



ВЕСНИК

БРЭСЦКАГА ЁНІВЕРСІТЭТА

Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар

Ю. П. Голубеў

намеснік галоўнага рэдактара

А. М. Сендзер

адказны рэдактар

В. А. Фелькіна

Я. Я. Аршанскі (Беларусь)
Л. В. Байбародава (Расія)
Н. У. Броўка (Беларусь)
А. П. Бялінская (Расія)
І. Я. Валітава (Беларусь)
Ван Цзыньлін (Кітай)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
Л. У. Марышчук (Беларусь)
З. П. Мельнікава (Беларусь)
А. І. Мядзведзкая (Беларусь)
Г. У. Пальчык (Беларусь)
А. С. Папова (Беларусь)
І. В. Саверчанка (Беларусь)
В. І. Сянкевіч (Беларусь)
І. А. Фурманаў (Беларусь)
І. Ф. Штэйнер (Беларусь)

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

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

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

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць тры разы на год

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

№ 2 / 2024

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 06.02.2024 № 30 (са змяненнямі, унесенымі загадам
ад 04.10.2024 № 223) часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта.
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2024 г.
па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

◇ ◇ ◇

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

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Нестер Н. В. Готическая традиция в повести А. Бирса «Монах и дочь палача».....	5
Ма Лун. Культурные коннотации русских и китайских фразеологизмов с номинациями безалкогольных напитков	12
Пантелеенко О. А. Франкопровансальский язык на территории итальянского приграничья: речевые предпочтения жителей региона Валле Д’аоста	20
Гуль М. У. Развіццё семантыкі запазычанняў у беларускай мове (на прыкладзе англіцызмаў)	27
Дорофеенко М. Л. Отражение пространственных характеристик в урбанонимии Беларуси и Франции.....	33
Кудлаш М. В. Полевая мадэль як сродак сістэматызацыі беларускіх азначальных прыслоўяў.....	40
Гурина Н. М. Речевой портрет студента-гуманитария в свете антропологической парадигмы	48
Смаль Вяч. М. Матэў маленькіх істот як літаратурны феномен і элемент архітэктонікі твораў для дзяцей.....	53

ПЕДАГОГІКА

Сендер А. Н., Пименов О. Г. Модель формирования надпрофессиональных компетенций у учащихся колледжа.....	59
Александрович Т. В. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в условиях реализации принципа инклюзии в учреждении дошкольного образования.....	68
Ма Цзяхао, Михута И. Ю. Корреляционно-факторная модель психофизического потенциала футболистов разной квалификации с позиции соревновательной деятельности.....	77
Казаручик Г. Н. Взаимодействие педагогов с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития	83
Сендер А. Н., Соколова Т. В. Система идеологической и воспитательной работы с обучающимися университета в Год мира и созидания.....	90
Нестерук И. Ф., Шавель П. П. Психолого-педагогические и методические основы обучения аудиовизуальной рецепции иноязычного аутентичного текста в условиях инновационной образовательной среды.....	97
Цю Гуанвей, Михута И. Ю. Экспериментальное обоснование методики китайской гимнастики ушу-тайцзицюань в процессе физического воспитания студентов педагогических специальностей	106

ПСІХАЛОГІЯ

Абакумова П. А. Особенности символически опосредствованного социального понимания у правонарушителей в период ранней взрослости (ч. 1)	112
Киричик Е. С., Ярмольчик Е. В. Особенности репродуктивных установок у молодых женщин.....	118
Болзан Н. А. Взаимосвязь психологического благополучия женщин в период беременности с их индивидуально-личностными особенностями.....	126
Кольшко А. М. Студент как субъект работы с учебным текстом: ресурсы когнитивной психологии чтения....	136
Алексеева Е. А., Фофанова Г. А. Особенности карьерных ориентаций современных белорусских студентов	143
Гижук Т. В., Сикиржицкая Д. В. Деадаптивний перфекціонізм личности: разработка и апробация технологии коррекции.....	150
Синюк Д. Э., Пташник А. И. Особенности сепарации от родителей у студентов с разными типами привязанности	158
Чудакова А. В. Взаимосвязь уровня стресса и копинг-поведения у студентов	166

ПАДЗЕІ

Переход О. Б., Фелькина О. А. Международная студенческая научная конференция «Слово в языке, речи, тексте» (Брест, 17–18 мая 2024 г.)	172
Нястомная руплівіца на ніве беларускай навукі і адукацыі	174



Editorial Board

Editor-in-chief

Yu. P. Golubeu

Deputy Editor-in-chief

A. M. Sender

Managing editor

V. A. Felkina

Ya. Ya. Arshanski (Belarus)

L. V. Bajbarodava (Russia)

N. U. Brouka (Belarus)

A. P. Bialinskaja (Russia)

I. Ya. Valitava (Belarus)

Van Jynpin (Belarus)

V. I. Iuchankau (Belarus)

T. A. Kavalchuk (Belarus)

L. U. Maryshchuk (Belarus)

Z. P. Melnikava (Belarus)

I. H. Mineralava (Russia)

A. B. Miadzveckaja (Belarus)

H. U. Palchyk (Belarus)

A. S. Papova (Belarus)

I. V. Saverchanka (Belarus)

V. I. Siankevich (Belarus)

I. A. Furmanau (Belarus)

I. F. Steiner (Belarus)

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

Editorial Office:

224016, Brest,

21, Kosmonavtov Boulevard

tel.: +375-(162)-21-72-07

e-mail: vesnik@brsu.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued three a year

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

№ 2 / 2024

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from February 06, 2024 nr 30 as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from May 03, 2024 nr 109 (with the amendments made by the order of Supreme Certification Commission from October 04, 2022 nr 223) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» has been included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in 2024 in philological, pedagogical and psychological sciences

◇ ◇ ◇

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

CONTENTS

PHILOLOGY

Natallia Nestser. Gothic Tradition in Ambrose Bierce Story «The Monk and the Hangman's Daughter».....	5
Ma Long. Cultural Connotations of Russian and Chinese Phraseological units with Soft Drinks Nominations	12
Alessia Panteleenko. Francoprovençal Language on the Italian Borderland: Speech Preferences of the Residents of the Valle d'Aosta Region.....	20
Maryia Hul. Sematic Development of Borrowed Words in the Belarusian Language (on the Example of Anglicisms)	27
Maryna Darafeyenka. Reflection of Spatial Characteristics in the Urbanonyms of Belarus and France	33
Maryna Kudlash. The Field Model as a Means of Systematization Belarusian Attributive Adverbs.....	40
Natalia Gurina. Speech Portrait of a Humanities Student in the Light of an Anthropological Paradigm.....	48
Viachaslau Smal. The Motif of Small creatures as a Literary Phenomenon and the Architectural Element of Literary Works for Children.....	53

PEDAGOGICS

Anna Sender, Oleg Pimenov. Supraprofessional Competencies of College Students Formation Model.....	59
Tatiana Alexandrovich. The Structural and Functional Model of Pedagogical Support of Preschool Children in the Context of the Implementation of the Principle of Inclusion in a Pre-school Education Institution	68
Ma Jiahao, Igor Mihuta. Correlation-factor Model of Psychophysical Potential of Football Players of Different Qualifications from the Position Competitive Activity	77
Galina Kazaruchik. Interaction of Teachers with Parents Raising Children with Special Needs of Psychophysical Development	83
Anna Sender, Tatiana Sokolova. System of Ideological and Educational Work with University Students in the Year of Peace and Creation	90
Irina Nesteruk, Pavel Shavel. Psychological-Pedagogical and Methodological Foundations of Teaching Audio-Visual Reception of Foreign Language Authentic Text in Conditions of Innovative Educational Environment ...	97
Qiu Guangwei, Igor Mihuta. Experimental Justification of the Methods of Chinese Gymnastics Wushu Taijiquan in the Process of Physical Education of Pedagogical Students.....	106

PSYCHOLOGY

Polina Abakumova. Features of Symbolically Mediated Social Understanding in Individuals who Committed Offenses During Early Adulthood (p. 1)	112
Elena Kirichik, Elena Yarmolchik. The Specifics of Reproductive Attitudes in Young Women	118
Nika Bolzan. Relationship of Women's Psychological Well-Being during Pregnancy with Their Individual and Personal Features.....	126
Alexander Kolyshko. The Student as a Subject of Work with Educational Text: Resources of the Cognitive Psychology of Reading	136
Lizaveta Aliakseyeva, Galina Fofanova. Features of the Career Orientations of Modern Belarusian Students	143
Tatsiana Gizhuk, Dana Sikirzhitskaya. Maladaptive Perfectionism of Personality: Development and Testing of Correction Technology.....	150
Diana Siniuk, Alina Ptashnik. Features of Separation from Parents among Students with Different Types of Attachment	158
Anastasia Chudakova. Relationship of Stress Level and Coping Behavior in Students.....	166

EVENTS

Olga Perekhod, Olga Felkina. International Student Scientific Conference «The Word in Language, Speech, Text» (Brest, May 17–18, 2024).....	172
Indefatigable Diligent in the field of Belarusian Science and Education.....	174

УДК 821.111(73)

Наталья Васильевна Нестер

канд. филол. наук, доц., доц. каф. мировой литературы и иностранных языков
Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой

Natallia Nester

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of World Literature and Foreign Languages
of Polotsk State Euphrosyne Polotskaya University

e-mail: n.nester@psu.by

ГОТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОВЕСТИ А. БИРСА «МОНАХ И ДОЧЬ ПАЛАЧА»

Рассматривается повесть американского писателя Амброза Бирса (Ambrose Bierce, 1842 – 1913/1914) «Монах и дочь палача» (*The Monk and the Hangman's Daughter*, 1892). Отмечается, что в данном произведении – единственном крупном произведении писателя – наряду с романтическими тенденциями присутствуют и черты готической литературы. Характерное для романа ужасов и тайн готическое пространство играет огромную роль для развития сюжетной линии произведения. Посредством контрастного противопоставления света и тьмы, добра и зла готическая атмосфера изображается автором как доминирующая. Система персонажей повести включает в себя классический канон готических героев, претерпевающих изменения на протяжении повествования: монах Амброзий становится злодеем по воле судьбы, Рохус и Амалия являются катализаторами злых стремлений Амброзия, неизменным остается образ Бенедикты, символизирующей собой чистоту и невинность.

Ключевые слова: готический роман, «готический» тип сюжетного развертывания, готическая традиция, система персонажей, хронотоп.

Gothic Tradition in Ambrose Bierce Story «The Monk and the Hangman's Daughter»

The article examines the story of the American writer Ambrose Bierce (1842 – 1913/1914) «*The Monk and the Hangman's Daughter*» (1892). It is noted that in this work – the only major work of the writer – along with romantic tendencies, there are also features of Gothic literature. The Gothic space characteristic of a novel of horror and mystery becomes the fundamental background for the development of the storyline of the work. Through the contrasting opposition of light and darkness, good and evil, the Gothic atmosphere is depicted by the author as dominant. The system of characters in the story includes the classic canon of Gothic heroes, undergoing changes throughout the narrative – the monk Ambrosius becomes a villain by the will of fate, Rochus and Amalia are catalysts for the evil aspirations of Ambrosius, the image of Benedicta remains unchanged, symbolizing purity and innocence.

Key words: Gothic novel, «Gothic» type of plot development, Gothic tradition, character system, chronotope.

Введение

Амброз Бирс (Ambrose Bierce, 1842 – 1913/1914) – американский писатель, журналист, автор юмористических и «страшных» рассказов. Творчество А. Бирса является важным звеном в литературном процессе США конца XIX – начала XX в. А. Бирс считается непревзойденным мастером короткой прозы, а его творческое наследие получило высокую оценку у современников и последователей. Литературное наследие А. Бирса исследуется в работах, посвященных своеобразию творческого метода писателя [1, с. 93–123; 2], художественным особенностям его рассказов о Гражданской войне в США [3], творчеству

А. Бирса-баснописца [4], чертам готической литературы в литературном наследии автора [5; 6]. Тем не менее повесть А. Бирса «Монах и дочь палача» (*The Monk and the Hangman's Daughter*, 1892), единственное крупное произведение писателя, осталось практически не замеченным исследователями [7; 8, с. 559].

История появления данного произведения связана с именем ученого, журналиста, юриста, писателя и поэта А. Г. Данцигера (Abram Dancygier, 1859–1959), эмигрировавшего в США в 1883 г. Именно ему принадлежит перевод короткого романа немецкого драматурга и романиста Рихарда Фосса (Richard Voß, 1851–1915) «Монаха из

Берхтесгадена» (*Der Mönch von Berchtesgaden*, 1888). Английским языком переводчик владел недостаточно, поэтому обратился за помощью к А. Бирсу, чтобы тот вычитал и отредактировал его перевод. Перевод А. Бирса нельзя назвать точным, тем более буквальным, о чем автор пишет в предисловии, в котором указывает, что знакомство с рукописью состоялось благодаря доктору Густаву Адольфу Данцигеру, принесшему ему собственный перевод немецкого писателя Рихарда Фосса из Гейдельберга. При этом автор указывает, что рукопись попала к нему в руки приблизительно в 1890 г. Задача писателя заключалась в редактировании перевода, выполненного А. Г. Данцигером: «Представленный текст поразил меня открывающейся возможностью для расширения и усовершенствования сюжета» [9, с. 4]. А. Бирс согласился на эту работу с одним условием: переводчик должен предоставить ему полную свободу действий с текстом рукописи.

Издатель уведомляет читателя, что «в основе данного произведения – старинная рукопись, изначально принадлежавшая францисканскому монастырю в Берштесгадене (Бавария). Рукопись была получена от некоего крестьянина герром Рихардом Фоссом из Гейдельберга, а немецкоязычная версия является адаптацией упомянутого манускрипта» [9, с. 5]. А. Бирс немного отредактировал текст и добавил краткое ироническое замечание в финале произведения. Ни денег, ни славы повесть «Монах и дочь палача» не принесла писателю, несмотря на то что часто переиздавалась и после смерти А. Бирса.

Повесть «Монах и дочь палача» выходила фрагментами в газете «San Francisco Examiner» в сентябре 1891 г. за авторством А. Бирса и А. Г. Данцигера (Р. Фосс как автор первоначального текста был забыт и при последующих изданиях повести и вовсе не упоминался). А. Г. Данцигера и А. Бирса связывало также совместно основанное издательство «Western Authors Publishing Association», в котором вышел поэтический сборник А. Бирса «Beetles in Black Amber» (1892) и сборник рассказов А. Г. Данцигера «In the Confessional and the Following» (1893). В 1892 г. повесть «Монах и дочь палача» вышла отдельной книгой за авторством А. Бирса и А. Г. Данцигера. Практи-

чески сразу после этого партнеры поссорились, главным образом из-за доходов от повести и из-за того, как А. Г. Данцигер управлял издательством. Хотя жизненные пути бывших партнеров периодически пересекались, они никогда больше не сотрудничали. В последующих изданиях А. Г. Данцигер упоминался наряду с А. Бирсом как один из авторов данной повести [10].

Актуальность данного исследования обусловлена возросшим в последнее время в отечественном литературоведении интересом к творческому наследию А. Бирса. Несмотря на то что готическая традиция органично вплетена в контекст литературных произведений американского писателя, а готическое пространство, на фоне которого разворачивается сюжетная линия многих его произведений, является основополагающим, тем не менее чертам готической литературы в творчестве А. Бирса уделено недостаточно внимания, в особенности готической традиции в повести «Монах и дочь палача» [11; 12].

Цель статьи – рассмотреть своеобразие готической традиции в повести А. Бирса «Монах и дочь палача». Для достижения данной цели были реализованы следующие задачи:

- 1) проанализировать «готический» тип сюжетного развертывания в повести;
- 2) рассмотреть пространственно-временную структуру повести;
- 3) охарактеризовать систему персонажей в произведении.

Основная часть

Повесть «Монах и дочь палача» делится на тридцать шесть относительно небольших глав, в конце произведения приводится послесловие. Временные рамки задаются автором в начале повести: «В первый день мая, в год одна тысяча шестьсот восьмидесятый от рождения Господа нашего» [9, с. 7]; здесь же определяются персонажи произведения: «мы, монахи-францисканцы, Эгидий, Романус и Амброзий» [9, с. 7], – и пространственные координаты: «были посланы отцом-настоятелем из города Пассау в монастырь Берштенсгатен, что близ Зальцбурга» [9, с. 7].

Одним из главных героев произведения является молодой монах-францисканец Амброзий, играющий роль рассказчика.

Местом назначения монахов-францисканцев был монастырь, располагающийся «в дикой гористой местности, покрытой густыми лесами, населенными дикими зверями и злыми духами» [9, с. 7]. В повести «Монах и дочь палача» пространство постепенно сжимается вокруг героя: на пути к уединенному поселению монах Амброзий проходит множество прекрасных земель и гостеприимных городов. Границей между чудесной страной и основным местом действия является ущелье: «Казалось, что это врата ада... Перед нами громоздились горы, теснины и сумрачные леса... путь нам преградили гигантские деревья. Их тяжелые кроны почти скрывали свет небес, сумрак сгустился, и холод пронизывал нас» [9, с. 12–14].

В произведении описываются события, охватывающие относительно непродолжительный промежуток времени – с мая по октябрь 1680 г. При этом линейное время повествования постоянно прерывается исповедью героя и его воспоминаниями о случившемся: «О, Господи! Ты направлял меня – к чему же ты меня привел? В этот день – последний в своей жизни – я попросил разрешения писать и дать мне перо и бумагу, и мольба эта была услышана. Во имя Господа и во имя истины я хочу рассказать, как все случилось» [9, с. 125]. При этом художественное время повести представлено с помощью трех рассказчиков. Основное повествование ведется от первого лица – от лица монаха Амброзия, записи о его смерти сделаны другой неизвестной рукой: «На пятнадцатый день октября в год 1680 от рождества Христова на этом месте брат Амброзий был повешен...» [9, с. 142]. Третий рассказчик выполняет функцию своего рода разделителя между двумя предыдущими: «На этом манускрипт обрывается, далее всего несколько строк, начертанных другой рукой» [9, с. 142]. Использование в повести трех рассказчиков позволяет автору придать произведению историческую точность и достоверность. При этом монастырская рукопись, на которую ссылается автор, воспринимается как артефакт, как часть художественного вымысла.

Посредством нагнетания готической атмосферы писатель использует прием несбывшегося события, описывая окружа-

ющую действительность, ожидающую свершения неизбежного. В повести присутствуют намеки на какие-то страшные происшествия и предчувствия беды: («Что нас ждет там?» [9, с. 7]) или мечтания Амброзия, предвосхищающие одержимость Бенедиктой: «Я часто молил небеса даровать мне жестокое испытание соблазном» [9, с. 27]. При этом история разворачивается на фоне шаблонных готических декораций: «Не помню, упоминал я прежде или нет, что наш монастырь воздвигнут на скале, нависшей высоко над рекою» [9, с. 35].

Знаковые для повествования эпизоды происходят, когда герой находится в замкнутом пространстве: Бенедикта приносит Амброзию эдельвейсы, когда он отбывает наказание в келье; в уединенной горной расщелине монах, как ему кажется, духовно перерождается и освобождается, а в темнице записывает рассказ-исповедь. Готический топос «проклятого места» претерпел изменения в повести А. Бирса. Местом кульминации в произведении является небольшая хижина на берегу мрачного Черного озера: «Истинно говорят, что это – страшное и проклятое место, годное только для обуянных дьяволом. И здесь живет бедное, несчастное дитя!» [9, с. 110]. Именно здесь Амброзий полностью подчиняется неведомой «божественной» воле и своей рукой убивает возлюбленную.

Напряженные события в произведении чаще всего происходят в ночное время, что соответствует традиционному хронотопу романтических и готических произведений. Наступление темноты несет за собой появление демонических образов, это время, когда иррациональное, мистическое выходит на передний план: «Сиял в небе месяц, и пламенел он, как рана, словно чья-то злодейская рука вогнала клинок по рукоятку в священную грудь Небес» [9, с. 133]. Только с наступлением темноты молодой Рохус напивается и осмеливается угрожать монаху, ввязываться в драку, отвергать возлюбленную ради дочери палача: «Они были без головных уборов, и волосы свободно струились по их плечам, одежда в беспорядке, а движения неистовы. Они неистовствовали у костра, и его свет отбрасывал на их лица красные и черные тени... Жутким представилось мне это зрелище – словно не

люди то были, но демоны преисподней собрались на свой зловещий шабаш» [9, с. 58].

