беларусь об образовании отмечено, что образование – это обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося [4].

Воспитание гражданственности и патриотизма обучающихся связано с формированием образовательного пространства, которое является особой саморазвивающейся системой, имеющей сложную структуру и большое разнообразие составляющих ее элементов, определенные тенденции развития, связанность с определенным семантическим полем, имеющей возможности высокого уровня интеграции, позволяющей иметь подвижное, лабильное содержание, включающее оптимальное количество информации о всеобщезначимых элементах культуры и позволяющей свободно выбирать в свой состав детализированные конструкты, значимые для отдельных субъектов, которые могут включаться в это содержание на разном уровне, быть в нем, но пользоваться по потребности [3]. Образовательное пространство университета как объективно необходимое условие профессиональной подготовки будущего специалиста, функционирующего в исторически сложившейся ситуации развития информационных и познавательных структур, культуры современного и будущего общества, обеспечивает укрепление культурных связей, расширение информационных полей и создание мощной площадки для объединения всех субъектов образовательного процесса в творческом решении глобально значимых проблем; способствует приобщению всех субъектов образования к общечеловеческим достижениям и развитию цивилизации [3].

Образовательное пространство в университете характеризуется:

1) основными базовыми составляющими, которые принимаются всеми субъектами образовательного процесса (например, демократизм высшего учебного заведения, его миссия, политика и т.д., ценностные ориентации);

2) культурно творческими моделями педагогических технологий, реализуемых в университете;

3) включенностью субъектов в инновационные процессы образования и самообразования;

4) реализацией поликультурного контекста, основанного на идее диалога культур, так как в университете учатся студенты из разных стран, а значит, культурологическая составляющая должна решаться на основе синтеза интернационализации и патриотизма в университете;

5) культурой управления образовательным процессом на всех его уровнях [5].

Подготовка конкурентоспособного специалиста в образовательном пространстве университета осуществляется с опорой на воспитательные задачи: формирование гражданских и патриотических качеств обучающихся, их ценностных ориентаций; развитие социально активной творческой личности студента; формирование общей культуры обучающегося.

Ведущие направления воспитания студенческой молодежи, составляющие систему воспитания, основываются на таких требованиях к воспитанию, как:

1) соответствие содержания, форм и методов воспитания его цели и задачам;

2) системность и единство педагогических требований, преемственность, непрерывность, последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и др.

Образовательная среда университета пронизывает всю систему воспитания обучающихся через содержание воспитательной работы (методы, формы, средства) и базируется на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства. А основной составляющей воспитания является гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающихся активной гражданской позиции, патриотизма, национального самосознания на основе государственной идеологии, правовой, политической и информационной культуры [4].

Патриотизм (от греч. patris – родина, отечество и patriotes – соотечественник) – нравственный и общественный принцип, осознание человеком преданности своему Отечеству, проявляющееся в целенаправленной деятельности для прогрессивного развития и процветания Родины. Патриотизм – это одно из важнейших нравственных качеств личности, определяющих жизненную позицию человека и линию его поведения [1].

Патриотизм по своей природе – категория социально-педагогическая. Во-первых, в патриотизме выражены определенные социальные отношения: к Родине, где человек родился, воспитывался; к Отечеству, где реализует себя как личность; к своему народу, делами и традициями которого гордится и их приумножает; к духовным ценностям общества, представляющим мировоззренческие, нравственные, эстетические идеалы; к самому себе как члену общества, наделенному правами и обязанностями. Во-вторых, патриотизм как педагогическая категория имеет свое содержание (любовь к Отечеству, чувство национальной гордости, дела и поступки на благо Родины); структурные компоненты (целевой, мотивационный, когнитивный, чувственный, поведенческий, оценочно-коррекционный); критерии и показатели для определения воспитанности молодого человека как патриота. В формировании рассматриваемого качества важную роль играет образование [1].

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи осуществляется в общей системе нравственного воспитания на основе формирования моральных ценностей личности. Это реализуется путем формирования нравственного образа жизни: в процессе труда, в становлении личных и общественных интересов, достойного поведения в обществе, уважительного и требовательного отношения к членам своего коллектива, готовности в оказании помощи своим товарищам по работе/учебе, безвозмездном оказании помощи другим людям, проявлении преданности и принципиальности, выработке дисциплинированности, ответственности, активной жизненной позиции, воспитании в духе гражданского долга, чести и совести [6].

В целях стимулирования социально-экономического развития регионов, формирования активной гражданской позиции у населения, сохранения историко-культурного наследия 20 июня 2018 г. Главой нашего государства А.Г. Лукашенко подписан Указ № 247 о проведении в Беларуси в 2018–2020 гг. мероприятий под знаком Года малой родины. О важности бережного отношения к традициям белорусского народа, любви к родной земле говорил Президент Республики Беларусь на прошедшем 30 июня 2018 г. Республиканском балу выпускников учреждений высшего образования: «Если к естественному стремлению достичь больших высот в своей карьере, улучшить свое материальное положение у вас добавится искреннее желание быть полезным своей Родине, то ее будущее – в надежных руках» [7].

Специфика гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи рассматривается нами с позиций системно-деятельностного и средового подходов.

Системно-деятельностный подход представлен мотивационно-ценностным (формирование мотивации к труду на благо общества, служению Родине, верность системе общегосударственных и национальных, духовных ценностей); целевым (направленность на формирование личности гражданина, эффективно действующей в поликультурной среде); операциональным (комплексная интегративная реализация культуротворческих, культуроохранных, социально-защитных, этнокультурных, информационно-просветительских и коммуникативных технологий социально-культурной деятельности); ресурсным (реализация нормативно-правовой базы, кадровых и материально-технических ресурсов социально-культурной деятельности) компонентами.

Средовый подход представляет собой создание такой социально-культурной и образовательной среды, которая отражает характер отношения личности с социальной, природной, культурной, информационной, образовательной, адаптационной, творческой деятельностью и обеспечивает включенность современного молодого человека в процесс гражданско-патриотического воспитания. С этой целью среда рассматривается как совокупность средств, влияющих на изменение качественных характеристик субъектов, и процесс гражданско-патриотического воспитания. Новое формирующееся понимание среды исходит из понимания динамики общественного развития, нелинейности развития социально-культурных процессов, механизмов социализации в условиях образовательной деятельности.

В Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина создана система воспитательной работы с обучающимися, которая представлена всеми направлениями идеологической и воспитательной работы и в которую вовлечены структурные подразделения университета (факультеты, отдел воспитательной работы с молодежью, студенческий и спортивный клубы и др.) и общественные организации и объединения молодежи университета (профсоюзный комитет студентов, первичная организация ОО «Белорусский Республиканский Союз Молодежи», РОО «Белая Русь»). Особое внимание уделяется гражданско-патриотическому воспитанию студенческой молодежи, которое направлено на воспитание гражданина-патриота, обладающего важнейшими духовно-нравственными ценностями, личностными и профессионально значимыми качествами, способного проявить их в интересах общества и государства, уважающего культуру, традиции белорусского народа, готового активно служить своей стране.

При организации идеологической и воспитательной работы в контексте гражданско-патриотического воспитания обучающихся применяются многочисленные активные формы, которые предполагают, что студенты в большей степени становятся субъектами деятельности, выполняют творческие, проблемные задания, вступают в диалог с преподавателями, куратором, специалистами отдела воспитательной работы и др., в результате чего появляется обратная связь – вопросы от молодых людей преподавателям/специалистам и, наоборот, вопросы преподавателей/специалистов студентам. Такие ситуации не только направлены на развитие творческого мышления студентов, но и способствуют установлению индивидуального контакта преподавателя/специалиста с обучающимся, что обеспечивает эффективность процесса их взаимодействия [8].

Значимой и действенной формой гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в образовательном пространстве университета являются встречи ректора университета с обучающимися на каждом факультете в течение года в формате обмена мнениями. Такие встречи представляют собой открытый диалог с обучающимися, когда студентам предоставляется возможность задать руководителю университета интересующие их вопросы и получить на них компетентные ответы.

Патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений деятельности первичной организации ОО «БРСМ» университета. В связи с этим содержание воспитательной работы по формированию гражданственности и патриотизма сту-

денческой молодежи ориентировано на усвоение культурных и духовных традиций белорусского народа, формирование готовности студентов к исполнению гражданского долга. Студенческий актив первичной организации ОО «БРСМ» университета осуществляет уход за местами массовых захоронений жертв войны, мемориалами и памятниками воинской славы. Данное направление находит отклик у молодого поколения. Вместе с ветеранами Великой Отечественной войны обучающиеся благоустраивают и приводят в надлежащий порядок обелиски, мемориалы и воинские захоронения на территории Тришинского и Гарнизонного кладбищ, территории Форта № 4 г. Бреста, организуют субботники по благоустройству территории захоронения воинов Красной армии, погибших в лагере для военнопленных с июня 1941 по май 1942 г. в Южном городке г. Бреста. По инициативе студенческого актива ОО «БРСМ» университета и при поддержке Брестской городской организации ветеранов были установлены обелиски на воинских захоронениях в Республике Польша: у местечка Калилов (здесь покоятся останки около 45 тыс. человек), а также на захоронениях у деревень Хола и Хусинка (в годы Второй мировой войны там располагалось два крупных лагеря для военнопленных – Шталаг 307 и Шталаг 366).

Значимым является развитие волонтерского движения в первичной организации ОО «БРСМ» БрГУ имени А.С. Пушкина, поскольку волонтерство как социально значимая деятельность, направленная на оказание добровольной безвозмездной помощи людям, создает условия для «проживания» студентами ситуаций, которые способствуют формированию у них новых знаний и социального опыта [9]. Так, уже несколько лет действует отряд ОО «БРСМ» «Доброе сердце», члены которого активно работают как в университете, так и за его пределами. К примеру, волонтеры этого отряда ежегодно организуют акции «Ни дня без добрых дел», «Неделя добра», в рамках которых оказывают адресную социальную помощь ветеранам города и БрГУ имени А.С. Пушкина. Интересен новый опыт волонтерской деятельности: студенты-волонтеры отряда «Доброе сердце» при поддержке социального такси Территориального центра социального обслуживания населения г. Бреста в рамках акции «Мы выбираем помощь пожилым людям» безвозмездно помогают ветеранам Великой Отечественной войны в доставке на дом сельскохозяйственной продукции, а также принимают активное участие в обследовании материально-бытовых условий ветеранов Великой Отечественной войны и вдов погибших воинов и оказывают им необходимую помощь на дому.

Студенты всех факультетов университета принимают активное участие в организации и проведении праздничных мероприятий, посвященных Дню Победы, Дню освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков, Дню защитников Отечества и Вооруженных сил Республики Беларусь, республиканских акций «Мы граждане Беларуси!», «За Беларусь», «Цветы Великой Победы», «Беларусь помнит» с участием ветеранов Великой Отечественной войны и трудовых коллективов предприятий и организаций г. Бреста. Так, в преддверии Дня победы в БрГУ имени А.С. Пушкина традиционно проходят встречи студентов с ветеранами Великой Отечественной войны: например, в мае 2017 и 2018 гг. прошли встречи с ленинградским блокадником, ветераном ВС СССР В.Ф. Касатоновым. Также традиционным стало проведение круглого стола «Помнить, чтобы жить», на котором студенты университета перенимают опыт организации социальной поддержки пожилых людей у Комитета ветеранов города. Общение студентов с пожилыми людьми, ветеранами формирует у них уважение к пожилым людям, понимание значимости сохранения мира и спокойствия в нашей стране, ответственное и активное стремление к участию в общественной жизни своего города, области, республики.

Комитетом первичной организации ОО «БРСМ» университета в 2019 г. разработан новый социальный проект «Живые легенды», который включает в себя встречи

студентов с ветеранами Великой Отечественной войны, беседы о том, как смогли эти люди преодолеть тяготы военного времени, создание видеоролика об оставшихся в живых ветеранах, организацию мероприятий по уходу за воинскими захоронениями, поисковую работу. Реализация данного проекта будет способствовать формированию у студенческой молодежи уважительного отношения к пожилым людям, ветеранам, получению уникальной возможности узнать историю военных и послевоенных лет из уст людей, переживших тяготы войны. Инициаторами этого проекта выступает добровольческий отряд «Возвращенные имена» Брестской городской организации БРСМ, основу которого составляют студенты исторического факультета нашего университета.

Интересным примером является деятельность студентов-волонтеров исторического, социально-педагогического и филологического факультетов, которые перманентно включены в деятельность Института третьего возраста, организованного Брестским государственным университетом имени А.С. Пушкина и Территориальным центром социального обслуживания населения Ленинского района г. Бреста. Деятельность Института направлена на оптимизацию процесса социальной адаптации лиц пожилого возраста, интеграцию жизненного опыта старшего поколения в жизнь социума. Студенты-волонтеры выступают здесь в роли специалистов по социальной работе, педагогов социальных, педагогов истории, журналистов. Они проводят практические и дискуссионно-семинарские занятия в группах по интересам, группах само- и взаимопомощи, культурно-досуговые мероприятия, освещают деятельность Института в СМИ. Помимо этого, осваивая функции социального обслуживания, студенты помогают одиноким престарелым гражданам на дому (уборка квартир, покупка лекарств, продуктов). На базе Института созданы площадки для постоянного диалога поколений, использования жизненного опыта пожилых людей для воспитания молодежи.

Диалог между поколениями студентов-волонтеров и пожилых людей осуществляется по следующим направлениям: образовательное (основы компьютерной грамотности, основы иностранного языка, дидактические кафе по заданным темам); нравственно-духовное (литературные гостиные); физической активности (занятия йогой, плавание); творческие мастерские (плетение из бисера и соломки, изостудия); культурно-досуговое (вечера отдыха, тематические праздники); историко-краеведческое (летопись событий периода Великой Отечественной войны и после нее, реализация проекта «Узники фашизма», беседы об истории г. Бреста); эстетического здоровья (психотренинги, показы моды); музыкально-театральное (вокальный кружок и театральная студия). Например, будущие учителя истории работают в проекте «Узники фашизма». Это дает им возможность составить летопись воспоминаний о том, как сегодняшние пожилые люди пережили войну, что помогло им выжить. Будущие журналисты во время проведения вышеназванных мероприятий имеют возможность делать репортажи, брать интервью, глубже узнать о данной категории населения, об их потребностях и нуждах, их интересах и желаниях, чтобы в дальнейшем наиболее достоверно и интересно рассказать это в своих очерках.

В повседневной идеологической и воспитательной работе с обучающимися кафедры, факультеты, структурные подразделения университета организуют мероприятия гражданско-патриотической направленности:

✓ «Мой родны кут» – межфакультетская образовательная презентация (на белорусском и немецком языках). Ее цель – формирование любви к малой родине, родному городу, культуре своего народа, а также чувства гордости и сопричастности к историческому прошлому и настоящему своего региона; формирование гражданско-патриотического сознания студентов через поддержку личных конструктивных инициатив молодых людей в значимых сферах жизнедеятельности и активное привлечение к сохранению и развитию самобытности национальной культуры.

✓ «Дни культуры на историческом факультете» – серия встреч-презентаций. Цель – поддержание интереса студентов и школьников к изучению историко-культурного наследия эпохи, страны и региона, формирование понимания закономерностей культурного развития, популяризация исторических знаний.

✓ «Быть гражданином своей страны: самоактуализация личности» – психологический марафон. Цель – психологическое мотивирование студенческой молодежи быть патриотом Республики Беларусь.

✓ «Карагод культурных традыцый: паміж усходам і захадам» – вечер в общежитии (в рамках работы Клуба «Диалог культур»). Цель – формирование у студенческой молодежи толерантности как важнейшего нравственного качества личности, гражданской культуры через отношение к культуре других народов.

К празднованию 1000-летия г. Бреста студентами университета разработано девять практико-ориентированных идей-проектов «Брест – город будущего» в рамках XVIII университетского конкурса «Поверь в себя» (на звание «Студент года – 2018):

1) «Брест литературный» (филологический факультет),

2) «Брест – город будущего (в сфере сохранения и развития историко-культурного наследия)» (исторический факультет),

3) «Малахитовая шкатулка (город будущего уже сегодня)» (биологический факультет),

4) «Город будущего – Брест спортивный» (факультет физического воспитания),

5) «Брест – город будущего в сфере юриспруденции» (юридический факультет),

6) «Брест – молодежная студенческая столица» (психолого-педагогический факультет),

7) «Брест – город будущего в сфере международных отношений» (факультет иностранных языков),

8) «Твой город будущего» – фестиваль (географический факультет),

9) «Брест – город будущего в сфере бизнеса, экономики, промышленности» (физико-математический факультет).

В рамках празднования 1000-летия г. Бреста в 2019 г., согласно Плану горисполкома, в который вошли 59 мероприятий БрГУ имени А.С. Пушкина, силами студенческого актива и преподавателей университета организованы Парад студенческой молодежи «Наш ориентир: ВЕСНА – СТУДЕНЧЕСТВО – УСПЕХ»; межфакультетский конкурс мультимедийных проектов студентов «Брест древний и современный»; Неделя добра с участием студентов и школьников города; весенняя ярмарка спортивных игр для обучающихся университета и школ города; информационная сессия для студентов «Великая Победа: героизм дедов – гордость сыновей – патриотизм внуков»; открытый университетский конкурс патриотической песни «Молодежь и время: подвиг во имя будущего» с участием студентов и учащихся школ города и др.

Все мероприятия в БрГУ имени А.С. Пушкина разных уровней: республиканского, регионального, университетского (торжественные линейки, конкурсы, фестивали и т.д.), факультетского – проводятся с обязательным использованием символики (гимн, флаг, герб) Республики Беларусь, что также способствует повышению уровня патриотической сознательности студентов. Эмблема университета и факультетов используется при изготовлении печатной и рекламной продукции (грамоты, дипломы, буклеты, книги, агитационные флаеры, майки, еженедельники, ручки, блокноты и др.), видео- и мультимедийных презентаций и т.д. В связи с получением премии Правительства Республики Беларусь в области качества за 2016 г. на всей перечисленной выше продукции используется также и изображение эмблемы Премии.

Целенаправленная системная работа структурных подразделений и общественных организаций университета по гражданско-патриотическому воспитанию молодежи

отражена в ответах студентов при проведении мониторинга организации идеологической и воспитательной работы с обучающимися. Так, на вопрос «Каково Ваше отношение к Родине?» подавляющее большинство респондентов (98,2 %) ответили, что желают «видеть страну процветающей»; 97,4 % студентов «испытывают гордость за историю, прошлое Беларуси»; 94,1 % «испытывают гордость за свою Родину»; 92,6 % «верят в будущее своей страны». Интересен тот факт, что главными ценностями в жизни студенты университета считают «знание белорусских обычаев, традиций, культуры» (97,1 %); «семейные ценности» (96,5 %); «труд на благо Родины» (95,7 %); «толерантное отношение к людям различных национальностей и вероисповедания» (89,5 %). На вопрос «Что такое гражданский долг?» большинство обучающихся (96,1 %) ответили, что это «соблюдение закона»; 86,4 % респондентов считают, что это «участие в выборах»; для 59,6 % это «служба в армии».

Наиболее значимые качества, которыми должен обладать современной молодой человек, студенты проранжировали следующим образом: на первое место они поставили «бережное отношение к семье и семейным ценностям»; на второе – «готовность работать с полной отдачей и трудолюбие»; на третье – «уважительное отношение к старшим» и «профессионализм», на четвертое – «высокая нравственность и гуманизм»; на пятое – «добросовестное отношение к учебной деятельности»; далее студенты отметили такие качества, как «умение постоять за себя», «терпимость» и др. Важнейшими ценностями, определяющими целевые установки и социальное поведение студентов, являются «благополучная семья», «здоровье», «стабильность в стране и мире», «любовь», «профессиональная самореализация», «свобода», «верные друзья».

Таким образом, качественная организация воспитательной работы в образовательном пространстве БрГУ имени А.С. Пушкина по формированию гражданственности и патриотизма студенческой молодежи обеспечивает усвоение молодыми людьми общечеловеческих гуманистических ценностей, идеологии белорусского государства, правовых знаний, правовой ответственности.

Заключение

1. Воспитание гражданственности и патриотизма у студенческой молодежи связано с формированием образовательного пространства университета и представлено системной целевой идеологической и воспитательной работой с обучающимися, направленной на формирование у них осознания традиций народа и желания служить делу процветания своей страны.

2. Внедрение интерактивных форм воспитательной работы в контексте гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в образовательном пространстве университета способствует воспитанию духовно-нравственной личности, способной конструктивно участвовать в развитии общества и государства, стремящейся быть полезной своей стране, верной гражданскому долгу, любви к Родине, готовой успешно решать задачи в сфере профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные направления идеологической работы в Республике Беларусь / М. Г. Жилинский [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 331 с.

2. Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 7 дек. 2009 г., № 65-З // Ваш гид в законодательстве Республики Беларусь. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_osnovah_gosudarstvennoj_molodezhnoj_politiki.htm. – Дата доступа: 08.04.2018.

3. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. Избранные труды / С. К. Бондырева. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 352 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. / Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2011. – 400 с.

5. Начальная школа: проблемы, приоритеты и перспективы развития : материалы VI регион. науч.-практ. конф., Брест, 10 нояб. 2016 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: И. Г. Матыцина, И. А. Мельничук. – Брест, 2017. – 175 с.

6. Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов / под ред. В. И. Андреева. – Казань : Центр инновац. технологий, 2003 – 252 с.

7. Большие дела малой родины: знаковые события 2018 года [Электронный ресурс] // БАГИМА: СДЮШОР им. О. Г. Мищенко. – Режим доступа: http://bagima.by/-bolshie-dela-goda-maloi-rodiny-znakovye-sobytiya-2018-goda. – Дата доступа: 09.04.2019.

8. Сендер, А. Н. Идеологическая и воспитательная работа со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2018. – № 1. – С. 87–95.

9. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов средствами волонтерской деятельности : монография / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова. – Брест : БрГУ, 2016. – 65 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.05.2019

Sender A.N., Sokolova T.V. **Civil Patriotic Education of Students in the Educational Space of the University**

The definitions of the notions «educational space», «patriotism», «civil and patriotic education» of youth are revealed. The significance of the system-activity and environmental approaches in civil and patriotic education of students is substantiated. The forms and methods of ideological and educational work with students in the context of civil and patriotic education in the educational space of the university are presented.

УДК 378:37.015

Т.А. Ковальчук[1], М.С. Шиманчик[2]
[1]канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
[2]магистр пед. наук, преподаватель каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: [1]polina.artem@mail.ru; [2]tms84@tut.by

СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рассматривается сущность субъектно ориентированных технологий, их отличие от личностно ориентированных технологий, разнообразие, образовательный потенциал, а также особенности их применения на примере изучения педагогических дисциплин. Особое внимание уделяется таким локальным технологиям, как технология личностного целеполагания, критериального (формирующего) оценивания, проектирования индивидуального образовательного маршрута, социальных и образовательных событий, профессиональных проб.

Введение

Современная социокультурная ситуация предъявляет особые требования к выпускнику как будущему специалисту, среди которых особое значение имеют такие, как способность проектировать и реализовать свой жизненный и профессиональный путь на основе экзистенциального выбора, готовность самостоятельно и осознанно ставить и достигать значимые цели, обучаться всю жизнь, способность и стремление к саморазвитию. Социальный заказ требует соответствующих изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, включая и ее технологическую составляющую. Ставка делается сегодня на личностно ориентированные технологии обучения.

В последнее время в педагогической науке и образовательной практике становится актуальной еще одна группа технологий, которая получила название субъектно ориентированные, отличающихся от личностно ориентированных по ряду существенных признаков. Выделение данных технологий в особую группу, установление существенных характеристик, обоснование их образовательного потенциала имеет важное практическое значение, так как позволяет определить области эффективного использования, проектировать педагогический процесс с целевым ориентиром на создание субъектно развивающей образовательной среды.

Сущностные характеристики субъектно ориентированных технологий

Группа ярославских ученых считает данную группу технологий самостоятельной и имеющей принципиальные отличия от личностно ориентированных. Субъектно ориентированные технологии отличаются от личностно ориентированных, по мнению Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой, В.В. Юдина, такими характеристиками, как концептуальный подход, базовый принцип, общая целевая направленность, планируемый результат, функция педагога, позиция обучающегося [1]. В отличие от личностно ориентированной технологии, где базовый подход предполагает создание условий для саморазвития, самореализации личности, субъектно ориентированная технология направлена на создание субъектно развивающей образовательной среды, позволяющей обучающемуся осуществлять самостоятельный осознанный выбор индивидуального образовательного, профессионального и жизненного маршрута на основе своих потребностей, мотивов, ценностных установок и вносить соответствующие изменения в окружающий мир, а также в свою жизнь.

Субъектно развивающую среду на основе анализа литературных источников можно определить как среду, в которой созданы условия для получения обучающимися субъектного опыта (быть субъектом) в различных видах деятельности, формирования и развития субъектных качеств личности, обеспечивающих высший уровень проявления субъектности – способности осознанно проектировать свое личностно-профессиональное развитие, изменяя себя и окружающий мир на основе личностных ценностных установок и мотивов.

Цель-результат применения субъектно ориентированных технологий – развитие субъектности личности (целевой ориентир личностно ориентированной технологии – развитие личности, всех сфер ее индивидуальности). Изменяется и позиция педагога в условиях применения субъектно ориентированных технологий: в отличие от личностно ориентированных, где педагог выполняет функцию педагогического сопровождения, она (позиция) заключается в педагогическом партнерстве (речь идет о равенстве прав и обязанностей, взаимовыгодном сотрудничестве в процессе проживания образовательных или социальных событий, имеющих ключевое значение для обучающихся, возникающих стихийно или специально проектируемых педагогом) [1].

Субъектно ориентированные технологии в образовательном процессе: локальные и частные

Какие же технологии относят к субъектно ориентированным? Во-первых, Л.В. Байбородова выделяет общую субъектно-ориентированную технологию, включающую такие этапы, как самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение [1]. Реализация данной технологии актуализирует задачу, которую можно сформулировать как целенаправленное включение студентов в процесс самопознания. Методами самопознания могут служить не только анкетирование с использованием стандартизированных анкет, но самонаблюдение, самооценка, личностная рефлексия (своих чувств, эмоций, качеств, изменений, ценностных отношений, себя в деятельности, поведении, отношениях с Другими и т.п.). Следует заметить, что отмечается положительная корреляционная зависимость между развитием представлений о себе и развитием представлений об окружающих людях, субъектах социального и педагогического взаимодействия [2]. По мнению психологов, развитие представлений о других и о себе происходит во взаимосвязи, так как именно в сопоставлении с другими познается свое Я. Т.е. богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом. И, наоборот, чем полнее раскрывается другой человек, тем более полным становится представление и о себе. Заметим, что процесс самопознания является фактором формирования Я-концепции, адекватной самооценки, основой для проектирования своего личностно-профессионального саморазвития с целью самореализации и самоутверждения, а также развития способности к познанию, пониманию и принятию Других (в том числе учащихся), установления с ними продуктивного взаимодействия. Исходя из того, что сущность образовательного процесса заключается во взаимодействии его субъектов, взаимопознание для успешной реализации его приобретает особую значимость.

К частным субъектно ориентированным технологиям относят проектную технологию, дебаты, игру, портфолио [1]. К локальным, по мнению авторов, можно отнести технологии формирующего, или критериального, оценивания, личностного целеполагания, проектирования индивидуального образовательного маршрута, рефлексии.

Рассмотрим некоторые из названных локальных субъектно ориентированных технологий, которые можно использовать практически на каждом занятии. В условиях применения субъектно ориентированных технологий и создания с их помощью субъектно развивающей среды принципиально изменяются все компоненты образователь-

ного процесса. Данное положение предполагает активное включение студентов в процессы целеполагания, планирования деятельности на занятиях, выбора средств, достижения цели, осуществления рефлексивно-оценочной деятельности, самодиагностики личностно-профессиональных качеств и способностей, проектирование программ личностного и профессионального развития.

На этапе целеполагания основной акцент делается на включении студентов в процесс личностного целеполагания, который предполагает две составляющие – смыслообразование и определение конкретных учебных задач занятия. Остановимся на первой составляющей (формирование личностного смысла, личных мотивов участия в учебно-познавательной деятельности, получение опыта принятия самостоятельного осознанного решения). Поскольку далеко не все студенты смогут осуществить самоопределение относительно смысла своей учебно-познавательной деятельности, преподаватель на первом этапе оказывает им помощь, адресуя вопросы, например: «Для чего вам нужны эти знания и умения? Что вам даст освоение содержания данной темы? Чему вы можете научиться? Какой опыт позволит приобрести освоение содержания данной темы? Приобретение какого опыта для вас особенно актуально / отвечает вашим интересам? Какие ваши потребности могут быть реализованы на этом занятии? Какие способности вы хотите и можете развить?». Как видим, основное назначение таких вопросов – обеспечить осознание студентами, зачем или для чего лично каждому нужно освоение содержания той или иной дисциплины, темы, того или иного опыта и какой опыт или что они могут приобрести для себя на занятии.

На первоначальном этапе освоения студентами опыта личностного целеполагания целесообразно предложить им для выбора и возможные варианты личностных смыслов деятельности на занятии, изучения той или иной учебной дисциплины (приемы «Мои ожидания», «Хочу. Могу. Надо» и др.). Например, творческая самореализация, саморазвитие, продуктивное общение с партнерами по совместной деятельности, опыт сотрудничества, реализация лидерских качеств, получение признания, развитие профессиональных способностей (уточняется каких), личностных качеств (уточняется каких), реализация потребности в самоактуализации / быть успешным / в получении удовольствия от процесса деятельности / получении субъектного опыта, развитие субъектных способностей и качеств и т.п. В дальнейшем по мере развития способности к личностному целеполаганию студентам предоставляется право самостоятельного самоопределения, т.е. самостоятельной формулировки смысла занятия. Следует отметить, что цель деятельности, осмысленно сформулированная самим студентом, выполняет роль установки, мотива, является источником его активности, инициативности, залогом успешности в ее достижении. Описанные приемы смыслообразования целесообразно использовать в начале изучения учебного курса (студенты формулируют цели-смыслы изучения учебного предмета), затем периодически на занятиях (определяется цель-смысл занятия). Следует заметить, что целесообразно также побуждать студентов к осмыслению того, как цели, личностные смыслы конкретного занятия согласуются с целями освоения учебного курса, с жизненными и профессиональными планами.

Вторая составляющая личностного целеполагания – определение конкретных учебных задач занятия, отдельных его структурных частей. Она предполагает определение уровня освоения учебного содержания, отдельных его содержательных элементов (согласно таксономии целей М.В. Кларина или Б. Блума). Формирование способности к самоопределению относительно уровня освоения учебного содержания также должно осуществляться поэтапно. Сначала студентам предлагается осуществить свой выбор из предложенных вариантов и только затем переходить к самостоятельному конструированию целей с учетом своих возможностей и потребностей. Так, например, используя прием «Ожидаемые результаты», преподаватель предлагает студентам выбрать

цели-результаты из предложенного списка «Ожидаемые результаты (таксономия целей М.В. Кларина)»:

1. Называть типы, формы целеполагания, способы задания целей, уровни целей по одной из типологий.

2. Перечислять типы, формы целеполагания, способы задания целей, уровни целей по одной из типологий, объяснять их сущность, быть способным различать их в предлагаемых примерах.

3. Перечислять типы, формы целеполагания, способы задания целей, уровни целей по одной из типологий, объяснять их сущность, быть способным различать их в предлагаемых примерах, применять освоенные знания для самостоятельного проектирования целей.

Освоение опыта различения уровней цели позволяет использовать другой прием, которой условно можно назвать «Мои возможности»: называются содержательные элементы темы, а студентам необходимо самостоятельно определиться с уровнем освоения темы. Например: понятие «содержание образования» – определить уровень его освоения; концепции содержания образования – определить уровень их освоения; культурологическая модель содержания образования – определить уровень ее освоения; компетентностная модель содержания образования – определить уровень ее освоения и т.д.

Для освоения опыта личностного целеполагания необходимо по ходу занятия постоянно стимулировать студентов к постановке текущих учебных задач. С целью создания условий для педагогического сотрудничества преподавателя и студента (соуправления) целесообразно совместное составление плана занятия или обращение к плану, предложенному преподавателем, обращение к логической структуре осваиваемого содержания или деятельности, включение студентов в рефлексивную позицию относительно того, какая задача уже была решена, какую необходимо решить и каким образом, чтобы цель была достигнута.

Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута предполагает не только самоопределение студентами личностных смыслов своей образовательной деятельности (в рамках освоения в целом курса, на занятии), но и выбор способов, средств, этапов, сроков достижения поставленных целей. В рамках данной технологии студенту предоставляется право выбора уровня сложности образовательного маршрута (базовый, повышенный, углубленный или первый, второй, третий). Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов требует проектирования преподавателем различных по степени сложности, содержанию, способам выполнения заданий, предоставляющим студенту условия и права выбора. Студентам необходимо предоставлять право и самим формулировать задания для своей самостоятельной работы в рамках освоения содержания избранной им темы.

В последнее время широкую практику на всех уровнях обучения получила технология формирующего, или критериального, оценивания на основе формирующего подхода к оценке учебных достижений обучающихся. Образовательная практика ряда зарубежных стран демонстрирует успешный опыт применения формирующего оценивания [3]. Внимание к данной технологии возрастает, так как благодаря ей удается самым эффективным способом повысить учебные достижения обучающихся, что и подтвердил наш опыт.

Технология критериального (формирующего) оценивания требует знакомства студентов с различными критериями и конкретными показателями оценки знаний, умений, творческих работ, метапредметного и личностного опыта, осознанное их применение в различных учебных ситуациях. Приведем варианты критериального оценивания (количественного и качественного) на примере оценки работы микрогруппы и оценки личного вклада в работу микрогруппы.

Таблица 1. – Критерии оценки работы в микрогруппах («Оцените работу микрогруппы»)*

Критерии/баллы	1	2	3
Распределение ролей между членами группы	Роли между членами группы не были распределены	Роли были распределены, но выполнялись неравномерно или практически не выполнялись	Роли были распределены равномерно и рационально
Наличие совместной деятельности	Практически не осуществлялась	Была, но эпизодически	На протяжении всей работы
Участие в работе членов группы	Некоторые члены группы в работе не участвовали	Большинство участвовало в работе	Все члены группы принимали участие в работе
Комфортность работы или общения/ взаимодействия	Часто друг друга не понимали, спорили, не могли прийти к общему мнению	Иногда друг друга не понимали, спорили, иногда не могли прийти к общему мнению	Хорошо понимали друг друга, поддерживали, успешно сообща решали задачи

**Примечание – 10–12 баллов – высокий уровень; 7–9 – средний уровень; 6 и менее – низкий уровень или работа требует улучшения.*

Таблица 2. – Критерии оценки работы студента в составе микрогруппы («Оцените свою работу в составе микрогруппы»)*

В ходе групповой работы (над заданием, проектом)	Всегда – 2	Иногда – 1	Никогда – 0
1. Работал(а) вместе с другими			
2. Спрашивал, помогал другим, высказывал идеи			
3. Сосредоточенно, увлеченно выполнял задания			
4. Выполнял свою работу хорошо			
5. Старался, продолжал работу, даже когда было трудно			
6. Поддерживал хорошее настроение			
7. Выполнял поручения лидера или: – роль лидера, – роль генератора идей, – роль критика			

**Примечание – 10–14 баллов – высокий уровень участия; 5–9 – средний; менее 5 – низкий или работа требует улучшения.*

Использование критериального (формирующего) оценивания значительно повышает эффективность работы студентов во время презентации творческой работы или проекта. До выполнения и презентации работы совместно со студентами устанавливаются конкретные критерии ее оценки (на первом этапе преподаватель предлагает уже разработанные критерии).

Во время презентации все остальные студенты (работая в парах, микрогруппах или индивидуально) выставляют баллы или фиксируют с помощью знака «+» те параметры, которые в полной мере соответствуют установленным критериям. Подсчет баллов или знаков «+» позволяет дать общую оценку работе, назвать конкретно достоинства работы и то, что еще требует улучшения.

Следует заметить, что конкретные критические замечания одногруппников в значительной степени влияют на дальнейшее улучшение результатов работы. Ниже приводим пример бланка такой критериальной оценки.

Таблица 3. – Бланк критериальной оценки презентации

+	Презентация была интересной (эмоциональность речи, контакт с аудиторией, использование занимательных фактов)
+	Отличается оригинальностью
+	Была содержательной, логически выстроенной
+	Была понятной, визуальной, помогла лучше понять учебный материал
	Все члены команды участвовали в презентации
+	Выступающие убедительно, детально отвечали на вопросы
+	Узнали что-то новое
	Хорошо отработана (без ошибок, графически и наглядно корректно оформлена; отвечает требованиям оформления по количеству и сочетанию использованных на слайде цветов, размеру шрифта и рисунков, фотографий и т.п., количеству объектов)
	Выступающие говорят ясно, достаточно громко и четко
Итого: 8–9 баллов – отличная работа (трудно улучшить); 5–7 баллов – хорошая работа; 4 и менее – работа требует улучшения	

Целесообразно привести пример еще одного из продуктивных средств критериального оценивания, использование которого продуктивно для включения студентов в процесс взаимооценки ответа (реферата, доклада, сообщения) одногруппников. Студенты получают карточки с перечнем содержательных элементов, которые должны быть представлены в сообщении, реферате, презентации. В качестве основных критериев оценки предлагается полнота, убедительность представленной информации, в качестве дополнительных – доступность, грамотность и выразительность речи или др. Перечень критериев устанавливается совместно со студентами. По ходу сообщения студенты-слушатели отмечают (с помощью галочки, знака «+»), какие содержательные элементы были раскрыты, напротив ставят баллы по другим принятым критериям (например, 2 балла, если работа в полной мере отвечает данному критерию, 1 балл – не в полной мере, 0 – не отвечает).

Суммарное количество баллов, набранное за сообщение, является основанием оценки работы как отличной, хорошей или требующей улучшения. После завершения сообщения студента выясняется, как оценил бы его сам выступающий, а затем одногруппники. Полезно спросить мнение студентов, что особенно удалось выступавшему, что требует улучшения. Обратим внимание на то, что поэлементный анализ студентами сообщения позволяет сделать вывод, какие вопросы или аспекты были раскрыты хорошо, какие недостаточно полно, убедительно, доступно. Как показывает практика, в условиях такого критериального оценивания ответа/сообщения своего одногруппника в значительной степени повышается внимание студентов к выступающему, его сообщению и, как следствие, результативность их обучающей деятельности.

Отметим ключевые особенности технологии критериального оценивания:

1) постоянный процесс оценивания, который осуществляется как итоговое оценивание, проводимое после изучения отдельных разделов, а также формирующее оценивание, предполагающее оценку отдельных аспектов обучения в течение образовательного процесса;

2) оценивание по установленным или предложенным критериям и конкретным показателям, которые устанавливаются и обсуждаются в обязательном порядке перед выполнением той или иной учебной работы;

3) оценивание, основанное на активном участии обучающихся в контрольно-оценочной деятельности в форме самооценки и взаимооценки, а также обсуждения и определения критериев оценки;

4) предполагает расширение перечня видов и форм учебных работ как результатов учебной деятельности (оцениваются не только предметные результаты, но и универсальные компетенции – академические, социально-личностные).

Эту технологию по праву называют технологией формирующего оценивания, или оценивания для обучения.

Технология формирующего оценивания включает три фазы.

1. Целеполагание, самоопределение, планирование:

а) формулировка измеримых целей-задач и ожидаемых результатов учебных достижений (чему научатся, на что будут способны и т.п.);

б) знакомство с критериями оценки учебных достижений или их совместное конструирование;

в) выявление и анализ актуального уровня обучающихся, их представлений в области осваиваемых знаний (что знают, как понимают, что умеют), что хотели бы узнать;

г) акцентирование внимания на том, что требует особого внимания, корректировки, углубления и т.п. с целью осуществления преподавания с учетом полученной информации.

2. Основная:

а) получение задания;

б) обсуждение условий успешного выполнения задания;

в) рефлексия того, что делают обучающиеся хорошо, что нуждается в коррекции, где нужна помощь преподавателя или друг друга;

г) выполнение задания;

д) критериальная самооценка или партнерская (взаимооценка).

3. Заключительная:

а) показать, что получилось хорошо;

б) указать, что нуждается в улучшении/исправлении;

в) дать рекомендации о необходимых исправлениях (напоминание, пример, демонстрация);

г) внесение (если это целесообразно и необходимо) обучающимися исправлений или коррекция образовательного продукта.

Практика показывает, что если студентам известны заранее критерии и конкретные показатели оценки, то результативность их работы значительно повышается. Например, при выполнении творческих заданий в качестве критериев оценки принималось количество выдвигаемых версий решения проблемы, найденных сильных и слабых сторон педагогических средств (в т.ч. SWOT-анализ), предлагаемых решений и т.п. В таких условиях абсолютное большинство студентов ориентировалось на самые высокие оценки по сравнению с теми ситуациями, когда такие критерии не предлагались (в этом случае образовательный продукт студентов представлял в количестве 1–2 позиций). Сами студенты на вопрос, что стимулировало их работу при выполнении задания, отвечали: хотелось сделать работу с оценкой «отличная работа», в крайнем случае – «хорошая работа». Аналогичная ситуация складывалась, когда студентам на выбор предлагались задания разного уровня сложности и соответствующие критерии оценки. И в этом случае значительное число студентов выбирало более сложные задания. Следует отметить и еще один аспект технологии критериального оценивания – ее обучающий и развивающий потенциал – в силу того, что критерии и их конкретные показатели позволяют студентам осознать, что у них конкретно получается особенно хорошо (сильные стороны), а что требует улучшения.

Наряду с локальными субъектно ориентированными педагогическими технологиями необходимо использование и частных: технологии проектного обучения, проектирования образовательных событий, социального проектирования, проектирования

социальных событий. В качестве самостоятельной работы в рамках изучения педагогических дисциплин студентам предлагаются задания, предполагающие разработку и реализацию социальных проектов в соответствии с их потребностями и возможностями, разнообразные акции как образовательные и социальные события студенческой жизни (например, акция, посвященная Дню животных, Дню матери, Дню Земли и т.п.). Как очень точно отмечает В.В. Сериков, событие для личности – это момент или ситуация «ее наибольшей востребованности, самореализации» [4, с. 180].

Практика позволяет говорить об эффективности еще одной технологии – профессиональных проб, которые обеспечивают первичное включение студентов в профессиональную деятельность (профессиональные пробы) уже на первых этапах обучения в вузе, когда осваивается содержание педагогических дисциплин. Заметим: профессиональные пробы студентов оказывают значительное влияние на повышение мотивации к освоению содержания педагогики. Считаем, что организация педагогической практики (первой педагогической практики) необходима уже на I или II курсах получения профессионального образования. При этом она должна носить активный характер, включать студентов в решение посильных профессиональных задач, предусматривающих развитие профессионально значимых способностей – коммуникативных, организаторских, диагностических и др. Именно в таких условиях студенты включаются в решение реальных практических задач, осознают ценность осваиваемых компетенций.

Известно, что далеко не всегда контекстно-деятельностное обучение в вузе обеспечивает достижение поставленных целей, так как все равно студенты воспринимают создаваемые специально учебные ситуации как нереальные: ошибочные действия всегда можно исправить, предложить и апробировать другой вариант поведения. Нереальность ситуации не позволяет в полной мере осознать ценность, смысл осваиваемых компетенций, что в меньшей мере стимулирует активность студентов, а следовательно, не в полной мере способствует развитию их ценностных ориентаций в аспекте их будущей профессиональной деятельности.

Заключение

Субъектно ориентированные технологии являются важнейшим средством развития субъектности обучающихся, определяющих ее качеств (активность, самостоятельность, инициативность, ответственность, рефлексивность, способность к осознанному ценностно обусловленному выбору, самоуправлению, саморазвитию, которые дают возможность личности изменять себя и окружающий мир), занимать субъектную позицию относительно своего личностно-профессионального развития.

Субъектно ориентированные технологии представлены локальными (технология личностного целеполагания, критериального оценивания, рефлексии) и частными (проектирования индивидуального образовательного маршрута, профессиональных проб, образовательных и социальных событий, проектного обучения, социального проектирования), каждая из которых имеет свое целевое назначение, области эффективного применения, обусловленные их педагогическим потенциалом.

В последнее время особое значение в образовательной практике, прежде всего зарубежной, приобретает технология критериального (формирующего) оценивания, что объясняется ее значительным обучающим и развивающим потенциалом.

В условиях применения субъектно ориентированных технологий существенно изменяется роль педагога. Главная его задача – создать условия для проявления и развития субъектности – условия для самоопределения, осознанного выбора, мотивации активности обучающегося в соответствии со своим выбором, обеспечение поддержки личности в ситуации затруднения, включение обучающихся в процесс управления

своей деятельностью (целеполагание, планирование, критериальный анализ и оценка, самокоррекция).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : Канцлер, 2015. – 453 с.

2. Платонова, С. М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Платонова. – СПб., 2004. – 218 л. – Режим доступа: http://www.ds-lib.net›obw…demokraticheskoj…v-kollektivnoj.html]. – Дата доступа: 21.02.2019.

3. Пинская, М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 80 с.

4. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.03.2019

Kovalchuk T.A., Shimanchik M.S. **Subject-Oriented Technologies in Future Teachers Training**

The article refers to the subject-oriented technologies, their essence and difference from the person-centered ones, their variety, educational potential, as well as the specifics of their application in the context of pedagogical subjects learning. Special attention is paid to such local technologies, as those of personal goal setting, criterial (formative) assessment, designing of individual educational pattern (route), social and educational events, and professional probes.

УДК 378.015.091.313

Р.В. Вишняков
магистр пед. наук, аспирант первого года обучения каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: vishniakov@bk.ru

КЕЙС КАК ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ФОРМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Раскрываются некоторые аспекты научно-методического обеспечения применения кейс-технологии в образовательном процессе (подходы к раскрытию дефиниций «кейс-технология», «кейс-метод», «кейс-стади») на основе анализа взглядов зарубежных и отечественных ученых, общие и отличительные особенности различных методов, составляющих кейс-технологию. Приведен детальный анализ подходов к классификации кейсов, в том числе педагогических, определяющих особенности разработки области их эффективного использования. Как результат обобщения зарубежных и отечественных классификаций предложены виды педагогических кейсов, показаны примеры корреляции типов и видов педагогических кейсов, целевых приоритетов, характеристик ведущей образовательной деятельности и формируемых профессиональных компетенций педагогов. Обосновывается образовательный потенциал технологии в профессиональной подготовке будущих учителей.

Введение

Компетентностная модель образовательного процесса в высшей школе определяет развитие профессиональных компетенций как приоритетный ценностно-целевой ориентир системы подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в процессе обучения педагогическим дисциплинам. Высокий уровень развития профессиональных компетенций, ожидаемый от педагога как ответ на актуальный общественно-государственный запрос, требует от него способности сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем. Современному учителю необходимо уметь проектировать и осуществлять педагогический процесс с учетом образовательных потребностей учащихся, решать инновационные практические задачи, обеспечивать постоянное личностно-профессиональное саморазвитие и др. Отсюда важной является проблема разработки системного научно-методического обеспечения развития и диагностики профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Одной из эффективных технологий в аспекте развития и диагностики профессиональных компетенций является кейс-технология, создающая условия для усиления практической направленности профессиональной подготовки будущих педагогов, повышения ее качества. Ее главный ресурс, по мнению авторов [1–5], заключается в возможности погружения студентов в контекст будущей профессии, т.е. в реализации контекстного обучения, что обеспечивает усиление практико-ориентированности профессионального образования, являющейся сегодня одной из важнейших стратегических задач высшего образования. Целесообразность использования кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки учителей обусловлена и тем, что она, как отмечается в научно-педагогических источниках, предназначена для обучения дисциплинам, где, как правило, нет однозначного ответа на поставленный вопрос или решения проблемы.

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

Именно такими являются педагогические дисциплины в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Ответы на большинство вопросов, способы решения проблем зависят от многих причин, условий, формируемой субъектно-профессиональной позиции студента, принятых ценностных установок, что и определяет плюралистичность истины в контексте педагогической практики.

Эффективность реализации кейс-технологии в процессе освоения будущими учителями содержания педагогических дисциплин зависит от качества и полноты разработки соответствующего научно-методического обеспечения. Большую ценность для образовательной практики представляет знание общих и отличительных признаков кейс-методов, анализ существующих классификаций кейсов, в особенности педагогических, и подходы к выбору наиболее подходящих типов и видов кейсов для развития и диагностики профессиональных компетенций будущих педагогов; выбираемые сообразно педагогическим целям тип и вид кейса каждый раз будут обусловливать конкретную структуру занятия и особенности методики обучения. Это позволит прогнозировать развитие конкретных, определенных для отобранных кейсов, профессиональных компетенций, а значит, и педагогически обоснованно проектировать образовательный процесс, продуктивно осуществляя целеполагание и достижение целей-результатов.

Общие и отличительные особенности методов на основе кейса

Анализ научно-методической литературы показывает, что нет однозначного подхода к раскрытию сущности понятия кейс-технологии. Изучая историю ее возникновения, а также исследуя современный опыт и разработки в данной области, можно встретить такие термины, как *метод ситуационного анализа, кейс-метод, (метод) кейс-стади, метод анализа кейсов или конкретных ситуаций, метод инцидента, кейс-технология*. Такая вариативность в названиях и, более того, в определении содержания технологии, на наш взгляд, обусловлена ходом ее развития, постепенным внедрением в различные дисциплинарные области, разносторонним характером ее педагогических возможностей, наличием нескольких научных школ. Приведем анализ разных подходов к определению кейс-технологии (ее дефиниционной парадигмы) через призму исторического развития технологии, педагогических характеристик и специфики использования.

Английское слово «case», положенное в основу названия технологии, как утверждается в этимологическом словаре Д. Харпера [6], имеет два источника происхождения. Так, слово «case» через старофранцузское «cas» восходит к латинскому «casus» (случай, событие, происшествие), образованному от протоиндоевропейского корня «kad-», обозначающего «упасть, уронить, сломать(-ся)». Вторым источником служит протоиндоевропейский корень «kap-» (брать, хватать) и образованное от него латинское слово «capsa» и позже старофранцузское «chasse», обозначавшее «ящик, хранилище». Происхождение и омонимический характер слова «кейс» – значения «проблемной ситуации» и некоего «арсенала, банка, комплекта данных» – отражают первооснову содержания технологии. М.Г. Савельева формулирует ее суть следующим образом: «Студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена» [7, с. 7].

Первые варианты метода были разработаны и применены в Гарвардской юридической школе (США) в 1870 г. [4]. Они получили название «кейс-метода» (case method), что переводится с английского языка как «метод случаев». Пионер в области его внедрения Х.К. Лэнгделл использовал сократовский метод (метод проб и ошибок), предлагая студентам работать с первоисточниками (судебными делами, решениями апелляционного суда и др.), а затем в ходе групповой дискуссии представлять собственные выводы, аргументировать собственные интерпретации и анализ [4; 8]. Согласно этимологиче-

скому словарю Д. Харпера, в 1879 г. были также зафиксированы письменные свидетельства о возникновении терминов «case history» (история случая – в медицинской практике) и «case study» (изучение случая – в области правоведения), которые впоследствии стали использоваться как синонимы кейс-метода многими педагогами-практиками [6].

Многие исследователи и педагоги термины «case method» (кейс-метод) и «case study method» (метод кейс-стади) используют до сих пор как синонимы. Гарвардская юридическая школа (Harvard Law School) определяет кейс-метод как подход в обучении, основанный на использовании кейсов, при котором педагоги воздерживаются от навязывания собственных мнений при поиске ответов на вопросы кейса, стимулируя студентов разрабатывать и отстаивать собственные решения [4]. Исходные параметры кейса задаются в его условии и опираются на метод сократовской беседы – поиск истины в дискуссии. Исходные данные могут быть очень объемными (Гарвардская научная школа) или краткими (Манчестерская научная школа) [4; 9].

Подход кейс-стади приобрел собственные характерные черты и ознаменовался своей спецификой применения. В обучении по методу кейс-стади делается упор на детальной поисково-исследовательской деятельности при отсутствии или малом наборе исходных данных, самостоятельном формулировании проблем, прорабатывании множества альтернативных решений [4]. А.П. Панфилова определяет кейс-стади как «конструирование дизайнов единичных и множественных случаев» [10, с. 43].

М.Д. Галл и его коллеги определяют кейс-стади как «глубинное изучение сущностей явления в его естественной среде и с точек зрения участников самого явления» (перевод наш. – *Р. В.*) [9, с. 436]. По мнению М. Денскомба, кейс-стади – это методология, которая может «предоставить такое объяснение, которое справится со сложностью и изощренностью реальной жизненной ситуации» (перевод наш. – *Р. В.*) [11, с. 55]. Исследователи ряда научных школ [3; 9] причисляют кейс-стади к стратегии построения и осуществления ситуационного исследования в рамках качественного (квалитативного), а Д.Б. Бромли – качественного и количественного анализа данных, определяя кейс-стади как «описание и анализ определенной сущности (объекта, индивида, группы, события, состояния, явления, процесса и т.п.)» (перевод наш. – *Р. В.*) [12, с. 8]. Дж. Кресуэлл обращает внимание на детализированный и долговременный характер анализа: «Кейс-стади – это исследование замкнутой системы или кейса (множества кейсов) через призму времени путем тщательного, глубинного сбора данных из множества информационных источников, представленных контекстом» (перевод наш. – *Р. В.*) [3, с. 61]. П. Дафф пишет о роли метода как практического этапа на пути создания теории: «На подход кейс-стади иногда ссылаются как на производный от данных герменевтический, интерпретационный подход, ставящий перед собой задачу разработать гипотезы, модели и теории на основе результатов исследования» (перевод наш. – *Р. В.*) [13, с. 44]. Считаем, что наиболее точно и убедительно обозначает разницу между двумя основополагающими подходами на основе кейса Б.Р. Мандель: case method направлен на поиск решений кейса на основе представленных данных, в то время как case study method ориентирован на нахождение проблемы и глубинное понимание ее сути [8].

Следует отметить, что методы на основе кейса могут иметь две принципиально различные функции: а) использоваться как педагогические и б) быть самостоятельными методами качественного и/или количественного анализа данных. Для нашего исследования особенно важен педагогический потенциал кейс-технологии. Чтобы предназначение метода было очевидно, в зарубежных научных источниках название метода часто дополняют атрибутом «teaching» (обучающий/для обучения): «case teaching method» (метод кейсов для обучения) и «case study teaching method» (метод кейс-стади для обучения) или используют словосочетания «case-based learning» (изучение на основе кейса), «case-based teaching» (обучение/преподавание на основе кейса) и «case-based peda-

gogy» (педагогика на основе кейса) [1; 2; 14; 15]. Чтобы идентифицировать использование метода как подхода в исследовании употребляется словосочетание «case study research» (исследование по методу кейс-стади) [3; 9; 12; 13; 16].

В зарубежной и отечественной педагогике кейс-метод и кейс-стади получили большое развитие как в системе среднего и высшего образования, так в сфере повышения квалификации и практико-ориентированных корпоративных тренингов и учебных курсов. Эти методы дали толчок развитию кейс-технологии, включающей множество разновидностей методов, у каждого из которых свое название, отличительные особенности и сферы использования. В таблице 1 указаны общепринятые варианты названий методов на основе кейса, определения которым даны в тематической научной литературе, хотя в педагогической литературе можно также встретить синонимичные вышеперечисленным наименования: метод конкретных случаев, казусный метод, метод анализа деловых историй и т.д. Существуют и авторские методики, отличающиеся оригинальностью в определении целей и задач метода, сферой применения и технологией реализации (метод успешного случая – success case method – Р.О. Бринкерхоффа).

Таблица 1. – Подходы к дефиниции кейс-технологии

Термин / исследователи методов и/или педагоги-практики
Case study research (преимущественно англоязычные источники) метод построения и осуществления ситуационного исследования в рамках *качественного (квалитативного) анализа* данных (А. Беннетт, У.Т. Борг, Д.Б. Бромли, Г.Ф. Волькотт, Д.П. Галл, М.Д. Галл, П. Дафф, А.Л. Джордж, Р. Йин, Дж. Кресуэлл, С. Мерриам, К. Панч, Р.Э. Стэйк)
Case (teaching) method / Case study (teaching) method / Case-based learning/teaching / pedagogy (преимущественно англоязычные источники) педагогические методы на основе кейса (С.К. Абелль, М. Бойер, Л.А. Брайан, Дж. Вудвард, Д.А. Гарвин, В. Голич, И. Джироду, В. Дойл, Т. Каррон, Л.М. Кемпбелл, Дж. Кочран, Ж.-М. Лабат, С. Леми, Т. Леннефорс, Х.К. Лэнгделл, И. Марфиси-Шоттман, П. Франко, Дж.В. Хаг, К. Херрид, К.С. Ченнамо, Н. Шиллер)
Кейс-метод (*метод ситуационного анализа, метод кейсов, метод казусов*) (А.М. Долгоруков, Д.А. Махотин, А.П. Панфилова, Л.В. Покушалова, Е.С. Полат, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Т.Н. Трапезникова, В.И. Чуба)
Кейс-стади (*метод ситуационного обучения*) (С.Ю. Грузкова, А.М. Долгоруков, А.М. Зобов, А.Р. Камалеева, Ю.В. Кузнецова, А.П. Панфилова, М.В. Плотников, Л.В. Покушалова, Е.С. Полат, О.С. Чернявская)
Анализ производственных (бизнес-, деловых) ситуаций (М.И. Баканов, С.И. Ляпунов, А.М. Матюшкин, Г.В. Медведев, В.М. Попов, Л.Г. Семушина, В.В. Филиппов, А.Д. Шеремет, Н.Г. Ярошенко)
Метод инцидента (Р.М. Грановская, И.В. Марусева, А.П. Панфилова, Л.М. Смолкин, Ю.Н. Старцев)
Метод анализа критических прецедентов (критических инцидентов/ситуаций/случаев) (Р. Боятзис, В.В. Волкова, И.И. Гуреев, Б.В. Кулагин, О.Г. Носкова, А.Ю. Орлова, А.П. Панфилова, Р. Стернберг, Д. Фленеган)
Метод ситуационных упражнений (Д.А. Махотин, А.П. Панфилова, Е.С. Полат, Т.Н. Трапезникова)
Метод ситуационных задач (С.В. Гончарова, А.М. Гуревич, Л.С. Илюшин, О.Е. Лебедев, А.П. Панфилова, Й. Уилсон, Д. Эткинсон)
Метод (*анализа/решения*) ***казусов*** (*правовых задач*) (А.А. Вологдин, Р.М. Грановская, В.Е. Егоров, Л.И. Петражицкий, Е.А. Скрипилев, З.М. Черниловский)
Технология анализа учебно-воспитательных ситуаций и решения педагогических задач (Б. Блум, Б.З. Вульфов, А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, Н.П. Иванова, П.В. Конаныхин, И.А. Ларионова, Г.Л. Павличенкова, М.М. Поташник, М.Г. Савельева, Ю.В. Сенько, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, А.В. Торхова, М.Л. Фрумкин, И.А. Царик)

Основываясь на том, что технологию определяют как совокупность методов, можно утверждать, что кейс-технология представляет собой совокупность таких методов, как кейс-метод, кейс-стади, метод ситуационного анализа, метод инцидента, анализа деловых ситуаций и др., при условии соответствия критериям технологичности при организации педагогического процесса, главные из которых законосообразность, эффективность, алгоритмичность и др. [17].