Главного героя повести «Монах и дочь палача» можно охарактеризовать как падшего священника, скрывающего грехи и пороки под маской благочестия. В начале повествования А. Бирс изображает портрет искренне верующего человека: «Но не горе и не отчаянье заставили меня отказаться от мирской суеты и привели в лоно церкви, но искреннее желание служить Всевышнему. Единственное желание мое – принадлежать Богу, повиноваться святой Церкви и, будучи слугой Божиим, нести благодать всем людям, которых я так глубоко и искренне люблю» [9, с. 25]. Помыслы Амброзия чисты, он действительно страдает и хочет помочь Бенедикте, видя в ней лишь невинное дитя.

С развитием фабулы герой осознает, что его любовь к Бенедикте вполне реальна, но отрицает это: «О, Господи! А что, если это чувство, воспринятое мною как знак свыше, наставляющий спасти душу Бенедикты – есть любовь земная? Тогда – о, горе мне! – я иду по дороге, ведущей в ад!» [9, с. 63]. Главный герой повести – герой претерпевающий, герой во власти судьбы. Амброзий не действует, а лишь смиренно принимает все тяготы и наказания. Уединение в горах не приближает монаха к богу, а, напротив, усиливает соблазн и сомнения в его душе: «Чем больше я думал о нелепой жестокости того, что случилось с этой простой и безобидной семьей, тем сильнее в сердце моем нарастал безотчетный протест против мира, жизни, против Церкви, против Бога!» [9, с. 99].

В результате желание Амброзия спасти Бенедикту перерастает в страсть и одержимость, которая всецело овладевает героем, разрушая его личность. Стремясь спасти душу Бенедикты, он убивает ее, нарушая тем самым «закон Божий и закон человеческий». Тем не менее, совершив грех, герой продолжает верить, что попадет на Небеса и воссоединится с Бенедиктой. При этом внешность героя меняется вместе с его душой. Если до того, как Амброзий стал одержим, женщины отмечали, как «рады, что теперь у них в горах вновь поселился святой отец и, что особенно приятно, такой молоденький и красивый» [9, с. 91], то, когда монах в последний раз пришел к Бене-

дикте, она «отшатнулась с возгласом ужаса – словно увидела не меня (*Амброзио*), а исчадие ада!» [9, с. 136].

Центральный женский образ повести – образ дочери палача Бенедикты. С самого первого появления автор описывает ее как страдающую и бесстрашную: «На лугу появилась юная девушка с длинными, золотистого цвета волосами, голову ее украшал венок. Она была одета в ярко-красное платье, и ее неожиданное появление, как мне показалось, осветило всю сцену, будто сполох огня» [9, с. 15]. С образом Бенедикты неразрывно связаны эдельвейсы, которые она приносит Амброзию. Эдельвейсы сопровождают Бенедикту до самой смерти, подчеркивая ее непорочность, храбрость и близость к богу: «Я посмотрел на нее и увидел, что она – точно невеста Христова – так чиста и так прекрасна... Потому я снял венок эдельвейсов с образа Святой Девы Марии и возложил его на чело Бенедикты. И вспомнил вдруг те эдельвейсы, что когда-то она принесла мне в темницу скрасить горечь моего заключения» [9, с. 140].

Наиболее ярким второстепенным персонажем повести является Рохус. Он описывается автором как «молодой человек приятной наружности, но дикого и необузданного нрава» [9, с. 28], является «пустым и самовлюбленным человеком, который... вел себя легкомысленно: сбив шляпу набекрень, с вожделием разглядывал девушек и женщин... он не был добрым христианином» [9, с. 43]. Презрение, с которым сын Мастера относится к монаху, явно прослеживается, когда в отношении Амброзия Рохус применяет грубую силу. В образе Рохуса писатель воплощает земные пороки и соблазны, изображает человека, далекого от бога. Тем не менее при всей порочности и жестокости не он решается на ужасное преступление. В начале повести образ Рохуса противопоставлен образу Амброзия, однако впоследствии именно он является причиной одержимости монаха. Кроме того, Рохус дополняет образ Бенедикты: «Он был такой добрый, – сказала она. – Он сказал, что попросит своего отца встретиться со мной, а потом тот, может быть, возьмет меня в свой дом и даже попросит Его Пресвященство снять проклятие с моего имени. Правда, это замечательно?» [9, с. 137]. Бенедикта чиста и наивна в своей любви, словно

не замечает, что происходит вокруг нее, она является идеальной героиней и в своих помыслах, и в своих поступках.

Еще один образ, который автор противопоставляет невинной Бенедикте, – образ Амалии. Она полна ревности, злобы и ненависти. При показной набожности этот персонаж является самым порочным.

В критической ситуации, когда Бенедикте угрожает опасность, Амалия помогает не из сострадания, а преследуя личные, более приземленные мотивы: «Он не получит ее! К дьяволу его вместе с этим отродьем палача!» [9, с. 52]. Испытывая по отношению к Рохусу настоящие чувства, Амалия тем не менее оказывается отвергнутой из-за влечения Рохуса к ее сопернице Бенедикте. Ревность вызывает в Амалии противоречивые чувства: с одной стороны, она хочет помочь Бенедикте, с другой стороны, вызвать к ней всеобщую ненависть, что ей в конце концов удастся. Оклеветав Бенедикту, Амалия тем самым вызывает ответную реакцию беснующейся толпы: к позорному столбу девушку ведет сам палач – ее отец, бессильный от горя и жалости к собственной дочери. При этом Бенедикта поддерживает и успокаивает отца, ведь она невинна. Убитый горем палач умирает, Бенедикта остается одна, презираемая и гонимая всеми, находящая помощь и поддержку только со стороны своего возлюбленного Рохуса и влюбленного в нее Амброзия.

Заключение

В отличие от традиционного готического романа повесть «Монах и дочь палача» строится не на фантастическом сюжете, а на вполне реальной истории, изложенной в монастырской рукописи. Достоверность повествованию придают обозначенные в произведении хронологические рамки развития событий (май – октябрь 1680 г.). Художественное время повести представлено с помощью трех рассказчиков: одно время

внутри другого, один рассказчик наблюдает за другим.

Развитие действия произведения происходит на фоне зловещих пейзажей, усиливающих напряженность повествования. Знаковые для повествования эпизоды происходят, когда герой находится в замкнутом пространстве, пространство постепенно сжимается вокруг него. При этом писатель следует традиционной схеме готического романа, выбирая ночь как основное время действия в повести. Готическая атмосфера в произведении создается посредством контрастного противопоставления пейзажных характеристик, служащих передаче эмоционального состояния персонажей.

«Монах и дочь палача» напоминает психологическую готику, целью которой является создание атмосферы и характеров. Кроме того, повесть А. Бирса представляет собой симбиоз готических и романтических тенденций – в основе произведения «Монах и дочь палача» лежит история любви монаха Амброзия к дочери палача Бенедикте. При этом в главном герое Амброзии сочетаются темное и светлое начало, разделяя героя на добрую и злую ипостаси.

Амброзий становится злодеем по воле судьбы и совершает убийство ради спасения Бенедикты. Образ дочери палача остается неизменным на протяжении всего повествования: Бенедикта воплощает собой светлое начало, девушка чиста и невинна, проявляет добрые намерения ко всем без исключения, даже к собственным обидчикам. Второстепенные образы Рохуса и Амалии являются катализаторами злых стремлений и своего рода готическими злодеями, осуществляющими зло не до конца. Трансформация главного героя (монаха Амброзия) в злодея происходит постепенно с развитием сюжета и несет на себе печать рока, что подкрепляется наличием отрицательных персонажей (Рохуса и Амалии) и положительного образа Бенедикты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кашкин, И. А. Для читателя-современника : ст. и исслед. / И. А. Кашкин. – М. : Совет. писатель, 1977. – 560 с.
2. Танасейчук, А. Б. Традиции литературы США XIX века и творчество Э. Бирса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.05 / А. Б. Танасейчук. – Л., 1989. – 15 с.

3. Аствацатуров, А. А. Невыразимость кошмара: о рассказах Амброза Бирса / А. А. Аствацатуров // Хаос и симметрия. От Уайльда до наших дней [эссе] / А. А. Аствацатуров. – М. : АСТ : Ред. Елены Шубиной, 2020. – С. 167–187.
4. Нестер, Н. В. Традиция и новаторство А. Бирса-баснописца (на материале книги «Фантастические басни») [Электронный ресурс] / Н. В. Нестер // Гугнинские чтения : электрон. сб. ст. I Междунар. науч. конф., Полоцк, 5–6 мая 2022 г. / Полоц. гос. ун-т им. Евфросинии Полоцкой. – Новополоцк, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 124–128.
5. Новак, К. В. Готические мотивы в мистических рассказах Амброза Бирса [Электронный ресурс] / К. В. Новак // Филол. аспект : междунар. науч.-практ. журн. – 2020. – Режим доступа: <https://is.gd/kpwM4E>. – Дата доступа: 31.11.2022.
6. Тарасова, Е. В. Традиции готического романа в прозе США XIX – первой трети XX в. (Э. А. По, А. Бирс, Г. Ф. Лавкрафт) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Е. В. Тарасова ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2018. – 24 с.
7. Зверев, А. Бирс, А. / А. Зверев // Писатели США. Краткие творческие биографии / сост. и общ. ред. Я. Засурского, Г. Злобина, Ю. Ковалева. – М. : Радуга, 1990. – С. 49–51.
8. История всемирной литературы : в 9 т. / редкол.: И. А. Бернштейн (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1991. – Т. 7. – 832 с.
9. Бирс, А. Монах и дочь палача : повесть / А. Бирс ; пер. с англ. А. Б. Танасейчука. – М. : АСТ, 2022. – 144 с.
10. The Collected works of Ambrose Bierce. Volume VI: The Monk and Hangman's Daughter. Fantastic Fables. – New York & Washington : The Neale Publishing Company, 1911. – 384 p.
11. Monaghan, F. Ambrose Bierce and the Authorship of «The Monk and the Hangman's Daughter» / F. Monaghan // American Literature, II (Jan. 1931). – P. 337–349.
12. Baumann, C. Faszination «Monk»: Richard Voß' Novelle Der Mönch von Berchtesgaden (1891) in ihren Beziehungen zu Matthew Gregory Lewis' Roman The Monk (1796) und Ambrose Bierce' Erzählung The Monk and the Hangman's Daughter (1892) / C. Baumann // Orbis Linguarum. – 2019. – № 57. – S. 5–24.

REFERENCES

1. Kashkin, I. A. Dlia chitatielia-sovriemiennika : st. i isslied. / I. A. Kashkin. – M. : Soviet. pisatiel', 1977. – 560 s.
2. Tanasiejchuk, A. B. Tradicii litieratury SShA XIX vieka i tvorchiestvo E. Birsa : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.05. : A. B. Tanasiejchuk. – L., 1989. – 15 s.
3. Astvacaturov, A. A. Nievvyrazimost' koshmara: o rasskazakh Ambroza Birsa / A. A. Astvacaturov // Khaos i simmetrija. Ot Uajl'da do nashikh dnjej [esse] / A. A. Astvacaturov. – M. : AST : Ried. Jelieny Shubinoj, 2020. – S. 167–187.
4. Niestier, N. V. Tradicija i novatorstvo A. Birsa-basnopisca (na materialie knigi «Fantasticheskie basni») [Elektronnyj riesurs] / N. V. Niestier // Gugninskije chtienija : eliektron. sb. st. I Miezhduнар. науч. конф., Polock, 5–6 maja 2022 g. / Poloc. gos. un-t im. Jevfrosinii Polockoj. – Novopolock, 2023. – 1 eliektron. opt. disk (CD-ROM). – S. 124–128.
5. Novak, K. V. Gotichieskije motivy v mistichieskikh rasskazakh Ambroza Birsa [Elektronnyj riesurs] / K. V. Novak // Filol. aspiekht : mezhdunar. науч.-практ. zhurn. – 2020. – Riezhim dostupa: <https://is.gd/kpwM4E>. – Data dostupa: 31.11.2022.
6. Tarasova, Ye. V. Tradicii gotichieskogo romana v prozie SShA XIX – piervoij trieti XX v. (E. A. Po, A. Birs, G. F. Lavkraft) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03 / Ye. V. Tarasova ; Bielorus. gos. un-t. – Minsk, 2018. – 24 s.
7. Zvieriev, A. Birs, A. / A. Zvieriev // Pisatieli SShA. Kratkije tvorchieskije biografii / sost. i obshch. ried. Ya. Zasurskogo, G. Zlobina, Yu. Kovaliova. – M. : Raduga, 1990. – S. 49–51.
8. Istorija vsiemirnoj litieratury : v 9 t. / riedkol.: I. A. Biernshtejn (gl. ried.) [i dr.]. – M. : Nauka, 1991. – T. 7. – 832 s.
9. Birs, A. Monakh i doch' palacha : poviest' / A. Birs ; pier. s angl. A. B. Tanasiejchuka. – M. : AST, 2022. – 144 s.

10. The Collected works of Ambrose Bierce. Volume VI: The Monk and Hangman's Daughter. Fantastic Fables. – New York & Washington : The Neale Publishing Company, 1911. – 384 p.

11. Monaghan, F. Ambrose Bierce and the Authorship of «The Monk and the Hangman's Daughter» / F. Monaghan // American Literature, II (Jan. 1931). – P. 337–349.

12. Baumann, C. Faszination «Monk»: Richard Voß' Novelle Der Mönch von Berchtesgaden (1891) in ihren Beziehungen zu Matthew Gregory Lewis' Roman The Monk (1796) und Ambrose Bierce' Erzählung The Monk and the Hangman's Daughter (1892) / C. Baumann // Orbis Linguarum. – 2019. – № 57. – S. 5–24.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 09.10.2023

УДК [811.161.1'27+811.581'27] : 316.72:392.86:663.8

Ma Lun

канд. филол. наук, доц. каф. мировых языков

Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

Ma LongCandidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of World Languages
of Vitebsk State P. M. Masherov Universitye-mail: ma.mixail@inbox.ru**КУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
С НОМИНАЦИЯМИ БЕЗАЛКОГОЛЬНЫХ НАПИТКОВ**

Исследуются фразеологизмы русского и китайского языков с номинациями безалкогольных напитков, определяется степень их фразеоактивности, проводится сопоставительный анализ устойчивых выражений с целью выявления национально-культурной специфики в семантике и образности данных единиц. Отличительной чертой русских фразеологизмов являются разнообразные номинации безалкогольных напитков, наличие уменьшительно-ласкательных вариантов наименований, противопоставление «алкогольным» номинациям с выраженной положительной коннотацией в составе одного выражения. Наибольшей фразеоактивностью обладают компоненты «квас» (50 %) и «чай» (42 %). В китайской фразеологии используется единственная номинация 茶 [chá] «чай» (98 %), все остальные включают в себя данную морфему и представлены единично. Фразеологизмы с номинацией «чай» в русском и китайском языке отличаются культурными коннотациями, что обусловлено своеобразием национальных традиций и обычаев, историей, типом мышления и восприятия действительности представителей двух различных лингвокультур.

Ключевые слова: русская фразеология, китайская фразеология, безалкогольные напитки, антропоцентризм, культурная коннотация, национально-культурная специфика.

Cultural Connotations of Russian and Chinese Phraseological units with Soft Drinks Nominations

This article studies the phraseological expressions of Russian and Chinese languages with nominations of soft drinks, the degree of their phraseoactivity is determined, a comparative analysis of stable expressions is carried out in order to identify national-cultural specificity in the semantics and imagery of these units. A distinctive feature of Russian phraseological expressions are various nominations of non-alcoholic drinks, the presence of diminutive and affectionate variants of names, opposition to «alcoholic» nominations with a pronounced positive connotation within one expression. The components «kvass» (50 %) and «tea» (42 %) have the highest phraseoactivity. In Chinese phraseology, the only nomination 茶 [chá] 'tea' (98 %) is used, all others include this morpheme and are represented a single. Phraseological expressions with the nomination tea in Russian and Chinese differ in cultural connotations, which is due to the peculiarity of national traditions and customs, history, type of thinking and perception of reality of the representatives of two different linguocultures.

Key words: Russian phraseology, Chinese phraseology, anthropocentrism, soft drinks, cultural connotation, national-cultural specificity.

Введение

Методология, развиваемая в рамках лингвокультурологии, соотносит национальную маркированность фразеологических единиц (далее – ФЕ) с образной мотивированностью, которая «напрямую связана с мировидением народа – носителя языка» [1, с. 214]. Лингвострановедческий подход, инициированный трудами Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [2; 3], предполагает сосредоточение основного внимания на анализе единиц языка, которые имеют реальные прототипы (идиоэтнические реалии) во внеязыковой действительности. Основной

целью лингвокультурологического анализа ФЕ в этой связи становится «выявление и описание коннотаций, эталонов, стереотипов и других культурных знаков» [1, с. 215].

Национально-культурное своеобразие фразеологизмов русского и китайского языков, принадлежащих к тематическому полю (далее – ТП) «Пища», служит объектом специального изучения в немногочисленных работах. В частности, в статье Ли Гуаньхуа предпринята попытка проанализировать и классифицировать русские ФЕ с компонентом «еда» с лингвокультурологических позиций [4]. В работе Л. В. Борисовой прово-

дится лингвокультурологический и когнитивно-дискурсивный анализ слов и устойчивых сочетаний, репрезентирующих концепт «напитки» в русской языковой картине мира [5]. Придерживаясь точки зрения Ф. Х. Тарасовой, что «пищевой код культуры является одним из базовых, а концептуальная сфера “еда” служит богатым источником метафорической интерпретации различных сфер действительности, средством метафорической характеристики человека и его свойств» [6, с. 32], особое внимание мы уделяем безалкогольным напиткам в русской языковой картине мира.

В ряде работ внимание акцентируется только на одном напитке, являющемся традиционным как для русской, так и для китайской лингвокультуры, – *чае* [7–9].

Недостаточность комплексных работ сопоставительного характера, посвященных изучению с лингвокультурологических и когнитивных позиций русских и китайских ФЕ с номинациями безалкогольных напитков как фрагмента языковой картины мира двух генетически и структурно отдаленных языков, обусловила актуальность нашего исследования. Под *тематическим полем* мы понимаем «совокупность языковых единиц, которые имеют общее содержание и отражают понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [10, с. 380–381]. Данное понятие позволяет классифицировать и объединить по формальным признакам, с одной стороны, номинации, в семантике которых ключевой является «пищевая» сема, с другой – фразеологизмы, которые имеют в своем составе «пищевой» компонент. Основной исследовательской категорией выступает введенный В. Н. Телия базовый для лингвокультурологии термин *культурная коннотация* – «интерпретация денотативного или образно мотивированного аспектов значения языкового знака в категориях культуры, предполагающая выявление связи образа, лежащего в основе номинативной единицы языка (слова или фразеологизма), со стереотипами, символами, эталонами, мифологемами и другими знаками национальной и общечеловеческой культуры, освоенной народом – носителем языка» [11, с. 145].

Цель данной статьи – выявить путем сопоставительного анализа национально-культурную специфику в содержании ФЕ,

составляющих группу «безалкогольные напитки», в русской и китайской лингвокультурах.

К задачам исследования относятся:

- 1) описание русских и китайских ФЕ с позиций методологических принципов антропоцентризма;
- 2) установление степени их фразеологической активности;
- 3) выявление национального своеобразия фразеологизмов с культурно-маркированными компонентами.

Методы исследования: сравнительный анализ, описательный метод, метод классификации и систематизации материала; прием культурно-исторической интерпретации; методика семантической интерпретации.

Материалом исследования послужили фразеологизмы (70 русских и 51 китайский) с номинацией (номинациями) безалкогольных напитков, морфологически выраженные именем существительным, полученные путем сплошной выборки из фразеологических, толковых, семантических и лингвистических словарей.

Национально-культурное своеобразие номинаций безалкогольных напитков в русской фразеологии

Анализ русских фразеологизмов ТП «Пища» позволил нам выделить в отдельную группу «безалкогольные напитки», во-первых, 70 устойчивых выражений с номинациями, которые воспринимаются как характерные именно для русской лингвокультуры; во-вторых, напитков, известных многим гастрономическим традициям, однако в пищевой культуре русских получивших особое, отличающееся от других культур преломление, выразившееся в способах приготовления, особенностях употребления и т. д. Это такие номинации, как *квас, кислые щи, сыта, сбитень, морс, чай, кофе*.

ФЕ с компонентом *кисель* (18 единиц), который рядом исследователей рассматривался в составе русского семантического поля концепта «напитки» [12–14], были включены нами в тематическую группу «мучнистые изделия» на основании того, что к напиткам относится лишь ягодно-фруктовый кисель на крахмале, а национальным русским блюдом издревле являлся «мучной кисель, который и в наше время

кулинары причисляют к первым блюдам или кашам» [15, с. 29–30].

Среди устойчивых выражений наибольшей фразеологичностью обладает номинация-компонент *квас (квасок)* – 35 ФЕ (50 % от всех выявленных единиц). Антропоцентрический характер фразеологизмов с данным компонентом выражается в оценке личностных качеств, особенностей характера и поведения человека в ситуациях социального взаимодействия, его эмоциональном и психическом состоянии, например: *Есть и квас, да не про вас; Не чванься (смейся) квас, не лучше нас; С воды пьян живет, с квасу бесится* и др.