В основе образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии лежит работа с кейсом, который может быть представлен разными видами «единичных или множественных случаев» [10, с. 43], таких как конкретная ситуация, инцидент, критический прецедент, некая социальная, правовая, производственная, деловая или педагогическая ситуация. Объединяющая идея заключается в том, что «содержательным ядром» кейса выступает «задача-ситуация» [7, с. 10] – «некоторое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица» [18, с. 32].

Анализ дефиниционной парадигмы кейс-технологии в работах исследователей: М.Д. Галл, Р. Йина, А.П. Панфиловой и др. [1–4; 7–16] – позволяет сделать вывод, что все ее разновидности обладают такими общими существенными характеристиками, как наличие кейса в основе технологии, наличие описания определенной социально-педагогической системы или контекста, глубинный, детальный характер анализа, коллективная форма работы по выработке решений, дискуссионный характер принятия решения, многоальтернативность решений, важная роль индивидуальных интерпретаций, наличие рефлексии и групповой оценки деятельности, управляемое эмоциональное напряжение, стимулирование творческого подхода к обучению.

Следует отметить, что виды кейсов могут быть разные, как и ряд параметров технологии, называемые «переменными» (Р. Иен [16] и М. Морган [5]) или «контекстными переменными» (М.Д. Галл [1]): степень полноты описания исходных данных, условий кейса, состава его участников, длительность работы с кейсом, доля самостоятельной, индивидуальной работы с кейсом, наличие подготовительного этапа при работе обучаемых с кейсом или ее спонтанный характер, формы взаимодействия с преподавателем, степень свободы обучаемых в выборе методов исследования и т.д.

Классификации кейсов. Образовательный потенциал педагогических кейсов в развитии профессиональных компетенций будущих учителей

Особого внимания заслуживает вопрос о классификациях кейсов, специфика которых обусловливает особенности структуры и методики проведения занятий и определяет достижение соответствующих педагогических целей, развитие соответствующих компетенций. Общепринятой основополагающей классификацией кейсов признана классификация Роберта К. Йина [16], впервые сформулированная для кейс-стади как аналитической стратегии [3; 9; 12; 13] и затем широко внедренная в область обучения на основе кейс-метода (case-based learning/teaching) [1; 2; 14; 15]. Она исходит из целей анализа кейса: для чего он проводится – чтобы объяснить, описать или исследовать ситуацию/случай/событие (их комплекс); какой аспект доминантен при интерпретации и обработке данных; как исследователь будет использовать полученные результаты. Соответственно, определены три типа кейсов: исследовательский (exploratory) – направлен на постановку вопросов исследования, поиск проблем и формулировку гипотез; может включать проведение экспериментальной работы; описательный (descriptive) – изучение ситуации начинается с теоретического описания, с попытки предвидения проблем, которые могут возникнуть в ходе изучения ситуации; и объяснительный (explanatory) – наиболее подходит для изучения причин и возможных последствий возникновения той или иной ситуации. П. Дафф дополняет данную классификацию кейсов следующими типами: реляционный/относительный (relational) – исследует результаты взаимодейст-

вия переменных кейса; оценочный (evaluative) – направлен на получение комплексной оценки анализируемого объекта или явления; конфирмативный (confirmatory) – подтверждающий или опровергающий гипотезу [13].

По характеру воздействия на социальную (социально-педагогическую) реальность, реакции профессионального сообщества на анализируемые педагогические факты М. Морган [5] выделяет два типа кейсов: «катализаторы» (catalysts) и «кристаллизаторы» (crystallizers). Задача первых – возбудить интерес научной и (в нашем случае) педагогической общественности к проблеме, «обострить», обосновать ее актуальность, активизировать деятельность по поиску решений проблемы, прорабатыванию (прогнозированию) спектра вариантов ее развития. Они служат основанием для конструирования моделей развития явлений в новых условиях. Исследование «кейсов-кристаллизаторов» направлено на «выкристаллизовывание» проблемы – ее нахождение, формулировку и детальный анализ причин, лежащих в основе событий кейса, и факторов, оказавших на них влияние. Работа с данным видом кейсов имеет большой эвристический потенциал и ее результатом может стать получение новых значимых для науки данных. Важным образовательным результатом работы с такими видами кейсов является формирование у студентов умения идентифицировать, формулировать проблему.

Считаем, что виды кейсов можно выделить в зависимости от разновидности аналитической деятельности. Выделяют следующие виды анализа [10] и, соответственно, кейсов: проблемный (выделение проблем, их идентификация или квалификация); системный (изучение объекта с позиций системного подхода, определение его структуры, функций составляющих ее компонентов); праксеологический (изучение процессов с позиции их оптимизации); причинно-следственный; аксиологический (построение системы оценок ситуации, всех ее составляющих с позиции принятой ценностной ориентации, ее ценностных установок); ситуационный анализ (моделирование ситуации, ее составляющих, условий, последствий, участников). Такие виды кейсов очень важны для формирования аналитического, критического педагогического мышления студентов.

Несмотря на разные названия типов и видов кейсов в зависимости от критериев классификации, акцента на тех или иных аспектах анализа, можно установить корреляционную взаимосвязь между классификациями, наличие общих признаков для сопоставимых типов и/или видов кейсов, что подтверждает педагогическое использование кейсов на основе описанных общих принципов и подчеркивает их принадлежность к одной педагогической (кейс-) технологии. Так, исследовательский кейс по типологии Р. Йина [16] или проблемный (А.П. Панфилова) [10] может стать «кристаллизатором» (М. Морган) [5], позволяющим на основе факторного анализа и моделирования контекстных переменных увидеть новые грани проблемы и получить новые значения «педагогической функции». При проектировании описательного кейса (Р. Йин) видится целесообразным учет особенностей системных кейсов А.П. Панфиловой, а кейс объяснительный, по Р. Йину, может послужить «катализатором» (М. Морган), привлекая внимание общества и институтов к проблеме и стать «основанием для вмешательства» [5] в педагогическое событие-ситуацию и влияния на нее с целью позитивных изменений.

По количеству исходных данных и характеру работы с информацией [19] выделяют: структурированные кейсы (highly structured), в которых содержится минимальное количество дополнительной информации; «маленькие наброски» (short vignettes), сценарии (scenarios) или кейслеты (caselets), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и знакомящие учащегося с базовой информацией и ключевыми понятиями по теме; большие неструктурированные кейсы (long unstructured cases) – от нескольких десятков до сотни страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в т.ч. и совершенно ненужная; самые необходимые сведения, наоборот, могут отсутствовать; первооткрывательские

кейсы (ground breaking cases), при решении которых от учащихся требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, выступая в роли исследователей.

Весьма важным является рассмотрение существующей классификации педагогических кейсов. Вальтер Дойл предложил три формата использования кейсов в образовании учителей (frameworks for using cases in teacher education), исходя из целей кейсов в области педагогической практики: предписания и практика (precept and practice); решение проблем и принятие решений (problem-solving and decision-making); знание и понимание (knowledge and understanding) [2]. Задача кейсов первого формата – проиллюстрировать теоретический материал с помощью «живого» примера из практики, эти кейсы удобны для использования на лекциях. По классификации Р. Йина [16], это могут быть описательные или объяснительные кейсы, или «виньетки», сценарии, или кейслеты (миникейсы) [19]. При анализе кейсов второго формата возможно использование методики работы с исследовательскими кейсами Р. Йина, кейсами-дилеммами (Г.Л. Харрингтон) [14] или проблемными (аксиологическими и др.) кейсами А.П. Панфиловой [10]: кейсы этого формата направлены на скрупулезный и разносторонний анализ ситуации, «выкристаллизовывание» проблемы, поиск и оценку решений. Интерес представляет третий формат работы с кейсами по В. Дойлу. Называя его «знанием и пониманием», автор видит его задачу в формировании «когнитивных каналов, через которые знания об обучении, учении и развитии, усвоенные в ходе педагогической подготовки, находят воплощение в практике» (перевод наш. – *Р. В.*) [2, с. 11]. Здесь В. Дойл подразумевает работу с кейсами на формирование диагностического, прогностического, рефлексивного опыта и умений в контексте проектирования и реализации образовательного процесса, подчеркивая важность знания студентов о «системе работы в классе»: об условиях организации педагогического процесса, используемых заданиях и технологиях, «отношениях в системе «действие – ситуация» (перевод наш. – *Р. В.*) [2, с. 11]. Данные кейсы служат прототипами реальных ситуаций и развивают у студентов умения вырабатывать новые педагогические подходы в контексте сценариев будущей профессиональной деятельности.

К отдельному виду педагогических кейсов, практикуемых в зарубежной педагогике, относятся кейсы, предметом которых является анализ реальных учебных занятий (подвид – видеокейсы – обзоры уроков) и реконструкция учебно-методических, воспитательных и др. сценариев урока на основе заданной ситуации [15]. Так, вслед за В. Дойлом [2], Г.Л. Харрингтон [14] С.К. Абелль и их коллеги [15] признают весомую ценность подобных кейсов для развития профессиональных компетенций будущих учителей, называя их «педагогическими кейсами реальной практики» (real world teaching cases).

Существенный вклад в исследование образовательного потенциала технологии педагогических ситуаций и задач, а позже кейс-метода, внесли советские, белорусские и российские ученые: Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин, М.А. Степинский, П.В. Конаныхин, М.М. Поташник, Б.З. Вульфов, И.А. Ларионова, Н.П. Иванова, Ю.В. Сенько, А.В. Торхова, И.А. Царик и др. Значимыми с позиции педагогических возможностей формирования личности являются педагогические ситуации М.М. Поташника и Б.З. Вульфова, собранные в разделы «Воспитание гражданина», «Побуждение к самовоспитанию» и Успехи перевоспитания», а также ситуации на анализ особенностей педагогического труда: «Увы, педагогические ошибки…» и «Обретение мастерства» [20, с. 143–144]. Особую ценность представляют «Воспитательные ситуации для педагогической поддержки саморазвития учащихся» в контексте акмеологического подхода к развитию личности А.В. Торховой и И.А. Царик, которые обоснованно можно отнести к педагогическим кейсам в силу наличия разработанных к ним заданий и методики организации образовательного процесса [21].

Опираясь на приведенные подходы к классификации кейсов, авторами которых являются зарубежные ученые (Р. Йин, М. Морган, В. Дойл, Г.Л. Харрингтон и др.), а также советские, белорусские и российские педагоги (М.М. Поташник, Б.З. Вульфов, А.В. Торхова, А.П. Панфилова и др.), нами предложены следующие виды педагогических кейсов: а) кейс-пример (реальный кейс) и кейс-предписание – для анализа реальных ситуаций (что было и как должно быть?); б) кейс-проблема (требуется найти и сформулировать проблему) или кейс-дилемма (найти и оценить решения); в) кейс-прогноз (проект/план) – на основе существующей ситуации или кейс-образец (идеальный кейс) – выстраивание нормативной модели, ценностно-смыслового образца.

Обобщенные нами типы и виды педагогических кейсов позволяют с научной обоснованностью проектировать содержание обучения будущих учителей на основе кейс-технологии, более точно видеть и адресно использовать ее образовательный потенциал с целью развития и диагностики профессиональных педагогических компетенций. В таблице 2 можно увидеть, что при проектировании кейсов, точно определив их целевой приоритет, учитывая особенности используемых типов и видов кейсов, характеристику ведущей образовательной деятельности, можно достичь как результат формирования конкретных профессиональных педагогических компетенций, которые нами были определены на основе компонентов педагогической деятельности по Н.В. Кузьминой (гностическая, проектировочно-конструктивная, коммуникативная (социального взаимодействия) и управленческая (организаторская)) [22]. Чем точнее будут определены цель и задачи кейса, тем более конкретными будут способы ее достижения, станут более отчетливо видны доминантные компетенции-результаты.

Таблица 2. – Примеры корреляции типов и видов педагогических кейсов, целевых приоритетов, характеристик ведущей образовательной деятельности и формируемых профессиональных компетенций педагогов

Вид кейсов		Типы кейсов		Целевой приоритет	Характеристика ведущей образовательной деятельности	Результат (формируемые доминантные профессиональные педагогические компетенции)
		по Р. Йину	по А.П. Панфиловой			
кейс-предписание	кейс-пример (реальный кейс)	описательный, или объяснительный	праксеологический, или системный	научно-педагогическое, психологическое, нормативно-правовое знание в области образования, умение и опыт его применения	работа с документами, источниками, тематической литературой; оценка события, причинно-следственный анализ	гностическая, коммуникативная
кейс-проблема	кейс-дилемма	исследовательский	проблемный	знание о развитии личности, педагогических закономерностях, умения диагностики и экспертизы ситуации, опыт анализа педагогических фактов и явлений	причинно-следственный, факторный анализ, выяснение обстоятельств, поиск необходимых данных, выявление состояния, формулировка проблемы	гностическая, коммуникативная, управленческая
кейс-прогноз (проект/план)	кейс-образец (идеальный кейс)	описательный	причинно-следственный, или аксиологический	знание в области проектирования, конструирования, организации и управления образовательным процессом	составление прогноза, проекта, плана, карты развития событий и т.д.	проектировочно-конструктивная, коммуникативная, управленческая

Заключение

Кейс-технология представляет собой совокупность методов (кейс-метод, кейс-стади, метод ситуационного анализа, метод инцидента, анализа деловых ситуаций и др.) при условии соответствия критериям технологичности при организации педагогического процесса, главные из которых законосообразность, эффективность, алгоритмичность и др. Методы на основе кейса могут использоваться как педагогические и быть самостоятельными методами качественного и/или количественного анализа данных. Существуют отличия между двумя основополагающими подходами: кейс-метод направлен на поиск решений кейса на основе представленных данных, в то время как кейс-стади ориентирован на нахождение проблемы и глубинное понимание ее сути.

Основу образовательного процесса в условиях использования кейс-технологии составляет работа с кейсом, содержательным ядром которого выступает задача-ситуация – некоторое состояние социально-педагогической реальности, в которое попадают действующие лица. Важным является исследование подходов к классификации кейсов, критериями которых служат цели и типы анализа, количество исходных данных и характер работы с информацией, направленность педагогического взаимодействия, характер воздействия на социально-педагогическую реальность, обращенность к реальным событиям или идеальным моделям. Специфика классификаций кейсов обусловливает особенности структуры и методики проведения занятий и определяет достижение соответствующих педагогических целей, развитие соответствующих компетенций.

Опираясь на приведенные подходы к классификации кейсов, нами предложены следующие виды педагогических кейсов: а) кейс-пример (реальный кейс) и кейс-предписание; б) кейс-проблема и кейс-дилемма; в) кейс-прогноз (проект/план) и кейс-образец (идеальный кейс). Показаны примеры корреляции типов и видов педагогических кейсов, целевых приоритетов, характеристик ведущей образовательной деятельности и формируемых профессиональных компетенций при проектировании содержания обучения будущих учителей на основе кейс-технологии для более эффективного использования образовательного потенциала с целью развития и диагностики профессиональных педагогических компетенций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gall, M. D. The Importance of Context Variables in Research on Teaching Skills / M. D. Gall // Journal of Teacher Education. – 1977. – Vol. XXVIII, № 3. – P. 43–48.

2. Doyle, W. Case Methods in the Education of Teachers / W. Doyle // Teacher Education Quarterly. – 1990. – Vol. 17, № 1. – P. 7–15.

3. Creswell, J. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions / J. Creswell. – Thousand Oaks : Sage, 1998. – 461 p.

4. Garvin, D. A. Making the case: Professional education for the world of practice / D. A. Garvin // Harvard Magazine. – 2003. – № 106. – P. 56–65.

5. Morgan, M. Exemplification and the use-values of cases and case studies [Electronic resource] / M. Morgan // Studies in History and Philosophy of Science. – Mode of access: https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0039368118300153. – Date of access: 08.02.2019.

6. Harper, D. Case (n. 1). Case (n. 2) [Electronic resource] / D. Harper // Online Etymology Dictionary. – Mode of access: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=case. – Date of access: 02.08.2018.

7. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов : учеб.-метод. пособие / М. Г. Савельева. – Ижевск : УдГУ, 2013. – 94 с.

8. Мандель, Б. Р. Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 341 с.

9. Gall, M. D. Educational research / M. D. Gall, J. P. Gall, W. T. Borg. – New York : Pearson Education, 2003. – 788 p.

10. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2012. – 192 с.

11. Denscombe, M. The good research guide for small scale social research projects / M. Denscombe. – Maidenhead : Open University Press McGraw Hill, 2010. – 358 p.

12. Bromley, D. B. The case-study method in psychology and related disciplines / D. B. Bromley. – New York : John Wiley & Sons, 1986.

13. Duff, P. Case study research in applied linguistics / P. Duff. – New York : Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group, 2008. – 234 p.

14. Harrington, H. L. Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professsional development of teachers / H. L. Harrington // Teaching and Teacher Education. – 1995. – № 11 (3). – P. 203–214.

15. Integrated media classroom cases in elementary science teacher education / S. K. Abell [et al.] // Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching. – 1996. – № 15. – P. 137–151.

16. Yin, R. Case study research: Design and methods / R. Yin. – Beverly Hills : Sage, 1984. – 160 p.

17. Технологии педагогической деятельности. Образовательные технологии : учеб. пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль : ЯГПУ, 2012. – 311 с.

18. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин [и др.] ; под ред. д-ра соц. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

19. Давиденко, В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / В. Давиденко, Н. Федянин // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52–55.

20. Поташник, М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульфов. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.

21. Торхова, А. В. Педагогическая поддержка саморазвития учащихся / А. В. Торхова, И. А. Царик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – 216 с.

22. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Нар. образование, 2002. – 152 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.03.2019

Vishniakov R.V. **Case as a Procedural Activity Form of Designing the Content of Pedagogical Disciplines**

The article reveals some aspects of the scientific and methodological support of the application of case technology in the educational process: approaches to the disclosure of the definitions of «case technology», «case-method» and «case study» based on the analysis of the views of foreign and national scientists, general and distinctive features of the various methods making up the case technology. A detailed analysis of approaches to the classification of cases, including the pedagogical ones, is provided, defining specific features of the development of their effective use. As a result of the generalization of foreign and domestic classifications, the author proposes kinds of pedagogical cases, shows examples of the correlation of types and kinds of pedagogical cases, goal priorities, characteristics of leading educational activities and the generated professional competencies of teachers. The educational potential of the technology in professional training of future teachers is justified.

УДК 378.016:81’243(043.3)

М.П. Михальчук[1], Е.В. Копчак[2]

[1]канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики социальной и начального образования Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

[2]магистр пед. наук, ст. преподаватель каф. иностранных языков Брестского государственного технического университета

e-mail: [1]maria.kniga@mail.ru; [2]helena69@mail.ru

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Теоретически и практически обоснована модель развития универсальных компетенций студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка; раскрыто содержание универсальных компетенций и особенности их развития в образовательном процессе технического вуза; определен образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии универсальных компетенций студентов университета; дана оценка результативности опытно-экспериментальной работы в ходе проверки эффективности модели развития универсальных компетенций студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка.

Введение

Возрастание роли иностранных языков в развитии универсальных (ключевых) компетенций будущих специалистов обусловлено расширением международных экономических связей Республики Беларусь, увеличением числа совместных предприятий, фирм, нуждающихся в специалистах, способных к межкультурной коммуникации с целью осуществления деловых контактов и контрактов, заключения экономических соглашений с зарубежными партнерами, поддержания сотрудничества с предприятиями разных стран. Как никогда востребованы критическое мышление, грамотная деловая коммуникация, способность к сотрудничеству, действиям в нестандартных ситуациях, умение принимать ответственные решения. Знания, выступающие обязательным, но не достаточным условием формирования качеств, предъявляемых к специалистам в профессиональном образовании, обусловливают необходимость развития их профессиональной компетентности и важнейшей ее составляющей – специальных и универсальных компетенций.

Компетентностный подход, являющийся одним из приоритетных в организации образовательного процесса, предполагает смещение акцента с овладения знаниями как базовым показателем результата обучения на активный их поиск и применение в различных ситуациях практической деятельности, а также введение понятия, отражающего способность личности решать стоящие перед ней задачи, объединяющего в себе знания и опыт, приобретенные личностью и преобразующиеся в соответствии с ее индивидуальными особенностями. Таким понятием является «компетентность» как общая способность личности успешно решать задачи, обусловленные спецификой выполняемой деятельности, характеризующаяся степенью владения ею компетенциями – знаниями, умениями, навыками, опытом и личностными качествами, необходимыми для решения теоретических и практических задач. Студенты учреждений высшего образования должны обладать как специальными профессиональными, так и общими, универсальными компетенциями, способствующими быстрому реагированию, мобильности и успешной адаптации в современном стремительно меняющемся мире. Потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в полной мере способствует развитию данных компетенций.

Сущность и основные виды универсальных (ключевых) компетенций

В современном научном пространстве существуют различные подходы к определению понятия и пониманию сущности универсальных (ключевых) компетенций. Одни авторы (А.В. Хуторской) определяют их как «совокупность взаимосвязанных качеств, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» [1, с. 60]; другие (В.Н. Введенский, Г.М. Парникова) – как «обобщенно представленные основные компетенции, которыми должен обладать будущий специалист и которые можно было бы применять в самых различных ситуациях» [2, с. 53; 3, с. 54].

В исследовании универсальные компетенции определяются нами как обобщенная характеристика личности, определяющая ее готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в профессии; надпрофессиональные умения или способности личности, позволяющие ей эффективно решать задачи, возникающие в профессиональной деятельности и в социальной жизни, творчески самореализоваться, социально взаимодействовать с Другими и успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. Содержание универсальных компетенций представлено *когнитивным* (знания); *деятельностно-творческим* (умения действовать по образцу и принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях); *личностным* (эмоционально-ценностные отношения, личностные ориентации) компонентами.

Основываясь на главных целях образования, А.В. Хуторским определены следующие группы универсальных (ключевых) компетенций:

1) ценностно-смысловые (мировоззрение, ценностные ориентиры обучаемого, его способность видеть и понимать окружающий мир);

2) общекультурные (особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные ценности, понимание научной основы мира);

3) учебно-познавательные (область самостоятельной познавательной деятельности обучаемого);

4) информационные (умение самостоятельного поиска, анализа и отбора информации, ее преобразования и сохранения);

5) коммуникативные (знание языков, взаимодействие с окружающими людьми, навыки работы в команде, умение исполнять социальные роли);

6) социально-трудовые (выполнение ролей в гражданско-общественной и социально-трудовой областях жизнедеятельности);

7) компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [1].

Исходя из цели и задач исследования, посвященного проблеме развития универсальных компетенций студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка, актуальным являются взгляды О.О. Андронниковой и Н.С. Беззубовой, которые рассматривают универсальные компетенции как:

1) умение устанавливать межличностное взаимодействие (способность выстраивать доверительный межличностный контакт, основанный на активном обмене обратной связью между участниками диалога);

2) умение работать в коллективе (способность выстраивать взаимодействие с другими членами команды, выслушивать и считаться с мнением членов команды, наиболее оптимально организовать совместную деятельность, способность к взаимозаменяемости и взаимовыручке);

3) способность к рефлексии и критическому восприятию информации (глубокое пониманию своего (и/или чужого) поведения, собственных состояний, анализ своих

мыслей, чувств и мотивов; высокая критичность к восприятию информации, способность к критике и самокритике);

4) способность к эмпатии (умение ставить себя на место другого человека, сопереживание на глубинном уровне, способность воспринимать внутренний мир другого точно с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков);

5) способность принимать самостоятельные решения и нести ответственность за них (умение решать проблемы с применением современных методов анализа и решения проблем, достигать результата, анализировать эффективность выбранных методов решения сложных задач для дальнейшей коррекции ситуации);

6) способность к лидерству (умение демонстрировать личный пример, всегда брать решение проблем в свои руки, заинтересовать людей и мобилизовать, сделать из них соратников);

7) способность ставить цели, планировать и идти к результату (умение ставить цели, достигать поставленных целей, давать оценку эффективности методов достижения целей);

8) способность к поиску и работе с информацией (умение работать с различными информационными источниками; системный и комплексный подход к анализу и обработке полученной информации);

9) мобильность и способность адаптироваться к новым ситуациям (критический анализ происходящих перемен, адаптация к новым условиям; изменения в поведении индивида и в окружающей среде) [4].

В учреждениях высшего образования продолжается работа по развитию универсальных компетенций, начало которой было заложено во время обучения в среднеобразовательных учреждениях (школе, гимназии, лицее). Очевидно, что в процессе обучения иностранному языку студентов в университете происходит развитие всех названных выше универсальных компетенций (А.В. Хуторской), однако в качестве ведущих нами были определены следующие компетенции и соответствующие им умения:

1) общекультурные компетенции: умения определять свою роль в коллективе → умение работать в команде (СЛК-6); владение этикой гражданских взаимоотношений → владение способностью к социальному взаимодействию (СЛК-2);

2) информационные компетенции: умения обобщать и преобразовывать информацию → владение навыками, связанными с управлением информацией (АК-7); умения самостоятельной работы с информацией → умение работать самостоятельно (АК-4);

3) коммуникативные компетенции: умения высказывать свои мысли устно и письменно → владение навыками устной и письменной коммуникации (АК-8); умения выступать с устным сообщением → умение выступать с публичной речью (базовая коммуникативная компетенция (назовем ее БКК-1), приобретаемая в результате изучения иностранного языка) [1].

Модель развития универсальных компетенций студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка

Используя метод моделирования как способ теоретического осмысления проблемы [5], раскрывающей суть взаимосвязей между структурными элементами изучаемого явления, мы попытались смоделировать процесс развития универсальных компетенций студентов в ходе обучения иностранному языку. Опираясь на представление И.А. Зимней о статусе компетентностного подхода как «рамочной конструкции» [6], формально отображающей движение в образовании от «цели» к «результату», и основываясь на анализе литературных источников, посвященных развитию универсальных компетенций студентов технического университета в процессе обучения иностранному

языку, были определены следующие логически последовательные блоки: целевой, содержательный, деятельностный и результативный (рисунок).

Блоки							
Целевой	Цель – развитие универсальных компетенций студентов технического университета в процессе обучения иностранному языку						
		СЛК-2	СЛК-6	АК-4	АК-7	АК-8	БКК-1
Содержательный	Уровень теоретический	владение способностью к социальному взаимодействию	умение работать в команде	умение работать самостоятельно	владение навыками, связанными с управлением информацией	владение навыками устной и письменной коммуникации	умение выступать с публичной речью
	учебного предмета	Программа учебной дисциплины «Иностранный язык» с тематическими разделами, содержание которых позволяет развивать универсальные компетенции					
	учебного материала	Тексты, аудио- и видеоматериал, система учебных ситуаций, комплекс упражнений и заданий для развития универсальных компетенций					

Деятельностный	Деятельность преподавателя Педагогические действия: 1) организация деятельности студентов; 2) стимулирование деятельности студента, контроль знаний, самостоятельная работа студента; Методы педагогической деятельности – технологии обучения (тестирование, групповое обучение, проектная деятельность, развитие критического мышления, игровая деятельность, обучение в сотрудничестве, личностно ориентированное обучение, знаково-контекстное обучение); средства педагогической деятельности – носители информации (тексты, Интернет, компьютерные и мультимедийные средства)	Деятельность студента Формы организации: 1) фронтальная; 2) групповая; 3) индивидуальная; Решение учебных задач: 1) оценивание информации; 2) решение проблемных ситуаций; 3) выстраивание критических суждений; 4) принятие обоснованных решений; 5) оказание взаимной помощи; 6) создание творческих проектов и презентаций

Результативный	Универсальные компетенции					
	владение способностью к социальному взаимодействию	умение работать в команде	умение работать самостоятельно	владение навыками, связанными с управлением информацией	владение навыками устной и письменной коммуникации	умение выступать с публичной речью
	Уровни развития универсальных компетенций: низкий, средний, высокий					
	Результат – положительная динамика развития универсальных компетенций					

Педагогические условия

Рисунок. – Модель развития универсальных компетенций студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка

Целевой блок, согласно действующему стандарту высшего образования Республики Беларусь (2013 г.), представлен социально-личностными (СЛК-2, СЛК-6), академическими (АК-4, АК-7, АК-8) и базовой коммуникативной компетенциями (БКК-1). В рамках исследования названные универсальные компетенции, наполненные конкретикой соответственно изучаемой дисциплине, и явились предметом развития.

Взяв за основу толкование понятия «содержание образования» как «специально отобранной системы элементов человеческой культуры, которой должны овладеть выпускники при подготовке в учебном заведении и усвоение которой необходимо для успешной жизни и деятельности человека, включая деятельность в избранной им сфере общественно-полезной практики» [7, с. 208], а также исследования В.В. Краевского и И.Я. Лернера [8], был разработан *содержательный блок*, представленный иерархией уровней (общего теоретического представления; учебного предмета; учебного материала), каждый из которых заслуживает определенной конкретизации.