Ряд фразеологизмов служит для характеристики:

1) процесса приготовления и особенностей данного напитка: *Квас вор: воду в жбан свел, а сам ушел* (о дурном квасе); *Где квас, там и гуца; Час придет – и квас дойдет; Коли выйдет – будет пиво, а не выйдет – квас; Удастся квас, а не удастся – кислые щи.*

2) бедной крестьянской жизни: *Когда с припасом, а то и с квасом; Часом с квасом, порой с водой; Не все с сахарком – часом и с кваском; Ешь щи с мясом, а нет, так хлеб с квасом; Кроме квасу нет запасу.*

В древнерусской гастрономической культуре квас был ежедневным напитком, его пили и в будние дни, и в праздники, на княжеских пирах и в крестьянских избах, не могли обойтись без него во время летней страды [5, с. 7; 16]. «Испить квасу» могло служить приглашением в гости, например, *Бей отказ, не пойду на квас* (отказ на приглашение в гости), а в благодарность за угощение и гостеприимство на Руси говорили: *«За хлеб за соль, за щи с квасом, за лапу, за кашу, за милость вашу».*

Следующей номинацией в составе ФЕ этой группы выступает *чай (чаек)* (30 ФЕ – 42 % от всех единиц), обозначающий напиток, который в пищевой традиции русских отличается очевидным своеобразием как в его приготовлении, так и в особенностях употребления. Эти отличия фиксируются многими источниками культурологического, лингвокультурологического и лингвострановедческого характера [17].

К традициям и особенностям русского чаепития относятся:

1) добавление сахара или алкоголя (крепкие настойки, бальзамы) в чай;

2) питье вприкуску со сладостями (медом, вареньем, пряниками), пирогами, калачами.

Они нашли свое отражение во фразеологии: *Чай да сахар!* (прост.; приветствие пьющим чай); *Чай с позолотой* (с ромом); *Пить чаек вприглядку* (шутл. ирон. в значении без добавления сахара, а только глядя на него); *Заставили нашего брата чай без сахару пить; Чай у нас китайский, сахарок хозяйский.*

Особенностью русской лингвокультуры является восприятие чаепития как праздного времяпрепровождения, времени отдыха, противопоставляемого тяжелому труду: *Чаи гонять* (прост.: распивать чай не торопясь, с удовольствием); *Чай пить – не дрова рубить* (говорится в ответ на приглашение выпить чаю); *За чашкой чая* ('в свободное время, на досуге'); *На чашку чая* (или *на чай*) (приглашать, звать и т. п.) ('в гости, на чаепитие'); *За чаем не скучаем – по семь чашек вытываем.*

Безалкогольные напитки в русских ФЕ противопоставляются алкогольным, оппозиция «чай – спиртное» происходит на эмоционально-оценочном уровне: *Чай и кофе не по нутру, была б водка поутру; Чай не хмельное, не разберет; С чая лиха не бывает* (лиха не живет).

Особый интерес представляет несколько фразеологизмов, совмещающих в себе две номинации (*чай* и *кофе*), и одно устойчивое выражение с номинацией *кофе*, в которых оставили след старообрядческие обычаи и традиции: *Чай, кофе, картофель, табак прокляты на семи вселенских соборах; Чай проклят на трех соборах, а кофе на семи; Кто пьет чай, тот спасения не чай; Кто пьет чай, отчаявается от бога; кто пьет кофе – налагает ков на Христа; Кто кофе пьет, того бог (гром) убьет.* Старообрядцы относились к чаю наряду с табаком, хмелем, картофелем, чесноком как к растению «нечистому» и «проклятому», посеянному самим сатаной [18, с. 34], что нашло свое отражение во фразеологии.

С компонентом *сыта* (популярный сладкий напиток, представляющий собой разведенный в воде мед) выявлено три ФЕ, в одной из которых дается физическая характеристика человека: *С калача лицо беле-*

ет, а с сыты краснеет. Обычно сладкую сыту подавали к овсяным киселям, что зафиксировано в пословице *Кисель да сыта – бабья еда*. Символическое значение напитка как чего-то простого и легко доступного использовалось для иронической оценки возникшего причудливого и неисполнимого желания: *Захотел птичьего молока. Подой, да чтоб была медвяна сыта*.

С номинациями *сбитень* и *морс* зафиксировано по одной пословице: *Вот сбитень, вот горячий – пьет приказный, пьет подьячий; Не мутясь, и морс не становится*.

Национально-культурное своеобразие номинаций безалкогольных напитков в китайской фразеологии

Из обозначений безалкогольных напитков в китайских фразеологизмах ТП «Пища» (всего 51 ФЕ) в качестве компонентов используется единственная номинация *茶* [chá] ('чай'). В отдельных случаях встречаются номинации, содержащие иероглиф *茶* ('чай'): *茶叶* [cháuyè] ('чай, чайник, чайный лист') – три ФЕ, *面茶* [miànchá] ('чай по-монгольски' (заправленный мукой и маслом)) – одна ФЕ.

По утверждению китайского исследователя чайной культуры Чжоу Сяовэй, чай в Китае – патриарх среди напитков, а чайная церемония является воплощением исконно китайской идеи о тесной взаимосвязи и взаимодействии материального и духовного [19, с. 159]. Важность и ценность чая как продукта ежедневного потребления нашли отражение в устойчивых выражениях: *宁可三日无盐, 不可一日无茶* (букв. *лучше три дня без соли, чем один день без чая*; *当家才知茶米贵, 养儿方知报家恩* (букв. *станешь главой семьи (будешь вести домашнее хозяйство) – узнаешь о цене на чай и рис, родишь ребенка, познаешь любовь семьи*).

Особое развитие чайная культура достигла во времена династии Тан, когда чаепитие проникло в обычную жизнь народа и стало ее нормой, а посещение чайных и распитие чая стало одной из модных тенденций досуга людей [19].

С помощью чая в китайской лингвокультуре создается образная характеристика бедной и богатой жизни: *残茶剩饭* (букв. *остаток чая, обеды пищи*; 'бедная жизнь;

скудная пища'); *残茶剩酒* (букв. *остатки чая и спиртного*; 'бедная жизнь; скудная пища'); *粗茶淡饭* (букв. *плохо заваренный чай и скудная пища*; 'скромно питаться'; 'неприхотливая еда'; 'простая жизнь'); *柴米油盐酱醋茶* (букв. *семь простых вещей повседневного быта: дрова, рис, масло, соль, соус, уксус, чай*; 'простая жизнь'; 'необходимый минимум'); *浪酒闲茶* (букв. *безудержно (излишне) употреблять вино и расточительно расходовать чай*; 'вести разгульный образ жизни и предаваться излишествам'); *饭来张口, 茶来伸手* (букв. *еда сама приходит в раскрытый рот, чай прилагается*; 'жить на всем готовом; жить легкой жизнью, не прилагая никаких усилий').

Отличительной чертой китайской лингвокультуры по сравнению с русской служит восприятие момента употребления чая как важной и главной составляющей ритуала, церемонии, медитации и самопознания, дружеской беседы и делового общения, решения споров и заключения торговых договоров, т. е. это время, когда люди заняты важными делами: *茶余饭饱* (букв. *после чая и пищи досыта (вдоволь)*; 'в свободное время, на досуге, в часы праздности'); *茶余饭后* (букв. *в остальное время после чая и пищи*; 'в свободное время, на досуге'); *闲茶浪酒* (букв. *быть свободным после чая и спиртного*); *酒余茶后* (букв. *после спиртного и чая*; 'в свободное время, на досуге'); *茶吃后来酹* (букв. *после крепкого чая*; 'в свободное время, на досуге'). В свою очередь, в русской культурной традиции чаепитие воспринимается как время отдыха и праздности: *Чай гонять*; *За чашкой чая* ('в свободное время, на досуге'); *Чай пить – не дрова рубить* и др.

Китайская культура чаепития включала в себя искусство выращивания чая, чайную церемонию и своеобразную философию чаепития, которые сопровождались сочинением и декламированием стихов, музицированием, созерцанием красоты природы [20], что подтверждает фразеологизм *无茶不成仪* (букв. *без чая нет церемонии*).

Китайские фразеологизмы как носители культурной информации аккумулировали в себе традиции и обряды китайского народа: *三茶六礼* (букв. *три сорта чая и шесть ритуальных церемоний (совершеннолетие, бракосочетание, траур, жертво-*

приношение, пириество с чествованием, визиты)); 一女不吃两家茶 (букв. одна девушка не пьет чай в двух домах; одна невеста не принимает чай дважды (не выходит замуж два раза)). Данное устойчивое выражение отражает древний китайский обычай, в соответствии с которым во время обручения мужчина должен был подарить невесте (ее родителям) чай, принятие этого дара означало согласие на брак.

По мере развития китайской культуры чаепития формировался определенный свод правил и требований: как правильно заваривать, наливать, подавать и пить данный напиток. Особое внимание уделяли температуре и качеству воды, которая использовалась для раскрытия вкусовых качеств чайного листа, чайную чашку следовало наполнять лишь на 70 %. Данные национально-культурные особенности зафиксированы во ФЕ: 冷水泡茶 – 没味儿 (букв. сырой (холодной) водой заваривать чай – безвкусный; ‘пресный; неинтересный’; не находить удовольствия в чем-л.); 酒满敬人, 茶满欺人 (букв. наливать спиртное до самого верха – выразить уважение, наливать чай наоборот, чтобы не обидеть).

В китайской фразеологии чай как целебный напиток противопоставляется негативному воздействию на человека спиртного: 茶喝多了养性, 酒喝多了伤身 (букв. чай развивает природные данные, воспитывает характер, спиртное вредит здоровью; пить чай для здоровья полезно, пить спиртное – вредно); 清茶胜酒, 友谊更久 (букв. простой чай лучше спиртного, дружба дольше и крепче). В русской фразеологии алкогольные напитки предпочтительнее чая и кофе, напр.: Чай и кофе не по нутру, была б водка поутру.

Устойчивые выражения содержат и рекомендации о правильном времени и количестве употребления чая: нужно избегать чрезмерности в еде и напитках, не пить чай на ночь и учитывать сезон: 不饮隔夜茶, 不喝过量酒 (букв. не пейте чай на ночь, не пейте без меры алкоголь); 三伏天喝凉茶 – 正是时候 (букв. в максимальную летнюю жару футянь есть жидкую пищу и пить холодный чай – в самый раз; ‘прийтись кстати; в самое время’); 三九天吃热茶 – 有冷有热 (букв. в период сильных холодов

пить горячий чай – в холодном иметь горячее).

Предпочтение чая спиртным напиткам в Китае имело под собой исторические предпосылки. Изначально употребление алкоголя являлось неотъемлемой частью этикета на различных приемах и жертвенных церемониях. Литературное творчество, ученые беседы и философские диспуты также сопровождались возлияниями [21]. С распространением буддизма чай «как важный элемент духовных практик быстро завоевал признание в разных слоях общества, став конкурентом вину» [22, с. 80].

ФЕ с компонентом-номинацией чай в китайской фразеологии характеризуются ярко выраженным антропоцентризмом и указывают на психологическое и эмоциональное состояние, умственную деятельность, личностные качества и черты характера человека, затрагивая также сферу межличностных отношений, социальное взаимодействие между людьми. Например, 茶饭无心 (букв. нет желания пить чай и есть пищу; ‘отсутствие настроения, состоянии тоски’); 茶里放盐 – 惹人嫌 (咸) (букв. солить чай – быть недовольным, испытывать отвращение (слова 咸 [xián] ‘солёный, засолённый’) и 嫌 [xián] ‘быть недовольным’) по-китайски произносятся одинаково, т. е. являются омофонами; на основе омофонии слово ‘солёный’ приобретает в контексте значение ‘быть недовольным, испытывать отвращение’); 皮球掉进面茶里 – 说他混蛋, 他还一肚子气 (букв. мяч упал в чай по-монгольски – говорить [мячу] «болван (дурак)», мяч сердится, что ему так сказали; ‘сильно гневаться, сердиться’); 人走茶凉 (букв. человек ушел, чай остыл; ‘ушедшего быстро забывают’); 拿着黄连当茶喝 – 自讨苦吃 (букв. пить коптис китайский как чай – пострадать по своей же вине, ‘самому напроситься на неприятности’); 二分钱的茶叶 – 冲不起来 (букв. чай (чайный лист) на два фэнь (0,01 юаня), т. е. мизерное количество – невозможно заварить; ‘не в состоянии что-л. сделать’); 开水锅里丢茶叶 – 下茶 (茬) (букв. в кипяток кинуть чай (чайный лист) – опустить вниз (бросить) чай; ‘создавать неприятности, провоцировать ссоры, идти на конфликт’) (выражения 下茶 [xià chá] ‘опустить чай’) и 下茬 [xià chá] ‘делать

неприятности') по-китайски произносятся одинаково, т. е. являются омофонами; на основе омофонии выражение 'опустить чай' приобретает в контексте значение 'создавать неприятности').

Заключение

Можно сделать вывод, что характерными особенностями ФЕ с номинациями безалкогольных напитков в русском языке является:

1) разнообразие номинаций: *квас, сыта, кислые щи, чай, кофе, сбитень, морс;*

2) наибольшей фразеоактивностью обладает номинация *квас*, что свидетельствует о значимости данного напитка в гастрономическом коде русской культуры;

3) в номинации *квас* и образном значении русских фразеологизмов, создаваемых с помощью данного компонента, содержится несколько аспектов: исторический, бытовой, производственный, традиционный; с лингвокультурологических позиций коннотации русского кваса близки китайскому чаю, что находит подтверждение в следующем:

а) оба напитка являются исконно национальными и повседневными;

б) имеют богатую историю и широкую культуру потребления;

в) служат символом гостеприимства;

г) фразеологизмы с компонентами *квас* и *чай* обладают ярко выраженным антропоцентризмом;

4) использование нескольких компонентов-номинаций в составе одного устойчивого выражения: *Кому чай да кофей, а нам чад да копоть;*

5) противопоставление безалкогольных номинаций алкогольным с выраженной положительной коннотацией: *Удача – брага, неудача – квас;*

б) наличие уменьшительно-ласкательных форм номинаций: *квасок; чаек.*

Характерными национально-культурными особенностями китайских ФЕ тематической группы «безалкогольные напитки» являются:

1) наличие всего одной номинации в составе – 茶 [chá] ('чай');

2) превалирование почти в два раза над русскими устойчивыми выражениями с этой номинацией (51 и 30 соответственно),

что свидетельствует о более богатой истории и культуре чайного напитка в Китае;

3) использование одновременно двух компонентов 酒 [jiǔ] *спиртное* и 茶 [chá] *чай*, свидетельствующих о важности данных напитков для китайской культуры; в некоторых случаях они дополняют друг друга: 浪酒闲茶 (букв. *безудержно (излишне) употреблять вино и расточительно расходовать чай*; 'вести разгульный образ жизни и предаваться излишествам'); в иных моментах они противопоставляются: 茶喝多了养性, 酒喝多了伤身 (букв. *пить чай для здоровья полезно, а пить спиртное (водку) – вредно*).

Своеобразие оппозиции «чай – спиртное» в китайской фразеологии связано с правилами чайной церемонии и культурой винопития (алкогольным этикетом), полезным/вредным влиянием данных напитков на здоровье человека и воздействием на межличностное общение, обусловленными китайской традиционной культурой и конфуцианством, в основе которых лежат мировоззренческие понятия «этикет», «благопристойность», «учтивость».

В самой номинации 茶 [chá] *чай* и образном значении китайских ФЕ, создаваемых с помощью данного компонента, выделяется несколько содержательных аспектов: исторический, бытовой, медицинский, ритуальный, философский, духовный, эстетический, а в русской фразеологии – исторический, бытовой и традиционный.

В китайской лингвокультуре чай является не только напитком с многотысячной историей, но и символом красоты и чистоты, знаком уважения, ценным подарком, лекарством для души и тела, средством самопознания, источником вдохновения в искусстве.

В китайских устойчивых выражениях главный акцент делается на церемонии и искусстве чаепития, а в русских основное внимание уделяется пиршеским традициям – чайным застольям и посиделкам. Культурные коннотации фразеологизмов играют важную роль в интерпретации национально-культурной картины мира русского и китайского народов, передавая их культурные установки, стереотипы, эталоны и архетипы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, парадигматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996. – 288 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Ли, Гуаньхуа. Опыт лингвокультурологического и семантического описания русской фразеологической картины мира (на примере единиц с компонентом «еда») / Гуаньхуа Ли // Учен. зап. Тавр. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. – 2011. – Т. 24, № 1, ч. I. – С. 46–53.
5. Борисова, Л. В. Концепт «напитки» в кулинарном коде культуры / Л. В. Борисова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Рус. филология. – 2013. – № 4. – С. 2–12.
6. Тарасова, Ф. Х. Паремии с компонентом «пища» в татарском, русском и английском языках: лингвокультурологический и когнитивно-прагматический аспекты : монография / Ф. Х. Тарасова. – Казань : Школа, 2012. – 178 с.
7. Цзоу, Сюецян. Лингвокультурная специфика концепта «чай» и ее учет в обучении русскому языку китайских студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сюецян Цзоу ; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2007. – 22 с.
8. Василенко, А. П. Культурологический комментарий компонента ЧАЙ (thé, tea, 茶) во фразеологизмах русского, французского, английского и китайского языков / А. П. Василенко, В. С. Рыбакина // Филол. аспект. – 2022. – № 4 (84). – С. 56–60.
9. Иванникова, А. Г. Концепт «чай» в языковой картине мира (на материале китайского и русского языков) / А. Г. Иванникова, А. А. Казарян, У. В. Хоречко // Молодой ученый. – 2014. – № 20 (79). – С. 698–701.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. Энцикл., 1990. – 685 с.
11. Телия, В. Н. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак / В. Н. Телия, Е. О. Опарина // Вестн. культурологии. – 2011. – № 1. – С. 145–148.
12. Комова Т. А. Концепты языка в контексте истории и культуры : курс лекций. – М. : МАКС Пресс, 2003. – 119 с.
13. Судаков, Г. В. Система названий напитков в старорусском языке / Г. В. Судаков // Вестн. Череповец. гос. ун-та. – 2012. – № 2-1 (38). – С. 116–120.
14. Козько, Н. А. Анализ концепта «напитки» на материале лексикографических источников / Н. А. Козько // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2014. – № 3 (45). – С. 201–203.
15. Лутовинова, И. С. Слово о пище русской / И. С. Лутовинова. – СПб. : Авалон : Азбука-классика, 2005. – 285 с.
16. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Академ. проект, 2004. – 991 с.
17. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 739 с.
18. Пигин, А. В. Сочинения о чае и самоваре в старообрядческой письменности XVIII–XX вв. / А. В. Пигин // Живая старина. – 2014. – № 4 (84). – С. 34–37.
19. Чжоу, Сяовэй. Исследования чайной культуры в Древнем Китае / Сяовэй Чжоу // Гуманитар. вектор. – 2017. – № 12 (3). – С. 157–161.
20. Ван, Лин. Китайское искусство чаепития : пер. с англ. / Лин Ван. – М. : Центрполиграф, 2003. – 239 с.
21. Хо, О. А. Культура вина в Китае : монография / О. А. Хо. – М. : ВКН, 2020. – 189 с.
22. Войтишек, Е. Э. Интеллектуальные развращения в традиционных восточных искусствах: новый взгляд на чайную церемонию / Е. Э. Войтишек // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: История. Филология. – 2009. – № 5. С. 316–322.

REFERENCES

1. Telija, V. N. Russkaja frazieologija: siemantichieskij, paradigmatichieskij i lingvokul'turologichieskij aspiekty / V. N. Telija. – M., 1996. – 288 s.
2. Vierieschagin, Ye. M. Lingvostranoviedchieskaja teorija slova / Ye. M. Vierieschagin, V. G. Kostomarov. – M. : Rus. jaz., 1980. – 320 s.
3. Vierieschagin, Ye. M. Jazyk i kul'tura: lingvostranoviedienije v priepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo / Ye. M. Vierieschagin, V. G. Kostomarov. – M. : Rus. jaz., 1990. – 246 s.
4. Li, Guan'khua. Opyt lingvokul'turologichieskogo i siemantichieskogo opisanija russkoj frazieologichieskoj kartiny mira (na primerie jedinic s komponentom «jeda») / Guan'khua Li // Uchion. zap. Tavr. nac. un-ta im. V. I. Viernadskogo. – 2011. – T. 24, № 1, ch. I. – S. 46–53.
5. Borisova, L. V. Koncept «napitki» v kulinarom kodie kul'tury / L. V. Borisova // Viestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Sier.: Rus. filologija. – 2013. – № 4. – S. 2–12.
6. Tarasova, F. Kh. Paremii s komponentom «pishcha» v tatarskom, russkom i anglijskom jazykakh: lingvokul'turologichieskij i kognitivno-pragmatichieskij aspiekty: monografija / F. Kh. Tara-sova. – Kazan' : Skkola, 2012. – 178 s.
7. Czou, Syuecian. Lingvokul'turnaja spiecifika koncepta «chaj» i jejo uchiot v obuchienii russkomu jazyku kitajskikh studentov : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.02 / Syuecian Czou ; Ros. gos. pied. un-t. – SPb., 2007. – 22 s.
8. Vasilienko, A. P. Kul'turologichieskij kommentarij komponenta CHAJ (thé, tea, 茶) vo frazieologizmakh russkogo, francuzskogo, anglijskogo i kitajskogo jazykov / A. P. Vasilienko, V. S. Ryba-kina // Filol. aspiekt. – 2022. – № 4 (84). – S. 56–60.
9. Ivannikova, A. G. Koncept «chaj» v jazykovej kartinie mira (na materialie kitajskogo i russkogo jazykov) / A. G. Ivannikova, A. A. Kazarian, U. V. Khoriechko // Molodoj uchionyj. – 2014. – № 20 (79). – S. 698–701.
10. Lingvistichieskij enciklopedichieskij slovar' / gl. ried. V. N. Jarceva. – M. : Soviet. Encikl., 1990. – 685 s.
11. Telija, V. N. Kul'turnaja konnotacija kak sposob voploshchienija kul'tury v jazykovej znak / V. N. Telija, Ye. O. Oparina // Viestn. kul'turologii. – 2011. – № 1. – S. 145–148.
12. Komova, T. A. Koncepty jazyka v kontiektie istorii i kul'tury : kurs liekcij. – M. : MAKS Press, 2003. – 119 s.
13. Sudakov, G. V. Sistiema nazvanij napitkov v staroruskom jazykie / G. V. Sudakov // Viestn. Chierieповієc. gos. un-ta. – 2012. – № 2-1 (38). – S. 116–120.
14. Koz'ko, N. A. Analiz koncepta «napitki» na materialie lieksikografichieskikh istochnikov / N. A. Koz'ko // Problemy istorii, filologii, kul'tury. – 2014. – № 3 (45). – S. 201–203.
15. Lutovinova, I. S. Slovo o pishchie russkoj / I. S. Lutovinova. – SPb. : Avalon : Azbukaklassika, 2005. – 285 s.
16. Stiepanov, Yu. S. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury / Yu. S. Stiepanov. – M. : Akadiem. projekt, 2004. – 991 s.
17. Rossija. Bol'shoj lingvostranoviedchieskij slovar' / pod obshch. ried. Yu. Ye. Prokhorova. – M. : AST-PRESS KNIGA, 2009. – 739 s.
18. Pigin, A. V. Sochinienija o chaje i samovarie v staroobriadchieskoj pis'miennosti XVIII–XX vv. / A. V. Pigin // Zhivaja starina. – 2014. – № 4 (84). – S. 34–37.
19. Chzhou, Siaovej. Issliedovanija chajnoj kul'tury v Drievniem Kitaie / Siaovej Chzhou // Gumanitar. viektor. – 2017. – № 12 (3). – S. 157–161.
20. Van, Lin. Kitajskoje iskusstvo chajepitija : pier. s angl. / Lin Van. – M. : Centrpoligraf, 2003. – 239 s.
21. Kho, O. A. Kul'tura vina v Kitaje : monografija / O. A. Kho. – M. : VKN, 2020. – 189 s.
22. Vojtishek, Ye. Ye. Intielliektual'nyje razvliechenija v tradicionnykh vostochnykh iskusstvakh: novyj vzgliad na chajnuju ceriemoniju / Ye. Ye. Vojtishek // Viestn. Novosib. gos. un-ta. Sier.: Istorija. Filologija. – 2009. – № 5. – S. 316–322.

УДК 811.13'282.3

Олеся Александровна Пантелеенко*канд. филол. наук, доц., докторант каф. речеведения и теории коммуникации
Минского государственного лингвистического университета***Alessia Panteleenko***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate of the Department of Speech Science and Theory of Communication
of Minsk State Linguistic University*e-mail: alessia@list.ru**ФРАНКОПРОВАНСАЛЬСКИЙ ЯЗЫК НА ТЕРРИТОРИИ
ИТАЛЬЯНСКОГО ПРИГРАНИЧЬЯ:
РЕЧЕВЫЕ ПРЕФЕРЕНЦИИ ЖИТЕЛЕЙ РЕГИОНА ВАЛЛЕ Д'АОСТА**

На материале социолингвистического опроса определяется динамика речевых предпочтений вальдостанцев относительно франкопровансальского языка в условиях официального итальянско-французского билингвизма. Для достижения цели рассматриваются ответы информантов о способности говорить на франкопровансальском языке и воспринимать его. Выборка исследования включает анкеты респондентов, разница в возрасте которых составляет около 50 лет, и респондентов, которые проживают в центральных коммунах региона Валле д'Аоста. Сделан вывод, что снижение и увеличение популярности франкопровансальского языка зависит от совокупности факторов, представленных социальными, экономическими и демографическими показателями. При этом не обнаружена зависимость речевых предпочтений вальдостанцев от их возраста или близости проживания к административному центру региона.

Ключевые слова: билингвизм, социолингвистический опрос, говорение, восприятие, динамика речевых предпочтений.

***Francoprovençal Language on the Italian Borderland:
Speech Preferences of the Residents of the Valle d'Aosta Region***

The article, based on the material of a sociolinguistic survey, characterizes the dynamics of speech preferences of Valdosta residents relative to the Francoprovençal language in the conditions of official Italian-French bilingualism. To achieve the goal, the article examines the informants' responses about the ability to speak and understand Francoprovençal. The study sample includes questionnaires from those respondents whose age difference is about 50 years and those who live in the central communes of the Valle d'Aosta region. It is concluded that the decrease and increase in the popularity of the Francoprovençal language depends on a combination of factors represented by social, economic and demographic indicators. At the same time, no correlation was found between the speech preferences of Valdosta residents and their age as Valdo residents or the proximity of their residence to the administrative center of the region.

Key words: bilingualism, sociolinguistic survey, speaking, perception, dynamics of speech preferences.

Введение

Регион Валле д'Аоста расположен на северо-западе Италии, на границе с Францией и Швейцарией, и является самым маленьким в стране, занимая территорию площадью 3 262 км². Численность населения составляет около 120 000 человек, или 0,2 % от всех жителей республики.

На протяжении истории эта область входила в состав различных государственных образований, являясь объектом политических амбиций соседей. Одним из факторов такого неустойчивого положения является геолингвистическая специфика региона. Имея в качестве языковой основы «франкопровансальскую составляющую и распола-

гаясь между французской и итальянской территориями, Валле д'Аоста подвергается в ходе веков давлению различных сил, что приводит к развитию контактных явлений» [Цит. по: 1, с. 195], в т. ч. и языковых. В настоящее время в регионе официальный билингвизм (на государственном уровне закреплён паритет французского и итальянского языков), осложнённый функционированием разнообразных идиомов: франкопровансальского, вальзерского, пьемонтского и других языков. Интерес к франкопровансальскому языку обусловлен его феноменальной витальностью, о которой пишут ученые М. Кавалли [2], Г. Берруто [3, р. 146] и др.

«Франкопровансальский язык обладает совершенно необычайной этнолингвистической жизненностью, несмотря на то что в школе он преподается только на уровне отдельных проектов и факультативных занятий» [2, с. 16]. Все это и определяет актуальность данного исследования.

Основная часть

Франкопровансальский язык – общее название группы говоров, распространенных в восточной части Франции, во франкоязычных кантонах Швейцарии (исключая кантон Юра) и в некоторых альпийских районах Италии [4, с. 304].

Как особый структурный тип романских наречий, отличный от французского и окситанского наречий, франкопровансальский язык был выделен и описан итальянским лингвистом Г. И. Асколи в 1873 г.

Франкопровансальский язык становился объектом изучения исследователей постсоветского пространства и зарубежья, среди которых К. Дюнуайе [5], Т. Телмон [6], Г. Туайон [7], С. Фавр [8], Н. М. Бичурина [9], К. И. Курбанова-Ильютко [10], Д. П. Моисеева [11] и др.

Цель данного исследования состоит в выявлении динамики речевых предпочтений вальдостанцев в контексте официального итальянско-французского билингвизма.

Материалы и методы исследования

Исследование строится на основе данных масштабного анкетирования, проведенного на территории Валле д'Аоста Институтом федеральных и региональных исследований – фондом имени Э. Шану [12]. В ходе опроса были получены данные, доступ к которым имеется из любой точки мира благодаря специально разработанной платформе. Преимущество этой платформы состоит в возможности производить сортировку результатов по интересующим вопросам на основе таких категоризаторов, как пол, возраст, населенный пункт.

В исследовании используется метод социолингвистического анализа материала, приемы количественной обработки данных. Критериями отбора в рамках данного исследования послужили год рождения вальдостанцев, тематика вопроса в анкете, география проживания. В соответствии с этими критериями учитывались:

а) ответы информантов, разница в возрасте которых составляет 50 лет (для этого использовались опции платформы «1927–1935» и «1989–1991»);

б) ответы на вопросы, связанные с отдельными видами речевой деятельности, в частности с говорением и восприятием;

в) ответы вальдо-станцев из коммун центральной части реги-онов Аоста, Сар, Сен-Кристоф, Сен-Пьер.

Использование возрастного критерия позволяет выявить динамику использования франкопровансальского языка.

Направление исследовательского вектора на изучение конкретных видов речевой деятельности (говорение и восприятие) способствует отбору следующих вопросов анкеты для последующего анализа:

а) *Conosce il francoprovenzale?* – ‘Вы владеете франкопровансальским языком?’

б) *Come conosco il francoprovenzale? Lo capisce?* – ‘В какой степени Вы владеете франкопровансальским языком? Вы его понимаете?’

в) *Come conosco il francoprovenzale? Lo parla?* – ‘В какой степени Вы владеете франкопровансальским языком? Вы на нем разговариваете?’

Этот перечень не является всеобъемлющим, однако его анализ способен показать специфику языковых предпочтений населения относительно франкопровансальского языка. Первый вопрос общего характера («Вы владеете франкопровансальским языком?»), следующие за ним конкретизируют степень этого владения с учетом таких видов речевой деятельности, как говорение и понимание.

Ограничение выборки исследования коммунами центральной части региона позволяет выдвинуть гипотезу о том, что в этой географической зоне более молодое поколение реже использует франкопровансальский язык в речевой практике, чем взрослое, в связи с процессами развития общества: урбанизацией, глобализацией, активными миграционными процессами и т. п. Следует отметить, что все коммуны находятся на близком расстоянии друг от друга, а также входят в десятку самых крупных в регионе по количеству жителей. Численность населения в Аосте составляет 33 093 жителей с плотностью 1 547 на 1 км², в Сен-Кристофе – 3 482 с плотностью 236 человек

на 1 км², в Сен-Пьере – 3 256 с плотностью 124 человека на 1 км², в Саре – 4 821 с плотностью 170 человек на 1 км² [13].

Выборка исследования представлена данными 2 871 анкет, их количественные и качественные показатели отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные и качественные показатели выборки исследования

№	Коммуна проживания респондентов	Количество анкет в зависимости от года рождения респондентов		Итого анкет
		1989–1983 гг.	1937–1921 гг.	
1	Аоста	385	627	1 012
2	Сар	225	585	810
3	Сен-Пьер	178	302	480
4	Сен-Кристоф	185	384	569
	Итого анкет	973	1 898	2 871

На платформе Института федеральных и региональных исследований (фонда имени Э. Шану) отсутствует возможность определить влияние таких критериев, как социальное положение, образование, место работы анкетированных и т. п., на ответы респондентов. Учет этих факторов, безусловно, мог бы обогатить проводимый анализ, однако доступные данные на сайте являются достаточными для достижения поставленной цели.

Результаты исследования и их обсуждение

Логика изложения определяется материалом исследования. Рассмотрим результаты, полученные в ходе анализа.

Изучение ответов «да» на вопрос «Вы владеете франкопровансальским языком?» способствовали получению данных, которые наглядно представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественно-качественная характеристика ответа вальдостанцев «да» на вопрос «Вы владеете франкопровансальским языком?», %

№	Коммуна проживания респондентов	Доля респондентов, ответивших «да»		Динамика франкопровансальского языка в речевой практике вальдостанцев
		Респонденты, родившиеся в 1937–1921 гг.	Респонденты, родившиеся в 1989–1983 гг.	
1	Аоста	59,66	29,64	Снижение популярности
2	Сар	61,74	73,02	Рост популярности
4	Сен-Кристоф	66,74	25,84	Снижение популярности
3	Сен-Пьер	53,83	71,97	Рост популярности

Данные таблицы свидетельствуют о противоречивости ответов респондентов. Так, в коммунах Аоста и Сен-Кристоф обнаружена классическая тенденция – снижение популярности франкопровансальского языка, которая проявляется в том, что доля более молодых информантов, владеющих франкопровансальским, существенно ниже (29,64 % в Аосте и 25,84 % в Сен-Кристофе), чем респондентов старшего возраста (59,66 и 66,74 % соответственно). Такие данные указывают на процесс постепенного забвения языка. Эти результаты были ожидаемы и соответствуют гипотезе исследования. Противоположная ситуация фиксируется в коммунах Сар и Сен-Пьер. Здесь младшее поколение чаще выбирает

ответ «да» (73,02 и 71,97 % соответственно), чем те, кто родился на 50 лет раньше (61,74 и 53,83 % соответственно), т. е. речь идет о возрастании популярности франкопровансальского языка.

Следует отметить, что результаты анкетирования возрастных вальдостанцев характеризуются незначительным разбросом ответа «да» (от 53,83 % до 66,74 %) и высокой долей ответа «да» (во всех коммунах выше 50 %). Это свидетельствует, что возрастное население достаточно уверенно владеет франкопровансальским языком.

Проведенный анализ ответов на вопрос «Вы владеете франкопровансальским?» позволяет заключить, что гипотеза не подтвердилась: отсутствует зависимость языко-

вых предпочтений вальдостанцев от их возраста или проживания в центральной части региона. Видимо, на языковую ситуацию этих коммун воздействует совокупность критериев, а именно: экономических, демографических, социальных. Так, хорошие показатели факторов экономического развития коммун Аоста и Сен-Кристоф (наличие рабочих мест, низкий уровень безработицы), связанные в т. ч. и с расположением у главной магистрали региона, приводят к притоку населения в эти зоны из других коммун. За счет увеличения доли внутренних мигрантов происходит снижение активности франкопровансальского языка в регионе. Проиллюстрируем данное утверждение конкретным примером. В молодых семьях, где супруги являются выходцами из разных коммун Валле д'Аосты, предпочтение отдается итальянскому языку, несмотря на то что в ближайшем кругу общения с родственниками, друзьями и знакомыми с дет-

ства жители коммун используют свое местное наречие франкопровансальского языка. Выбор в пользу итальянского происходит из-за высокой степени вариативности франкопровансальского, о которой можно судить хотя бы по наличию 38 вариантов лексики со значением «молоко» в словаре вальдостанского франкопровансальского языка. Так, совокупность различных факторов приводит к изменению языковых предпочтений вальдостанцев.

Интересно проследить, будет ли отмеченное выше противоречие проявляться и в ответах на другие вопросы. При анализе ответов на вопрос «В какой степени Вы владеете франкопровансальским языком? Вы его понимаете?» было принято решение учитывать опции «хорошо» и «достаточно хорошо». Изучение анкет с учетом этих ответов привело к результатам, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественно-качественная характеристика ответа вальдостанцев «хорошо» и «достаточно хорошо» на вопрос «В какой степени Вы владеете франкопровансальским языком? Вы его понимаете?», %

№	Коммуна проживания респондентов	Доля респондентов, ответивших «хорошо» и «достаточно хорошо»		Динамика франкопровансальского языка в речевой практике вальдостанцев
		Респонденты, родившиеся в 1937–1921 гг.	Респонденты, родившиеся в 1989–1983 гг.	
1	Аоста	42,57	29,65	Снижение популярности
2	Сар	57,18	73,02	Рост популярности
3	Сен-Кристоф	57,18	21,68	Снижение популярности
4	Сен-Пьер	65,24	71,97	Рост популярности

Сравнительный анализ таблиц 2 и 3 обнаруживает идентичные корреляции территорий и фиксируемых в них тенденций: в коммунах Аоста и Сен-Кристоф выявлено снижение популярности франкопровансальского языка, в коммунах Сар и Сен-Пьер наблюдается увеличение его популярности.

При этом ответы старшего поколения характеризуются высокой степенью гомогенности.

Изучение вопроса «В какой степени Вы владеете франкопровансальским языком? Вы на нем разговариваете?» также проводилось с учетом вариантов «хорошо» и «достаточно хорошо». Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Ответ информантов «хорошо» и «достаточно хорошо» на вопрос «В какой степени Вы владеете франкопровансальским языком? Вы на нем разговариваете?», %

№	Коммуна проживания респондентов	Доля респондентов, ответивших «хорошо» и «достаточно хорошо»		Динамика франкопровансальского языка в речевой практике вальдостанцев
		Респонденты, родившиеся в 1937–1921 гг.	Респонденты, родившиеся в 1989–1983 гг.	
1.	Аоста	34,16	17,5	Снижение популярности
2.	Сар	41,74	59,35	Рост популярности
3.	Сен-Кристоф	61,45	21,67	Снижение популярности
4.	Сен-Пьер	50,4	39,88	Снижение популярности

Данные таблицы 4 позволяют говорить об отсутствии единообразия в ответах молодых вальдостанцев (диапазон ответов «хорошо» и «достаточно хорошо» колеблется от 21,67 до 59,35 %). Такой же вывод можно сделать относительно ответов старшего поколения.

Также отметим, что в трех коммунах происходит снижение популярности франкопровансальского языка: больше ответов «хорошо» и «достаточно хорошо» получено от взрослого поколения: в Аосте – 34,16 %, в Сен-Кристофе – 61,45 % и в Сен-Пьере – 50,4 %. Молодые информанты значительно реже указывают на способность владеть миноритарным франкопровансальским (17,5 % в Аосте, 39,88 % в Сен-Пьере и 21,67 % в Сен-Кристофе), чем респонденты старшего возраста. Это является свидетельством постепенного забвения языка.

В отличие от этих коммун в Саре более молодые информанты чаще указывают в ответах «хорошо» и «достаточно хорошо» (59,35 %), чем те, кто родился на 50 лет раньше (41,74 %), что свидетельствует о сохранении здесь сильных языковых традиций.

Заключение

Проведенный в статье анализ наряду с решением поставленных задач выявил важность описания двух моментов. Первый связан с корреляцией понятий «владеть», «понимать» и «говорить», второй касается оценки респондентами собственных компетенций.

По поводу соотнесенности понятий «владеть», «понимать» и «говорить» данные таблиц 2, 3 и 4 указывают на связь ответов в рамках пары «владеть – понимать», где были обнаружены одинаковые тенденции для одних и тех же коммун, в отличие от пары «владеть – говорить». Эти отличия могут быть обусловлены самооценкой информантов. В социолингвистике существует разграничение внешней (экспертной) и внутренней (неэкспертной) оценки языковых компетенций. Внешняя оценка предполагает оценивание профессиональных компетенций на основании требований, которые разрабатываются специалистами и раскрываются на уровне дескрипторов, определяющих содержание языковой подготовки.

Что касается внутренней оценки, то это мнение участника социолингвистического опроса, который не является специалистом в области иностранного языка. Респонденты представляют кластер неэкспертов как правило. В учебно-методической литературе указывается, что в практике социолингвистических опросов нередки случаи, когда в одном пункте анкеты респондент отмечает, что не владеет языком, а в другом – что предпочитает читать на нем книги. Социолингвисты сходятся во мнении, что эта опасность в значительной мере устраняется гибкой методикой составления вопросников, например системой «перекрестных» вопросов при условии большого числа опрошенных: массовый характер ответов как бы усредняет расхождения, обусловленные неэкспертной оценкой информантов. В нашем исследовании оба критерия учтены. В связи с этим обнаруженные сходства и различия в реакциях информантов относительно понятий «владеть», «понимать» и «говорить» могут стать объектом дальнейших исследований.