Уровень теоретического представления включает перечень компетенций, заданных образовательным стандартом Республики Беларусь: владение способностью к социальному взаимодействию; умение работать в команде; умение работать самостоятельно; владение навыками, связанными с управлением информацией; владение навыками устной и письменной коммуникации; умение выступать с публичной речью.

Уровень учебного предмета, соответствующий программе учебной дисциплины «Иностранный язык», представлен тематическими разделами, содержание которых позволяет развивать универсальные компетенции: «Учеба в техническом вузе – новый этап в моей жизни», «Моя будущая профессия и ее значение в экономическом развитии Республики Беларусь», «Экологическая катастрофа и пути ее предотвращения», «Охрана окружающей среды».

Тема «Учеба в техническом вузе – новый этап в моей жизни» крайне важна для студентов, так как при поступлении в высшие учебные заведения меняется окружающая обстановка для студентов, они попадают в новый для них и пока чужой мир. Приходится заново выстраивать отношения с товарищами по группе (*умение работать в команде*), понимая при этом, что подобные умения (налаживать отношения) нужно будет уметь развивать всю свою жизнь в каждом новом коллективе. У студентов развиваются умения социального взаимодействия, и они учатся общению с людьми разных социальных кругов (*владение способностью к социальному взаимодействию*), разных характеров, разного мировоззрения и мировосприятия [9].

Тема «Моя будущая профессия и ее значение в экономическом развитии Республики Беларусь» настраивает студентов на серьезность будущих отношений с коллегами по профессиональной деятельности (*владение способностью к социальному взаимодействию, умение работать в команде*), самостоятельность (*умение работать самостоятельно*), умение ориентироваться в информационном мире и управлять информационными потоками (*владение навыками, связанными с управлением информацией*). Тематические разделы «Экологическая катастрофа и пути ее предотвращения» и «Охрана окружающей среды» дают возможность студентам обсудить проблемы мирового уровня, решать задачи, направленные на всеобщее благополучие, связанные с будущим родной страны и всего мирового населения.

Данные темы актуальны, поскольку предполагают международный обмен опытом борьбы за чистую экологию, значит, по форме и по содержанию они подразумевают разнообразные деловые контакты: проведение конференций, симпозиумов, семинаров, выставок. В рамках этих тематических разделов студенты учатся диалогу культур в контексте предполагаемого межнационального общения, развивая тем самым *способность к социальному взаимодействию* и *умение работать в команде, владение навыками, связанными с управлением информацией* и *умение работать самостоятельно,*

а также *владение навыками устной и письменной коммуникации* и *умение выступать с публичной речью*.

Уровень учебного материала включает тексты, аудио- и видеоматериалы, систему учебных ситуаций, комплекс упражнений и заданий для развития универсальных компетенций. В частности, развитию *умения работать самостоятельно* и *формированию навыков, связанных с управлением информацией*, способствовали при работе с аудио- и видеоматериалами такие упражнения, как ложные или верные высказывания, выбор правильного варианта из предложенного ряда, определение главной тематики и заглавия текста, составление плана пересказа текста. Иные задания требовали группового обсуждения, активного общения между преподавателем и студентами. Они способствовали развитию *способности к социальному взаимодействию* и *умению работать в команде*. Вначале коллективные дискуссии были лишь ответом на вопросы преподавателя. Однако постепенно студенты стали отвечать более развернуто, высказывать свое мнение, комментировать ответы одногруппников, возражать или соглашаться с ними. Иногда они разделялись на противоположные группы по мнению и уже вступали в полемику с другими.

Больше половины времени на занятии отводилось чтению как ведущему средству получения информации. Использовались также элементы прогнозирования: проблемная установка на предугадывание основных идей текста по его заглавию или нескольким опорным словам; раскрытие знаний по вопросам, которые рассматриваются в тексте (найти и подчеркнуть известные слова, словосочетания, о значении которых студенты догадывались без словаря, и раскрыть их содержание); «мозговой штурм» (студенты делали предположение о содержании текста и затем в процессе чтения проводили сопоставительный анализ спрогнозированных фактов с реальными). Выполнялись упражнения на ориентировку понимания содержания: многоуровневый тест с вопросами и несколькими вариантами ответов, выделение в тексте необходимой информации, связанной с конкретной темой. Названные упражнения также способствовали развитию *умения работать самостоятельно, владения навыками, связанными с управлением информацией, владения навыками устной и письменной коммуникации.*

Для изучающего чтения отбор текстов осуществлялся с учетом их информативности, актуальности и познавательной ценности. Студенты выполняли упражнения на обобщение данных из текста, на установление связи между изложенными фактами, рассуждение на основе прочитанного, на передачу полного и краткого содержания для закрепления полученной информации, подразумевающей критический анализ текста (умение выделить основное, увидеть логику и проблему текста), прогноз возможного развития событий, оценку результативности. Эти упражнения способствовали развитию академических компетенций: *умению работать самостоятельно (АК-4)*; *владению навыками, связанными с управлением информацией (АК-7)*; *владению навыками устной и письменной коммуникации (АК-8)*. Студенты самостоятельно работали с текстами; определяли основную мысль; находили подтверждение какой-либо позиции; выделяли ключевые слова; отвечали на вопросы; вели поиск различной, требуемой по условию упражнений информации; обменивались мнениями по определенным вопросам; учились аргументированно отстаивать свои суждения. Еще один вид чтения – поисковое, ориентированное на получение новостной информации и чтение специализированной литературы, цель которого – быстрый поиск в тексте или в ряде текстов определенных, конкретных данных (факты, характеристики, показатели и т. д.). Оно целиком направлено на развитие выше названных универсальных академических компетенций.

Таким образом, владение технологиями чтения позволяет работать самостоятельно работать с информацией, что имеет важное значение в эпоху «информационного взрыва». Несомненно, работа над чтением помогает формированию навыков самоорга-

низации и самостоятельной когнитивной деятельности, развивает способность распознавать и решать возникающие трудности и проблемы, умение находить и анализировать информацию из разных источников, умение адаптироваться в окружающей обстановке, т.е. развитию академических компетенций *АК-4, АК-7, АК-8*.

Такой вид речевой деятельности, как устная речь, и работа над ней на занятиях непосредственно повлияла на развитие всех универсальных компетенций: *СЛК-2, СЛК-6, АК-4, АК-7, АК-8, БКК-1,* – что подразумевает постепенный переход от понимания содержания текста к его проблемному дискуссионному обсуждению в ходе группового обучения и в процессе социально-личностного взаимодействия. Во время обсуждения вопросов студенты учились общаться: высказывать свое мнение, приводить аргументы, задавать вопросы, – а также учились терпимо относиться к другому мнению, т.е. к мнению своих одногруппников.

Обучение диалогической речи предполагало широкое использование интерактивных методов обучения, таких как групповые дискуссии («Обсудите преимущества и недостатки системы водоснабжения экологического города будущего»), критический анализ ситуаций («У Вас есть проект новой системы кондиционирования воздуха, но Ваш непосредственный начальник против. Убедите его в необходимости продвижения Вашего проекта»). При подготовке этих заданий студентам необходимо было выбирать из текста конкретный материал, систематизировать и использовать его для ответа, т.е. самостоятельно работать с информацией. Групповые дискуссии, критический анализ ситуаций и парная работа (подготовка диалогов) подразумевали совершенствование не только умений и навыков коммуникативной направленности, но также умений и навыков построения диалога в различных ситуациях с учетом характера общения, социального взаимодействия участников диалога, что формирует и развивает умение слушать, учитывать взгляды и интересы других, рассуждать и аргументировать во время беседы, способность развивать, направлять, контролировать процесс общения [10].

Диалоги обычно составлялись в парной работе, потом озвучивались для всех студентов. Если поначалу диалоги готовились достаточно традиционно, то постепенно со временем студенты стали креативнее относиться к этому заданию, старались подготовить диалог с дополнительными сведениями, неожиданным поворотом разговора. На завершающем этапе изучения тематического раздела организовывались итоговые занятия в виде презентации проекта, что позволяло проверить на практике точность применения студентами полученных знаний и отработанных умений. Темы проектов предлагались студентам заранее. Готовить проект надо было с учетом требований к публичному выступлению: детально спланировать ход презентации, способы привлечения интереса слушателей, использование аудиовизуальных средств. К тому же необходимо было использовать творческий подход, а не просто констатировать факты. Например, тема одного из проектов была такой: «Внедрение в производство обновленного экологически чистого источника энергии». Прослушав презентацию, студенты задавали вопросы, поскольку должны были подготовиться к ожидаемой презентации, обсуждали новую информацию, подвергали ее критическому анализу, размышляли над необходимостью этого внедрения, высказывали свои «за» и «против».

Разнообразные виды общения, создаваемые при обучении студентов иностранному языку, являются копией настоящего жизненного общения, сохраняя его основные черты, согласно которым можно моделировать ситуации из повседневной и профессиональной жизни, что в конечном итоге удовлетворяет требованиям компетентностного и личностно ориентированного подходов, т.е. способствует развитию универсальных компетенций при изучении иностранного языка. Некоторые задачи (участие в дискуссиях, умение задавать интересные вопросы, творчески подходить к подготовке диалога, участвовать в презентациях проектов) создавали трудности в их решении. Тем не менее

приобретение личного опыта, который подразумевает деятельностная форма процесса развития универсальных компетенций, предполагает поощрение преподавателем активности студентов на занятии и стимулирование мотивации творчества.

Деятельностный блок представлен способами действия и взаимодействия преподавателя и студентов (обучение в сотрудничестве, игровая деятельность, проектная деятельность, тестирование) в условиях личностно ориентированного и контекстного обучения. На занятиях также использовались простые формы взаимодействия – работа в парах, работа в малых группах, микроклимат в которых во время работы был максимально приближен к естественному. В малой группе обучаемые могут безошибочно распределить роли, в точности рассчитав возможности каждого участника. Эта форма работы содействует адаптации в новой среде, желанию жить и работать в новом студенческом социуме. Представление выполненных заданий в парной или групповой работе дает ощущение уверенности в своих силах, каждый может рассчитывать на поддержку одногруппников, найти точки социального взаимодействия, что соответствует задаче развития универсальных компетенций (*владение способностью к социальному взаимодействию, умение работать в команде*).

Формированию умения рассуждать, возникновению потребности естественного общения способствовала создаваемая во время группового обсуждения обстановка непринужденности, помогали в этом интерактивные методы обучения, такие как диалоги, дискуссии, критический анализ ситуаций. В ходе таких дискуссий у студентов вырабатывался опыт общения и умение высказать и отстоять свою точку зрения, делать свои выводы из дискуссии. Кроме того, дискуссионные методы способствуют развитию уверенности в себе, ответственности за принятые решения, уважению и способности принимать другие мнения. Со временем студенты научились выполнять действия преподавателя: определять содержание темы беседы, уточнять факты, подводить итоги. Они стали успешно исправлять свои ошибки в речи и корректировать речь товарищей, задавать наводящие вопросы. Такая деятельность способствовала развитию *умения работать самостоятельно, владения навыками устной и письменной коммуникации*. Преподаватель также участвовал в дискуссии вместе со студентами, способствовал созданию комфортных условий в образовательной среде: объяснял, помогал в затруднительных ситуациях, поддерживал обсуждение необходимыми вопросами.

Во время «мозгового штурма» студенты называли все, что они знают и думают о теме, проблеме. Все идеи принимались, являлись ли они правильными или нет. Преподаватель стимулировал студентов к размышлению, анализу, изложению своих вариантов решений той или иной учебной задачи. Вместе с тем студенты учились слушать, общаться, взаимодействовать друг с другом, применять на практике критические суждения.

В ходе использовании на занятиях ролевой игры приходило понимание тех, кто отличается своим поведением от поведения носителей родного языка. Примерив на себя роль иностранца, студенты учились понимать их поведение в той или иной жизненной ситуации. Приведем несколько примеров: согласно данной модели студентам предлагалось определить, какие эмоции испытывают герои на изображениях; представить себя в роли незнакомцев, вспомнить, какие правила поведения типичны для их культуры; ознакомиться с различными вариантами вербального и невербального общения в общественных местах. Игровая деятельность в широком плане представляет собой одну из форм практики познания и общения людей. Она развивает навыки общения (*владение способностью к социальному взаимодействию, владение навыками устной и письменной коммуникации*), эмоциональную сферу собеседников, умение сотрудничать (*умение работать в команде*), способствует росту уверенности в себе и развитию индивидуальных качеств и способностей студентов.

Проектная деятельность, используемая при изучении иностранного языка, была направлена на: привлечение студентов к развитию своих идей и деятельностному применению уже имеющихся знаний; формирование умений и навыков познавательной и исследовательской деятельности; развитие у будущих специалистов творческой активности, личностных качеств, которые проявляются только в деятельности (учит слушать и понимать друг друга, работать в команде). В процессе работы студенты самостоятельно, основываясь на знаниях и используя разнообразные понятия, строят проект, представляя свое видение проблемы, свое мировоззрение. Для решения проектных задач соответственно тематике проекта они ведут активные поиски материалов на заданную тему в Интернете (*владение навыками, связанными с управлением информацией*), самостоятельно ведут отбор необходимой информации (*умение работать самостоятельно*), участвуют в обсуждениях (*владение способностью к социальному взаимодействию, умение работать в команде*), оформляют и готовят проект к презентации (*владение навыками устной и письменной коммуникации, умение выступать с публичной речью*). В Брестском государственном техническом университете ежегодно в рамках «Недели науки» проходят конференции с презентацией проектных работ, связанных с будущей специальностью студентов. Кроме того, учебная языковая практика на предприятии обязательно предполагает групповое представление данного предприятия с помощью мультимедийных средств.

Результативный блок модели отражает предполагаемый результат: уровни развития универсальных компетенций, определенные на основе разработанного диагностического инструментария, который позволил раскрыть динамику преобразований универсальных компетенций. Для реализации данных задач были созданы педагогические тесты диагностики начального и итогового уровня сформированности когнитивного компонента универсальных компетенций на основе языкового и речевого компонентов, т.е. лексических, грамматических, речевых знаний, умений и навыков, а также навыков чтения и аудирования, овладение которыми предусмотрены образовательным стандартом, типовой и учебной программами по иностранному языку.

Диагностика начального и итогового уровней сформированности личностного и деятельностно-творческого компонентов осуществлялась с помощью специальных методик: («Потребность в достижении цели» Ю.М. Орлова; «Методика оценки способов реагирования в конфликте» К. Томаса), тестовых заданий («Восприятие индивидом группы» А.А. Реана; «Умеете ли Вы выступать?» И. Лешутиной), а также методами анкетирования, самооценки и экспертной оценки.

Тестирование уровней сформированности когнитивного компонента универсальных компетенций на констатирующем и контрольном этапах показало положительную динамику: низкий уровень составлял на констатирующем (11,1 %) и контрольном (3,7 %); ниже среднего – 44,5 и 29,6 % соответственно; средний – 37 и 40,8 % соответственно; выше среднего – 7,4 и 25,9 % соответственно.

Развитие личностного компонента универсальных компетенций исследовалось с помощью «Методики оценки потребности в достижении цели» Ю.М. Орлова [11], результаты которой показали, что на констатирующем и контрольном этапах низкая потребность в достижении цели не наблюдалась вообще ни у кого из студентов; пониженная –у 18,5 и у 7,4 % опрошенных соответственно; средняя – у 44,5 и 29,6 %; повышенная – у 29,6 и 37 % соответственно и высокая – у 7,4 и 26 %.

Применяемая в исследовании с целью диагностики уровней развития деятельностно-творческого компонента универсальных компетенций «Методика оценки способов реагирования в конфликте» К. Томаса [12] показала следующие результаты: на констатирующем этапе вариант «избегание конфликта» приняли 12,5 % опрошенных (на контрольном – 13,8 %); «компромисс» – 36,4 и 43,2 % соответственно; «при-

способление» – 8,5 и 2,2 % соответственно; «соперничество» – 26,8 и 19,5 % соответственно и «сотрудничество» – 15,8 и 21,3 % соответственно.

Эффективность формирующего эксперимента на данном этапе проверялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат». Проведенные расчеты показали, что полученное значение x^2 = 11,156 больше соответствующего табличного значения m – 1 = 4 (число групп, на которые делились результаты наблюдений, равно 5) степеней свободы, которые составляют 9,49 при вероятной допустимой ошибке < 0,05, что позволяет утверждать о произошедших положительных изменениях в развитии способности к социальному взаимодействию и умении работать в группе. Вероятность ошибки не превышает 5 %.

Динамика всех показателей структурных компонентов исследуемых универсальных компетенций (когнитивного, личностного и деятельностно-творческого), полученных на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы, нашла отражение в таблице.

Таблица. – Динамика показателей опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Замеряемые показатели	Значение показателей (кол-во студентов, %)			
		констатирующий эксперимент		контрольный эксперимент	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Когнитивный компонент					
1	Тестирование (все УК):				
	– высокий уровень	0	0	0	0
	– выше среднего	7,4	7,4	18,5	25,9
	– средний уровень	33,3	37	40,8	40,8
	– ниже среднего	51,9	44,5	37	29,6
	– низкий	7,4	11,1	3,7	3,7
Личностный компонент					
2	Потребность в достижении цели (все УК):				
	– высокая	11,1	7,4	22,2	26
	– повышенная	29,6	29,6	44,4	37
	– средняя	37,1	44,5	26	29,6
	– пониженная	22,2	18,5	7,4	7,4
	– низкая	0	0	0	0
Деятельностно-творческий компонент					
3	Способы реагирования в конфликте (СЛК):				
	– избегание	14,2	12,5	15,4	13,8
	– компромисс	34,6	36,4	36,5	43,2
	– приспособление	8,1	8,5	6,8	2,2
	– соперничество	28,5	26,8	23,5	19,5
	– сотрудничество	14,6	15,8	17,8	21,3
4	Восприятие индивидом группы (СЛК):				
	– прагматическое	73,3	76,8	71,5	68,3
	– индивидуалистическое	16,4	14,9	15,7	12,5
	– коллективистическое	10,3	8,3	12,8	19,2
5	Анкетирование № 1 (АК-4, АК-7):				
	– имеют навык СР с информацией	75	78	80	85
	– регулярно занимаются СР	63	65	72	75
	– планируют свою СР	60	58	60	63
	– увлечены работой с самост. заданиями	52	50	57	60
	– легко справляются с СР	70	75	75	80

	Продолжение				
	– умеют находить нужную информацию	65	62	67	70
	– есть опыт работы с научными текстами	40	40	60	67
	– умеют преобразовывать информацию	50	53	62	70
	– умеют работать с информацией из Интернета	77	75	86	90
	– уверенные пользователи компьютером	87	90	100	100
6	Анкетирование № 2 (АК-8):				
	– формулирование мыслей устно и письменно	43	45	50	55
	– планирование предстоящего разговора	70	70	70	70
	– создание позитивного настроя на разговор	60	65	65	75
	– управление ходом диалога	60	58	68	75
	– соответствие речи нормам культуры	65	65	70	75
7	Тест «Умеете ли Вы выступать?» (БКК-1):				
	– 12 баллов и более	40	35	50	55
	– менее 12 баллов	60	65	50	45

Данные таблицы наглядно свидетельствует о положительной динамике в развитии когнитивного, личностного и деятельностно-творческого компонентов универсальных компетенций студентов в процессе изучения ими иностранного языка (*развитие способности к социальному взаимодействию, умения работать в команде, умения работать самостоятельно, владения навыками, связанными с управлением информацией, владения навыками устной и письменной коммуникации и умения выступать с публичной речью*).

Заключение

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что в исследовании получила должное теоретическое и практическое обоснование разработанная авторами модель развития универсальных компетенций студентов технического университета, которая способствует также формированию у будущих специалистов целостного образа мира, соответствующего культурным, политическим и профессиональным реалиям актуальной окружающей действительности.

Успешность реализации данной модели обеспечивалась рядом педагогических условий: включение в содержание учебной программы дисциплины «Иностранный язык» определенных тем универсального характера; систематическое и целенаправленное использование в процессе изучения студентами иностранного языка современных технологий обучения; создание соответствующей учебной развивающей среды.

Продуктивности опытно-экспериментальной работы способствовал прежде всего образовательный потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык», представленный целевыми ориентирами дисциплины, коммуникативной направленностью, содержанием, использованием современных методов и технологий обучения, направленных на развитие универсальных компетенций, основанных на совместной деятельности преподавателя и студента и на групповом взаимодействии (интерактивные методы обучения: групповые обсуждения и дискуссии, критический анализ ситуаций, игровая и проектная деятельность).

ПЕРЕЧЕНЬ ПРИНЯТЫХ СОКРАЩЕНИЙ

УК – универсальные компетенции;
СЛК – социально-личностная компетенция;
АК – академическая компетенция;
БКК – базовая коммуникативная компетенция;

КГ – контрольная группа;
ЭГ – экспериментальная группа;
СР – самостоятельная работа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

2. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

3. Парникова, Г. М. Теоретические подходы к формированию универсальных компетенций будущих специалистов в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование / Г. М. Парникова // Вестн. Сев.-Восточ. федер. ун-та им. М. К. Амосова. – 2008. – Вып. № 2, т. 5. – С. 50–55.

4. Андронникова, О. О. Методологические подходы к выделению универсальных компетенций, формируемых в воспитательном пространстве вуза / О. О. Андронникова, Н. С. Беззубова // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2017. – № 1. – С. 85–89.

5. Татур, Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб. пособие / Ю. Г. Татур. – М. : Логос, 2006. – 252 с.

6. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

7. Новиков, А. М. Педагогика. Словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : ИЦ ИЭТ, 2013. – 268 с.

8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин [и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

9. Филонов, Г. Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследования / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 11–17.

10. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. – М. : Нар. образование, 2004. – 352 с.

11. Методика Орлова Ю. М. Тест-опросник «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» [Электронный ресурс] // Сайт психологической помощи «Психология счастливой жизни». – Режим доступа: https://psycabi.net/tes-ty/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha. – Дата доступа: 26.12.2018.

12. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.03.2019

Mikhalchuk M.P., Kopchak E.V. **The Development of Universal Competences of Technical University Students in the Process of Learning a Foreign Language**

The article theoretically and practically substantiates the model of technical students' universal competencies development in the process of foreign language teaching and learning. It reveals the essence of universal competencies and explains a peculiarity of their development in the educational process of a technical university. The article explores the educational potential of foreign language disciplines for the development of universal competencies of university students and evaluates the results of experimental work on testing the effectiveness of the given model.

ПСІХАЛОГІЯ

УДК 159.9:316.37 + 159.9:316.356.2; 159.9:64

В.Ю. Москалюк
канд. психол. наук, зав. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: Victoria_1974@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В ПАРЕ У ЛИЦ СТАРШЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ

Определены особенности отношений в паре с позиции их трехкомпонентной структуры. Представлены результаты эмпирического исследования эмоциональной близости, стратегий совладания с трудностями и представлений о распределения ролей в семье у лиц юношеского возраста. Установлено, что девушки чаще проявляют эмоциональную близость к партнеру, чем юноши. Определено, что юноши чаще используют адаптивные стратегии совладания с трудностями, чем девушки. Представления юношей и девушек, не состоящих в браке, о распределении ролей в семье не всегда согласованы.

Введение

Отношения в паре, согласно В.Н. Мясищеву, рассматриваются в ракурсе исследования межличностных отношений как целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. При этом отношение в целом характеризует тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди [1]. Отношения в паре можно описывать как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах их взаимных влияний друг на друга в ходе совместной деятельности и общения. Содержание этих отношений во многом определяется индивидуальными характеристиками партнеров, в частности возрастом и образованием, установками на брак, а также условиями жизни в родительской семье, наличием/отсутствием опыта совместного проживания у одного или обоих партнеров, продолжительностью знакомства, трудовой занятостью и иными факторами. Так, Э. Эриксон указывал, что возраст 21–25 лет знаменует переход к решению уже собственно «взрослых» задач на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности, связанных с установлением семейных – с перспективой воспитания нового поколения – и дружеских связей [2]. В общении с лицами противоположного пола ведущая роль в юношеском возрасте принадлежит самому молодому человеку как субъекту отношений. В частности, в исследованиях И.К. Кузнецовой установлено, что лицами юношеского возраста у сверстников противоположного пола высоко оцениваются качества, которые выражают отношение к другим людям [3], что способствует формированию дружеского общения.

Отношения в паре могут рассматриваться с позиции эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов этих отношений, что позволяет выделять некоторые факторы, позволяющие изучать эти компоненты эмпирически. В данном исследовании таковыми стали эмоциональная привязанность, стратегии совладания с трудностями и распределение ролей в семье.

Психологическое (эмоциональное) благополучие партнеров является одним из факторов, способствующих созданию конструктивных отношений в паре. В качестве основных составляющих психологического благополучия в шестифакторной модели, разработанной К. Рифф, рассматриваются автономия, цели в жизни, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, управление окружающей средой и самопри-

нятие [4], что связано с позитивным функционированием личности. Применительно к отношениям в паре психологическое благополучие партнеров определяют несколько основных элементов: эмоциональная сторона супружеских отношений, или степень привязанности; сходство представлений, видений себя, партнера, социального мира в целом; сходство предпочитаемых каждым из партнеров моделей общения, поведенческие особенности; сексуальная и – шире – психофизиологическая совместимость партнеров; общий культурный уровень, степень психической и социальной зрелости партнеров, совпадение систем ценностей супругов [5]. Эмоциональная составляющая парных отношений, проявляющаяся в эмоциональной близости и привязанности партнеров, является основанием для создания и поддержания устойчивых моделей взаимодействия между ними, а также условием удовлетворенности отношениями в паре.

Среди параметров функционирования семьи как системы – ее способность к разрешению трудностей. В этой связи выбор партнерами стратегии совладания с трудностями будет определять конструктивность отношений в паре. Т.Л. Крюкова рассматривает совладающее с жизненными трудностями поведение человека как осознанное и целенаправленное поведение, учитывающее его личностное развитие, ресурсное состояние и адаптационные возможности, а также особенности ситуации [6]. В этой связи выделяют стратегии совладающего поведения, ориентированные на решение проблемы, и стратегии совладающего поведения, ориентированные на стабилизацию эмоционального состояния человека; и те, и другие могут различаться с позиции адаптивности/дезадаптивности, а также степенью активности и конструктивности действий субъекта в сложной жизненной ситуации. Выбор стратегии совладания – это также и выбор конкретного способа восприятия реальности, способа видения конкретной ситуации, поэтому он связан с определенными мыслительными действиями и может характеризовать как когнитивную, так и поведенческую составляющую отношений в паре.

Важным аспектом функционирования семьи являются семейные и, в первую очередь, супружеские роли. Ролевые отношения в семье и правила ролевого поведения устанавливаются в результате общения и взаимосвязи ее членов, а также в процессе жизнедеятельности семьи. Ю.Е. Алешина, в частности, выделила следующие основные роли в семье: ответственный за материальное обеспечение семьи, хозяин – хозяйка, роль ответственного по уходу за младенцем, роль воспитателя, роль сексуального партнера, роль организатора развлечений, роль организатора семейной субкультуры, роль ответственного за поддержание родственных связей, роль «психотерапевта» [7].

Существует ряд обстоятельств, делающих проблему ролевой внутрисемейной структуры актуальной для современной семьи в связи с одновременным функционированием традиционного, эгалитарного и переходных типов семей. В традиционной семье в соответствии с полом супругов за ними закреплены определенные роли: мужчина должен быть профессионалом в своей сфере деятельности и работать на стабильной хорошо оплачиваемой работе, на женщину возлагается ответственность за детей и дом, она может заниматься профессиональной деятельностью, но «на первом месте» у нее должна быть семья. В эгалитарной семье все роли распределяются между супругами преимущественно в равной степени. Переходной формой может являться брак-супружество, где жена помимо выполнения роли хозяйки и матери также большое внимание уделяет выполнению роли друга (психотерапевта) по отношению к мужу [8]. Таким образом, способы построения и нормы функционально-ролевых отношений в современных семьях характеризуются более гибким распределением обязанностей, а не жестким закреплением за каждым членом семьи функций по заранее заданным образцам роли [9]. Среди критериев такого распределения – личные склонности, способности, опыт, желания, добровольное согласие, степень занятости в производственной сфере. В юношеском возрасте представления о распределении ролей между супругами могут «испыты-

вать» влияние паттернов семейного взаимодействия в родительской семье, а также включать мнения и установки, являющиеся результатом собственной рефлексии по вопросам семьи и брака.

Вопросы создания семьи актуализируются в старшем юношеском возрасте, так как появляется (развивается) осознанность выбора, ответственность за себя и других, готовность к социальному экспериментированию при отсутствии явного консерватизма. При этом юноши и девушки могут находиться в парных отношениях, которые по разным причинам не подкреплены юридически. Перспективы у таких отношений различны, но интерес к их исследованию обусловлен важностью формирования аргументированной позиции в вопросах парных отношений как со стороны самих молодых людей, так и со стороны заинтересованных лиц из числа специалистов-психологов, педагогов, родителей.

Для изучения особенностей отношений в паре у лиц старшего юношеского возраста, не состоящих в браке, были использованы три методики:

1. Опросник «Понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность (ПЭА)», разработанный А.Н. Волковой (модификация В.И. Слепковой), который позволяет выявить уровень эмоциональной близости у партнеров. В.Н. Мясищев обозначил, что эмоциональный компонент отношений отражает переживание отношения человека к окружающему миру, к деятельности, к себе и другим и выражается посредством привязанности, любви, симпатии и противоположных по знаку чувств – неприязни, вражды, антипатии [10]. Это дает нам основание включать понимание, эмоциональное притяжение и авторитетность в эмоциональный компонент отношений.