Таким образом, изучение речевых предпочтений вальдостанцев позволяет заключить, что практика использования франкопровансальского языка в центральных коммунах Валле д'Аоста характеризуется противоречивостью:

1) доля жителей, способных говорить на франкопровансальском, в Аосте, в Сен-Кристофе и в Сен-Пьере уменьшается, в отличие от коммуны Сар, где молодежь активнее, чем старшее население, использует франкопровансальский язык;

2) доля жителей, способных понимать франкопровансальский язык, в Аосте и Сен-Кристофе снижается, в отличие от коммун Сар и Сен-Пьер, где наблюдается рост активности франкопровансальского языка в этом аспекте.

Видится, что такая неоднородность обусловлена одновременным воздействием социального, демографического, экономического и других факторов.

Также установлено, что в отличие от ответов младшего поколения данные анкет старшего поколения характеризуются постоянством количественных характеристик (степень разброса результатов, высокая доля ответов «да», «хорошо», «достаточно хорошо»).

Для осознания этих явлений и создания более полной картины языковой ситуации в регионе перспективным видится проведение дополнительных исследований по аналогичной схеме других видов речевой деятельности (например, чтения и письма) с учетом ответов респондентов, проживающих не только в центральной части региона Валле д'Аоста, но и на его периферии.

Практическая значимость видится в установлении специфики развития функций языков в речевой практике в условиях близкородственного билингвизма, что может способствовать осмыслению языковых процессов, например при изучении белорусской двуязычной ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Revelli, L. Polimorfia e (ri-)standardizzazione della toponomastica in contesto alloglotto: il caso della Valle d'Aosta / L. Revelli // Calvo Rigual, Cesáreo/Minervini, Laura/Thibault, André (a cura di), Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15–20 juillet 2013). Section 11: Linguistique de contact. Nancy: ATILF, 2016. – P. 195–206. – URL: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-11.html>.
2. Cavalli, M. La politique linguistique du Val d'Aoste: réflexions en guise de premier bilan / M. Cavalli // La Bretagne Linguistique [En ligne], 2017. – № 21, mis en ligne le 01 mai 2020, consulté le 18 septembre 2023. – URL: <http://journals.openedition.org/lbl/313>. – DOI: <https://doi.org/10.4000/lbl.313>
3. Berruto, G. Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi / G. Berruto // La dialectologie aujourd'hui. Atti del Convegno internazionale "Dove va la dialettologia?" (Saint-Vincent – Aosta – Cogne, 21–24 settembre 2006), a cura di G. Raimondi & L. Revelli, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2008. – P. 133–148.
4. Загряжкина, Т. Ю. Франкопровансальский язык / Т. Ю. Загряжкина, И. И. Челышева // Языки мира: Романские языки. – М. : Academia, 2001. – С. 304–320.
5. Dunoyer, Ch. Pratiques linguistiques et représentations autour de l'intercompréhension / Ch. Dunoyer // Francoprovençal: documenting a contact variety in Europe and North America. International Journal of Sociology of Language, 2018. – № 249. – P. 183–197.
6. Tellmon, T. Piemonte e Valle d'Aosta / T. Tellmon. Editori Laterza, 2001. – 192 p.
7. Tuailon, G. Le francoprovençal / G. Tuailon. Musumeci, 2007. – Т. 1. – 240 p.
8. Favre, S. Ayas. Antropologia di un territorio. Luoghi, leggende, storie, fatti / S. Favre. – Pruiilli & Verlucca, 2020. – 283 p.
9. Бичурина, Н. М. «Малые романские языки»: металингвистический дискурс и языковая политика Франции (на примере окситанского / провансальского и арпитанского / савойского) / Н. М. Бичурина // Вопр. языкознания. – 2012. – № 1. – С. 88–98.
10. Курбанова-Ильютко, К. И. Типология франкоязычного пространства: о границах и перспективах [Электронный ресурс] / К. И. Курбанова-Ильютко // Социолингвистика. – 2020. – № 4 (4). – С. 75–87. – DOI: 10.37892/2713-2951-2020-4-4-75-87
11. Моисеева, Д. П. Переживаемое пространство в паремиях Валле-д'Аосты (на франкопровансальском материале) / Д. П. Моисеева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 4. – С. 93–100.
12. Fondation Emile Chanoux. – I risultati Valle d'Aosta [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso: <https://www.fondchanoux.org/i-risultati-valle-daosta/>. – Data di accesso: 05.07.2023.
13. Comuni della Valle d'Aosta per popolazione [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso: https://www.tuttitalia.it/valle-d-aosta/35-comuni/popolazione/#note_1/. – Data di accesso: 05.07.2023.
14. Dizionario – Il sito del Francoprovenzale in Valle d'Aosta [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso: https://www.patoisvda.org/it/motore-di-ricerca/latte_232_1/?sq=1&wsl=2&ricerca=latte. – Data di accesso: 23.10.2023.

REFERENCES

1. Revelli, L. Polimorfia e (ri-)standardizzazione della toponomastica in contesto alloglotto: il caso della Valle d'Aosta / L. Revelli // Calvo Rigual, Cesáreo/Minervini, Laura/Thibault, André (a cura di), Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15–20 juillet 2013). Section 11: Linguistique de contact. Nancy: ATILF, 2016. – P. 195–206. – URL: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-11.html>.
2. Cavalli, M. La politique linguistique du Val d'Aoste: réflexions en guise de premier bilan / M. Cavalli // La Bretagne Linguistique [En ligne], 2017. – № 21, mis en ligne le 01 mai 2020, consulté le 18 septembre 2023. – URL: <http://journals.openedition.org/lbl/313>. – DOI: <https://doi.org/10.4000/lbl.313>
3. Berruto, G. Sulla vitalità sociolinguistica del dialetto, oggi / G. Berruto // La dialectologie aujourd'hui. Atti del Convegno internazionale "Dove va la dialettologia?" (Saint-Vincent – Aosta – Cogne, 21–24 settembre 2006), a cura di G. Raimondi & L. Revelli, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2008. – P. 133–148.
4. Zagriazkina, T. Yu. Frankoprovensal'skij jazyk / T. Yu. Zagriazkina, I. I. Chielysheva // Jazyki mikira: Romanskije jazyki. – M. : Academia, 2001. – S. 304–320.
5. Dunoyer, Ch. Pratiques linguistiques et représentations autour de l'intercompréhension / Ch. Dunoyer // Francoprovençal: documenting a contact variety in Europe and North America. International Journal of Sociology of Language, 2018. – № 249. – P. 183–197.
6. Tellmon, T. Piemonte e Valle d'Aosta / T. Tellmon. Editori Laterza, 2001. – 192 p.
7. Tuailon, G. Le francoprovençal / G. Tuailon. Musumeci, 2007. – T. 1. – 240 p.
8. Favre, S. Ayas. Antropologia di un territorio. Luoghi, leggende, storie, fatti / S. Favre. – Pruille & Verlucca, 2020. – 283 p.
9. Bichurina, N. M. «Malyje romanskije jazyki languages»: mietalingvisticheskij diskurs i jazykovaja politika Francii (na primierie oksitanskogo / provensal'skogo i arpitsanskogo / savojskogo) / N. M. Bichurina // Vopr. jazykoznanija. – 2012. – № 1. – S. 88–98.
10. Kurbanova-II'jutko, K. I. Tipologija frankojazychnogo prostranstva: o granicakh i pierspiektivakh [Elektronnyj riesurs] / K. I. Kurbanova-II'jutko // Sociolingvistika. – 2020. – № 4 (4). – С. 75–87. – DOI: 10.37892/2713-2951-2020-4-4-75-87
11. Moisiejeva, D. P. Pieriezhivajemoje prostranstvo v paremijakh Vallie-d'Aosty (na frankoprovensal'skom materiale) / D. P. Moisiejeva // Viestn. Mosk. un-ta. Sier. 19. Lingvistika i miezhkul'turnaja komunikacija. – 2015. – № 4. – S. 93–100.
12. Fondation Emile Chanoux. – I risultati Valle d'Aosta [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso: <https://www.fondchanoux.org/i-risultati-valle-daosta/>. – Data di accesso: 05.07.2023.
13. Comuni della Valle d'Aosta per popolazione [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso: https://www.tuttitalia.it/valle-d-aosta/35-comuni/popolazione/#note_1/. – Data di accesso: 05.07.2023.
14. Dizionario – Il sito del Francoprovenzale in Valle d'Aosta [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso: https://www.patoisvda.org/it/motore-di-ricerca/latte_232_1/?sq=1&wsl=2&ricerca=latte. – Data di accesso: 23.10.2023.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 18.11.2023

УДК 811.161.3

Марыя Уладзіміраўна Гуль*канд. філал. навук, дац., дац. каф. англійскай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Maryia Hul***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: boxformail35@mail.ru***РАЗВІЦЦЁ СЕМАНТЫКІ ЗАПАЗЫЧАННЯЎ У БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ АНГЛІЦЫЗМАЎ)**

Апісваецца семантычнае развіццё англіцызмаў у сучаснай беларускай мове на прыкладзе запазычанняў, выбраных з медыятэкстаў на партале Zviazda.by за 2014–2024 гг. Англіцызмы набываюць другасныя значэнні ў выніку метафарычнага пераносу, метанімічнага пераносу, пашырэння значэння і спецыялізацыі значэння. Асаблівасцю развіцця семантыкі англіцызмаў у беларускай мове з’яўляецца залежнасць іншамоўных слоў ад прататыпаў. Акрамя таго, словы са спецыяльнымі значэннямі з галіны інфармацыйных тэхналогій хутка набываюць другасныя значэнні і становяцца агульнаўжывальнымі; семантычныя зрухі могуць суправаджацца зменамі на марфалагічным узроўні.

Ключавыя словы: англіцызм, метанімічны перанос, метафарычны перанос, пашырэнне значэння, прататып, спецыялізацыя значэння.

***Sematic Development of Borrowed Words in the Belarusian Language
(on the Example of Anglicisms)***

The article describes the semantic development of Anglicisms in the modern Belarusian language on the example of loanwords selected from media texts on the Zviazda.by portal during the period of 2014–2024. Anglicisms acquire secondary meanings as a result of metaphoric transfer, metonymic transfer, semantic broadening, semantic narrowing. The characteristic feature of the semantic development of Anglicisms in the Belarusian language is the dependence of borrowed words on their prototypes. Moreover, words with special meanings from the information technology sphere quickly acquire secondary meanings and enter general vocabulary; semantic shifts may be accompanied by changes at the morphological level.

Key words: Anglicism, metonymic transfer, metaphoric transfer, semantic broadening, prototype, semantic narrowing.

Уводзіны

Праблема развіцця семантыкі іншамоўных слоў характарызуецца шматаспектнасцю. Па-першае, яна звязана з моўным кантактаваннем і апісаннем працэсу семантычнай адаптацыі іншамоўных адзінак у прымаючай мове. Большасць даследчыкаў згаджаецца з тым, што семантычнае развіццё запазычаных слоў з’яўляецца адной з галоўных прымет іх засваення ў мовярэцыі. Па-другое, мнагазначнасць лічыцца аб’ектам даследавання ў сямасіялогіі і тэорыі намінацыі. З пункту гледжання апошняй развіццё мнагазначнасці і іншамоўнае запазычванне як спосабы намінацыі маюць агульны характарыстыкі, таму што яны заключаюцца не ў камбінаванні элементаў, а ў другасным выкарыстанні ўжо існуючых адзінак. Акрамя таго, гэтыя спосабы намінацыі цесна ўзаемазвязаны,

мяжа паміж імі рухомая і пранікальная як у сістэме мовы, так і ў свядомасці індывіда [1, с. 115]. Запазычанае слова, якое ўжываецца ў маўленні, актыўна ўключаецца ў працэсы словаўтварэння і развіцця полісеміі.

Мэтай гэтага артыкула з’яўляецца выяўленне асаблівасцей развіцця семантыкі англіцызмаў у сучаснай беларускай мове. Для дасягнення пастаўленай мэты патрэбна вырашыць наступныя задачы:

- 1) вызначыць галоўнае (першаснае) значэнне запазычання у беларускай мове;
- 2) выявіць механізм набыцця англіцызмамі другаснага значэння;
- 3) вызначыць асаблівасці развіцця семантыкі англіцызмаў.

Матэрыялам для артыкула паслужылі іншамоўныя запазычання з англійскай мовы, выбраныя з медыятэкстаў на партале Zviazda.by за 2014–2024 гг.

Асноўная частка

Развіццё семантыкі запазычаных слоў разглядаецца або як праекцыя развіцця семантыкі іншамоўнага прататыпа ці іншага этымалагічна звязанага з ім элемента на функцыянаванне запазычанняў, або як вынік самастойнага семантычнага развіцця [1, с. 41]. Апошні выпадак лічыцца важнейшай прыметай адаптацыі запазычання да новага асяроддзя, г. зн. да мовы-рэцыпіента. Змяненне семантыкі іншамоўных слоў і набыццё ім новых значэнняў адбываецца не адразу, а пасля іх поўнага засваення лексічнай сістэмай прымаючай мовы.

Згодна з поглядамі В. М. Тэлія, другасная лексічная намінацыя – гэта выкарыстанне тых намінацыйных сродкаў, якія ўжо маюцца ў мове, у новай для іх функцыі наймення. Другасная намінацыя можа мець як моўны, так і маўленчы характар. У першым выпадку вынікі другаснай намінацыі з’яўляюцца прынятымі мовай значэннямі слоў, у другім – аказіянальным выкарыстаннем лексічных значэнняў у нехарактэрнай намінацыйнай функцыі. У мове найчасцей замацоўваюцца тыя другасныя намінацыі, якія з’яўляюцца найбольш заканамернымі для сістэмы данай мовы [2, с. 129].

Ілюстрацыяй развіцця семантыкі запазычанага слова ў мове-прымальніцы з’яўляецца слова «брэнд». У «Слоўніку новых слоў беларускай мовы» фіксуецца наступнае значэнне слова: «марка прадукцыі, якая вырабляецца пэўнай кампаніяй» [3, с. 84]. У выніку пашырэння значэння слова «брэнд» пачынае абазначаць не толькі прадукцыю пэўнай кампаніі, але і мерапрыемствы, якія перыядычна праводзяцца пэўнай арганізацыяй ці ў пэўнай мясцовасці: *Знакаміты на ўсю краіну фестываль «Лунінецкія клубніцы», які штогод праводзяць у раёне і які стаў брэндам Лунінецчыны, мае статус рэгіянальнага свята* (Zviazda.by. 2023, 28 чэрв.). *Дзякуючы дзяржаўнай падтрымцы і рабоце на адну агульную мэту – зрабіць фестываль нацыянальным брэндам – ён жыве і развіваецца* (Zviazda.by. 2023, 27 мая). У выніку метафізічнага пераносу «брэнд» абазначае ўжо не прадукцыю, а людзей, якія праслаўляюць сваім майстэрствам пэўную мясцовасць: *Сыравары сёння нарасхват – з аднаго боку іх цярэбляць пакупнікі, з другога – яны,*

як брэнд раёна, павінны дэманстраваць сябе на сцэне (Zviazda.by. 2023, 22 ліп.).

Слова «vibes» у англійскай мове мае значэнне «добрая ці дрэнная атмасфера, якую ты адчуваеш побач з нейкім чалавекам ці ў нейкім месцы» [4] (*пераклад наш – М. Г.*). У беларускую мову гэтая адзінка першапачаткова засвоілася са значэннем «атмасфера, якая адчуваецца ў нейкім месцы ці ў нейкі час»: *Больш за 50 устаноў на фудкорце, 200+ арыгінальных страў, дзесяткі забаў і летні вайб чакаюць вас усяго праз пару тыдняў* (Zviazda.by. 2023, 24 чэрв.). Акрамя значэння «атмасфера» ў выніку метафізічнага пераносу слова «вайб» развівае новае значэнне «мерапрыемства»: *У прыватнасці, у Салігорску пройдзе сямейны вайб «Да Месяца і назад». Праграма вельмі цікавая. Тут можна паслухаць месяцовыя вершы і пазнаёміцца са світковай флейтай, пабачыць святочныя ліхтарыкі, выпіць чаю з Паднябеснай і пакаштаваць «сакрэтную» кітайскую траву* (Zviazda.by. 2022, 10 верас.).

Яшчэ адной ілюстрацыяй развіцця семантыкі запазычанага слова ў мове-прымальніцы з’яўляецца слова «аўтсайдар». У англійскай мове слова «outsider» з’яўляецца полісемантычным і мае наступныя значэнні: 1. «той, хто не належыць да пэўнай групы або арганізацыі». 2. «той, хто не прымаецца пэўнай групай або адчувае, што не належыць да яе». 3. «у спаборніцтве аўтсайдар – гэта канкурэнт, які наўрад ці пераможа» [4]. Беларуская мова засвоіла трэці лексіка-семантычны варыянт: *Аўтсайдар турніру нарвежскі «Эльверум» прайграў у сябе дома французскаму «Нанту» – 36:42* (Zviazda.by. 2023, 16 лют.). У сучасных медыятэкстах слова «аўтсайдар» (у выніку пашырэння значэння) пачынае выкарыстоўвацца для абазначэння тых, хто адстае і не мае шансаў перамагчы, не толькі ў спорце, але і ў іншых галінах (літаратура, мастацтва, эканоміка): *Вечны аўтсайдар Нобелеўскай прэміі, Харукі Муракамі кампенсуе прэміяльную няўдачу велізарнымі накладамі на ўсім свеце* (Zviazda.by. 2021, 31 сак.). *Па аб’ёме валавога ўнутранага прадукту ўразліку на душу насельніцтва Емен – відавочны аўтсайдар арабскага свету* (Zviazda.by. 2016, 23 жніўня). Пад уплывам семантыкі прататыпа слова «аўтсайдар» у беларускай мове развівае значэнне «той, хто

не належыць да пэўнай групы': *Калі параўноўваць з сучаснымі творчымі пошукамі, то работы Максіма можна суаднесці з такімі кірункамі, як аўтсайдар-арт, прымітывізм. Аўтсайдар, згодна з тэорыяй, – не штосьці прыніжальнае, тут ідзе гаворка пра мастацкую практыку людзей, якія знаходзяцца па-за межамі ўвагі часам нават прафесійнай супольнасці (Zviazda.by. 2022, 19 крас.).*

Англійскае слова «offshore» адносіцца да катэгорыі мнагазначных прыметнікаў; мае адно са значэнняў 'афшорныя інвестыцыі або кампаніі размешчаны ў месцы, звычайна на востраве, дзе дзейнічае менш падатковых правілаў, чым у большасці іншых краін' [4]. У беларускай мове слова «афшор» семантызавалася як назойнік са значэннем 'від кампаніі, які створаны на тэрыторыі замежнай краіны і карыстаецца падатковымі льготамі': *Паводле яго слоў, у гэтай сферы апошнім часам адзначаюцца буйныя правапарушэнні: «Дзесьці танна за мяжой купілі, тут да 200–300 % даражэй прадалі, грошы вывелі ў афшор» (Zviazda.by. 2016, 10 лют.). У выніку працэсу спецыялізацыі развіваецца другаснае значэнне 'цэнтр сумеснага прадпрыемства з замежнымі партнёрамі, які прадастаўляе льготы для фінансавых аперацый з замежнымі партнёрамі': *Але пры тым што ў нас, здавалася б, добры афшор з добрымі падатковымі льготамі прамыя адлічэнні ў бюджэт у выглядзе падаткаў ад нашых рэзідэнтаў – кампаній парка – ужо цалкам перавысіла прамыя выдаткі бюджэту. (Zviazda.by. 2022, 1 лют.).**

Развіццё другасных значэнняў пэсна звязана з працэсам запазычвання. Як вядома, слова запазычваюцца ў адным са сваіх значэнняў. Іншымі словамі, запазычваюцца не слова, а лексіка-семантычны варыянт слова. Але запазычанае слова не губляе сувязі з іншамоўным прататыпам, існуе залежнасць іншамоўных слоў ад іх прататыпаў, якую даследчыкі называюць «міжмоўная матываванасць» [1, с. 43]. Міжмоўная матываванасць разумеецца як фармальна і семантычная залежнасць запазычання ад іншамоўнага прататыпа, якая ўсвядомліваецца носьбітамі прымаючай мовы. Важным з'яўляецца псіхалагічны аспект: разуменне носьбітамі сувязі паміж іншамоўнай і запазычанай адзінкамі. Калі прататып мае

некалькі значэнняў (слова прадстаўлена некалькімі лексіка-семантычнымі варыянтамі), тады носьбіты, усведамляючы апісаную сувязь, пачынаюць выкарыстоўваць запазычанае слова не толькі ў першасным значэнні, але і ў іншых значэннях. Так, слова «sketch» у англійскай мове мае некалькі значэнняў: 1) 'хуткі малюнак, мінімальна дэталізаваны'; 2) 'кароткая сцэнка, якая прадстаўляе смешную сітуацыю'; 3) 'кароткае апісанне чаго-небудзь, мінімальна дэталізаванае' [5].

На медыяпартале Zviazda.by зафіксаваны выпадкі выкарыстання слова «скетч» у другім значэнні ('кароткая сцэнка'): *КВЗшнікі з Беларусі, Украіны, Расіі, Казахстана самі дасылаюць ім свае скетчы. І калі скетч падабаецца галоўным аўтарам на праектах, яны, аўтары, зарабляюць на гэтым грошы. Але ў гумарыстычнай справе даволі вялікая канкурэнцыя (Zviazda.by. 2014, 29 мая). Я, вядома, іграла дзеда. І, відаць, удала, таму што ў зале заходзіліся ад рогату. А ў піянерважатай, якая і натхніла нас на гэты скетч, ажно цяжкі слёзы (Zviazda.by. 2014, 16 верас.).* Пазней слова «скетч» пачынае выкарыстоўвацца ў значэнні 'хуткі малюнак': *Удзельніку прапануюць намалюваць шэсць простых малюнкаў, на кожны з якіх прадастаўляецца 20 секунд. Калі сістэма адгадвае скетч, гульня пераходзіць да наступнага задання (Zviazda.by. 2016, 16 ліст.).* *Незвычайная экспазіцыя графікі і скетча «Big city life» працуе ў прасторы ZAL # 2. Гэта другая зала галерэі «Арт-Беларусь» у Палацы мастацтва (Zviazda.by. 2023. 13 крас.).* І нарэшце, слова набывае і трэцяе значэнне 'кароткае апісанне': *Пачынаючы з 1 студзеня штосуботу яна выкладвае кароткую гісторыю: скетч, фрагмент апавядання са свайго пісьменніцкага нататніка. Чым вельмі радуе мяне і іншых прыхільнікаў свайго творчасці (Zviazda.by. 2024, 17 студз.).* Такім чынам, іншамоўныя словы поўнасьцю не губляюць сувязь з прататыпамі. Матываванія прататыпамі, словы ўжо ў мове-прымаліцы ўскладняюць свае семантычныя структуры, развіваючы новыя значэнні.

Слова «marker» з'яўляецца полісемантычным у англійскай мове: 1) 'знак, метка, які паказвае, дзе штосьці знаходзіцца'; 2) 'характэрная прымета, ген ці рэчыва, якія паказваюць, што штосьці адбываецца ці

будзе адбывацца, або паказвае паходжанне чалавека ці жывёлы»; 3) фламастар з тоўстым наканечнікам для пісання ці малявання» [5]. У беларускую мову першапачаткова засвоіліся два лексіка-семантычныя варыянты слова «маркер»: 1) «каляровы фламастар, які прымяняецца для выдзялення часткі тэксту»; 2) «прыстасаванне, прызначанае для выдзялення чаго-небудзь» [3, с. 214]. У сучасных медыятэкстах зафіксавана і выкарыстанне слова ў значэнні «характэрная прымета, якая паказвае, што штосьці адбываецца ці будзе адбывацца»: *Ізванні, узнагароды – гэта таксама свайго роду абгортка, каб чалавек разумеў: раз артыст мае такую адзнаку, то гэта добры ўзровень. Таму такога роду «маркеры» даюць аўдыторыі пэўныя падказкі і разуменне, што вартае ўвагі* (Zviazda.by. 2024, 20 сак.).

Слова «bonus» таксама з'яўляецца мнагазначным у англійскай мове і мае наступныя значэнні: 1) «дадатковая сума грошай, якую атрымліваюць у якасці падарунка або ўзнагароджання за добрую працу, акрамя належных грошай»; 2) «нешта прыемнае, што ідзе дадаткам» [5]. «Слоўнік новых слоў беларускай мовы» фіксуе тры значэнні запазычанага слова «бонус»: 1) «ўзнагарода, прэмія»; 2) «скідка з цаны тавару ці падарунак пры набыцці тавараў»; 3) «тое, што і бонус-трэк» [3, с. 80–81]. Як бачым, апошнія два значэнні ўзніклі ў выніку спецыялізацыі – тое, што атрымліваюць у дадатак у сферы куплі-продажу і ў музыкальнай сферы. З'яўленне пераноснага значэння можа тлумачыць як сувяззю з іншамоўным прататыпам, які мае такое значэнне, так і непасрэдным развіццём семантыкі запазычанага слова ў мове-рэцыпіенце (метафарычны перанос). У сучасных медыятэкстах на партале Zviazda.by слова «бонус» ужываецца ў значэнні «дадатковая перавага, нешта прыемнае, што ідзе дадаткам»: *Арганічны спосаб абеззаражання – попел. Прыемны бонус – попел яшчэ і ўзбагачае мікраэлементамі. Самы просты спосаб выкарыстоўваць попел – гэта вывальваць бульбіны ў ім падчас пасадкі* (Zviazda.by. 2024, 6 сак.). «Вялікі бонус – гэта магчымасць пагутарыць з калегамі. Бо цяпер адбываецца шмат розных падзей і застаецца не так шмат часу абмяняцца вопытам, убачыцца са знаёмымі. У цэлым

атмасфера вельмі цёплая», – дадаў ён (Zviazda.by. 2023, 29 кастр.).

Як правіла, словы са сферы інфармацыйных тэхналогій засвойваюцца ў беларускай мове, захоўваючы свае спецыяльныя значэнні. У прымаючай мове такія словы таксама адносяцца да спецыяльнай лексікі. Але дастаткова хутка многія з гэтых слоў развіваюць новыя значэнні, якія не датычыцца сферы інфармацыйных тэхналогій. Так, у беларускай мове слова «драйвер» першапачаткова засвоілася як тэрмін інфарматыкі са значэннем «праграма, якая кіруе работай перыферыйнага абсталявання (прынтара, сканера)» [3, с. 125]. На глебе беларускай мовы слова «драйвер» развівае новае значэнне «тое, што стварае і падсілкоўвае дзейнасць, або дае сілу або штуршок»: *Сёння мы праводзім нараду па развіцці нашага ўзаемадзеяння з краінамі Афрыкі. Гэты кантынент мае велізарны патэнцыял развіцця і ацэньваецца экспертамі як новы драйвер міжнароднага росту.* (Zviazda.by. 2023, 29 верас.). *Цяпер мы бачым, што таннее пладаагароднінная прадукцыя. З пацяпленнем гэты асноўны драйвер росту коштаў у зімовы перыяд знікне* (Zviazda.by. 2023, 12 сак.).

Слова «мадэратар» першапачаткова засвоілася са значэннем «карыстальнік вэб-форумаў, чатаў і інш. з асаблівымі паўнамоцтвамі, які адказвае за выкананне правіл удзельнікамі»: *І класны кіраўнік, як мадэратар групы, вымушана пастаянна іх папярэджаць аб прыстойных паводзінах, а асабліва заўзятых віртуальных крыкуноў, здараецца, проста выдаляе з суполкі* (Zviazda.by. 2017, 24 ліст.). Паступова адбываецца пашырэнне значэння слова «мадэратар» – гэта чалавек, які нясе адказнасць за выкананне правіл не толькі на анлайн-пляцоўках, але і на афлайн-мерапрыемствах і ў арганізацыях: *Форум адкрылі вітальнымі словамі дэкан факультэта Сяргей Важнік, загадчык кафедры Дзяніс Полаўцаў і непасрэдны каардынатар і мадэратар мерапрыемства старшы выкладчык кафедры Ала Шапавалава. І трэба сказаць адразу, адкінуўшы ўсялякі афіцыйз, што было гэта вельмі нетрывіяльна, не шаблонна, не фармальна, а душэўна, шчыра, жыва, кранальна – так, як заўсёды хочацца, каб было, так, як і павінна быць, хоць не заўсёды бывае* (Zviazda.by.

2019, 22 ліст.); *Генадзь Калёнаў, мадэратар міжнароднага таварыства менеджараў нерухомасці, уваходзіць у грамадскі кансультацыйны савет па прадпрымальніцтве пра Міністэрстве ЖКГ: «У большасці краін, перш чым здаць дом у эксплуатацыю, ствараецца дакумент аб сумесным домаўладанні»* (Zviazda.by. 2023, 7 каст.). Акрамя таго, слова «мадэратар» выкарыстоўваецца ў пераносным значэнні: ‘той, хто мае новыя ідэі, якія могуць змяніць свет, прадказаць будучае’: *Атрымліваецца, мастак – у нейкім сэнсе прарок, мадэратар... Сучаснае мастацтва дзякуючы шырокаму дыялогу, які стаў даступным, у якім няма межэй, – заўсёды набыццё, бо дзякуючы дыялогу, сутыкненню нараджаюцца новыя ідэі* (Zviazda.by. 2021, 21 снеж.). *Вядомы мастак сам сабе найлепшы мадэратар – ідэй і праектаў, пра якія ён заўсёды гатовы расказаць, столькі, што напрошваецца параўнанне з архетыповым «чалавекам Адраджэння»* (Zviazda.by. 2020, 2 каст.).

Семантычныя зрухі могуць суправаджацца зменамі на марфалагічным узроўні. Так, згодна са «Слоўнікам новых слоў беларускай мовы», слова «батлы» фіксуецца як множналікавы назоўнік са значэннем ‘спаборніцтвы ў танцах паміж брэйкерамі’ [3, с. 65]. Але ў медыятэкстах на партале Zviazda.by выкарыстоўваецца і форма адзіночнага ліку «батл»: *На фестывалі будзе прадстаўлена шырокая адукацыйная праграма: школа для дарослых «Урок: ад “А!.. Я зразумеў!» да «Я прафесіянал!», майстар-класы, педагагічная карусель “#Ты_не_один”, батл ідэй “Апгрэйд урока”, спартыўныя і забаўляльныя мерапрыемствы* (Zviazda.by. 2023 31 кастр.). На семантычным узроўні адбылося пашырэнне значэння: батл – гэта спаборніцтвы ў розных

жанрах, не толькі ў танцавальным: *У праграме першага дня – урачыстае адкрыццё фестывалю, выступленні канкурсантаў і літаратурна-музычны батл, вечар песень, вогненна-піратэхнічнае шоу. Каларыту дадасць і кінатэатр над адкрытым небам з праглядам фільмаў пра Уладзіміра Высоцкага, фотазона і фотавыстаўка* (Zviazda.by. 2022, 20 ліп.).

Заклучэнне

Такім чынам, развіццё семантычнай структуры запазычаных слоў разглядаецца або як праекцыя развіцця семантыкі іншамоўнага прататыпа на функцыянаванне запазычанняў, або як вынік самастойнага семантычнага развіцця. Разгледжаныя выпадкі другаснай намінацыі маюць моўны характар. Словы ў новых значэннях замацаваліся ў мове і актыўна ўжываюцца ў пісьмовым маўленні (медыятэкстах на партале Zviazda.by). Першасныя значэнні запазычаных слоў вызначаны па «Слоўніку новых слоў беларускай мовы», а таксама на аснове аналізу ранніх кантэкстаў ужывання гэтых слоў на партале Zviazda.by. Выяўлены механізмы набыцця англіцызмамі другасных значэнняў: метафарычны перанос, метанімічны перанос, пашырэнне значэння, спецыялізацыя значэння. Вызначаны наступныя асаблівасці развіцця семантыкі англіцызмаў у беларускай мове: развіццё другасных значэнняў можа быць выклікана міжмоўнай матываванасцю; словы са спецыяльнымі значэннямі з галіны інфармацыйных тэхналогій хутка набываюць другасныя значэнні і становяцца агульнаўжывальнымі ў гэтых значэннях; семантычныя зрухі могуць суправаджацца зменамі на марфалагічным узроўні.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Казкенова, А. К. Онтология заимствованного слова : монография / А. К. Казкенова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 248 с.
2. Телия, В. Н. Вторичная номинация и ее виды / В. Н. Телия // Языковая номинация (виды наименований) ; под ред. Б. А. Серебrenникова [и др.]. – М. : Наука, 1977. – С. 129–221.
3. Уласевіч, В. І. Слоўнік новых слоў беларускай мовы / В. І. Уласевіч, Н. М. Даўгулевіч. – Мінск : ТетраСистемс, 2009. – 488 с.
4. Collins dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. – Date of access: 09.04.2024.
5. Cambridge dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/>. – Date of access: 18.04.2024.

REFERENCES

1. Kazkienova, A. K. *Ontologija zaimstvovannogo slova : monografija* / A. K. Kazkienova. – M. : FLINTA : Nauka, 2013. – 248 s.
2. Telija, V. N. *Vtorichnaja nominacija i jejo vidy* / V. N. Telija // *Jazykovaja nominacija (vidy naimienovanij)* ; pod ried. B. A. Sieriebriennikova [i dr.]. – M. : Nauka, 1977. – S. 129–221.
3. Ulasievich, V. I. *Slounik novykh slov bielaruskaj movy* / V. I. Ulasievich, N. M. Dauhulievich. – Minsk : TetraSistems, 2009. – 488 s.
4. Collins dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. – Date of access: 09.04.2024.
5. Cambridge dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/>. – Date of access: 18.04.2024.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 05.07.2023

УДК 81'373.21:114(476+44)

Марина Леонидовна Дорофеенко

канд. филол. наук, доц., докторант каф. русского языка
Белорусского государственного университета

Maryna Darafeyenka

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate of the Department of Russian Language
of Belarusian State University
e-mail: mari008@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В УРБАНОНИМИИ БЕЛАРУСИ И ФРАНЦИИ

Отражены результаты сопоставительного изучения урбанонимов Беларуси и Франции, указывающих на локализацию линейного объекта. Внутригородские названия транслируют этнокультурную информацию об окружающем человеке пространстве, восприятие которого является одной из важнейших составляющих национальной модели мира. Сопоставительный анализ тематической организации и лексико-семантического наполнения национальных подсистем внутригородских онимов Беларуси и Франции позволил не только раскрыть национально-специфические особенности урбанонимов, но и реконструировать часть языковой картины мира белорусов и французов. Определены как общие, так и национально-специфические основы отражения географического пространства в урбанонимии двух стран. Установлены основные семантические группы, семантические модели, создающие семантическое поле «Пространство»; выделены национально-специфические черты урбанонимов, характеризующих локализацию внутригородского объекта; охарактеризованы ядерно-периферийные отношения.

Ключевые слова: пространство, семантическое поле, семантическая модель, урбаноним, Беларусь, Франция, языковая картина мира.

Reflection of Spatial Characteristics in the Urbanonyms of Belarus and France

The article reflects the results of a comparative study of urbanonyms in Belarus and France, indicating the localization of a linear object. A comparative analysis of the thematic organization and lexical-semantic content of the national subsystems of intraurban onyms in Belarus and France allowed not only to reveal the nationally specific features of urban onyms, but also to reconstruct part of the linguistic picture of the world of Belarusians and French. Both general and nationally specific conceptual foundations of the urbanonymic version of geographical space in two linguistic cultures are identified. The main semantic groups that create the semantic field «Space» of urbanonyms characterizing the localization of an intracity object have been established; semantic models operating within groups have been identified; the core-peripheral relations characteristic of urbanonyms associated with the category of space are characterized; the general and nationally specific features of the analyzed group of names are determined.

Key words: space, semantic field, semantic model, urbanonym, Belarus, France, linguistic picture of the world.

Введение

Категория пространства – объект исследования как естественных (физика, биология, география), так и гуманитарных (философия, языкознание, литературоведение, история, культурология) наук. Изучение географических названий ведется на уровне комплексного подхода к наименованию как объекту анализа, однако важным представляется их детальное изучение, позволяющее подробно определить национальные характерные черты наименования особенно в сопоставлении с ономастическими подсистемами других стран. Основываясь на классификациях внутригородских названий, разработанных в белорусской и рус-

ской ономастике А. М. Мезенко, Р. В. Разумовым, Н. Ю. Забелиным, во французской – П.-А. Билли, Д. Бадариотти, Ж.-К. Бувье, для анализа белорусской и французской урбанонимных систем мы взяли за основу соотнесенность проприальной части урбанонима с пространственными свойствами объекта, а также функциональное назначение наименований – характеризовать локализацию именуемого объекта.

Обращение к внутригородским названиям как материалу для сопоставительного исследования отраженной в нем категории пространства представляется вполне закономерным. Этот малоизученный в таком контексте пласт духовной культуры этноса

кодирует информацию об окружающем человеке пространстве.

Сопоставительный анализ тематической организации и лексико-семантического наполнения национальных подсистем внутригородских онимов Беларуси и Франции позволяет раскрыть национально-специфические особенности урбанонимов, реконструировать часть языковой картины мира, что и определяет актуальность проведенного исследования.

Цель статьи – определение концептуальных основ отражения географического пространства в урбанонимии двух лингвокультур. Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач:

1) определение основных семантических групп, создающих семантическое поле «Пространство»;

2) выявление семантических моделей, функционирующих в рамках групп;

3) характеристика ядерно-периферийных отношений, свойственных урбанонимам, соотносимым с категорией пространства;

4) определение общих и национально-специфических семантических моделей.

Материалом исследования послужили 116 урбанонимов городов Витебской области Беларуси и Большого восточного региона Франции, в которых содержатся пространственные характеристики, в соотношении 107 белорусских внутригородских номинаций vs 9 французских, или 3,1 % vs 0,2 % от урбанонимных подсистем Беларуси и Франции соответственно. На первом этапе применялся метод целенаправленной выборки из справочников улиц городов Беларуси и Франции и электронных карт. Далее в ходе исследования использовались интерпретационный, описательный, таксономический методы и приемы количественного анализа.

Избранная для исследования разновидность урбанонимов пока не изучалась целенаправленно в контексте взаимоотношения языка и культуры в ономастических исследованиях, посвященных белорусской и французской ономастике, что и определяет новизну осуществленного исследования.

Степень изученности и научной разработанности вопросов репрезентации пространства в языке анализируется как в русскоязычной (М. В. Всеволодова и Е. Ю. Владимирский, В. М. Савицкий, Н. А. Арбузо-

ва, Л. В. Бронник), так и франкоязычной (Т. Шотра, В. Станевич и Д. Стошич, М. Озанно) лингвистике. При этом, как отмечают французские ученые М. Орнаг, М. Икманн и Л. Вье, «исследователи сравнительно мало интересуются возможными различиями между сущностями, создаваемыми в языке и познании на основе пространственных критериев. За исключением нескольких понятий, которые часто встречаются в литературе» [1].

Параллельно классической традиции осмысления пространства в языкознании, интерес к этой проблеме проявляют и другие науки (этнология, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, антропология), изучая его в контексте культуры. В настоящее время популярно исследование пространства в русле лингвокультурологии сквозь призму лингвоментальных структур, содержащихся в сознании человека и зафиксированных в языке. В рамках антропоцентричной парадигмы категория пространства рассматривается в трудах Ю. Д. Апресяна, Р. М. Фрумжиной, Е. С. Кубряковой, Е. В. Рахилиной, А. В. Кравченко, Е. С. Яковлевой, И. М. Кобозевой, И. Н. Кузьмич; Ж.-М. Фортиса. Так, исследователи пытаются выяснить, как представляют себе пространство носители определенного языка, выявить способы его воплощения в этом языке. Продолжая мысль о корреляции языка и культуры, заметим, что важной ролью наделяется пространство в этнолингвистике (С. М. Толстая, Н. И. Толстой). Во французской лингвистике большее внимание уделяется пространству в контексте социолингвистики, теории социального пространства (К. Лежен, А. Вио; А. Вио и Ж. Пайе, К. Жюйяр).

В немногочисленных работах на материале апеллятивной лексики анализируется восприятие пространства в нескольких лингвокультурах, в частности в русской и английской (Е. Н. Евтушенко, Ю. В. Гринкевич), однако исследования этой категории с позиций корреляции языка и культуры на примере белорусских и французских как апеллятивных, так и онимных единиц пока не проводилось. Данная разновидность внутригородских названий отчасти описана в сопоставительном исследовании Е. А. Сизовой, выделившей 12 групп основ, общих для Лондона, Москвы и Парижа,

среди которых названы наименования по местоположению [2, с. 11].

Категория пространства реализуется как в аппеллятивных, так и онимных единицах. В русскоязычной ономастике пространственные названия фигурируют в классификациях урбанонимов А. М. Мезенко, Р. В. Разумова, Н. Ю. Забелина; во франкоязычной – рассматриваются в контексте т. н. характеризующих названий (Д. Бадариотти, Ж.-К. Бувье [3]).

При этом определяются особенности репрезентации пространственных отношений и понятий в топонимных номинациях в т. ч. и в русле когнитивной парадигмы (Е. Л. Березович, А. М. Мезенко, Т. В. Хвесько и О. Ю. Черниченко, Е. В. Баранова, Г. С. Доржиева, А. С. Щербак, М. Л. Дорофеев, К. В. Демьянов, В. Г. Рыженко, М. В. Голомидова). Можно выделить ряд работ, в которых особенности реализации пространственных отношений в названиях различных географических объектов (населенных пунктов [4], внутригородских [5] и внутрисельских [6] объектов) продемонстрированы на основе соответствия номинаций основным бинарным оппозициям.