2. Опросник «Познавательная регуляция эмоций», разработанный Н. Гарнефски, В. Краайджи, Ф. Спинховен и предназначенный для выявления преобладающих мыслительных операций при переживании (совладании) с трудными ситуациями. В тексте опросника заложены девять шкал, отражающих стратегии адаптивного характера (принятие, переключение на другие позитивные вещи, концентрации на планировании, позитивная переоценка события и сравнения с худшим) и стратегии дезадаптивного характера (самообвинение, застревание, катастрофизация и обвинение других).

3. Опросник «Распределение ролей в семье», разработанный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровской, который предназначен для диагностики особенностей распределения ролей. Методика позволяет выявить представления партнеров о ролевой структуре их отношений.

Для выявления различий между выборками использовался t-критерий Стьюдента.

В исследовании приняли участие 96 респондентов в возрасте 19–23 лет. Гендерный состав выборки – 48 девушек и 48 юношей.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Исследование эмоционального компонента взаимоотношений позволило выявить уровень эмоциональной близости в паре у юношей и девушек. Согласно частотному распределению, у девушек преобладают высокие значения по показателям эмоциональной близости (63 %), что свидетельствует о наличии у них «картины личности» партнера и ощущения знания его личных особенностей, желании общаться с партнером, а также об отсутствии затруднений в интерпретации его поведения, мыслей, чувств и намерений. Эти девушки разделяют мировоззрение, интересы и мнения партнера. Высокий уровень эмоциональной близости (46 %) преобладает и у юношей, но среди них респондентов с высокими значениями меньше, чем среди девушек. Каждый третий юноша (33 %) и каждая пятая девушка (22 %) характеризуются средними значениями данного показателя. Таким образом, у юношей чаще отмечается отсутствие ясной «картины личности» партнера, затруднение в интерпретации мыслей, чувств, по-

ступков партнера и определенные сложности в общении с ним, иногда – чувство усталости друг от друга. Низкие значения в обеих выборках представлены в наименьшей степени. Можно предположить, что респонденты данной группы находятся в отношениях со своим партнером сравнительно недавно, поэтому эмоционально близкие отношения еще не сформированы. Автоматический расчет с использованием t-критерия Стьюдента показал, что различия между выборками по показателю эмоциональной близости существуют, полученное эмпирическое значение $t_{Эмп.} = 2,8$ при $p \leq 0,01$. Таким образом, девушки «опережают» юношей в умении услышать, понять и принять позицию партнера противоположного пола, в стремлении разобраться в личностных особенностях партнера, в его потребностях, мыслях, чувствах и поведении. Возможно, это связано с тем, что юношам требуется больше времени для установления с партнером другого пола эмоционально близких отношений, а также о более выраженной ориентации девушек на развитие эмоциональной составляющей отношений в паре.

2. Исследование когнитивного компонента осуществлялось посредством выявления способов переживания в стрессовых ситуациях у юношей и девушек. Согласно полученным данным, у юношей чаще, чем у девушек (76 % против 52 %) преобладают адаптивные стратегии совладания; таким образом, они чаще направляют свои действия на приспособление к стрессовым обстоятельствам. Девушки чаще применяют стратегии, которые усиливают воздействие негативных факторов ситуации, а не «адаптируют к ней». Можно предположить, что в основе имеющихся различий – различия в когнитивной сфере у юношей и девушек: девушки менее склонны к контролю негативных автоматических мыслей, связанных с имеющимися негативными убеждениями, мнениями и установками. Нет оснований однозначно утверждать, что таковых меньше у юношей, но, вероятно, особенностью переживаний девушек данной выборки является сочетание «дезадаптивных убеждений» и высокой эмоциональности, что затрудняет выбор конструктивных стратегий взаимодействия в трудных ситуациях. Выбор дезадаптивных стратегий респондентами данной выборки реализуется реже, и в целом лица старшего юношеского возраста конструктивно справляются с трудностями, могут поддерживать своего партнера в стрессовой ситуации. Автоматический расчет с использованием t-критерия Стьюдента показал, что существуют различия между выборками для каждой группы стратегий: $t_{Эмп.} = 3,7$ при $p \leq 0,01$ для адаптивных стратегий и $t_{Эмп.} = 3$ при $p \leq 0,01$ для дезадаптивных стратегий. Таким образом, юноши чаще применяют адаптивные стратегии, чем девушки, и реже применяют дезадаптивные стратегии.

Рассмотрим значения по шкалам методики для отдельных стратегий (рисунок).

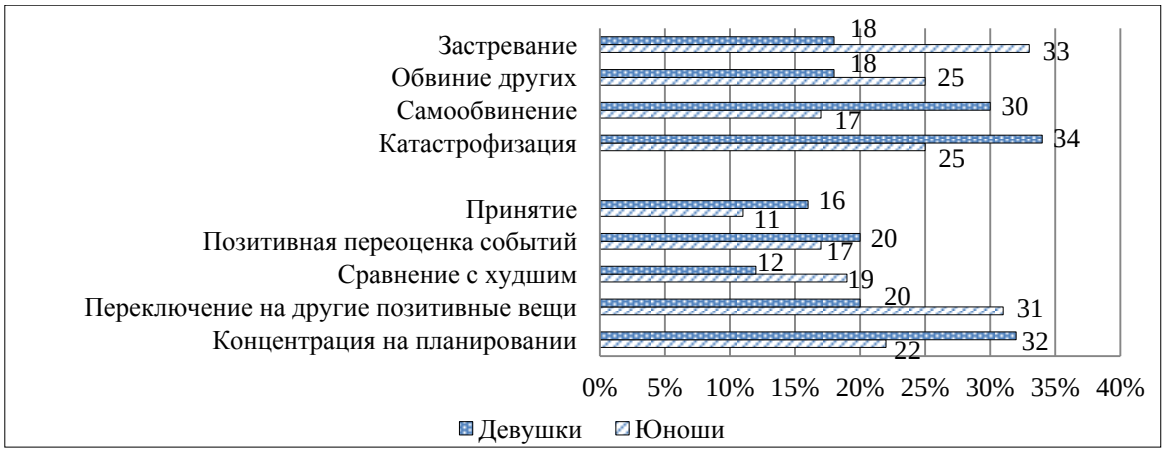


Рисунок. – Распределение адаптивных и дезадаптивных стратегий совладания у юношей и девушек по методике Н. Гарнефски, В. Краайджи, Ф. Спинховен, %

Каждый третий юноша, согласно рисунку, отдает предпочтение такой конструктивной стратегии, как *переключаться на другие позитивные вещи*; таким образом, в стрессовой ситуации юноши будут стараться отвлекать себя от мыслей о ней путем включения в приятные для них виды деятельности. Автоматический расчет значений с использованием t-критерий Стьюдента показал, что различия по данному показателю между выборками являются значимыми: $t = 2,7$ при $p \leq 0,01$.

Девушки, согласно рисунку, выбирают указанную стратегию совладания значительно реже – каждая пятая. Каждая третья девушка отдает предпочтение стратегии *концентрации на планировании*: они склонны планировать свои действия в отношении сложившейся проблемной ситуации, что позволяет им максимально выигрышно выйти из стресса; среди юношей данной стратегии отдал предпочтение каждый четвертый. Различия между выборками по данному показателю находится в зоне неопределенности: $t = 2,1$ при $p \leq 0,01$.

Адаптивной стратегии, связанной с *позитивной переоценкой событий*, отдает предпочтение фактически каждый пятый респондент данной выборки, который преодолевает негативные переживания в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, изменения отношения к ней, рассмотрения ее как стимула для саморазвития. Различия между юношами и девушками по данному показателю располагаются в зоне неопределенности: $t = 2,6$ при $p \leq 0,01$. Стратегии *сравнения с худшим* чаще отдают предпочтение юноши, различия между выборками по данной стратегии совладания являются значимыми: $t = 3,2$ при $p \leq 0,01$. Стратегии *принятия*, которая связана с мысленным принятием того, что произошло, и примирением со случившимся, чаще отдают предпочтение девушки, и различия между выборками по данной стратегии совладания являются значимыми: $t = 2,8$ при $p \leq 0,01$.

Среди дезадаптивных стратегий, которые могут затруднять адаптацию личности к сложившейся стрессовой ситуации, юноши отдают предпочтение *застреванию* и *обвинению других*, а девушки – *катастрофизации* и *самообвиению* (рисунок). Таким образом, юноши могут находиться в постоянных размышлениях о мыслях и чувствах, связанных с трудной ситуацией или негативным событием. Они также мысленно могут перекладывать вину за переживаемое или пережитое событие на других людей или обстоятельства, проявляя гнев и агрессию. Девушкам чаще присущи мысли о глобальных размерах произошедшего события и его отрицательных последствиях, явное преувеличение разрушительной силы того, что случилось, и ожидание самого худшего, а также мысленное обвинение себя в случившемся и переживания по этому поводу. Автоматический расчет значений с использованием t-критерий Стьюдента показал, что различия по показателю обвинения других между выборками являются значимыми: $t = 3,1$ при $p \leq 0,01$. Таким образом, юноши значительно чаще мысленно перекладывают вину за то, что происходит, на окружающих. По остальным показателям для дезадаптивных стратегий автоматический расчет t-критерия Стьюдента показал, что значения располагаются в зоне неопределенности: *самообвинение* – $t = 2,2$ при $p \leq 0,01$, *застревание* – $t = 2,5$ при $p \leq 0,01$, *катастрофизация* – $t = 2,5$ при $p \leq 0,01$.

3. Исследование поведенческого компонента отношений в паре у юношей и девушек было ориентировано на выявление специфики ролевой структуры. Так как респонденты данной выборки не состоят в браке, применительно к полученным данным мы можем говорить об идеальных представлениях опрошенных о распределении ролей в паре. Результаты методики позволяют получить информацию о том, как представлены в сознании юношей и девушек ориентации на активное ролевое поведение будущего партнера и на собственную активную роль в будущей семье.

Согласно данным исследования, у юношей и девушек согласованы роли в таких сферах, как воспитание детей, организация развлечений и организация семейной суб-

культуры, что подтверждается данными корреляционного анализа, в соответствии с которым различия между выборками не выявлены. Таким образом, в деятельности по обеспечению ребенку физического и психического комфорта юноши и девушки ориентированы выполнять эту роль в равной степени (52 % юношей и 56 % девушек). Раньше традиционные нормы предписывали выполнение роли воспитания детей матери. Сейчас ситуация меняется, и все больше юношей считают, что данная роль должна реализовываться в равной степени и ими, и девушками. Аналогичного мнения придерживаются и девушки. В данной выборке предписывают выполнение этой роли женщине только 29 % юношей и 31 % девушек. Юноши и девушки в равной степени (58 % юношей и 52 % девушек) нацелены выдвигать различного рода инициативы в сфере досуга, проявлять активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, в кино, планированием и проведением отпуска. Роль организатора семейной субкультуры юноши и девушки готовы реализовывать в равной степени (52 % юношей и 46 % девушек). Данная роль связана с активностью, направленной на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений. Рассогласование ролей у респондентов по указанным показателям фиксировалось редко.

Представления о роли, связанной с обеспечением эмоционального климата, у юношей и девушек рассогласованны. Данная роль характеризуется направленностью на решение личностных проблем партнера: выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать. Девушки считают, что данная роль должна реализовываться в равной степени ими и партнерами, что отражает эгалитарные взгляды на отношения в паре (58 %). Юноши полагают, что эта роль должна реализовываться девушками (54 %), что соответствует традиционным взглядам на гендер. Рассогласование в данной роли может негативно влиять на эмоциональную сферу отношений, так как девушки могут ожидать от партнера «эмоционального включения» в их проблемы, а юноши не считают своей обязанностью оказывать эмоциональную поддержку, приписывая функцию обеспечения эмоционального климата семьи женщинам в целом.

Представления о роли, связанной с материальным обеспечением, которая характеризуется выполнением различных дел и обязанностей, связанных с зарабатыванием денег, обеспечением семье адекватного для нее материального уровня благосостояния, также рассогласованны. Юноши (56 %) считают, что данная роль должна выполняться в равной степени обоими партнерами, что соответствует эгалитарным взглядам на отношения в паре. Девушки (60 %) приписывают эту роль себе, что не согласуется как с традиционными, так и с эгалитарными взглядами на отношения полов. Традиционно эта роль воспринимается как мужская, и ее реализация в большой степени лежит на мужчине, но результаты исследования свидетельствуют как о рассогласовании, так и об изменении взглядов на реализацию данной роли в отношениях супругов у юношей и девушек.

Рассогласование представлений имеется в роли «хозяин», «хозяйка», которая включает покупку продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме. В большинстве культур эта роль закреплена за женой, хотя в современной семье в этом плане произошли значительные сдвиги: сегодня мужчины готовы признать, что эта роль должна быть поделена между женой и мужем поровну. Юноши в данном исследовании (56 %) определили эту роль как присущую мужчинам, вероятно, связывая роль хозяина в семье с главенством в ней, а не с выполнением реально соответствующих ей обязанностей. Девушки (58 %) хотят реализовывать роль хозяйки наравне с партнером в роли хозяина, что соответствует эгалитарным взглядам на отношения полов.

В представлениях о роли сексуального партнера также имеется рассогласование. Эта роль характеризуется различного рода активностью в плане сексуального поведе-

ния. Традиционно считается, что инициирует и определяет характер сексуальных отношений муж. При этом результаты опроса свидетельствуют о том, что юноши заинтересованы в активности девушек как сексуальных партнеров. Так, юноши (63 %) определили, что активность в сексуальном поведении должна исходить как от них, так и от девушек. Девушки (56 %) приписывают эту роль себе, что может быть результатом более открытого обсуждения вопросов сексуальности и сексуальных отношений в современном обществе, в том числе маркером общей открытости общения и личной открытости в отношениях.

Полученные данные подтверждаются результатами корреляционного анализа. Автоматический расчет с использованием t-критерия Стьюдента показал, что между юношами и девушками имеются различия по описанным выше показателям: *эмоциональный климат в семье* – $t = 3{,}2$ при $p \leq 0{,}01$; *материальное обеспечение семьи* – $t = 3{,}4$ при $p \leq 0{,}01$; *«хозяин», «хозяйка»* – $t = 4{,}5$ при $p \leq 0{,}01$; *роль сексуального партнера* – $t = 3{,}9$ при $p \leq 0{,}01$.

4. Сравнение данных эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов отношений в паре. Рассмотрим значения эмоционального и когнитивного компонентов в сравнении для каждой выборки (таблица 1).

Таблица 1. – Соотношение значений эмоциональной близости и стратегий совладания, %

Эмоциональная близость	Девушки		Юноши	
	Стратегии совладания			
	Адаптивные	Дезадаптивные	Адаптивные	Дезадаптивные
Низкая	29	71	50	50
Средняя	55	45	56	44
Высокая	70	30	54	46

Согласно таблице 1 девушки, имеющие высокие значения эмоциональной близости, применяют преимущественно адаптивные стратегии совладания, а девушки с низкими значениями данного показателя отдают предпочтение дезадаптивным стратегиям, что подтвердили данные корреляционного анализа с использованием t-критерия Стьюдента. Автоматический расчет выявил, что показатели обеих методик связаны, все значения находятся в зоне значимости при $p \leq 0{,}01$, характер связи положительный. Таким образом, выбор стратегии совладания девушками может определяться степенью эмоциональной близости, имеющейся в ее отношениях с партнером.

У юношей, согласно таблице 1, уровень эмоциональной близости не определяет выбор адаптивных или дезадаптивных стратегий. Однако результаты корреляционного анализа показали, что такая связь имеется, характер связи – положительный: юноши, отдающие предпочтение адаптивным стратегиям совладания, чаще характеризуются высокими значениями эмоциональной близости, и наоборот.

Рассмотрим значения эмоционального и поведенческого компонентов в сравнении для каждой выборки (таблицы 2, 3).

Девушки, имеющие высокие значения эмоциональной близости, согласно таблице 3, полагают, что роли в семье должны реализовываться в равной степени мужчинами и женщинами. Это роли воспитания детей, поддержания эмоционального климата, организации развлечений, «хозяйки, «хозяина», активного сексуального партнера и организации семейной субкультуры. При этом девушки проявляют низкую эмоциональную близость к своему партнеру при наличии у них представления о том, что реализация роли материального обеспечения «принадлежит» женщине. Результаты качественного анализа подтвердили данные корреляционного анализа с использованием t-критерия Стьюдента. Показатели обеих методик связаны, значения находятся в зоне

значимости при $p \leq 0{,}01$, характер связи положительный. Таким образом, при росте эмоциональной близости в данной выборке можно фиксировать рост ориентации девушек на равную реализацию партнерами ролей в браке. При этом рост ориентации на реализацию материального обеспечения семьи девушками будет сопряжен у них со снижением эмоциональной близости к партнеру.

Таблица 2. – Соотношение значений эмоциональной близости и распределения ролей в семье (девушки), %

Эмоциональная близость	Воспитание детей			Эмоциональный климат			Материальное обеспечение			Организация развлечений			Роль «хозяина», «хозяйки»			Сексуальный партнер			Организация семейной субкультуры		
	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю
Низкая	29	28	43	29	43	28	57	29	14	28	29	43	28	43	29	29	43	28	29	28	43
Средняя	27	45	28	37	36	27	28	45	27	36	19	45	28	27	45	27	37	36	28	27	45
Высокая	13	67	20	17	63	20	20	47	33	13	60	27	20	70	10	13	63	24	20	60	20

Примечание – Д – реализуется девушкой; Р – реализуется в равной степени; Ю – реализуется юношей.

Юноши, имеющие высокие значения показателя эмоциональной близости, полагают, что роли в семье должны реализовываться в равной степени как мужчинами, так и женщинами (таблица 3). Это роли воспитания детей, реализации эмоционального климата, организации развлечений, активности в роли сексуального партнера и организации семейной субкультуры. Однако эмоциональная близость характеризуется высокими значениями при реализации роли «хозяина» юношей, а также при обеспечении юношей материального благосостояния семьи. Если роль материального обеспечения в представлениях юношей должна реализовываться девушками, у них фиксировался низкий уровень эмоциональной близости к партнеру. Результаты качественного анализа подтверждают данные корреляционного анализа с использованием t-критерия Стьюдента. Автоматический расчет выявил, что показатели обеих методик связаны, значения находятся в зоне значимости при $p \leq 0{,}01$, характер связи положительный. Таким образом, при росте эмоциональной близости в данной выборке можно фиксировать рост ориентации юношей на равную реализацию партнерами ролей в браке, кроме материального обеспечения и роли «хозяина», «хозяйки».

Таблица 3. – Соотношение значений эмоциональной близости и распределения ролей в семье (юноши), %

Эмоциональная близость	Воспитание детей			Эмоциональный климат			Материальное обеспечение			Организация развлечений			Роль «хозяина», «хозяйки»			Сексуальный партнер			Организация семейной субкультуры		
	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю
Низкая	30	40	30	20	40	40	70	10	10	30	30	40	20	40	40	40	30	30	30	20	50
Средняя	25	44	31	37	38	25	38	44	18	25	25	50	44	38	18	25	37	38	44	31	25
Высокая	18	73	9	18	59	23	22	14	64	18	55	27	18	18	64	14	68	18	14	59	27

Примечание – Д – реализуется девушкой; Р – реализуется в равной степени; Ю – реализуется юношей.

Рассмотрим значения когнитивного и поведенческого компонентов в сравнении для каждой выборки (таблицы 4, 5).

Таблица 4. – Соотношение значений стратегий совладания и распределения ролей в семье (девушки), %

Стратегии совладания	Воспитание детей			Эмоциональный климат			Материальное обеспечение			Организация развлечений			Роль «хозяина», «хозяйки»			Сексуальный партнер			Организация семейной субкультуры		
	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю
Адаптивные	20	60	20	64	24	12	20	44	36	20	68	12	16	72	12	20	64	12	16	60	24
Дезадаптивные	32	32	36	35	26	39	65	22	13	30	43	27	70	17	13	39	31	30	26	43	31

Примечание – Д – реализуется девушкой; Р – реализуется в равной степени; Ю – реализуется юношей.

Согласно таблице 4 девушки, которые применяют адаптивные стратегии совладания, полагают, что роли воспитания детей, организации развлечений, роли «хозяина», «хозяйки», сексуального партнера, организации семейной субкультуры должны реализовываться в равной степени обоими партнерами в браке. При этом девушки считают, что поддержание положительного эмоционального климата должно быть функцией женщины. Девушки, выбирающие дезадаптивные стратегии совладания, ориентированы на то, что реализация роли материального обеспечения и роли «хозяйки» принадлежит женщине. Результаты качественного анализа подтверждаются данными корреляционного анализа с использованием t-критерия Стьюдента. Показатели обеих методик связаны, все значения находятся в зоне значимости при $p \leq 0{,}01$, характер связи положительный. Таким образом, при выборе адаптивных стратегий совладания с трудностями в данной выборке можно фиксировать рост ориентации девушек на равную реализацию партнерами ролей в браке, кроме ролей материального обеспечения и поддержания эмоционального климата.

Таблица 5. – Соотношение значений стратегий совладания и распределения ролей в семье (юноши), %

Стратегии совладания	Воспитание детей			Эмоциональный климат			Материальное обеспечение			Организация развлечений			Роль «хозяина», «хозяйки»			Сексуальный партнер			Организация семейной субкультуры		
	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю	Д	Р	Ю
Адаптивные	17	61	22	19	67	14	19	64	17	20	58	22	11	20	69	25	17	58	14	19	67
Дезадаптивные	33	25	42	58	17	25	67	17	16	42	25	33	42	33	25	58	25	17	25	42	33

Примечание – Д – реализуется девушкой; Р – реализуется в равной степени; Ю – реализуется юношей.

Юноши, которые применяют адаптивные стратегии совладания, полагают, что роли воспитания детей, обеспечения благоприятного эмоционального климата, материального обеспечения и организации развлечений должны реализовываться в равной степени обоими партнерами в браке (таблица 5). Также они считают, что роли «хозяина», сексуального партнера и организации семейной субкультуры должны реализовываться мужчиной. Применение дезадаптивных стратегий юношами вызвано реализацией девушкой ролей, связанных с обеспечением эмоционального климата, материальным обеспечением и сексуальной активностью, что в первом случае требует дополнительно-

го исследования, так как традиционно роль обеспечения эмоционального климата реализуется женщиной и остается не совсем понятным, почему юноши не относятся к этому позитивно. Что касается двух других ролей, то традиционно материальное обеспечение семьи и активность в сексуальных отношениях приписывается мужчинам, поэтому вероятность использования неконструктивных форм взаимодействия с партнером в паре может возрастать, если девушка (женщина) стремится брать реализацию этих ролей на себя. Результаты качественного анализа подтверждают данные корреляционного анализа с использованием t-критерия Стьюдента, показатели обеих методик связаны, все значения находятся в зоне значимости при $p \leq 0{,}01$, характер связи положительный. Таким образом, выбор адаптивных или дезадаптивных стратегий совладания с трудностями юношами связан с их представлениями о распределении ролей в паре.

Заключение

Новизна полученных результатов состоит в выборе для исследования респондентов, не состоящих в браке, а также в эмпирическом определении эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношений в паре.

Согласно полученным данным, имеются отличия в структуре отношений у юношей и девушек по всем трем компонентам: эмоциональному, когнитивному, поведенческому. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что юноши реже испытывают эмоциональную близость к своему партнеру, но чаще применяют адаптивные стратегии совладания с трудностями. Девушки чаще испытывают эмоциональную близость к партнеру, однако в сравнении с юношами адаптивные стратегии применяют редко. Это может говорить о тенденции к компенсаторным отношениям в паре, что, с одной стороны, в соответствии с принципом дополнительности укрепляет отношения между партнерами. С другой стороны, учитывая полученные данные в гендерном разрезе для поведенческого компонента, эти факторы могут затруднять взаимодействие, препятствовать развитию конструктивных отношений, так как взгляды партнеров на распределение ролей в паре не являются ни традиционными, ни эгалитарными, а также не всегда согласованными.

Как девушки, так и юноши в большинстве своем склонны действовать таким образом, чтобы максимально адаптивно выйти из стрессового состояния, однако между респондентами имеются различия в предпочитаемых стратегиях совладания. В частности, юноши отдают предпочтение адаптивной стратегии переключения на другие позитивные вещи, а девушки – стратегии концентрации на планировании. Можно предположить, что выбор таких стратегий связан с локус-контролем: экстернальным у юношей и интернальным у девушек (однако это предположение требует более глубокого изучения). Для части респондентов характерны дезадаптивные когнитивные стратегии, среди юношей это *обвинение других* и *застревание*, среди девушек – *катастрофизация* и *самообвиение*. Именно применение данных стратегий препятствует построению конструктивных отношений в паре у лиц старшего юношеского возраста, не состоящих в браке. Выбор той или иной стратегии когнитивной регуляции эмоций в стрессовых ситуациях обусловлен индивидуальными особенностями респондентов данной выборки. Вместе с тем следует отметить, что преимущественное использование эффективных стратегий совладания может способствовать снижению негативных переживаний в значимых и трудных ситуациях. И, учитывая преимущественное использование таковых юношами данной выборки, закономерно предположить их лучшую адаптацию к стрессу на когнитивном уровне совладания с ним.

Сравнительный анализ данных показал, что значения эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов отношений в паре связаны; связь является поло-

жительной, что можно учитывать при работе с лицами, состоящими в парных отношениях, в том числе с супружескими парами.

Полученные данные актуализируют необходимость изучения отношений в паре в ракурсе влияния других факторов, так как их гармонизация может способствовать повышению эффективности межличностных коммуникаций партнеров, состоящих и не состоящих в браке. Эмпирические данные могут быть использованы в процессе преподавания учебных дисциплин «Психология семьи», «Семейная психология и консультирование», «Социальная психология».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

3. Кузнецова, И. К. Психологические особенности осознания себя как личности определенного пола в юношеском возрасте / И. К. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1987. – 18 с.

4. Ветрова, В. В. Уроки психологического здоровья / В. В. Ветрова. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

5. Созонтов, А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопр. психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.

6. Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.

7. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Кабанова – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.

8. Уэст, К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман // Гендерные тетради. Выпуск первый. – СПб., 1997. – С. 94–124.

9. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академ. проект, 2006. – 768 с.

10. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.12.2017

Moskaliuk V.Yu. **Relationship Features in Pair of Unmarried Senior Youth Persons**

Relationship features in a pair are defined from the position of their three-component structure. There are results of the empirical research of emotional intimacy, coping strategies in difficult situations and representations about family roles assignment among senior youth persons. It has been specified that girls more often showed emotional intimacy to a partner than boys. It has been defined that boys more often used adaptive coping strategies in difficult situations than girls. Representations about family roles assignment are not always approved among unmarried boys and girls.

УДК: 159.923-056.266

Л.А. Вертынская
преподаватель каф. социальной и семейной психологии
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка
e-mail: vert.lid@tut.by

КОНСТРУИРОВАНИЕ СЕБЯ В НАРРАТИВЕ: ОПЫТ ИНВАЛИДНОСТИ

Приводятся результаты качественного анализа данных, выполненного на материале биографического интервью человека с ограниченными возможностями в передвижении. В фокусе внимания находится проблема конституирования человеческого Я в ситуации ненормативного кризиса, вызванного внезапной утратой физического здоровья. Нарратив о приобретенной инвалидности понимается как форма организации личного опыта, смысл которого достигается посредством непрерывной интерпретации хронически болеющим человеком своих разрозненных внутренних переживаний и изменчивых физических состояний. Особое внимание уделяется тому, как для объяснения опыта инвалидности в биографическом нарративе используется полученная травма, каким образом она сказывается на процессе реконструкции идентичности и выборе стратегий для самоописания.

Введение

Проблема исследования человеческого Я остается одной из наиболее актуальных в психологии личности на протяжении всего периода ее оформления в самостоятельную область научного знания. Поиск ответов на вопросы о том, что и каким образом измерять, исследуя такую реальность, как Я, что рассматривать в качестве эмпирических данных и какой должна быть теоретическая модель исследуемого предмета, требует глубокого научного анализа.

Лингвистический поворот второй половины XX столетия, способствовавший переосмыслению методов и метатеоретических оснований научного познания, позволил ученым обратиться к изучению языковых форм деятельности [1, с. 15], определяющих формирование социальной реальности. В гуманитарных науках данный поворот привел к необходимости эпистемологического сдвига [2, с. 29], перехода от мышления о языке к мышлению через язык [3, с. 95]. В психологии данная смена научной установки предоставила возможности относиться к языку как основному условию конституирования человеческого сознания. В некоторых подходах (конструкционистском, дискурсивном, нарративном) зазвучали идеи о том, что Я человека представляет собой открытую [4] и динамически подвижную языковую конструкцию [5], способную проявляться в вербально артикулированной форме как повествовательный текст. Появились мнения о том, что процессуально самоосуществляясь и видоизменяясь в нарративе, Я тем не менее способно поддерживать некоторую воображаемую целостность и связность. Другими словами, создание Я-нарратива может быть понято как создание временных версий простраивания себя, предъявляемых на опознание в интерпространство [6, с. 136], в условиях которого публичность процесса переиначивания Я подчеркивает диалогический характер самости [7; 8], проявляемый ею в коммуникативных актах обыденного языка. При этом в рамках налагаемых языком социокультурных ограничений рассказанное Я или идентичность человека может быть представлена как эффект переговоров и конструктивных процессов, где первостепенная роль отводится ее интеракциональному производству [9, с. 14], а формирование значений связывается с социальными ситуациями и взаимодействием высказываний [5, с. 117]. Однако естественность формы рассказа о себе как средства выражения мыслей и переживаний не вытекает из природы самого процесса коммуникации, а является следствием нарративного способа понимания мира [10, с. 57]. Говоря об этом в своей работе «Реальное сознание, возможные миры» Дж. Брунер предлагает использовать нарратив в качестве методоло-

гии самопонимания [11, с. 29], базирующейся на непрерывно совершаемых человеческим мышлением интерпретациях себя и окружающего мира.