Отдельные работы посвящены сущности, своеобразию устройства городской среды как упорядоченного семантического пространства в целом (А. А. Казанкова, А. М. Мезенко; Л. Боэр, М. Мюллон, Т. Бюло). Так, А. М. Мезенко определяет, содержание, особенности организации урбанонимного континуума белорусского города [7], а П. Казадо проводит исследование путем анализа названий мест, дорог (годонимов) и водных объектов, которые

являются маркерами языковой идентичности человеческого сообщества и отражением отношений его обитателей к пространству [8].

При определении концептуальных основ отражения географического пространства в урбанонимии двух лингвокультур будем опираться на следующее ступенчатое строение, представляющее устройство семантического поля «Пространство» внутригородской топонимии: семантика отдельного урбанонима → семантическая модель → семантическая группа → семантическое поле. В основе этой схемы отчасти лежит предложенная Е. Л. Березович иерархическая цепочка, представляющая структуру семантического пространства топонимии [4, с. 67].

Анализ топонимических данных показал, что наиболее полно в топонимии представлены следующие пространственные параметры: локализация объекта; охват местности; протяженность; обжитость пространства [4, с. 71], – являющиеся базовыми показателями описания пространства. Эти признаки релевантны и для внутриселенческой топонимии. Мы рассмотрим урбанонимы, реализующие первый из них, позволяющий установить точку зрения субъекта номинации по отношению к пространственным объектам.

Семантическое пространство урбанонимов Беларуси (далее – УБ) и Франции (далее – УФ), характеризующих локализацию внутригородского объекта, создают следующие семантические группы (соотношение названий в рамках данных семантических групп в двух подсистемах представлено на рисунке 1).

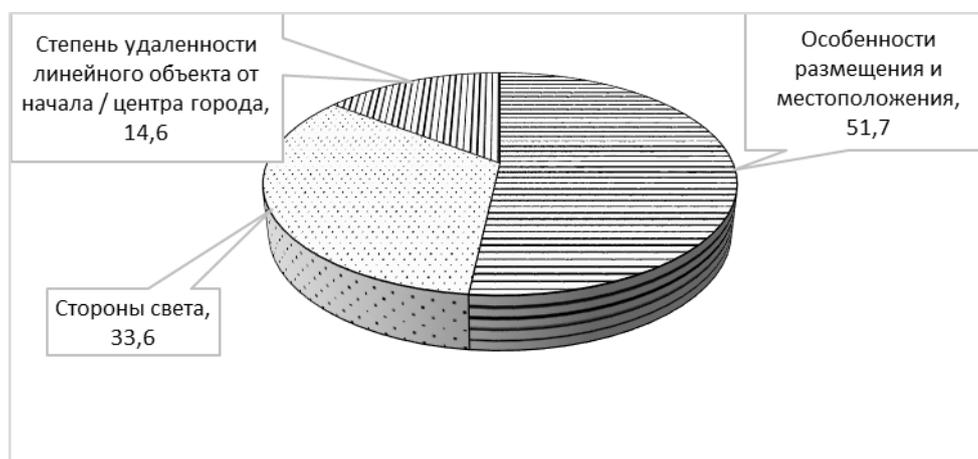


Рисунок 1 – Соотношение семантических групп, сформированных пространственными урбанонимами Беларуси и Франции, в двух системах, %

Основная часть

1. Особенности размещения и местоположения (51,7 % от общего количества пространственных урбанонимов Беларуси и Франции).

В данной группе функционирует наибольшее количество семантических моделей, среди которых только одна является общей для УБ и УФ: модель «Локализация параллельно/перпендикулярно относительно планировочных объектов города» – 6 % от общего количества пространственных урбанонимов Беларуси и Франции (*Поперечная ул.* (Здесь и далее – примеры белорусских урбанонимов, зарегистрированных в городах Витебской области Беларуси, а примеры французских урбанонимов – в городах Большого восточного региона Франции.), *rue Traversière* ‘Поперечная ул.’, *rue Parallèle* ‘Параллельная ул.’).

На особенности локализации внутригородского объекта указывают и следующие модели, использованные в УБ:

а) «Локализация впереди/позади другого объекта» (19,6 % в УБ) – *Заднепровская ул., Задорожный пер., Заозерная ул.*;

б) «Локализация близко/далеко от другого объекта или планировочных элементов города» (15 % в УБ) – *Дальняя ул., Заречная ул., Привокзальная ул.*;

в) «Локализация вверху/внизу относительно другого объекта или планировочных элементов города» (10,3 % в УБ) – *Верхняя ул., Нижнебережная ул., Надрудная ул., Подгорная ул.*;

г) «локализация справа/слева другого объекта или планировочных элементов города» (3,7 % в УБ) – *Правобереговая ул., Левобереговая ул.*

2. Семантическая группа «Стороны света» (33,6 % от общего количества пространственных урбанонимов Беларуси и Франции).

Данная группа представлена названиями, образованными в соответствии с двумя семантическими моделями, одна из которых является общей для двух анализируемых урбанонимных подсистем – «Локализация на севере/юге в пределах города» (17,2 % от общего количества пространственных урбанонимов Беларуси и Франции). В УБ зафиксировано больше названий, связанных с югом (*Северная ул., Южная ул.*).

В УФ, наоборот, продуктивным оказывается первый компонент (*place du Nord* ‘Северная площадь’, *quai du Sud* ‘Южная набережная’).

Система ориентационных параметров по сторонам света шире отражена в УБ с преобладанием модели «Локализация на западе/востоке в пределах города» (17,8 % в УБ) – *Западная ул., Восточная ул.*

3. Семантическая группа «Степень удаленности линейного объекта от начала/центра города» (14,7 % от общего количества пространственных урбанонимов Беларуси и Франции) представлена названиями, образованными в соответствии двумя семантическими моделями, одна из которых является общей для двух анализируемых урбанонимных подсистем, – «Локализация в начале/конце какого-либо объекта или населенного пункта» (9,5 % от общего количества пространственных урбанонимов Беларуси и Франции) – *Крайний пер., rue des Bornes* ‘Крайняя ул.’.

Вторая модель – «Локализация в центре/на периферии населенного пункта» (5,6 % в УБ) – объективируется в УБ.

УБ и УФ свойственно несовпадающее полевое строение подсистем пространственных урбанонимов, что свидетельствует о разных номинативных предпочтениях и разнице в структурировании пространства в двух лингвокультурах на примере урбанонимии (соотношение семантических моделей, объективированных в пространственных урбанонимах Беларуси и Франции изображено на рисунке 2): в ядро УБ входят названия, в которых реализована модель «Локализация впереди/позади...» (19,6 %); близкой к ядру является модель «Локализация на западе/востоке...» (17,8 %).

В УФ ядерное пространство представлено урбанонимами, объективирующими модель «Локализация параллельно/перпендикулярно...» (44 %).

Околоядерное пространство УБ объединяет названия, представляющие модели «локализация на севере/юге...» (15,9 %), «Локализация близко/далеко от другого объекта или планировочных элементов города» (15 %), «Локализация вверху/внизу...» (10,3 %), «Локализация в начале / в конце...» (8,4 %); в УФ – модель «Локализация на севере / юге...» (33 %).



Рисунок 2 – Семантичні моделі, об'єктивовані в просторових урбанонімах Білорусі та Франції, %

Периферійне просторове УБ представлено назвами, в яких реалізовані моделі «Локалізація в центрі/на периферії...» (5,6 %), «Локалізація справа/зліва...» (3,7 %), «Локалізація паралельно/перпендикулярно...» (2,8 %); УФ – моделлю «Локалізація в началі/в кінці...» (22 %).

Результати дослідження свідчать про збігаючу пріоритетність семантичних груп в двох урбанонімних підсистемах (сопоставлення семантичних груп в УБ та УФ представлено на рисунку 3).

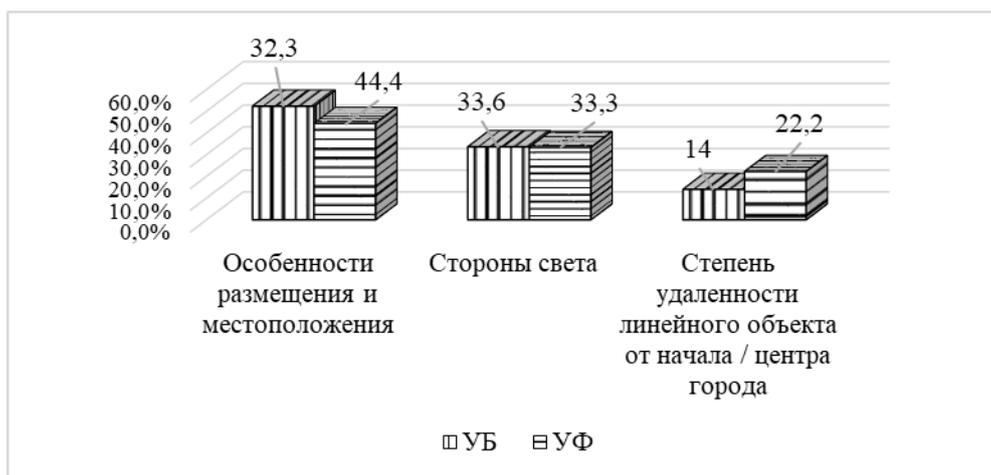


Рисунок 3 – Сопоставлення семантичних полів в УБ та УФ, %

Висновок

Таким чином, в результаті аналізу урбанонімів, що містять просторові характеристики, вдалося визначити загальні, а також національно-специфічні концептуальні основи відображення географічного простору в урбанонімії

двох лінгвокультур. Так, дві підсистеми зближують:

- 1) створення семантичного поля «Просторова» трьома загальними семантичними групами;

2) совпадающая приоритетность семантических групп в двух урбанонимных подсистемах;

3) объективация пространственных отношений посредством трех общих семантических моделей.

Национально-специфическое проявляется в:

1) большой значимости параметра, позволяющего детализировать локализацию линейного объекта, в УБ, что проявляется в разном количественном соотношении пространственных урбанонимов с преобладанием их в девять раз в этой подсистеме по сравнению с УФ;

2) несоответствием количестве семантических моделей в целом, составляющих

семантические группы УБ и УФ: в УБ функционируют девять моделей, в УФ – три;

3) разных номинативных предпочтениях и разнице в структурировании пространства в урбанонимии, что выражается в неодинаковом полевом строении подсистем пространственных урбанонимов;

4) значительной количественной разбежке в процентном соотношении структурных компонентов семантического поля «Пространство» в УБ и УФ при общей приоритетной схожести. Так, разница между ядром и околядерным пространством в УБ составляет менее 4 %, в УФ – 11 %; между околядерным пространством и периферией – около 10 % в УБ и 11 % в УФ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Aurnague, M. Chapitre 11. Les entités spatiales dans la langue: étude descriptive, formelle et expérimentale de la catégorisation [Ressource électronique] / M. Aurnague, M. Hickmann, L. Vieu // *Agir dans l'espace*. – Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2005. – P. 217–232. – Mode d'accès: <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmsh.7182>. – Date d'accès: 25.10.2023.

2. Сизова, Е. А. Лингвокультурологический анализ урбанонимов (на материале английского, русского и французского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. А. Сизова. – Пятигорск, 2004. – 16 с.

3. Bouvier, J.-C. Odonymes d'agglomération entre l'écrit et l'oral / J.-C. Bouvier // *Nouvelle revue d'onomastique*. – 1999. – № 33–34. – P. 303–310.

4. Березович, Е. Л. Топонимия Русского Севера: этнолингвистические исследования / Е. Л. Березович. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1998. – 338 с.

5. Мезенко, А. М. Репрезентация этнокультурной информации в урбанонимии и виконимии / А. М. Мезенко // *Витебщина и Смоленщина в языковых и культурных контактах: история и современное состояние : материалы междунар. метод. семинара, Смоленск, 18 нояб. 2010 г. ; под общ. ред. И. А. Королёвой*. – Смоленск : СмолГУ, 2010. – С. 68–73.

6. Дорофеев, М. Л. Отражение категорий пространства и времени в виконимии Беларуси / М. Л. Дорофеев // *Учен. зап. Тавр. нац. ун-та. Сер. Филология. Социал. коммуникации*. – 2013. – Т. 26 (65), № 1. – С. 112–116.

7. Мезенко, А. М. Урбанонимный континуум как упорядоченное семантическое пространство: содержание, особенности организации / А. М. Мезенко // *Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Ю. В. Дулова [и др.]*. – Витебск, 2023. – С. 7–13.

8. Casado, P. Le terroir de Lacoste, XVIIe – Xxe siècles. Approche sociolinguistique et historique [Ressource électronique] / P. Casado. – Mode d'accès: <https://www.etudesheraultaises.fr/publi/le-terroir-de-lacoste-xviiie-xxe-siecles-approche-sociolinguistique-et-historique/>. – Date d'accès: 25.10.2023.

REFERENCES

1 Aurnague, M. Chapitre 11. Les entités spatiales dans la langue: étude descriptive, formelle et expérimentale de la catégorisation [Ressource électronique] / M. Aurnague, M. Hickmann, L. Vieu // *Agir dans l'espace*. – Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2005. – P. 217–232. – Mode d'accès: <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmsh.7182>. – Date d'accès: 25.10.2023.

2. Sizova, Ye. A. Lingvokul'turologichieskij analiz urbanonimov (na materialie anglijskogo, russkogo i francuzskogo jazykov) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20 / Ye. A. Sizova. – Piatigorsk, 2004. – 16 s.
3. Bouvier, J.-C. Odonymes d'agglomération entre l'écrit et l'oral / J.-C. Bouvier // Nouvelle revue d'onomastique. – 1999. – № 33–34. – P. 303–310.
4. Bieriezovich, Ye. L. Toponimija Russkogo Sieviera: etnolingvistichieskije issliedovanija / Ye. L. Bieriezovich. – Jekatierinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 1998. – 338 s.
5. Miezienko, A. M. Riepriезientacija etnokul'turnoj informacii v urbanonimii i vikonimii / A. M. Miezienko // Vitiebshchina i Smolienshchina v jazykovykh i kul'turnykh kontaktakh: istorija i sovriemiennoje sostojanie : materialy miezhdunar. mietod. sieminara, Smoliensk, 18 nojab. 2010 g. ; pod obshch. ried. I. A. Koroliovaj. – Smoliensk : SmolGU, 2010. – S. 68–73.
6. Dorofiejenko, M. L. Otrazhenije katiegorij prostranstva i vriemieni v vikonimii Bielarusi / M. L. Dorofiejenko // Uchion. zap. Tavr. nac. un-ta. Sier. Filologija. Social. kommunikacii. – 2013. – T. 26 (65), № 1. – S. 112–116.
7. Miezienko, A. M. Urbanonimnyj kontinuum kak uporiadochiennoje siemantichieskoje prostranstvo: sodierzhanije, osobiennosti organizacii / A. M. Miezienko // Rieional'naja onomastika: probliemy i pierspiektivy issliedovanija : sb. nauch. st. / Vitieb. gos. un-t ; riedkol.: Yu. V. Dulova [i dr.]. – Vitiebsk, 2023. – S. 7–13.
8. Casado, P. Le terroir de Lacoste, XVIIe – Xxe siècles. Approche sociolinguistique et historique [Ressource électronique] / P. Casado. – Mode d'accès: <https://www.etudesheraultaises.fr/-publi/le-terroir-de-lacoste-xviie-xxe-siecles-approche-sociolinguistique-et-historique/>. – Date d'accès: 25.10.2023.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 18.12.2023

УДК 811.161.3:81'367.624

Марына Віктараўна Кудлаш*аспірант 3-га года навучання каф. беларускай філалогіі
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы***Maryna Kudlash***3-d Year Postgraduate Student of the Department of Belarusian Philology
of Grodno State Yanka Kupala University
e-mail: marinakudlash@gmail.com***ПОЛЕВАЯ МАДЭЛЬ ЯК СРОДАК СІСТЭМАТЫЗАЦЫІ
БЕЛАРУСКІХ АЗНАЧАЛЬНЫХ ПРЫСЛОЎЯЎ**

Прыслоўе пры сваёй марфалагічнай аморфнасці з'яўляецца адной з найменш даследаваных часцін мовы. Артыкул прысвечаны аналізу і ацэнцы спроб семантычнай класіфікацыі беларускіх азначальных прыслоўяў з мэтай пошуку і выпрацоўкі яе найбольш лагічнага і мэтазгоднага варыянта. Азначальныя прыслоўі захоўваюць значэнне прыметнікаў, ад якіх яны ўтварыліся. Гэтыя прыметнікі не толькі адрозніваюцца паводле ўтварэння, марфалагічных і сінтаксічных характарыстык, але і валодаюць разгалінаванай сістэмай прамых і пераносных значэнняў і іх адценняў. Аўтар робіць спробу сістэматызацыі азначальных прыслоўяў на падставе іх дэрывацыйных асаблівасцей і з улікам магчымых пераносных значэнняў праз складанне полевай мадэлі.

Ключавыя словы: *граматыка, прыслоўе, семантычная класіфікацыя прыслоўяў, азначальныя прыслоўі, якасныя прыслоўі, прыслоўі спосабу дзеяння.*

The Field Model as a Means of Systematization Belarusian Attributive Adverbs

The adverb, with its morphological amorphousness, is one of the least studied parts of the language. The article is devoted to the analysis of the semantic classification of Belarusian descriptive adverbs with the aim of finding a logical, expedient and, if possible, complete method of semantic classification of the defined group of words. Adjective adverbs retain the meaning of the adjectives from which they are formed. These adjectives differ not only in terms of formation, morphological and syntactic characteristics, but also have a branched system of direct and figurative meanings and their shades. The author attempts a logical organization of descriptive adverbs by compiling a field model.

Key words: *grammar, adverb, semantic classification of adverbs, determinative adverbs, qualitative adverbs, adverbs of the mode of action.*

Уводзіны

Граматычная сістэма мовы фарміруецца не толькі ў залежнасці ад яе граматычных заканамернасцей, але і з улікам семантычных асаблівасцей моўных адзінак. Прыслоўе як лексіка-граматычны клас, з аднаго боку, адрозніваецца ад іншых класаў адсутнасцю форм словазмянення, а з другога – дапускае ўтварэнне форм ступеней параўнання. Пры амаль поўнай адсутнасці марфалагічных рыс сістэматызацыя прыслоўяў абапіраецца ў асноўным на іх семантыку.

У артыкуле разглядаюцца актуальныя пытанні класіфікацыі беларускіх прыслоўяў са значэннем унутранай характарыстыкі

другаснай прыметы. У лінгвістычных працах да нашага часу адсутнічае не толькі адзіная тэрміналогія, але і аднастайная семантычная класіфікацыя такіх прыслоўяў. Такая сітуацыя даказвае неабходнасць дэталёвага даследавання ў галіне сістэматыкі беларускіх прыслоўяў.

Аб'ектам даследавання ў гэтым артыкуле стала сістэма беларускіх азначальных прыслоўяў. Прадметам даследавання з'яўляецца сістэматыка адад'ектыўных прыслоўяў з мэтай выпрацоўкі лагічнай, мэтазгоднай і па магчымасці поўнай семантычнай класіфікацыі азначанай групы слоў.

Для дасягнення пастаўленай мэты патрэбна было вырашыць канкрэтныя задачы: 1) вызначыць аб'ём даследавання, падбраць моўны матэрыял; 2) прааналізаваць лінгвістычныя даследаванні па вызначанай тэме; 3) правесці прыклады словаўжывання прыслоўяў у розных значэннях, вызна-

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

чыць спрэчныя моманты і знайсці шляхі іх вырашэння.

Сістэма беларускіх азначальных прыслоўяў даследавалася з дапамогай тыпалагічнага метаду ў спалучэнні з апісальным і структурным метадамі, а таксама метаду лагічнага супастаўлення.

Асноўная частка

Класіфікацыя прыслоўяў В. У. Вінаградава, заснаваная на «цеснай граматычнай сувязі прыслоўяў з іншымі часцінамі мовы», уключае наступныя групы: якасныя (азначальныя) прыслоўі, колькасныя, якасна-акалічнасныя і акалічнасныя. Дзяленне прыслоўяў на якасныя і акалічнасныя аўтар праводзіць у адпаведнасці з двума асноўнымі марфалагічнымі разрадамі прыслоўяў, суадносных, адпаведна, з прыметнікамі ці назоўнікамі [2, с. 264].

У артыкуле пра прыслоўе, змешчаным у «Лингвистическом энциклопедическом словаре», Н. У. Васільева разам з групай якасных прыслоўяў выдзяляе колькасныя, і дзве гэтыя групы існуюць нароўні з акалічнаснымі прыслоўямі [3, с. 14].