Т. Сарбин, предложив нарратив в качестве базовой метафоры для психологии в целом [12, с. 6], также обозначил необходимость перехода в изучении личности от деконтекстуализированного, изучаемого по отдельным функциям и свойствам Я к его интегрирующему началу, имеющему нарративную природу. Он высказал тезис о том, что личность, воплощаясь в тексте самонарратива, может быть обнаружена и зафиксирована через систему принадлежащих ей значений [12, с. 8]. С этой точки зрения, интерес психологии к нарративу может быть проявлен посредством исследования того, «что» и «как» повествует о себе личность [13, с. 11]. Анализу могут подлежать биографические и тематические нарративы отдельных личностей и целых социальных групп (чаще так называемых «молчаливых» групп населения: участников боевых действий, эмигрантов, осужденных, наркоманов, инвалидов и т.д.) с целью экспликации их способов понимания и истолкования реальности. По мнению Д. Полкингхорна [14], обладая необходимым потенциалом для валидизации знаний обычных людей и понимания скрытых мотивов их поведения, нарративы также способны обеспечивать доступ к процессам интернализации социального мира [15, с. 37–38], позволяя приближаться к осознанию того, каким образом те или иные социально-культурные репертуары нарративных форм используются личностью для упорядочивания и развития собственного Я-нарратива [14, с. 94–95].

С целью обнаружения и понимания того, как осуществляется конституирование человеческого Я, вызванного внезапной утратой физического здоровья, в проведенном исследовании за основу была принята модель идентичности как жизненной истории [16, с. 136], где существенное значение было отдано тому, как человек упорядочивает свое переживание опыта инвалидности в форме личного нарратива. Развернутое устное повествование выступило в исследовании в качестве ключевого информативного источника, требующего прояснения содержательных тем: как хроническая болезнь и приобретенный социальный статус инвалида сказываются на индивидуальном самовосприятии и структурируют жизнь; каким образом связываются воедино отдаленные события прошлого с периодами актуального физического и душевного страдания; как самоинтерпретируются произошедшие перемены на уровне личностной и телесной организации.

Для сбора эмпирических данных в исследовании были выбраны и задействованы такие методы, как биографическое нарративное интервью и биографический нарративный анализ [17] в версии Г. Розенталь. Учитывалось, что данная стратегия исследования нарратива является репрезентативной [9, с. 5–8], она субъект-центрирована и тяготеет к идее выражения в речи черт личности, ее внутренних состояний, произошедших событий, организованных в виде повествования с учетом сформировавшейся на протяжении жизни у данного человека индивидуальной системы интерпретаций. В связи с этим нарративный анализ текстов рассказанных повествований основывался на тематической реконструкции данной системы индивидуальных предпочтений с последующей их профессиональной интерпретацией [18, с. 181]. При таком анализе механизмов нарративного конструирования идентичности из рассмотрения были исключены: 1) ситуация рассказывания и 2) особенности позиционирования рассказчика и слушателя, находящихся во взаимодействии.

Выбор респондента для проведения нарративного интервью в рамках исследования был обусловлен возникшим запросом на оказание психологической помощи со стороны человека, пребывавшего на месячной реабилитации в РУП «Белорусский протезно-ортопедический восстановительный центр». Обращение к нарративу во время взаимодействия было продиктовано несколькими практическими предпосылками. Во-первых, учитывалось, что создание жизненной истории обладает психотерапевтическим эффек-

том и может служить средством для лечения проблематичных переживаний за счет многозначности гештальта [17, с. 166], который хранит в себе потенциальные возможности для реорганизации представлений о пережитом в процессе повествования. Во-вторых, допускалось, что проговаривание или повторение жизненной истории позволяет рассказчику утверждаться в ее понимании: когда репрезентация становится достаточно стабильной, рассказчик может начинать действовать в некоторых жизненных ситуациях в соответствии с продуктивными характеристиками [9, с. 5–6], подчеркнутыми в рассказе. В-третьих, выбор именно биографического, а не тематического нарратива исходил из предположения о наличии переломных моментов в жизненной истории пострадавшего человека, которые могли привести к осуществлению реконструкции идентичности.

В рамках нарративного интервью респонденту был задан следующий «нарративный импульс»: «Я хотела бы попросить Вас рассказать историю Вашей жизни. Лучше всего, если Вы начнете с момента рождения, с того времени, когда Вы были ребенком, и расскажете затем обо всем, что с Вами происходило вплоть до настоящего времени. Вы можете говорить даже о деталях, так как меня интересует все, что важно для Вас самого. Время Вашего рассказа не ограничено». Этот «импульс», развернутый в максимально пространном временном и тематическом континуумах, являлся стимулом к биографическому повествованию. Как отмечает Х.-Ю. Глинка, посредством данного импульса в рамках нарративного интервью биографу предлагается возможность осуществления саморефлексивной работы [19, s. 57]. В ходе рассказа до этого диффузные и когнитивно необработанные переживания, содержащиеся в памяти, организуются и вырисовываются в виде общего гештальта. Нарратор погружается в пережитое, оказывается захваченным в известной мере прежними механизмами событийного развития и изменения, но затем в актуальной ситуации взаимодействия интервью получает возможность дистанцированного и дифференцированного взгляда на себя и свою жизнь.

Иначе говоря, биограф работает в некотором временном зазоре между смутной эмпирикой прошлого и сопровождаемым когнитивной ясностью настоящим. Г. Розенталь так говорит об этом: «Рассказ о жизни в том виде, в каком он развивается вокруг определенных тем, представляет собой общую конструкцию биографического опыта, т.е. своего рода сгусток событий и ожиданий будущего, но одновременно и продукт настоящего положения, в котором находится биограф» [20, с. 330]. Т.е. рассказ в качестве основного своего конститутива может иметь не столько ретроспективное восстановление пережитого прошлого опыта, сколько проектирование иного опыта, и прежде всего образа себя.

Краткая информация об интервьюируемой: Л.С. с детских лет проживает в городе Светлогорске. Родилась в семье рабочих. На данный момент ей 28 лет. Замужем. Три месяца назад родила ребенка. Имеет аттестат об общем среднем образовании. В 1999 г. поступила в Светлогорский техникум, однако его не закончила. Не работает и рабочего стажа как такового не имеет, на данный момент – домохозяйка. Инвалид II группы, срок инвалидности – 4 года, получила травму в 2003 г. в результате ДТП. Сейчас находится на реабилитации в протезно-ортопедическом госпитале для лечения и стационарного протезирования ноги.

В исследовательской ситуации интервью ***Л.С.*** охотно согласилась побеседовать, не выражая существенного интереса к самой процедуре и ее назначению. На просьбу рассказать свою жизненную историю отреагировала растерянностью, не зная с чего начать. Оформление самопрезентации оказалось для нее непростой задачей, побудившей обратиться к усвоенному в процессе социализации культурному образцу в выстраивании биографии. Относительно быстро и коротко, перечислив в хронологической последовательности события своей жизни, адресовала запрос интервьюеру на сопровождение

повествования дополнительными вопросами. В ходе дальнейшей интеракции, основываясь на ноэме последствий дорожно-транспортного происшествия, подвергалась повторному переживанию.

Исходя из полученной в основном рассказе-экспромте информации в рамках последовавшего нарративного анализа проверке была подвергнута гипотеза о том, что предложенный рассказчицей биографический конструкт есть попытка преобразовать нарратив регресса в нарратив стабильности и восстановления. Об этом свидетельствует первоначальное желание ***Л.С.*** убедить в том, что ее жизнь находится под контролем и она способна ею самостоятельно управлять («*Ну, сейчас,* ***сейчас*** *я ж уже говорю, все уже стабилизировалось, все нормально*»). Однако эта нарративная интенция биографа обнаружила существенный контраст с подавленным эмоциональным состоянием ***Л.С.*** в процессе интеракции, проявленными слезами, паузами, запросами на структурирование хода интервью вопросами со стороны интервьюера, давлением, ощущаемым биографом со стороны культуры и социума, в котором приветствуется нарратив «хорошей стабильности» и атрибутивно маргинализируются случаи, не вписывающиеся в заданную рамку. Необходимо отметить, что презентация ***Л.С.*** себя-прежней как активно, самостоятельно конструирующей свою жизнь, в ходе шестишагового анализа [17, с. 216] не выдержала проверки. В ее описаниях как прошлого, так и настоящего постоянно подчеркивалась определяющая роль других людей и внешних обстоятельств: «так уж получилось», что сдала экзамены на пятерки (*«сама не знаю как»*), что поступила именно в этот техникум (*«мать настояла»,* а сама не хотела), что «выбрала» именно эту профессию (точнее *«профессия меня выбрала»*), что появился ребенок (которого не планировали), что вышла замуж (поскольку будущий муж сам проявил инициативу) и т.д. В результате генетического анализа при реконструкции хронологической последвательности пережитых событий и значений, которые они имели для биографа, был сделан вывод: то, как складывалась жизнь ***Л.С.***, – это не результат ее личных достижений, а то, что случалось с ней (на это в грамматическом плане указывает частое использование биографом во время повествования безличного залога: *«так получилось», «не сложилось»* и др.). В этом смысле нарративная самопрезентация ***Л.С.*** выстроена согласно логике внешних обстоятельств, где окружающие структурируют ход ее жизни (мама, которая повлияла на ее решение поступать в техникум; друзья, которые постоянно *«вытаскивали, чтобы не сидела одна дома»* после аварии; муж и ребенок, которые воспринимаются как что-то *«должное»*, хотя и *«не дают счастья»*). Однако в рассказе биограф пытался представить себя как человека, который со всем *«прекрасно справляется»* сам. Именно эта оценка себя ***Л.С.*** не согласовывалась с обозначенными во время интервью обстоятельствами, характеризующими ее как человека очень зависимого и опирающегося на других. Особенно ярко это тенденция была проявлена в таких темах, как учеба (*«Если бы со мной кто-то занимался, да, я бы училась, а сама, одна, я этого делать не буду»*); инвалидность как видимый физический дефект (*«Ну, стараюсь не замечать, что у меня нет ноги, что что-то есть, чего-то нету. Если кто-то со мной рядом и меня, можно сказать, потянет, то я зайду и без всяких проблем...* ***Одна*** *– мне это тяжело. И вот даже в магазин идти мне неловко, потому что выбирать какую-то одежду, ее надо померить… а когда кто-то со мной рядом – мне просто»*), межличностные отношения (например, с матерью, когда мнение ***Л.С.*** *«не особо учитывается»*).

Итогом тематического анализа полей биографического конструкта стало обнаружение ключевой темы развернутого повествования, обусловившей сюжет рассказанной жизненной истории и то, как в структуре данного случая разворачивалось центральное переживание, а именно переживание психологической зависимости нарратора и его неспособности управлять своей жизнью. На основании анализа того, когда и в какой био-

графической констелляции оно проявилось в первый раз, в каких жизненных фазах оно усилилось, в каких пропало, было определено, что отсутствие психологической автономии не является результатом полученной травмы ***Л.С.***, а указывает на зависимый характер ее функционального реагирования, практиковавшийся и ранее. Травма в этом отношении представляет собой мощный интерпретационный ресурс, позволяющий локализовать в себе источник того, что с определенного времени полностью структурирует жизнь и оправдывает нежелание что-либо менять. Речь, разумеется, идет не о том, что авария и ампутация ноги не оказали на ***Л.С.*** серьезного травматического воздействия; вопрос в том, каким образом полученная травма задействована биографом для объяснения произошедших с ним перемен. Попытка определить полученную травму в качестве поворотного пункта биографии, повлекшего негативные самоизменения, оказалась повествовательной маскировкой, призванной посредством нарративной фетишизации устранить следы собственной психологической зависимости от других в прошлом. Об этом свидетельствуют противоречия, неоднократно встречающиеся в рассказе. Примером использования травмы-как-оправдания своему бездействию является оценка биографом своего нынешнего положения, где ***Л.С.*** подчеркивает невозможность в связи с приобретением инвалидности устроиться на работу и закончить учебу в техникуме, поскольку травма *«отняла смысл жизни»*, лишила перспектив и внешней привлекательности, создавав контраст для оценки своего прошлого как позитивного периода жизни, когда она была *«совершенно другим человеком»*.

В результате интерпретации представленного биографического опыта было выделено несколько стратегий самоконструирования, задействованных биографом для создания и поддержания истории собственного Я:

1. Стратегия институциональной нормативности. В процессе нарративной организации жизненных событий в единую историю биограф придерживался следования заложенному в социуме культурному образцу оформления автобиографической самопрезентации в определенном хронологическом порядке. Данный способ предъявления биографии, характеризующийся предзаданностью формы и ее событийной направленности, основывался на стремлении к соответствию «социальной норме», в которой культурно закодирована история отношения к человеку с инвалидностью, исторически хранящая в себе следы практик социального отвержения и эксклюзии до нормализации и включения его в общественную систему. Снижение функций управления биографической работой [21, с. 251] до артикуляции биографической фактичности указывает на зависимость от доминирующего дискурса и страх выйти за рамки, установленные на государственном уровне в пределах нескольких последних десятилетий, законодательно предписывающие нормативную интеграцию человека с ограниченными физическими возможностями в общество. Об этом свидетельствует социально желательная попытка ***Л.С.*** во время повествования о себе и своей жизни превратить нарратив регресса в нарратив стабильности и восстановления. В тексте интервью отчетливо заметно, как возрастает биографическое напряжение в тех жизненных фазах, где возникает прецедент для отклонения от нормативности (приобретение инвалидности, незаконченная учеба в техникуме, отсутствие работы, ненадлежащий уход за ребенком, по собственной оценке ***Л.С.***, и т.д.) и обнаруживается его ослабление при описании событий, попадающих в социально позитивный перенос (отдых, учеба в школе).

2. Стратегия драматизации. Она сопряжена с ролью инвалида, в рамках осознания которой биографом установлена определенная ролевая дистанция между образом-себя-как-инвалида и остальным ролевым репертуаром (дочери, супруги, матери, подруги и т.д.). Внутреннее непринятие себя в новом социальном статусе – как человека с ограниченными возможностями в передвижении – затрудняет интеграцию идентичности, обнаруживая в нарративе «несовпадение с самим собой» и усиливая рассогласо-

ванность коммуникативных фигур «Я-инвалид» и «Я-неинвалид» в процессе повествования. Трудности в отождествлении себя с человеком с нарушениями опорно-двигательного аппарата подкрепляются самоустановкой на то, что в общественном сознании по отношению к инвалидам существует некий «ролевой дефицит», в условиях которого люди с физическими ограничениями воспринимаются весьма стереотипно, исключительно через стигму инвалидности, без возможности быть заметными в социальном пространстве другими ролями. Так, во время ситуации интервью ***Л.С.*** обозначила, что она крайне тяжело внутренне переживает, когда незнакомые окружающие люди видят в ней в первую очередь инвалида (*«ну, не хотелось бы, чтобы глазели на меня, да особенно бабульки: "**Ой, бедненькая** девочка"»; «допустим, в кафе какое-то мне пока неудобно идти, без ноги, все же смотрят»*), хотя данная проекция могла бы не пройти проверку жизнью: вероятно, кто-то в данных обстоятельствах мог бы заметить в ней отдыхающего человека, влюбленную девушку, пришедшую на свидание, подругу, ожидающую встречи и т.д.

3. Стратегия фетишизации нарративной целостности. В контексте сюжета представленной жизненной истории приобретение опыта инвалидности в виду его травматического содержания специфическим образом сказалось на форме ее организации: развернутое повествование о жизни не было завершено, поскольку в процессе рассказа биограф подвергся повторному переживанию. Нарративная структура биографического опыта, основанная на событийной упорядоченности, утратила событие в качестве основной единицы повествования, уступив место описанию ключевого переживания. Рассказ об инвалидности как поворотном биографическом пункте, обладающем релевантностью, вызвал трудности в проговаривании того, что *«погубило жизнь»* и продолжает доставлять душевную боль и страдания. Обнаруженная неспособность биографа придать произошедшему статус целостной и завершенной истории эксплицировала недостаток речевых ресурсов для символизации травматического опыта инвалидности в нарративе, в котором травма была исключена в качестве предмета повествования, а взяла на себя функцию его структурирующего принципа.

4. Стратегия темпорального различения. В процессе самоописания биограф задействовал временной вектор, используя слова-операторы «раньше» и «сейчас» для фиксации произошедших с ним субъективных изменений. «Я-раньше» в повествовании использовалась как форма историзации своего опыта, обладающая когерентностью и связностью в представлении себя. В ходе хронологического секвенцирования рассказа, опираясь на событийно-временную последовательность, было установлено, что для управления образом-себя-в-прошлом селективно из памяти было отобрано восемь линейно организованных событий (развод родителей, переезд, вхождение отчима в семью, отдых, смерть родного отца, учеба в школе, поступление и учеба в техникуме, работа), обеспечивших плотность описания. Настоящее время в самоописании биографа основано на пяти событиях (авария, знакомство с мужем и создание семьи, второе ДТП, рождение ребенка, переезд на новую квартиру) и развернутом активном переживании психологической зависимости, артикулированное опытом приобретения инвалидности. «Я-сейчас» – это ключевая фигура повествования, темпорально организованная в нарративе биографом для фиксации актуального самоотношения.

5. Стратегия контрастного самоописания. В процессе основного рассказа-экспромта биограф избегал прямой оценки себя, используя косвенные определения, имеющие отношение к фигуре своего «Я». Основой для самоконструирования стала развернутая в ходе беседы интеракция, которая способствовала осознанию образа себя и его вербализации. Тема личностного самоизменения была контекстно затронута в связи с событием приобретения травматического опыта, который, согласно ***Л.С.***, обусловил и разделил восприятие собственного Я на «до» и «после» аварии. Также учи-

тывалось, что прежний-Я-образ биографа является в первую очередь конструктом настоящего, и преобладающая оценка этого образа сказывается на «задействовании» травмы в виде объяснительной, интерпретационной рамки для произошедших личностных изменений, легализующей возможность образования негативных коннотаций в самоописании через контраст позитивным. Недовольство образом-себя-в-настоящем привело к открытому противопоставлению своих актуальных личностных качеств (безуспешность, недоверчивость, беспомощность, раздражительность), обладающих выраженным модусом негативности, тем идеализируемым качествам прошлого, которые характеризуют ее позитивно (успешной в учебе, открытой новому опыту, способной на доверительные отношения с одноклассниками, обладающей большим количеством интересов и т.д.). Данный способ биполярной самопрезентации выявил проблему дифференцированного взгляда на свое Я посредством двух контрастных образов, находящихся в оппозиции по отношению друг к другу.

Заключение

Приведенный пример биографического нарративного анализа транскрибированного текста интервью демонстрирует возможности и специфику качественной методологии для исследования нарративной идентичности человека, столкнувшегося в своем опыте с травмой.

Обнаружение и анализ стратегий самоконструирования на основании нарративизации биографического опыта способствует осознанию того, каким образом происходит переопределение, или же реконструкция, идентичности в результате внезапной утраты физического здоровья и как ее трансформация воздействует на адаптационные ресурсы личности. Такие знания могут быть использованы как в психологической практике для оказания помощи по созданию «предпочитаемой истории» [22, с. 31] об опыте инвалидности, посредством которой человек сможет чувствовать себя способным влиять на собственную жизнь, так и для обогащения теоретического дискурса о социально-психологических проблемах человека с ограниченными возможностями в передвижении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Остин, Дж. Как производить действия при помощи слов / Дж. Остин. – М. : Идея-пресс, 1999. – 137 с.

2. Брокмейер, Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопр. философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.

3. Савчук, В. В. Феномен поворота в культуре XX века / В. В. Савчук // Междунар. журн. исслед. культуры. – 2013. – № 1. – С. 93–108.

4. Автономова, Н. С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров / Н. С. Автономова. – М. : РОССПЭН, 2009. – 503 с.

5. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.

6. Абушенко, В. Л. Проблема идентичностей: специфика культур-философского и культур-социологического видения / В. Л. Абушенко // Вопр. соц. теории. – 2010. – С. 128–146.

7. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

8. Hermans, H. J. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning / H. J. Hermans // Culture and Psychology. – 2001. – Vol. 7 (3). – P. 243–281.

9. Wortham, S. Narratives in action / S. Wortham. – New York : Teachers College Press, 2001. – 183 p.

10. Тжебиньский, Е. Нарративное понимание и нарративные действия / Е. Тжебиньский // Постнеклас. психология. – 2006. – № 1. – С. 56–81.

11. Bruner, J. Actual Minds, Possible Worlds / J. Bruner. – Cambridge : Harvard University Press, 1986. – 201 p.

12. Сарбин, Т. Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т. Р. Сарбин // Постнеклас. психология. – 2004. – № 1. – С. 6–28.

13. Брунер, Дж. Жизнь как нарратив / Дж. Брунер // Постнеклас. психология. – 2005. – № 1 (2). – С. 9–31.

14. Polkinghorne, D. Narrative knowing and the human sciences / D. Polkinghorne. – New York : State University of New York Press, 1988. – 185 p.

15. Shotter, J. Conversational Realities: Constructing Life through Language / J. Shotter. – London : Sage Publications Ltd, 1993. – 208 p.

16. МакАдамс, Д. П. Психология жизненных историй / Д. П. МакАдамс // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3, вып. 3. – С. 135–165.

17. Rosenthal, G. Erlebte und erzählte Geschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen / G. Rosenthal. – Frankfurt/Main ; New York : Campus, 1995. – 243 p.

18. Корбут, А. М. Ситуационные основания нарративных образовательных исследований / А. М. Корбут, А. А. Полонников // Анализ образовательных ситуаций : сб. науч. ст. / под ред. А. М. Корбута и А. А. Полонникова. – Минск, 2003. – С. 179–208.

19. Glinka, H.-J. Das narrative Interview: eine Einfuehrung fuer Sozialpaedagogen / H.-J. Glinka. – München : Juventa Verlag, 1998. – 269 s.

20. Розенталь, Г. Реконструкция жизненных историй. Принципы отбора в процессе порождения жизненных историй применительно к биографическим нарративным интервью / Г. Розенталь // Хрестоматия по устной истории. – СПб., 2003. – С. 322–356.

21. Fischer-Rosenthal, W. The problem with identity: Biography as Solution to Some (Post)-Modernist Dilemmas / W. Fischer-Rosenthal // Comenius. – 1995. – № 15. – P. 250–265.

22. Фридман, Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М. : Класс, 2001. – 368 с.

Рукапіс пастапіў у рэдакцыю 25.02.2019

Vertinskaya L.A. **Constructing Oneself in a Narrative: the Experience of Disability**

The article represents the experience of qualitative data analysis performed on the basis of a biographical interview of a person with limited mobility. The focus is on the problem of the constitution of self in a situation of an non-normative biographical crisis caused by a sudden loss of physical health. The narrative of acquired disability is understood as a specific form of organization of personal experience, the meaning of which is achieved through the continuous interpretation of its disparate inner experiences and changing physical states by a sick person. Particular attention is paid to how the resulting trauma is used to explain the experience of disability in a biographical narrative, how it affects the process of reconstructing identity and choosing strategies for self-description.

УДК 316.61

К.Ю. Будько
выпускник магистратуры социально-педагогического факультета
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: pedchild@brsu.brest.by

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Обоснована актуальность изучения проблемы социальной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Представлена структура социальной компетентности детей дошкольного возраста. Отражены результаты эмпирического изучения компонентов социальной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речевой деятельности.

Введение

Современное развивающееся общество предъявляет к личности требования, согласно которым человек должен быть способным функционировать в условиях постоянно изменяющегося социума, адаптироваться к социально-экономическим переменам, к воздействию негативных факторов внешней среды. Общество испытывает потребность в образованных, нравственных, способных к сотрудничеству, предприимчивых людях, которые могут принимать ответственные решения самостоятельно, а также прогнозировать последствия этих решений. В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что достижение успеха в различных сферах жизни во многом зависит от уровня развития социальной компетентности. Социальная компетентность – это интегративная характеристика личности, предполагающая ориентацию в социальной действительности, позволяющая человеку успешно адаптироваться, эффективно и бесконфликтно взаимодействовать с другими членами общества, продуктивно решать различные задачи, выполнять разные социальные роли, нести ответственность за свои поступки.

В настоящее время увеличивается число детей с разными видами отклонений в развитии. Одной из самых распространенных категорий с особенностями психофизического развития являются дети с нарушениями речевой деятельности. Речь является одной из важнейших психических функций, и развитие речи – показатель общего развития ребенка. Речь представляет собой наиболее эффективное средство общения, и она является одним из основных условий развития ребенка. «Нарушения речи – это собирательный термин, который используется для обозначения отклонений от нормального речевого развития, от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, которые обусловлены расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности» [1, с. 250]. Проблема обеспечения благоприятного речевого развития детей на сегодняшний день стоит очень остро, так как наблюдается тенденция значительного роста количества детей с различными речевыми нарушениями, которые негативно сказываются на развитии личности ребенка, затрудняют становление межличностных взаимоотношений, препятствуют адаптации, социализации, а также формированию социальной компетентности.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что рассмотрение проблемы социальной компетентности носит констатирующий характер. В ли-

---

Научный руководитель – И.Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

тературе представлены различные взгляды ученых на структуру социальной компетентности, рассматриваются требования к социально компетентной личности. Имеющиеся исследования посвящены изучению сущности и особенностям формирования социальной компетентности (Н.В. Калинина [2], Е.В. Коблянская [3], О.В. Полозова [4]), изучению коммуникативной компетентности (Л.А. Петровская [5], Ю.Н. Емельянов [6]), социальной компетентности взрослого человека (М. Аргайл [7], Е.В. Коблянская [3]), социальной компетентности детей школьного возраста (С.А. Учурова [8], Н.В. Калинина [2],); социальной компетентности детей дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук [9], О.Ф. Борисова [10]). Тем не менее особенности социальной компетентности применительно к детям дошкольного возраста с нарушениями речевой деятельности еще не изучены. Так, не описано содержание структурных компонентов социальной компетентности при нарушениях речи у детей; не определены особенности социальной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Цель исследования – выявить особенности социальной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи, определить, сказывается ли имеющееся у детей нарушение речи на содержании их социальной компетентности.

Анализ исследований структуры социальной компетентности, представленных в работах Т.Н. Антоновой [11], С.С. Шипицкой [12], О.В. Галаковой [13], позволяет нам выделить в ее структуре когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты. В структуре социальной компетентности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями мы выделяем следующие компоненты:

1) *когнитивный компонент* подразумевает наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, представления о нормах, правилах взаимодействия в обществе; понимание ребенком последствий своих и чужих поступков, осознание собственной индивидуальности, понимание мотивов собственных действий и действий других людей;

2) *эмоциональный компонент* предполагает понимание ребенком собственного эмоционального состояния, а также эмоционального состояния других людей, умение описать свое эмоциональное состояние, умение описать эмоциональное состояние другого человека, умение свободно выражать свои чувства (как позитивные, так и негативные) во взаимодействии с другими, а также умение чувствовать другого, сопереживать ему;

3) *поведенческий компонент* связан с выбором адекватных ситуации способов общения, наличием этически ценных образцов поведения, предполагает эффективное взаимодействие с окружающими, выражение своих желаний в социально приемлемой форме, способность поступать так, как принято в обществе, умение формулировать и выражать свои мысли.

Для выявления особенностей социальной компетентности детей дошкольного возраста нами были использованы следующие методики:

1. Проективная методика «Картинки». Ребенку предлагаются картинки с изображением различных социальных ситуаций; к каждой картинке необходимо составить историю событий по предложенному плану: Что происходит? Что было до этого? Почему так случилось? Чем все закончится?

2. Методика исследования самосознания (Н.И. Непомнящая) [14]. В свободной беседе ребенку задаются вопросы, на которые ему необходимо ответить. Все свои ответы ребенок должен обосновать. В беседе выясняется осознание им своих личностных качеств и отношения к себе; что понимает ребенок под такими словами, как «добрый», «злой», предпочтение им определенных лиц, сопоставление себя с ними, наличие идеала.

3. «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго) [15]. Ребенку предлагается поочередно пять картинок с изображением лиц, на которых отражены различные эмоциональные состояния; к каждой картинке необходимо придумать небольшой рассказ о том, что могло вызвать такое настроение человека, почему он испытывает это чувство.

4. Карта проявлений социальной активности (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова) [16]. Заполняется на основе наблюдений за особенностями поведения ребенка в различных социальных ситуациях.

В качестве испытуемых выступили две группы детей в возрасте от 5 до 7 лет: дети с нормотипичным развитием (n = 40), дети с нарушениями речи (n = 40). Дети с нарушениями речевой деятельности представляют многочисленную группу по диапазону речевой патологии, что не позволяет провести исследование детей со всеми нарушениями речевой деятельности. В связи с этим исследование сфокусировано на изучении детей с наиболее часто встречающимися нарушениями речи:

1) общее недоразвитие речи (различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте);

2) дизартрия (нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата);

3) алалия (отсутствие или недоразвитие речи у детей при сохранных возможностях интеллектуального развития и нормальном периферическом слухе).

Исследование проводилось на базе в ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста», ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста» и ГУО «Средняя школа № 26 г. Бреста».

Результаты исследования и их обсуждение

1. Анализ результатов проведенной проективной методики «Картинки» показал, как дети дошкольного возраста способны описать социальные ситуации, изображенные на картинках, понять мотивы поступков и действий людей в предложенных ситуациях, спрогнозировать исход данных ситуаций.

Испытуемым предлагалась картинка, на которой изображена конфликтная ситуация между детьми. В группе детей с нормотипичным развитием конфликт удалось увидеть всем испытуемым (100 %). Всем детям (100 %) удалось определить мотивы действий, а также исход конфликтной ситуации. В группе детей с нарушениями речи практически все указывают, что ситуация является конфликтной (82,5 %). Несколько детей данной категории (17,5 %) не ответили на вопрос. Определить мотивы действий детей, изображенных на картинке, удалось 25 % респондентов; 60 % испытуемых описывали то, что происходит на картинке. Не дали ответ на вопрос 15 % детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Прогноз исхода предложенной ситуации также вызвал сложности у большинства детей с речевыми нарушениями (справились с заданием 35 % испытуемых). Описывали ситуацию, происходящую на картинке, 50 % испытуемых, не дали ответ на вопрос 15 % респондентов.

Проанализировав понимание детьми социальных ситуаций, мотивов поведения, а также прогноз действий в социальных ситуациях, можно сделать следующие выводы: 1) все нормотипичные дети способны правильно описать предлагаемую проблемную ситуацию; 2) не все испытуемые с речевыми нарушениями способны определить ситуацию как конфликтную.

Все дети определяют участников конфликтной ситуации. Дети с нормотипичным развитием не испытывают сложностей при определении мотивов действий детей и способны спрогнозировать исход предложенной ситуации. Большинство детей с нарушениями речи не способны определить мотивы участников конфликтной ситуации и увидеть ее исход.

2. Результаты методики исследования самосознания демонстрируют, как дети осознают свои личностные качества и отношение к себе других, что они понимают под такими понятиями, как «добрый» и «злой», почему отдают предпочтение определенным лицам, сопоставляют себя с ними, какие личностные качества других людей для них оказываются значимыми.

Все дети с нормотипичным развитием характеризуют себя как «добрых» людей. Испытуемые ссылались на свои хорошие поступки (35 %), отмечали собственный успех в какой-либо деятельности (40 %), указывали на собственное неконфликтное поведение (25 %). Все дети с нарушениями речи характеризуют себя так же. Респонденты ссылались на свои положительные личностные качества (45 %), несколько детей (15 %) отметили собственные хорошие поступки, свое неконфликтное поведение (5 %), некоторые дети (35 %) затруднились продолжить высказывание.

В процессе анализа нормотипичных ответов детей на вопрос «Что такое добрый человек?» были получены следующие объяснения: «добрый человек» совершает хорошие поступки (42,5 %); успешен в различных видах деятельности (40 %); неконфликтен (17,5 %). Дети с речевыми нарушениями, характеризуя «доброго человека», указывали на личностные качества (45 %), хорошие поступки (20 %), неконфликтное поведение (5 %); некоторые дети (30 %) затруднились продолжить высказывание.

Характеризуя «злого человека», нормотипичные дети указывали на плохие поступки (62,5 %); конфликты при взаимодействии с другими (25 %); личностные качества (12,5 %). Дети с речевыми нарушениями, характеризуя «злого человека», отмечали личностные качества (40 %), плохие поступки (15 %), конфликтное поведение (10 %); 35 % респондентов затруднились продолжить высказывание.

Анализ ответов на вопрос «Бывает, что тебя хвалят? Кто? За что?» показал, что все дети без исключения ответили: их хвалят. Нормотипичные дети перечисляли всех, с кем они взаимодействуют дома, в детском саду, в школе, на кружках и дополнительных занятиях. Все дети с нормотипичным развитием способны выделить ситуации, в которых их хвалят. Все дети с речевыми нарушениями отвечали, что их хвалят. Испытуемые называли родителей, также некоторые респонденты указывали воспитателей и учителей. Большинство детей с нарушениями речи (60 %) затруднились, отвечая на вопрос «Кто тебя хвалит? За что?».

При ответе на вопросы «Бывает, что тебя ругают? Кто? За что?» все дети без исключения ответили, что «такое бывает». Дети с нормотипичным развитием перечисляли всех, с кем они непосредственно взаимодействуют, и объясняли, за что их ругают. Дети с речевыми нарушениями отвечали, что их хвалят родители, воспитатели, учителя, но большинство детей с нарушениями речи (60 %) затруднилось при ответе на вопрос «Кто тебя ругает? За что?».

В результат анализа ответов на вопрос «Кто тебе больше всех нравится в группе/классе?», были получены следующие результаты: испытуемые с нормотипичным развитием при ответе на данный вопрос называли одного или нескольких детей, с которыми дружат. Дети также способны указать причину своей симпатии к кому-либо из окружающих людей. 75 % респондентов с нарушениями речевой деятельности ответили на вопрос «Кто тебе больше всех нравится в группе/классе?», 25 % испытуемых не ответили на вопрос. 55 % респондентов не указали причину симпатии.

Анализ ответов на вопрос «Кто тебе меньше всех нравится в группе/классе?» показал, что все респонденты с нормотипичным развитием способны выделить человека, который им не нравится, и указать причину своей антипатии. Среди респондентов с речевыми нарушениями на вопрос «Кто тебе меньше всех нравится в группе/классе?» ответили 62,5 %, 37,5 % испытуемых не дали ответ на вопрос. Дети не смогли пояснить свои ответы даже при наличии наводящих вопросов. 57 % испытуемых не указали причину антипатии.

Дети с нормотипичным развитием осознают себя как доброго человека и выделяют свои характеристики как доброго человека (личностные качества, поведенческие особенности, поступки, успех в деятельности), определяют отношение других людей к себе, понимают значение таких понятий, как «добрый» и «злой», способны выделить собственные позитивные и негативные качества, выделяют среди окружающих людей

тех, кто вызывает у них симпатию и антипатию, и выделяют положительные и отрицательные качества других людей. Большинство детей с речевыми нарушениями осознают себя как «добрых людей» и способны выделить характеристики «доброго человека» (поведенческие особенности, поступки, успех в деятельности); определяют отношение окружающих людей к себе; понимают значение таких понятий, как «добрый» и «злой». Не все дети с нарушениями речевой деятельности способны выделить собственные позитивные и негативные качества. Дети с нарушениями речи выделяют среди окружающих тех, кто вызывает у них симпатию и антипатию, но затрудняются выделить их положительные и отрицательные качества.

3. Результаты методики «Эмоциональные лица» показали, как дети с нормотипичным развитием и речевыми нарушениями могут по изображению лиц, на которых показаны различные эмоциональные состояния, различать эти состояния, понимать, чем они вызваны.

Анализ понимания эмоционального состояния радости другого человека позволяет выделить следующие категории ответов испытуемых: «ей весело»; «хорошее настроение»; «гуляет в парке»; «не знаю» или нет ответа. Все нормотипичные дети выделили эмоцию радости. В данной группе 15 % испытуемых ответили, что эмоциональное состояние радости вызвано тем, что ребенку, изображенному на картинке, весело; 60 % указали на «хорошее настроение»; 25 % респондентов ответили, что эмоциональное состояние вызвано прогулкой в парке. Определено, что большинство детей с речевыми нарушениями (65 %) по изображению лица способны определить эмоцию радости. Были выделены следующие категории ответов респондентов: 35 % испытуемых указали, что ребенку на картинке «весело»; 12,5 % ответили, что причиной радости является «хорошее настроение»; 17,5 % испытуемых отметили, что эмоциональное состояние вызвано прогулкой в парке; 35 % респондентов не ответили на вопрос.

Анализируя понимание эмоционального состояния грусти другого человека, мы выделили следующие категории ответов: отсутствие значимых людей; «скука»; отсутствие вещей; нет ответа или «не знаю». Все дети с нормотипичным развитием выделили эмоцию грусти. В данной выборке 50 % испытуемых ответили, что эмоциональное состояние грусти вызвано отсутствием значимых людей; 22,5 % респондентов указали на «скуку»; 27,5 % респондентов ответили, что эмоциональное состояние вызвано отсутствием каких-либо вещей. Среди детей с речевыми нарушениями 70 % испытуемых по изображению лица определяют эмоцию грусти. В данной выборке 55 % испытуемых указали, что причиной грусти является отсутствие значимых людей; 7,5 % ответили, что состояние вызвано «скукой»; 7,5 % указали на отсутствие каких-либо вещей; 30 % затруднились дать ответ на вопрос.

Результаты анализа понимания эмоционального состояния «злости другого человека» позволяют выделить следующие варианты ответов детей: личностные качества, непринятие другими людьми, непринятие человеком других людей, «не знаю» или нет ответа. Все дети с нормотипичным развитием способны выделить эмоцию злости другого человека. В данной группе 37,5 % испытуемых ответили, что эмоциональное состояние злости обусловлено личностными качествами человека, 35 % указали на неприятие их другими людьми, 27,5 % респондентов отметили неприятие человеком других людей. Анализируя ответы детей с нарушениями речи, можно отметить, что большинство детей (65 %) по изображению лица способны определить эмоцию злости. Были выделены следующие категории ответов респондентов: 2,5 % респондентов указали на личностные качества, 22,5 % ответили, что причиной злости является неприятие их другими людьми, 40 % отметили, что причина злости неприятие человеком других людей; 35 % испытуемых не дали ответ на вопрос.

Анализ понимания эмоционального состояния страха другого человека позволил выделить следующие категории ответов: действия других людей; испугался «вида» чего-

то; посмотрел «страшный» фильм/мультфильм; нет ответа, «не знаю». Все дети с нормотипичным развитием выделили эмоцию страха. В данной выборке 22,5 % испытуемых ответили, что эмоциональное состояние страха вызвано действиями других людей; 47,5 % респондентов ответили, что человек испугался «вида» чего-то; 30 % ответили, что эмоциональное состояние вызвано просмотром «страшного» фильма либо мультфильма. Большинство детей с речевыми нарушениями (70 %) по изображению лица определяют эмоцию страха. В данной выборке 15 % испытуемых указали, что причиной «страха» являются действия других людей; 40 % респондентов испугались «вида» чего-то; у 15 % страх был вызван просмотром «страшного» фильма либо мультфильма; 30 % затруднились дать ответ на вопрос.

Анализ понимания эмоционального состояния «удивления» другого человека позволил выделить следующие категории ответов: «что-то новое, необычное, красивое»; действия других людей; собственные действия; нет ответа. Все дети с нормотипичным развитием способны выделить эмоцию удивления другого человека. В данной группе 47,5 % испытуемых ответили, что эмоциональное состояние удивления обусловлено появлением чего-то «нового, необычного, красивого»; 35 % детей указали на действия других людей; 17,5 % респондентов отметили собственные действия. Анализируя ответы детей с речевыми нарушениями, можно отметить, что большинство детей (70 %) по изображению лица способны определить эмоцию удивления. Были выделены следующие категории ответов респондентов: 30 % респондентов указали, что удивление вызвано появлением чего-то «нового, необычного, красивого»; 27,5 % ответили, что причиной удивления являются действия других людей; 12,5 % отметили собственные действия; 30 % испытуемых не дали ответ на вопрос.

Таким образом, практически все нормотипичные дети и большинство детей с нарушениями речи способны распознавать и понимать эмоции радости, злости, страха, грусти, удивления. Дети с нормотипичным развитием определяют ситуации, в которых эти эмоции могут возникнуть; в свою очередь, не все дети с речевыми нарушениями выделяют ситуации, в которых возникают данные эмоции.

4. Результаты, полученные с помощью карт социальной активности, показали, как дети дошкольного возраста проявляют себя в различных социальных ситуациях. В группе нормотипичных детей у 12,5 % испытуемых наблюдается низкий уровень активности, средний уровень активности был отмечен у 47,5 % испытуемых, высокий уровень активности выявлен у 40 % испытуемых. Анализ карт социальной активности детей с нарушениями речевой деятельности показал, что у данной категории детей низкий уровень социальной активности наблюдается у 17,5 % респондентов, средний уровень у 60 % испытуемых и высокий – у 22,5 % респондентов. Дети с нормотипичным развитием и дети с нарушениями речевой деятельности вступают во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, принимают участие в играх, подвижны в деятельности, предполагающей активность; некоторые дети предлагают свою помощь окружающим, чаще всего пребывают в хорошем настроении, проявляют интерес к новому, охотно включаются в деятельность, если она им интересна, проявляют упорство, эмоциональны. Некоторые дети с нарушениями речевой деятельности отличаются тем, что стараются не принимать участия в подвижных и ролевых играх, избегают контактов со сверстниками и иногда со взрослыми; в играх эти дети неактивны, к новому проявляют слабый интерес, неэмоциональны, чаще проводят время в одиночестве или с избранным одним ребенком, отличаются излишней застенчивостью; некоторые дети склонны к агрессивному поведению.

Таким образом, большинство нормотипичных детей демонстрируют средний и высокий уровень социальной активности. Для детей с речевыми нарушениями характерны разные уровни социально активного поведения (низкий, средний, высокий); большинство детей с речевыми нарушениями демонстрируют средний уровень соци-

альной активности. Проанализировав особенности социальной активности детей с нормотипичным развитием и с нарушениями речи, можно отметить, что наблюдаются некоторые отличия в социальном поведении детей, однако значимых отличий, согласно статистическим данным, в поведении детей нет.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что у детей с нарушениями речевой деятельности когнитивный компонент социальной компетентности развит недостаточно. В результате анализа понимания детьми социальных ситуаций, мотивов поведения, а также их прогноза действий в социальных ситуациях были получены следующие результаты: все дети с нормотипичным развитием способны правильно описать предлагаемую проблемную ситуацию, определить участников ситуации, конфликт, мотивы действий людей и прогноз исхода ситуации. Дети с нарушениями речевой деятельности определяют участников конфликтной ситуации, некоторые дети способны определить ситуацию как конфликтную, но испытывают сложности при определении мотивов действий людей и прогнозировании исхода предложенной ситуации.ю.

Нормотипичные дети осознают свои индивидуальные особенности: определяют себя как «добрых людей» и выделяют свои характеристики как «доброго человека»; определяют отношение других людей к себе, понимают значение таких понятий, как «добрый» и «злой», способны выделить собственные позитивные и негативные качества; выделяют среди окружающих людей тех, кто вызывает у них симпатию и антипатию, и выделяют положительные и отрицательные качества других людей. Дети с нарушениями речевой деятельности, в свою очередь, осознают себя как «добрых людей» и выделяют свои характеристики как «доброго человека», определяют отношение окружающих людей к себе; понимают значение таких понятий, как «добрый» и «злой». Но не все дети с речевыми нарушениями способны выделить собственные позитивные и негативные качества. Среди окружающих дети с нарушениями речи выделяют тех, кто вызывает у них симпатию и антипатию, но затрудняются выделить их положительные и отрицательные качества.

У детей с нарушениями речевой деятельности эмоциональный компонент социальной компетентности развит недостаточно хорошо по сравнению с нормотипичными детьми. Практически все дети с нормотипичным развитием способны распознать и понимать чувства и эмоции других людей. Нормотипичные дети определяют ситуации, в которых эти эмоции могут возникнуть. Большинство детей с речевыми нарушениями способны описать собственные чувства и эмоции и определить ситуации, в которых эти эмоции могут возникнуть.

В поведенческом компоненте социальной компетентности у детей с нормотипичным развитием и у детей с нарушениями речевой деятельности значимых различий не обнаружено. В обеих группах дети демонстрируют различные уровни социальной активности.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что у детей с нарушениями речевой деятельности по сравнению с детьми с нормотипичным развитием недостаточно развиты когнитивный и эмоциональный компоненты социальной компетентности. Таким образом, для полноценного функционирования в современном обществе у детей с нарушениями речевой деятельности необходимо развивать когнитивный и эмоциональный компоненты социальной компетентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

2. Калинина, Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья / Н. В. Калинина // Психол. наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16–21.

3. Коблянская, Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности : автореф. дис. … канд. психол. наук / Е. В. Коблянская. – СПб., 1997. – 40 с.

4. Полозова, О. В. Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в проектной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук / О. В. Полозова. – М., 2015. – 15 с.

5. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 216 с.

6. Емельянов, Ю. Н. Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. … д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.

7. Аргайл, М. Психология межличностного поведения / М. Аргайл. – М., 2017. – 336 с.

8. Учурова, С. А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе / С. А. Учурова // Изв. Урал. гос. ун-та. – 2007. – № 50. – С. 47–51.

9. Трубайчук, Л. В. Социальная компетентность дошкольника / Л. В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2007. – С. 300–307.

10. Борисова, О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста : автореф. дис. … канд. пед. наук / О. Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 25 с.

11. Антонова, Т. В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. В. Антонова // Дет. сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54–69.

12. Шипицкая, С. С. Формирование социальной компетенции у дошкольников / С. С. Шипицкая // Психология и жизнь: традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Л. А. Пергаменщик [и др.]. – Минск, 2010. – С. 307–309.

13. Галакова, О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук / О. В. Галакова. – М., 2013. – 23 с.

14. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования : метод. пособие / под ред. М. М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 288 с.

15. Непомнящая, Н. И. Психодиагностика личности. Теория и практика : учеб. пособие / Н. И. Непомнящая. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.

16. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.05.2019

Budzko K.Yu. **Social Competence of Preschool Children with Speech Disorders**

The article substantiates the relevance of studying the social competence of preschool children with speech disorders. The structure of social competence of preschool children is presented. The research findings of components of social competence of preschool children with speech disorders are shown.

УДК 159.9:316.37 + 159.9:15.81.70

Е.Е. Марченко
канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: elena_mar@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ С ПОЗИЦИЙ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Представлен анализ возможностей оптимизации взаимодействия психологов и других специалистов учреждений образования с родителями воспитанников на основе идей рефлексивно-деятельностного и когнитивно-поведенческого подходов в консультировании. Обоснованы задачи содействия специалистов актуализации рефлексии и субъектной позиции родителя. Проанализированы основные проблемы во взаимодействии специалистов с родителями. Описаны возможные негативные установки психологов в отношении родителей. Выделены возможные причины и оптимальные стратегии разрешения типичных трудностей во взаимоотношениях специалистов учреждений образования с родителями детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи.

Введение

В современной психолого-педагогической практике тезис о том, что результативность коррекционно-развивающих и реабилитационных мероприятий с детьми, а также и образовательного процесса в целом связана с эффективностью сотрудничества специалистов с родителями, принимается как базовый постулат. Во-первых, в большинстве случаев инициация мероприятий по оказанию ребенку педагогической или психологической помощи возможна по инициативе либо с согласия родителей или законных представителей ребенка. Во-вторых, для решения проблем в развитии ребенка необходимо комплексное создание определенных условий в течение длительного времени. Это предполагает, что и в учреждении образования, и дома будут реализовываться сходные цели и тактики, что имманентно требует взаимодействия специалистов и родителей. В-третьих, имеющиеся у детей проблемы могут являться прямым или косвенным следствием ошибок в воспитании или обучении со стороны взрослых, которые, в свою очередь, порождаются либо недостаточной грамотностью, либо их собственными психологическими проблемами.

Взаимодействие психологов и других специалистов учреждений образования с родителями чаще обсуждается как проблема [1; 2]. Однако из-за методологически размытых оснований представляемых решений, их разнородности и несистематизированности специалистам-практикам довольно сложно сориентироваться во всем многообразии рекомендаций и советов. Выход видится в поиске научно обоснованных идей, позволяющих грамотно и системно выстраивать взаимодействие психологов и других специалистов учреждений образования (педагогов, дефектологов и пр.) и родителей обучающихся, а также анализировать и решать возникающие в этом взаимодействии затруднения.

Рефлексивно-деятельностный подход как методологическая основа построения взаимодействия в системе «специалист – родитель»

Предпосылки рефлексивно-деятельностного подхода были заложены в 70-е гг. XX в. небольшим коллективом ученых под руководством советского философа, методолога и психолога Н.Г. Алексеева, занимавшихся изучением творческого мышления. В виде методологически целостной системы помощи участникам образовательного

процесса эти идеи были сформулированы в 1997 г. российским психологом Виктором Кирилловичем Зарецким [3].

Изначально данный подход складывался как практика построения взаимодействия специалистов (педагогов и психологов) с детьми, испытывающими трудности в обучении, в рамках коррекционно-развивающей работы. В дальнейшем сфера применения рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) расширилась, охватив помощь детям-сиротам, а также детям с особенностями психофизического развития [4]. Практика свидетельствует, что идеи данного подхода могут успешно реализовываться в контексте организации работы любых специалистов с родителями детей различных категорий. На современном этапе рефлексивно-деятельностный подход может рассматриваться как система принципов, вытекающих их них ограничений, а также специальных технологий оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса в широком смысле слова (детям, педагогам, родителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в деятельности ребенка, но направленной на его развитие в целом [3, с. 10].

В качестве ключевых феноменов, на функционировании которых базируется решение проблем в РДП, выступает триада *деятельность – субъектная позиция – рефлексия* [3–6], и эти феномены понимаются как структурно и функционально взаимосвязанные. Поясним данный тезис. Осуществление деятельности (в отличие от реализации нецеленаправленной активности или исполнения отдельных действий) предполагает не просто активную позицию «деятеля», но именно субъектную позицию. Субъектная позиция предполагает, что человек сам инициирует (т.е. имеет внутреннюю адекватную мотивацию деятельности) и сам регулирует осуществление отдельных действий и всей деятельности с учетом имеющихся внешних и внутренних условий. Субъектная саморегуляция задействует нескольких видов рефлексии: определяющую, сравнивающую, интеллектуальную, социальную, личностную. Именно рефлексия обеспечивает осознание субъектом оснований своих отдельных действий, а также обретения (выработки) смысла деятельности в контексте своей жизнедеятельности [7].

В свете идей РДП клиент (ребенок, родитель или сам специалист) выступает как субъект, т.е. тот, кто должен занимать активную сознательную позицию в деятельности. Поэтому работа специалиста должна строиться как оказание помощи человеку, который сам стремиться решить те или иные проблемы. Другими словами, специалист (консультант) должен действовать из позиции содействующего поиску решения, а не решающего проблему вместо человека [3, с. 11]. Поэтому можно сделать вывод, что если родитель не имеет субъектной позиции в отношении развития ребенка и своей собственной жизни эффект каких-либо образовательных или коррекционно-развивающих мероприятий не может быть достигнут в полной мере.

Анализ проблемных ситуаций взаимодействия специалистов с родителями

В приложении к организации взаимодействия с «трудными» родителями продуктивной видится использование четырехсоставной модели структуры рефлексивного акта Н.Г. Алексеева (***остановка – фиксация – объективация – отчуждение***) [3–5]. Эта модель может быть соотнесена с основными этапами консультирования [2; 5; 6].

В применении к ситуациям взаимодействия с родителями первым шагом специалиста, обеспечивающим запуск рефлексивных процессов, выступает анализ ситуации (***«остановка»***). Этот этап позволяет предотвратить реализацию специалистом неконструктивных стратегий реагирования, которые актуализируются ситуативно или же уже стали привычными в силу личностной/профессиональной деформации. Этот же шаг специалист должен помочь совершить и родителям, которые также могут действовать импульсивно под влиянием ситуативных эмоций или же стабильно реализовывать не-

конструктивные формы поведения. Два следующих шага (***«фиксация»*** и ***«объективация» проблемы***) осуществляются за счет психологической характеристики сути проблемы.

Возможные основания классификации затруднений во взаимодействии специалистов с родителями

Нам не удалось обнаружить какие-либо попытки систематизации «проблемных» ситуаций профессионального общения, выполненных в русле РДП. Однако продуктивная идея, соответствующая принципам РДП, была реализована российскими психологами А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой при типологии трудных классов [8]. Выделенные авторами основания дифференциации проблем во взаимодействии педагогов и учеников можно применить и в отношении взаимодействия специалистов и родителей. Так, по продолжительности существования проблемные ситуации можно дифференцировать на *ситуативные* и *устойчивые*. Безусловно, и специалист, и родитель в силу разных обстоятельств в конкретный момент (день) могут быть «не в духе», что и приводит к ситуативному (временному) непониманию или даже конфликту. В случае этого вида затруднений речь идет о внешних причинах. Следовательно, можно ожидать, что через определенное время даже без специальных действий затруднение исчезнет.

Если же непонимание устойчиво обнаруживается на протяжении длительного времени, обоснованным будет связывать его возникновение с устойчивыми характерологическими особенностями участников конфликта. Это позволит условно различить два возможных локуса затруднений. О *субъективных* затруднениях (*субъективно «трудных» родителях*) можно говорить, если сложности во взаимодействии с данным родителем обнаруживаются в работе лишь одного специалиста или отдельных специалистов, в то время как большинство коллег не испытывают аналогичных проблем. В данном случае, вероятнее всего, причина проблемы лежит в плоскости деятельности самого специалиста. Так, непонимание между специалистами и родителями может объясняться недостаточным опытом и незнанием конкретных коммуникативных приемов или же наличием негативной установки специалиста по отношению к конкретным людям или некоторой группе в целом (например, СОП). В качестве дополнительного показателя, позволяющего констатировать, что причина затруднения находится на «территории» психолога или педагога, может являться факт возникновения у этого специалиста в разных ситуациях однотипных сложностей в общении с разными родителями или даже коллегами.

Если же аналогичные затруднения в общении с конкретными родителями возникают у всех или большинства специалистов, ситуация может быть квалифицирована как *объективное затруднение*, при котором основная «причина» сложившейся ситуации видится уже в родителях. В этом случае специалисту предстоит провести тщательный анализ и выделить возможные особенности родителей, которые препятствуют эффективному сотрудничеству, совместно с другими коллегами разработать оптимальную стратегию действий в отношении этих родителей.

Локализация проблем в структурных компонентах деятельности

Отталкиваясь от структуры деятельности [9], можно выделить следующие основные варианты локализации причин «сбоя» эффективности взаимодействия специалистов с родителями:

а) мотивация родителя/специалиста к взаимодействию;

б) учет условий взаимодействия (формулировка цели и задач взаимодействия);

в) операционально-технический уровень реализации взаимодействия (действия, осуществляемые для достижения цели).

При таком подходе реализуется постулат РДП о том, что путь решения проблемы кроется в самой помехе [3, с. 17].

Как правило, при рассмотрении ситуаций общения с «трудными» родителями акцент делается на мотивации родителей, а точнее, ее отсутствии или неадекватности. Объясняя сложности во взаимодействии с теми или иными родителями, многие педагоги и психологи ссылаются на то, что родители не хотят «слышать», «видеть», а главное, решать имеющиеся проблемы. В таком случае взаимодействие с родителями описывается и воспринимается специалистом не просто как проблема, а как «борьба». В свою очередь, персона родителя автоматически воспринимается с позиций «врага», который своим поведением препятствует плодотворной работе и хорошему эмоциональному состоянию специалистов. Такая установка актуализирует у специалиста если не агрессивные, то однозначно активные попытки оказать влияние на родителей. Как показывает опыт, основным инструментом воздействия становятся когнитивные тактики (объяснить, доказать, убедить и т.п.). Однако результативность таких действий в большинстве случаев оставляет желать лучшего. На этапе фиксации и объективации важным видится максимально непредвзятая квалификация сложившейся ситуации, без перехода «на личности» и без «поиска виновных».

Как показывает практика нашей работы, основные затруднения в реализации ***четвертого шага – «отчуждения»*** – чаще всего объясняются высокой эмоциональной вовлеченностью участников конфликта, что приводит к эгоцентричности и ригидности позиций каждой из сторон. Основная сложность заключается в том, что специалист видит персону родителя «изолированно» от всех аспектов жизненной ситуации, в то время как возникшая у ребенка проблема может переживаться родителем(ями) как ситуация личностного или семейного кризиса. В результате взаимодействие со специалистами родителями потенциально воспринимается как еще одна угроза, как очередной источник и так фрустрированных психологических потребностей в безопасности, самоценности, субъектности и проч. [10]. В этом случае для установления контакта и дальнейшего выстраивания «рабочего альянса» между специалистом и родителем(ями) перспективными видятся идеи и техники, разработанные в рамках направлений когнитивно-поведенческой терапии «третьей волны». Так, например, благодаря техникам консультирования и терапии, сфокусированной на сострадании (compassion-focused therapy) [11], можно решить две задачи: во-первых, самому специалисту перейти от внешней критики к пониманию «проблемного» клиента, а во-вторых, помочь родителю перейти от самокритики, самообвинения к отреагированию и конструктивному переживанию собственных эмоций в связи с имеющейся проблемной ситуацией.

Продуктивными для решения обозначенных трудностей видятся разработки такого направления, как консультирование и терапия «принятия и ответственности» (acceptance and commitment therapy) [12]. В данном случае также очевидна польза как для родителя-клиента, так и для специалиста. Акцент будет сделан на том, чтобы сориентировать родителя в причинах сложившейся ситуации и через принятие ответственности за свою жизнь и развитие своего ребенка перейти к построению плана конкретных действий по решению проблемы. В свою очередь, специалист получает инструмент для преодоления негативной установки *«родители должны...»*, которая в ситуации конфликтного взаимодействия лишь усиливает противостояние сторон.

Данная установка реализуется в убеждении, что любой родитель (и прежде всего мама) не может не заботиться о своем ребенке. При этом происходит подмена идеальной (т.е. нормативной) модели родительства и статистической нормы [13]. Забота о ребенке, сотрудничество со специалистами учреждений образования выступает не только как психологический, но и как этический образец. Однако это отношение не является автоматическим, врожденным, возникающим у мужчины или женщины в связи с фак-

том появления в семье ребенка. В реальной жизни можно обнаружить немало случаев, когда ребенок является не объектом безусловной любви и принятия, а средством реализации корыстных интересов взрослых.

Для решения этого аспекта проблемы мотивации родителей к взаимодействию со специалистами стоит обратиться к идеям Л.С. Выготского об *уровне актуального развития и зоне ближайшего развития*. Сформулируем представленную выше мысль с использованием этих понятий: специалист должен четко осознавать, какие мотивы являются значимыми у родителя (отражают актуальный уровень развития), какие только оформляются (находятся в зоне ближайшего развития, а значит, еще не могут выступать надежными побудителями, но могут быть использованы как мотивы-стимулы), а какие находятся вне зоны ближайшего развития данного взрослого. Так, например, если нравственные мотивы не включены в потребностно-мотивационную сферу, попытки специалистов повысить включенность родителей в решение проблем ребенка через обращение к чувству долга будут однозначно неэффективными.

В ситуации краткосрочного консультирования или же в случае, когда вопрос психолого-педагогической интервенции не терпит отлагательства, специалисты сталкиваются с дилеммой: мотивировать родителей через обращение к уже имеющимся у них мотивам (какими бы они ни были, в том числе получения выгоды, избегания наказания и т.п.) или смириться с невозможностью работы с данной категорией трудных родителей, а значит, не реализовать весь потенциал необходимых ребенку коррекционно-развивающих мероприятий. Если специалист выбирает первый вариант, он автоматически сталкивается с необходимостью определения наиболее значимых для родителей мотивов. Не вдаваясь в рассмотрение возможных классификаций потребностно-мотивационных образований, отметим, что достаточно популярной является иерархическая модель мотивации А. Маслоу. В литературе можно обнаружить немало рекомендаций ее использования для мотивирования клиентов к сотрудничеству с психологом [14].

Можно резюмировать, что специалисту стоит задуматься о том, как во взаимодействии с родителями обеспечить удовлетворение их базовых психологических потребностей (в безопасности, принятии и проч.), восстановить или сформировать переживание субъектности относительно имеющейся проблемы ребенка, а также актуализировать уже имеющиеся ведущие мотивы, усиливая их адекватными мотивами-стимулами. Все это поможет побудить родителей не только к выполнению рекомендаций специалистов, но и к самостоятельным шагам в решении проблемы. Отметим также, что ситуации взаимодействия с «трудными» родителями самим специалистом могут неосознанно восприниматься как угрожающие, например, профессиональной репутации, самооценке и т.п. Тогда независимо от образования автоматически могут актуализироваться защитные механизмы и неконструктивные копинг-стратегии, что указывает на значимость профессиональной супервизии и обсуждения с коллегами сложных ситуаций.

Перейдем к анализу возможных затруднений на уровне *операционально-технической составляющей деятельности.* Помимо того, что эти затруднения могут быть вызваны недостаточным профессиональным опытом, возможной причиной может быть и неконструктивная установка специалиста *«всем и так понятно».* В ее основе лежит феномен субъективности человеческого восприятия. В силу множества факторов, в том числе и психологических, видение и понимание разными людьми конкретной ситуации может кардинально отличаться. Рассмотрим возможные проявления данной установки.

Во-первых, для родителей и специалистов смысл, как и предполагаемые последствия и соответствующие переживания по отношению к одной и той же ситуации, могут диаметрально различаться. Например, то, что для специалиста является обыденным случаем, родителям может казаться проявлением одаренности или «ненормальности». И наоборот. Отсутствие же со стороны специалиста конгруэнтной эмпатии неосознан-

но «подталкивает» родителя к дистанцированию или сопротивлению. Следовательно, только понимая, как другой человек осмысливает конкретную ситуацию, специалист может выстраивать соответствующую стратегию эффективного взаимодействия, а также побуждать родителя не спешить с выводами, а стремиться понять действия различных специалистов.

Во-вторых, ситуации непонимания могут носить и исключительно когнитивный характер. Так, во многих случаях уровень образованности, психологической культуры мамы и папы ребенка прямо пропорционально связан с мерой исполнения ими предписанных специалистами рекомендаций. Если для самого специалиста необходимость выполнения рекомендаций в представленной форме (последовательности и т.д.) кажется очевидной, то для родителя, имеющего свой специфический жизненный опыт, все может видеться иначе. Как следствие, специалисты, недоумевают: «Как можно было… (пропустить занятия, изменить дозировку препарата и т.д.)?!» С учетом того, что большинство родителей не изучали психологию, а также далеко не все из них имеют позитивные жизненные примеры решения психологических проблем, специалисту стоит уделить особое внимание последовательному и доступному объяснению причин, проявлений и возможных последствий, а также рекомендуемых стратегий поведения относительно сложившейся проблемы в развитии ребенка. Не лишним будет убедиться, что все люди, вовлеченные в решение проблемы, одинаково представляют цель и тактику осуществления коррекционно-развивающих или реабилитационных мероприятий.

После завершения анализа проблемы следует этап разработки и последующей реализации конкретных действий по налаживанию взаимодействия специалиста с «трудными» родителями. Отметим лишь, что в рамках рефлексивно-деятельностного подхода решение проблем взаимодействия специалистов с родителями будет предполагать как работу, направленную на родителя, так и на самого специалиста.

В рамках РДП выделяют пять «плоскостей», в которых могут быть выстроены *векторы основных линий развития*: личностные изменения; способность к преодолению трудностей; когнитивные изменения, обеспечивающие освоение и исполнение деятельности; рефлексия и субъектность [3, с. 22].

Заключение

Проведенный анализ позволяет заключить, что установление контакта и налаживание сотрудничества специалиста с родителями детей в процессе решения образовательных или коррекционно-развивающих задач представляет собой отдельную цель, достижение которой является необходимым, но во многих случаях проблемным процессом. Использование идей рефлексивно-деятельностного подхода в системе с разработками современных направлений психотерапии и консультирования может помочь специалисту быть максимально продуктивным, предотвращая или оперативно реагируя в случае возникновения тех или иных ситуаций затруднений и непонимания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бикеева, А. С. Как работать с «трудными» родителями учеников? [Электронный ресурс] / А. С. Бикеева. – Режим доступа: http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=12-3973. – Дата доступа: 10.02.2019.

2. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочунас. – М. : Академ. проект, 1999. – 240 с.

3. Зарецкий, В. К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи / В. К. Зарецкий // Консультатив. психология и психотерапия. – 2013. – № 2. – С. 8–37.

4. Зарецкий, В. К. Использование рефлексии в практике организации решения проблем [Электронный ресурс] / В. К. Зарецкий. – Режим доступа: http://www.fond-gp.ru/lib/chteniya/xi/mat/2. – Дата доступа: 01.02.2019.

5. Мартынов, Е. С. Работа с рефлексией в разных направлениях психотерапии и в рефлексивно-деятельностном подходе: попытка сравнительного анализа / Е. С. Мартынов // Консультатив. психология и психотерапия. – 2013. – № 2. – С. 129–148.

6. Холмогорова, А. Б. Может ли быть полезна российская психология в решении актуальных проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса Интернациональной федерации психотерапии (IFP) [Электронный ресурс] / А. Б. Холмогорова, В. К. Зарецкий // Мед. психология в России : электрон. науч. журн. – 2010. – № 4. – Режим доступа: http://www.medpsy.com/ mprj/archiv_ global/2010_4_5/nomer/nomer09.php. – Дата доступа: 11.02.2019.

7. Леонтьев, Д. А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психол. исслед. – 2011. – № 2 (16). – Режим доступа: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16. – Дата доступа: 23.02.2019.

8. Микляева, А. В. Трудный класс: диагностическая и коррекционная работа / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.

9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

10. Лянцевич, А. В. Субъективность в кризисе: депривация и восстановление / А. В. Лянцевич // Развитие самосознания в онтогенезе : сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; ред. Л. Г. Лысюк. – Брест, 2014. – С. 144–158.

11. Жукова, Э. Р. Развивающееся направление в психотерапии: терапия, сфокусированная на сострадании [Электронный ресурс] / Э. Р. Жукова, В. С. Зуева // Достижения науки и образования. – 2019. – № 1 (42). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvivayuscheesya-napravlenie-v-psihoterapii-terapiya-sfokusirovannaya-na-sostradanii. – Дата доступа: 03.02.2019.

12. Дьяков, Д. Г. Когнитивно-поведенческая психотерапия как «золотой стандарт» психотерапии / Д. Г. Дьяков, Л. Г. Пономарева, А. И. Слонова // Когнитивно-поведенческий подход в консультировании и психотерапии : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 5–7 окт. 2018 г. ; редкол.: С. И. Коптева [и др.]. – Минск, 2018. – С. 10–18.

13. Битянова, М. Теоретический конструкт нормы [Электронный ресурс] / М. Битянова // Школ. психолог. – 2000. – № 36. – Режим доступа: http://psy.1september.ru/ article.php?ID=200003611. – Дата доступа: 10.02.2019.

14. Серебрякова, К. Трудный клиент [Электронный ресурс] / К. Серебрякова. – Режим доступа: http://iskit.info/nashi-stati/trudnyiy-klient/. – Дата доступа: 10.02.2019.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.03.2019

Marchenko E.E. **Optimization of Psychologists and Pupils' Parents Interaction within the Context of the New Directions of Consulting**

The article presents an analysis of the possibilities of optimization of interaction psychologists in educational institutions and pupils' parents on the basis of the ideas of reflective-activity and cognitive-behavioral approaches in counselling. The tasks of development of parents' reflection and subject position are justified. An analysis of the main problems in cooperation specialists and parents is presented. The possible psychologists' negative attitudes towards parents are described. Possible causes and optimal strategies of the typical permissions difficulties in relations between the specialist of educational institutions of education and parents are highlighted.

УДК 159.99

В.А. Хриптович
канд. психол. наук, доц., проф. каф. проектирования образовательных систем
Республиканского института высшей школы
e-mail: hriptovich@mail.ru

ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Рассмотрены основания для дифференциации понятий «зависимое поведение» и «аддиктивное поведение подростков». Представлены факторы, способствующие переходу аддиктивного поведения подростков в зависимое поведение. С помощью разработанной автором анкеты «Факторы риска» эмпирически выявлены различия в значимости фактора ближайшего окружения, а также семейного, школьного и психологического факторов риска формирования химической зависимости у подростков. Выявленные факторы риска формирования химической зависимости у подростков позволят повысить эффективность профилактической и коррекционной работы в учреждениях образования, направленной на подростков группы риска формирования зависимого поведения.

Введение

Уровень преступности, связанной с незаконным оборотом наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов, а также уровень случаев летального исхода в результате их потребления в Республике Беларусь по-прежнему остается высоким. Особенно волнует государство и общество проблема формирования зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) у подростков. Определение понятия «аддиктивное поведение подростков», изучение особенностей подростков группы риска употребления психоактивных веществ и формирования химической зависимости от них, а также выявление факторов риска формирования химической зависимости у подростков стали основными задачами, решение которых представлено в статье.

Медицинская классификация болезней 10-го пересмотра определила зависимость как «синдром, сочетающий в себе комплекс поведенческих, когнитивных и физиологических симптомов, который возникает после повторного использования вещества, и обычно включает:

- сильное желание принять его;
- трудности в контролировании его употребления;
- упорное продолжение его использования, несмотря на пагубные последствия;
- предпочтение употребления ПАВ в ущерб другим видам деятельности и выполнению обязанностей;
- возрастание допустимых пределов употребления;
- состояние абстиненции» [1].

В современной психологии под зависимостью понимается более широкий круг явлений, когда объектом зависимости становится не только ПАВ, но и активность индивида. Зависимое поведение – одна из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации [2]. Проблема химической зависимости личности представляет серьезную угрозу демографической ситуации и национальной безопасности, так как именно она приводит к необратимым последствиям, разрушающим не только психику, но и организм как систему. Под химической зависимостью понимается психическое и соматическое состояние, являющееся следствием повторного употребления естественного или синтетического ПАВ [3].

Подростковый возраст традиционно рассматривается как фактор риска формирования зависимого поведения. Кризис подростничества характеризуется утратой чув-

ства безопасности и комфорта, нарушением внутреннего равновесия, возрастанием тревожности и усилением экзистенциальных страхов. Преодолевая данный кризис, подросток либо успешно социализируется, т.е. поступательно развивается, усваивая нормы и ценности социума, в результате чего формируется адаптивное поведение, либо десоциализируется с формирующейся дезадаптивностью.

Для подростков со сформировавшейся химической зависимостью характерны:

- нарушенные внутрисемейные взаимоотношения, а также имевшие место факты физического, духовного, сексуального либо эмоционального насилия;
- тревога, угрюмость, сниженный фон настроения, наличие суицидальных мыслей, выраженные суицидальные тенденции, а у некоторых уже имевшиеся в прошлом попытки суицида;
- склонность к саморазрушающему поведению, дезадаптация;
- выраженная агрессивность и конфликтность, высокая заражаемость в условиях конфликта, раздражительность и вспыльчивость;
- трудности в выражении своих чувств, неразвитое самосознание и трудности в постановке и достижении целей вплоть до отказа от перспектив развития, нарушения в мотивационно-потребностной сфере;
- слабость эмоционально-волевого контроля [4].

Синонимичным зависимому часто считают *аддиктивное поведение* – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций [5].

Рассматривая процесс формирования аддиктивного поведения, специалисты часто используют понятия «предрасположенность» и «склонность». Под предрасположенностью понимается возможность проявления тяги к употреблению ПАВ при наличии соответствующих благоприятных условий. Предрасположенность не означает сформированности мотива. Она определяется генетическими, биологическими и психопатологическими факторами и изучается, как правило, специалистами медицинской сферы.

В переводе с английского аддикция – склонность, пагубная привычка. Склонность – мотивированное влечение, внутренняя психологическая готовность к употреблению ПАВ, изначальная обусловленность процесса формирования химической зависимости различными психологическими причинами. Изучается преимущественно специалистами сферы образования.

Некоторые авторы (Т.А. Донских, Е.В. Змановская, Ц.П. Короленко, С.А. Кулаков, М. Ландри, А.Е. Личко, В. Миллер, Ю.В. Попов, А.В. Худяков и др.) употребляют понятие «аддиктивное поведение» применительно к химическим веществам как форму злоупотребления ими, но еще не состояние зависимости. Другие исследователи (Л. Вёсмер, А.Е. Войскунский, С.А. Минаков и др.) сходятся в том, что механизм формирования аддиктивного и зависимого поведения идентичен, поэтому нет смысла разделять эти явления. В то же время для подростков термин «аддиктивное поведение» следует считать более адекватным, поскольку он указывает на то, что речь идет не о болезни, а о нарушении поведения [6]. Аддиктивное поведение обычно не требует медикаментозного лечения. Профилактика и коррекция аддиктивного поведения может достигаться социально-психологическими мерами. Некоторое преимущество термина «аддиктивное поведение» заключается в его интернациональной транскрипции, а также в возможности идентифицировать личность с подобными поведенческими паттернами как «аддикта», или «аддиктивную личность».

Итак, аддиктивное поведение появляется на этапе так называемой поисковой наркомании, когда относительно данного человека фиксируются случаи раннего злоупотребления ПАВ, протекающие с измененным состоянием сознания и ухудшением

социального функционирования без признаков физиологической зависимости. Переход аддиктивного поведения в зависимое поведение определяется рядом факторов, способствующих или препятствующих этому переходу. Факторы традиционно подразделяются на социальные, психологические и биологические [7; 8]. Выявлением биологических факторов и факторов патологической почвы занимаются преимущественно специалисты медицинской сферы [9]. Мы же сосредоточим внимание на психологических и социальных факторах, обусловливающих формирование химической зависимости в подростковом возрасте.

К *макросоциальным* факторам формирования химической зависимости относят:

1) состояние социально-экономической ситуации в стране с высоким риском дисстрессовых состояний у населения;

2) кризис базовой системы ценностей и культурных норм;

3) формирование устойчивой наркотической субкультуры с закреплением установок на употребление ПАВ как «престижное» поведение;

4) доступность ПАВ.

Микросоциальные факторы связанны с опытом подростка в ведущих сферах его жизнедеятельности (в семье, в учреждении образования, в общении со сверстниками):

1) семейный микросоциальный фактор:

а) злоупотребление ПАВ членами семьи, воспитание в семье больных алкоголизмом, наркоманией;

б) дисфункциональные, аномальные стили воспитания с высоким уровнем семейного стресса, низким уровнем семейного дохода, семейной нестабильностью;

в) отсутствие чувства принадлежности к семье;

г) несоблюдение членами семьи социальных норм и правил.

2) школьный микросоциальный фактор:

а) асоциальные формы поведения в образовательном учреждении;

б) школьная неуспеваемость, особенно начавшаяся в младшем школьном возрасте;

в) частые переходы из одной школы в другую;

г) конфликтные отношения с педагогами и соучениками;

д) отстраненное или «скрывающее» отношение педагогического коллектива к употреблению ПАВ обучающимися.

3) коммуникативный микросоциальный фактор:

а) наличие в ближайшем окружении ребенка сверстников с девиантным поведением или лиц, употребляющих ПАВ;

б) конфликтные взаимоотношения со сверстниками;

в) одобрение наркотизации в ближайшем окружении ребенка.

К *психологическим* (личностным) факторам относятся:

1) акцентуации характера;

2) личностные особенности (неуверенность в себе, заниженная самооценка, колебания настроения, невысокий интеллект, неприятие социальных норм, ценностей);

3) неэффективные копинг-стратегии, включая избегание, ориентацию на снятие напряжения, обусловленного стрессором, а не на изменение внешних условий;

4) низкая эффективность личностных ресурсов;

5) быстрая фиксация ригидной модели употребления ПАВ: успокаивающей, коммуникативной, конформной, гедонистической, манипулятивной, активирующей, компенсаторной;

6) отсутствие необходимых социальных навыков, социальная пассивность;

7) отсутствие жизненной перспективы [8].

Организация и методика исследования

На основании изученных факторов риска формирования химической зависимости была составлена анкета для подростков «Факторы риска» [10]. Цель анкеты – выявить степень риска формирования химической зависимости у подростков. Анкета выявляет группу подростков-аддиктов, нуждающихся во вторичной профилактике зависимого поведения. Она содержит 35 утверждений, сгруппированных в следующие факторы:

1) *семейный* (отсутствие согласованных семейных ценностей и целей, ясных социальных норм и правил; снижение функции социального контроля; стойкие конфликты между родителями; втягивание ребенка в супружеские конфликты; недостаточность и противоречивость требований, предъявляемых к подростку; неустойчивость и противоречивость стиля воспитания, отсутствие доверия и сотрудничества; низкий авторитет родителей в глазах подростка);

2) *фактор ближайшего окружения* (наличие в ближайшем окружении подростка лиц, употребляющих ПАВ, или лиц с девиантным поведением; одобрение наркотизации в ближайшем окружении подростка; отчуждение или конфликтные отношения со сверстниками);

3) *школьный* (хроническая академическая неуспеваемость; конфликтные отношения с педагогами и сверстниками; частая смена учреждений образования; частые прогулы, пропуски занятий);

4) *психологический* (импульсивность, субъективное ощущение одиночества, беспомощности; наличие трудноразрешимых жизненных ситуаций, потребность в острых ощущениях, уровень эмоциональной зрелости, наличие непреложных авторитетов, отношение к употреблению ПАВ и личный опыт проб ПАВ).

В апреле 2018 г. с помощью анкеты были обследованы 913 подростков 14–18 лет, обучающихся в 10 учреждениях общего среднего, среднего специального и профессионально-технического образования Республики Беларусь. Для проведения статистической обработки эмпирических результатов все респонденты были разделены на две группы: 376 имеющих опыт употребления ПАВ (аддиктов) и 537 не имеющих опыта употребления ПАВ. Сравнение результатов в двух группах осуществлялось с помощью критерия Манна – Уитни.

Характеристика факторов риска формирования химической зависимости у подростков

Выявлено, что результаты подростков-аддиктов значимо отличаются от результатов подростков, не употребляющих ПАВ, по всем факторам анкеты. Подростки-аддикты имеют значимо более высокие показатели по ***семейному*** фактору риска ($U = 56859{,}5$ при $p < 0{,}001$). Когда они делают что-нибудь хорошее, их родители редко замечают это и хвалят их. Если у них возникают личные проблемы, они редко обращаются за помощью к родителям. Члены их семьи часто ругаются и кричат друг на друга. Подросткам-аддиктам чаще кажется, что родители их не любят. Когда эти подростки находятся в кругу семьи, они не чувствуют себя в безопасности. Им часто непонятно, кого слушать: папа говорит одно, а мама – другое. Если они задерживаются, то, как правило, не звонят родителям. В их семьях редко существует запрет на употребление алкоголя и наркотиков. Если они выпьют пива, вина или крепкого алкоголя, их родители, скорее всего, не заметят этого.

Различия по фактору ***ближайшего окружения*** ($U = 49649{,}5$ при $p < 0{,}001$) определили, что подростки-аддикты чаще в кругу своих друзей чувствуют себя в безопасности. Решая свои проблемы, они учитывают преимущественно мнение друзей. Они чаще указывают на то, что их одноклассники (одногруппники), друзья курят, употребляют пиво, крепкий алкоголь и наркотики; чаще указывают на доступность (легкость приоб-

ретения) ПАВ. Среди них больше тех, кто лично знает взрослых людей, которые употребляли (употребляют) наркотики.

Различия в показателях ***школьного*** фактора риска (U = 62413,5 при p < 0,001) проявляются в том, что подростки-аддикты чаще отмечают, что по сравнению с большинством одноклассников (одногруппников) учатся хуже. Они чаще пропускают занятия без уважительной причины; редко посещают спортивную секцию, клуб по интересам, кружок, музыкальную (художественную) школу. Они считают, что педагоги редко поощряют их старания, редко информируют родителей об их успехах или неудачах. Чаще указывают на то, что в последнее время учебная деятельность для них стала малоинтересной. За свою жизнь им чаще приходилось менять учреждение образования.

Изучение различий по ***психологическому*** фактору риска (U = 21669 при p < 0,001) показало, что подростки-аддикты часто чувствуют себя беспомощными. У них чаще бывают перепады настроения. В их жизни часто складываются безвыходные ситуации. Они чаще чувствуют себя одинокими, чаще чувствуют вялость, безразличие. Они признают, что соглашаются, когда им предлагают сделать что-то неправильное. Часто откладывают на завтра то, что нужно сделать сегодня. Подростки-аддикты чаще указывают на то, что им нужны острые ощущения. Они реже думают прежде чем сделать что-либо; реже осознают негативные последствия употребления ПАВ для организма.

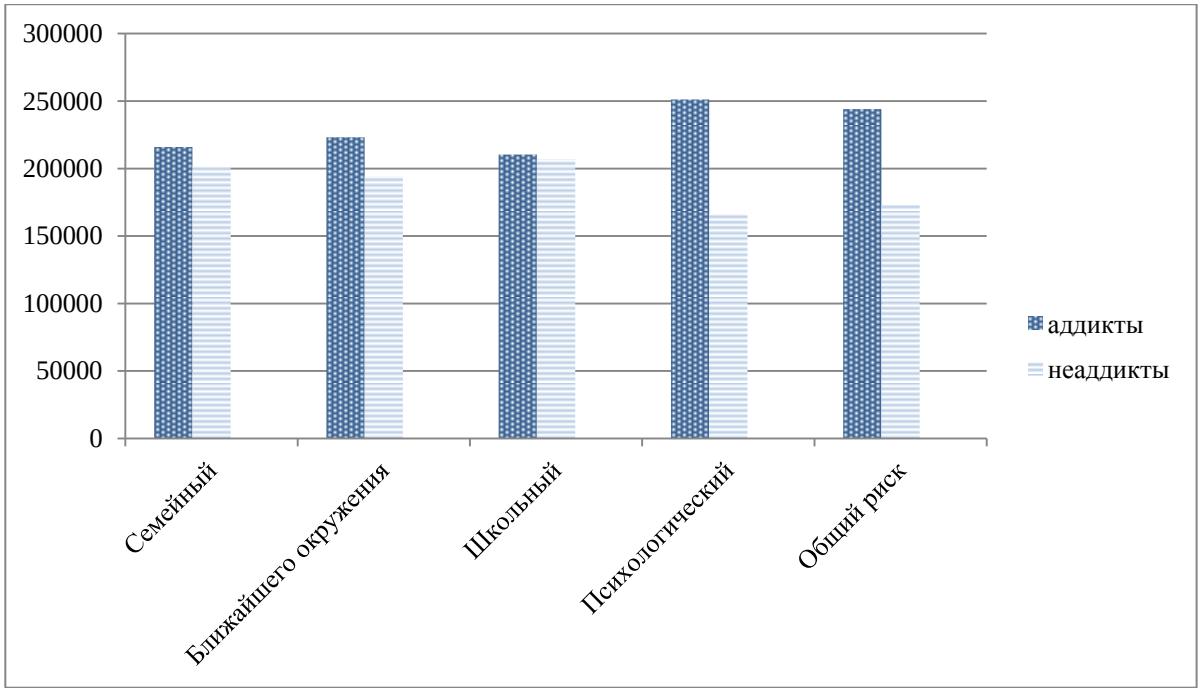


Рисунок. – Факторы риска формирования химической зависимости у подростков

Заключение

1. В семьях подростков-аддиктов чаще отсутствуют согласованные семейные ценности и цели, ясные социальные нормы и правила. Для семей этих подростков характерны: снижение функции социального контроля; стойкие конфликты между родителями; втягивание ребенка в супружеские конфликты; недостаточность и противоречивость требований, предъявляемых к подростку; неустойчивость и противоречивость стиля воспитания, отсутствие доверия и сотрудничества; низкий авторитет родителей в глазах подростка.

2. Для подростков-аддиктов характерно наличие в ближайшем окружении лиц, употребляющих ПАВ, или лиц с девиантным поведением; одобрение наркотизации

в ближайшем окружении подростка; отчуждение или конфликтные отношения со сверстниками.

3. Подростки-аддикты значимо чаще имеют хроническую академическую неуспеваемость, конфликтные отношения с педагогами. Им приходилось чаще менять учреждение образования. Они чаще прогуливают и пропускают занятия.

4. Подростки-аддикты отличаются импульсивностью, субъективным ощущением одиночества, беспомощности; наличием трудноразрешимых жизненных ситуаций, потребностью в острых ощущениях; имеют сниженный уровень эмоциональной зрелости, наличия непреложных авторитетов. Они положительно относятся к употреблению ПАВ.

Выявленные факторы риска формирования химической зависимости у подростков позволят повысить эффективность профилактической и коррекционной работы в учреждениях образования, направленной на подростков группы риска формирования зависимого поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Международная классификация болезней МКБ-10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mkb10.ru. – Дата доступа: 04.01.2019.

2. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы / Е. В. Змановская. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с.

3. Мандель, Б. Р. Аддиктология / Б. Р. Мандель. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 536 с.

4. Максименкова, Л. И. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте как психологическая проблема / Л. И. Максименкова // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер.: Соц.-гуманитар. науки. – 2008. – № 5. – С. 126–130.

5. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.

6. Личко, А. Е. Подростковая наркология / А. Е. Личко, В. С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с.

7. Кулганов, В. А. Превентология. Профилактика социальных отклонений / В. А. Кулганов, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. : Питер, 2014. – 304 с.

8. Пережогин, Л. О. Диагностика степени риска формирования наркозависимости у несовершеннолетних. Первичная профилактика наркозависимости / Л. О. Пережогин. – М. : РИОГНЦССП им. В. П. Сербского, 2007. – 93 с.

9. Морозова, В. С. Диагностика и профилактика заболеваний зависимости / В. С. Морозова, О. А. Габрильянц, М. А. Мягкова. – М. : Акад. Естествознания, 2015. – 177 с.

10. Хриптович, В. А. Профилактика зависимого поведения [Электронный ресурс] / В. А. Хриптович. – Режим доступа: http://adu.by/ru/uchitelyu/organizatsiya-vospitaniya.html. – Дата доступа: 04.01.2019.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.02.2019

Hriptovich V.A. **Risk Factors Formation Chemical Dependence on Teenagers**

The article discusses the basis for the differentiation of the concepts of «dependent behavior» and «addictive behavior of adolescents». The characteristics of adolescents with a developed chemical dependence are given, among which are: broken family relationships; anxiety, gloom, low mood background; propensity to self-destructive behavior, disadaptation; severe aggressiveness and conflict, irritability and temper; difficulties in expressing one's feelings, undeveloped self-awareness; violations in the motivational-need sphere; weakness of emotional-volitional control. The factors contributing to the transition of addictive behavior of adolescents in dependent behavior are presented. Empirically revealed differences in the significance of the factor of the nearest environment, as well as family, school and psychological risk factors for the formation of chemical dependence in adolescents.

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 ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць афармлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- 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 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць афармлены 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 Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносак.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па цэнтры);
- звесткі пра аўтара (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАКа да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (курсіў; да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выпіска з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *С.Ф. Бут-Гусаім, Л.М. Калілец*
Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*
Падпісана ў друк 09.07.2019. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 22,32. Ул.-выд. арк. 17,44.
Тыраж 100 экз. Заказ № 268.
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.