«Граматыка беларускай мовы» адносіць да якасных прыслоўяў тыя, што «характарызуюць дзеянне або прымету з боку якасці». Да прыслоўяў са значэннем якасці прымыкаюць колькасныя прыслоўі са значэннем колькасці дзеяння, ступені яго інтэнсіўнасці або яго мяжы. Прыслоўі спосабу дзеяння, параўнання і сумеснасці складаюць асобную групу – якасна-акалічнасных [4, с. 195].

«Короткая граматыка беларускай мовы» класіфікуе прыслоўі па значэнні ў іншым парадку. Акалічнасным прыслоўям супрацьпастаўляюцца азначальныя, якія, ў сваю чаргу, падзяляюцца на якасныя, колькасныя і спосабу дзеяння [5, с. 308].

П. П. Шуба ў адпаведнасці з расійскай акадэмічнай традыцыяй выдзяляе сярод уласна-характарызуючых прыслоўяў якасныя і колькасныя (апошнія выражаюць колькасць, ступень інтэнсіўнасці або мяжу дзеяння, а таксама меру якасці прыметы). Прыслоўі спосабу дзеяння, параўнання і сумеснасці адносяцца даследчыкам да асобнай групы [6, с. 14].

«Русская грамматика» ўсе прыслоўі паводле лексічнага значэння падзяляе на два лексіка-граматычныя разрады. Першы з

іх уключае прыслоўі, якія абазначаюць уласцівасці, якасці, спосаб дзеяння або інтэнсіўнасць праяўлення прыметы (уласна-характарызуючыя). Да другога адносяцца прыслоўі, якія абазначаюць прымету, знешняю ў адносінах да яе носьбіта: паводле месца, часу, умовы і іншых абставін (акалічнасныя). Класіфікацыя прыслоўяў другой групы даволі зразумелая: для кожнай семантычнай групы нават ёсць свае пытанні, пры дапамозе якіх вызначаецца кірунак лексічнага значэння (*дома* – дзе? – прыслоўе месца; *вечером* – калі? – прыслоўе часу; *назло* – з якой мэтай? – прыслоўе мэты; *спросонья* – чаму? па якой прычыне? – прыслоўе прычыны). Аднясенне ж астатніх прыслоўяў да групы ўласна-характарызуючых выклікае некаторыя сумненні, да таго ж у праекцыі на беларускую тэрміналогію назва «ўласна-характарызуючыя» не зусім удалая з пункту погляду словаўтваральнай структуры: дзеепрыметнікі незалежнага стану цяперашняга часу неўласцівыя беларускай мове [1, с. 702].

Думаецца, што тэрмін «азначальныя» для неакалічнасных прыслоўяў быў бы больш прыдатны: ён падкрэслівае сінтаксічную асаблівасць гэтых прыслоўяў – выражаць другасную прымету (прымету ў адносінах да дзееслова, прыметніка, прыслоўя ці назоўніка) – і не супярэчыць заканамернасцям беларускага словаўтварэння і словаўжывання. Азначальныя прыслоўі здольныя называць не толькі ўнутраную якасць ці ўласцівасць другаснай прыметы, але і спосаб выканання дзеяння, а часам і колькасныя характарыстыкі названай прыметы, што дазваляе зрабіць выснову аб неабходнасці больш дэталёвай дыферэнцыяцыі прыслоўяў гэтай групы і падрабязнага аналізу іх семантычных асаблівасцей.

Неабходна адзначыць, што азначальныя прыслоўі складаюць самую шматлікую групу прыслоўяў, таму яе сістэматызацыя спрыяла б больш дасканалому тыпалагічнаму апісанню прыслоўяў.

Дзеля больш дасканалара размежавання прыслоўяў са значэннем унутранай суб'ектыўнай якасці (якасных) і прыслоўяў, якія маюць значэнне спосабу дзеяння, колькасці ці прыпадабнення, лічым мэтазгодным правесці семантычны аналіз беларускіх азначальных прыслоўяў з улікам асаблівасцей іх утварэння.

Семантыка беларускіх азначальных прыслоўяў

Складанасць падзелу азначальных прыслоўяў заключаецца ў тым, што сярод іх прадстаўлены разнастайныя тыпы агульнага значэння якасці і ўласцівасці – ад значэння ўласна якаснай характарыстыкі (*хутка, весела, як, так*) да значэнняў параўнання і прыпадабнення (*па-воўчы, па-новаму, вожыкам, слупом*).

Сярод гэтых прыслоўяў вылучаецца вялікая група якасных прыслоўяў, матываваных якаснымі прыметнікамі: *прыгожа, цёпла, хораша*. Такія прыслоўі маюць адметныя граматычныя прыметы: яны здольныя ўтвараць формы ступеней параўнання (*агрэсіўна – агрэсіўней; адважна – адважней*); ад іх могуць быць утвораны адпаведныя прыслоўі са значэннем суб'ектыўнай ацэнкі (*асцярожненька, бялотка*); яны могуць паясняцца прыслоўямі са значэннем меры і ступені (*вельмі прыгожа, надта агрэсіўна*).

Названыя рысы не з'яўляюцца абязковымі і дастатковымі для таго, каб па іх наяўнасці або адсутнасці можна было б адзначна адносіць тое ці іншае прыслоўе да групы якасных. «Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя» змяшчае формы ступеней параўнання далёка не ва ўсіх прыслоўяў, утвораных ад прыметнікаў. Напрыклад, прыслоўі *ашчадліва, архаічна, высакародна* прыводзяцца без ступеней параўнання, хоць яны і могуць называць прымету, зменлівую ў колькасным выражэнні. Думаецца, што нельга адмаўляць падобным адзінкам у магчымасці ўжывання ў складаных формах ступеней параўнання: *мени ашчадліва, больш высакародна*, і гэта пацвярджаецца прыкладамі з сучасных СМІ: «*Несумненна, беларускі традыцыйны жаночы касцюм выглядае больш высакародна*» [8].

Прыслоўі, што абазначаюць колькасна нязменную якасць або ўласцівасць, якая ўзнікае і захоўваецца пры наяўнасці любой колькасці прыметы і поўнасцю знікае пры поўнай яе адсутнасці, не маюць форм ступеней параўнання (*абавязкова, бесперабойна, бясплатна*). У той жа час здольнасць да параўнання могуць мець і прыслоўі іншых лексіка-граматычных разрадаў (*многа – мени, высока – вышэй, позна – пазней*). Такім чынам, наяўнасць

форм ступеней праўнення ў прыслоўяў не дае нам абсалютнага права адносіць іх да групы якасных. Адсутнасць жа такіх форм не азначае неабходнасці ізаляцыі значнай часткі прыслоўяў ад іншых, у якіх такая форма ёсць. Зразумела, што маецца нагода для роздуму над роляй формаўтварэння ступеней параўнання прыслоўяў у іх сістэматызацыі.

Характэрнай асаблівасцю якасных прыслоўяў з'яўляюцца адзінкі са значэннем суб'ектыўнай ацэнкі. Словаўтваральнай базай для такіх прыслоўяў з'яўляюцца прыметнікі з суфіксамі: *-ізн-, -ютк-, -еньк-, -ават-* і інш. Прыслоўяў з такімі суфіксамі ў «Слоўніку назоўніка, прыметніка, займенніка і прыслоўя» змяшчаецца ўсяго каля сарака з улікам слоў тыпу *малайцавата, мейкавата*, у якіх суфікс *-ават-* служыць для выражэння падабенства. Напэўна, справа ў тым, што дымінутывы, аўгментатывы і атэнуатывы пераважна ўжываюцца ў гутарковым маўленні і не заўсёды фіксуюцца ў слоўніках. Сярод прыслоўяў са значэннем суб'ектыўнай ацэнкі сустракаюцца як сінанімічныя адзінкі (*паўнюсенька – паўнютка*), так і супрацьпастаўленыя па інтэнсіўнасці (*страшэнна – страшнавата*). Неабходна адзначыць, што значэнне суб'ектыўнай ацэнкі ўласцівае не толькі якасным, але і колькасным (*малавата, мнагавата, колечкі*) і нават акалічнасным прыслоўям (*пазнюсенька – пазнавата*) [9]. Гэта дае нам падставу меркаваць, што якасныя прыслоўі ў значнай меры захоўваюць семантычныя рысы якасных прыметнікаў, у т. л. іх здольнасць уступаць у сінанімічныя і антанімічныя адносіны.

Звычайна ў беларускай мовазнаўчай літаратуры ўвага звяртаецца на той факт, што якасныя прыслоўі ўтвараюцца ад якасных прыметнікаў пры дапамозе суфікса *-а* (*хораша, весела, дрэнна*). Сапраўды, такая мадэль словаўтварэння вельмі прадуктыўная: больш за 70 % прыслоўяў, змешчаных у «Слоўніку прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя», утвораны іменна па такой мадэлі. Але словаўтваральнай базай для іх з'яўляюцца не толькі якасныя, але і адносныя прыметнікі (*шаблонна, членараздзельна, фанетычна, туманна, сюжэтна*). Такія прыслоўі бліжэйшыя па сваіх значэннях да прыслоўяў спосабу дзеяння, у многіх з іх можна прасачыць выразнае

значэнне прыметы дзеяння праз адносіны да прадмета, з’явы, асобы і інш. ці прыпадабнення да іх (*тэмпераментна* – ‘з тэмпераментам’, *сямейна* – ‘як у сям’і’, *росна* – ‘з расой’) [9].

Асноўная праблема рацыянальнага апісання семантыкі азначальных прыслоўяў бачыцца нам у тым, што граматычная мяжа, як і мяжа семантычная, якую можна было б правесці паміж якаснымі і адноснымі прыметнікамі, ад якіх утвараюцца прыслоўі названай групы, вельмі няпэўная і няўстойлівая. Па-першае, далёка не ўсе якасныя прыметнікі па прычыне асаблівасцей лексічнай семантыкі або марфалагічнай структуры валодаюць граматычнымі прыметамі, прызнанымі за якаснымі прыметнікамі.

Па-другое, пераважная большасць адносных прыметнікаў, набываючы новыя значэнні (пераносныя), разам з гэтым набывае прыметы якасных прыметнікаў. Адносныя прыметнікі могуць набываць значэнне якасці даволі часта. Пры гэтым значэнне прадметных адносін часта не прападае зусім, а сумяшчаецца ў іх са значэннем якаснай характарыстыкі гэтага прадмета або гэтых адносін у розных прапорцыях.

Якасныя прыметнікі абазначаюць уласцівасць, характэрную для самога прадмета. У цэнтры гэтага разраду знаходзяцца прыметнікі, якія называюць такія ўласцівасці і якасці, якія непасрэдна ўспрымаюцца органамі пачуццяў: колер, прасторавыя, часавыя, фізічныя і іншыя прыметы, якасці характару і разумовага складу: *белы, мяккі, рэзкі, салодкі, цёплы, далёкі, кароткі, разумны, адважны, шkodны* і інш. Характэрнай рысай якасці не толькі ў лінгвістычным, але і ў філасофскім значэнні з’яўляецца ўспрыняцце чалавекам праз суб’ектыўныя адносіны да гэтай якасці, што праяўляецца ў суб’ектыўнай ацэнцы дадзенай якасці ў розных абставінах: *халодны снег* – гэта нармальнае з’ява, а *халодная вада* замест цёплага душу часцей за ўсё будзе выклікаць непрыемныя эмоцыі. Менавіта гэтая асаблівасць якасных прыметнікаў праяўляецца граматычна ў здольнасці ўтвараць іншыя якасныя прыметнікі, якія называюць адценні і ступені праяўлення якасці (*чарнявы, нізенькі, велізарны*). У выніку склад якасных прыметнікаў можа папаўняцца за кошт адносных прыметнікаў, калі апошнія набываюць якаснае значэнне [1, с. 541].

Адносныя прыметнікі называюць прымету праз адносіны да прадмета або да іншай прыметы, назвы якіх, адпаведна, з’яўляюцца матывацыйнай і словаўтваральнай асновай; праз адносіны да іх і прадстаўляецца дадзеная ўласцівасць: *каменны, бронзавы, зімовы, заўтрашні*. Характар адносін, якія выражаюцца прыметнікам, вельмі разнастайны: гэта можа быць абазначэнне прыметы паводле матэрыялу (*шклянны, залаты*), прызначэння (*медыцынскі, будаўнічы*), месца (*лясны, гарадскі*), часу (*восеньскі, ранішні*) і нават прыналежнасці (прыналежныя прыметнікі *матчын, братаў*). Адносныя прыметнікі называюць прымету, якая не можа змяняць сваю інтэнсіўнасць, і, адпаведна, яны не могуць утвараць ні формы ступені параўнання, ні новыя адзінкі са значэннем суб’ектыўнай ацэнкі. Але ўся прыведзеная інфармацыя датычыцца толькі прыметнікаў у прамым значэнні. У пераносных жа значэннях такія прыметнікі могуць паводзіць сябе зусім інакш (у залежнасці ад той якасці, якая закладваецца ў іх новае значэнне): *мой ты залаценькі, зусім гарадскі* [1, с. 539].

Разгледзім асаблівасці ўспрымання розных значэнняў на прыкладзе аднаго адноснага прыметніка. Слова *туманны* ў «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» трактуецца ў сваім прамым значэнні такім чынам: ‘які мае адносіны да туману; які ўтвораны туманам, складаецца з яго’. Як прыклады словаўжывання прыведзены словазлучэнні *туманная раніца, туманная сырасьць* і інш. Зразумела, што ў такім значэнні прыметнік з’яўляецца адносным. Другое значэнне блізкае да першага: ‘расплыўчаты, нясны; бачны як праз туман’. Прыклады словаўжывання: *туманны сілуэт, туманнае святло*. Гэтае значэнне таксама з’яўляецца прамым, але можа мець варыянт пераноснага значэння ў словазлучэннях тыпу *туманнае мінулае, туманныя надзеі*. Як бачым, у апошнім выпадку адбываецца працэс набывання адносным прыметнікам якаснага значэння. У слоўніку падаюцца і значэнні, якія з’яўляюцца пераноснымі і амаль абсалютна пазбаўлены значэння адносін да туману (толькі вобразнае ўспрымання кантэксту): ‘які мае нясны сэнс; незразумелы (пра выказванні, словы і пад.)’ з прыкладамі *туманнае паняцце, туманны выраз*. Апошні варыянт пераноснага зна-

чэння – ‘пазбаўлены акрэсленага выразу, думкі; задуменны (пра вочы, погляд)’. Прыметнікі ў пераносных значэннях характарызуюцца высокай імавернасцю суб’ектыўнага ўспрымання і таму значна бліжэйшыя сваёй семантыкай да якасных, чым да адносных [9, с. 548].

Варта заўважыць, што ў «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» пры ўсіх вытворных ад прыметнікаў прыслоўях робіцца адсылка да адпаведных прыметнікаў. Слова *трывожна* тлумачыцца як ‘прыслоўе да *трывожны*’; *светла* – ‘прыслоўе да *светлы*’; *туманна* – ‘прыслоўе да *туманны*’. Пры гэтым удакладняецца, што прыслоўі выводзяцца не ад прыметніка ў цэлым, а толькі ад канкрэтнага значэння, часцей за ўсё пераноснага, калі мы разглядаем адносныя прыметнікі. Што да прыслоўя *туманна*, то крыніцай матывацыі для яго могуць служыць толькі тры апошнія лексіка-семантычныя варыянты прыметніка *туманны*. Прыметнік у першым (прамым) значэнні прыслоўя не ўтварае [9, с. 549].

На жаль, «Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» змяшчае далёка не ўсе адпрымётнікавыя прыслоўі, якія зафіксаваны ў «Граматычным слоўніку прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя». Напрыклад, прыметнікі *трыумфальны*, *азартны*, *трывіяльны* ў тлумачальным слоўніку ёсць, а прыслоўяў, утвораных ад гэтых прыметнікаў, няма. А вось граматычны слоўнік прыслоўя змяшчае больш за дзве тысячы адад’ектыўных прыслоўяў, што значна пашырае межы лінгвістычнага даследавання [7, с. 530, 537].

Якасць і ўласцівасць як сэнсавыя рысы азначальных прыслоўяў

Якасныя прыслоўі, як і якасныя прыметнікі, таксама могуць ужывацца з большай або меншай доляй «якаснасці» – з прычыны наяўнасці адрозненняў паміж паняццямі «якасць» і «ўласцівасць». Адпаведна, павінны існаваць адрозненні і паміж выражанымі прыметамі ў адпаведных прыслоўях, адны з якіх фармальна і семантычна матывуюцца прыметнікамі «з якасцямі», а другія – «з уласцівасцямі». Паспрабуем больш дакладна акрэсліць змест названых паняццяў. Слоўнік С. Ожагава характарызуе якасць як «сукупнасць істотных прымет, уласцівасцей, асаблівасцей, якія адроз-

ніваюць прадмет або з’яву ад іншых і надаюць яму пэўнасць» [10, с. 270]. Уласцівасцю называецца «якасць, прымета, якая складае адметную асаблівасць каго/чаго-небудзь» [10, с. 704].

«Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» якасць тлумачыць так: «характэрная адзнака, істотная ўласцівасць, якая адрознівае адзін прадмет ад другога» [11, с. 498]. Уласцівасць жа тлумачыцца як «характэрная асаблівасць ці рыса, прыкмета каго-, чаго-небудзь». Прыметнік *уласцівы* мае лексічнае значэнне ‘які характэрны для каго-, чаго-небудзь, з’яўляецца ўласцівасцю, якасцю каго-, чаго-небудзь’. Як бачым, абодва паняцці тлумачацца адно праз другое і выразнай розніцы паміж імі ў лінгвістычных тлумачальных слоўніках не назіраецца [11, с. 11].

Філасофская літаратура акцэнтуюе ўвагу на адрозненні паміж паняццямі «якасць» і «ўласцівасць». Д. Колесаў у артыкуле «Оценка объекта: черты, свойства, качества» даказвае, што ўласцівасць – гэта аб’ектыўная рыса аб’екта, а якасць – гэта рыса аб’екта, якая базуецца на якой-небудзь яго ўласцівасці, прычым уласцівасць становіцца якасцю ў адпаведнасці з адносінамі да яе суб’екта: «Адна і тая ж рыса аб’екта, якая ў суадносінах з іншымі яго рысамі выступала як уласцівасць, у суадносінах з намі і нашымі запатрабаваннямі выступае ўжо як якасць (гэтага аб’екта). Многае тут залежыць ад сітуацыі, у якой мы звяртаемся да аб’екта» [12].

Трактоўка якасці як суб’ектыўнага ўспрыняцця ўласцівасці яшчэ раз даказвае лагічнасць існавання ў якасных прыметнікаў і прыслоўяў форм ступеней параўнання і слоў са значэннем суб’ектыўнай ацэнкі: «Якасны прыметнік – у граматыцы – прыметнік, што абазначае такую якасць або ўласцівасць прадмета, якая можа праяўляцца з рознай ступенню інтэнсіўнасці» [11, с. 498]. Але ўсё ж існуе высокая імавернасць таго, што слова з якасным значэннем можа зведаць аслабленне суб’ектыўнага кампанента і набліжацца да значэння чыстай уласцівасці. Напрыклад, прыслоўе *хутка* ў розных кантэкстах можа мець значэнні з рознай колькасцю суб’ектыўнага кампанента: *Як хутка ты ідзеш!* – максімальная ступень праяўлення суб’ектыўнасці; *Мы ішлі хутка* – пераходны этап значэння паміж якасцю і

спосабам дзеяння; *Я не магу хадзіць хутка* – пераважае значэнне спосабу дзеяння за кошт зніжэння значэння суб’ектыўнай якасці.

Паказальна, што ў рускай мове існуюць дзве асноўныя мадэлі беспрэфіксальнага ўтварэння адпрыметнікавых прыслоўяў: пры дапамозе суфікса *-о* (пасля асновы на *-н*) і пры дапамозе суфікса *-и*, які дадаецца да асновы на *-ск*: *логично* і *логически*. Прыслоўе *логически* выкарыстоўваецца ў значэннях, суаднесены з навукай аб законах і формах мыслення або аб ходзе разважання: – *Однако, чем больше мы вчитываемся в Витгенштейна, тем больше убеждаемся, что полностью объяснить это соответствие в логически безупречных терминах невозможно* (В. А. Успенский). Прыслоўе *логично* суадносіцца са значэннем разуменасці, унутранай заканамернасці таго, што мы апісваем: – *В этих условиях логично было бы строить планы, в т. ч. и верстать бюджет на следующий год, исходя не из наиболее вероятного, а из наилучшего среди возможных сценариев* (М. Блант). У першым выпадку назіраецца аднесенасць да тэрміна «логіка» ў прамым значэнні з адзначэннем спосабу дзеяння, а другі звязаны з унутранай якасцю дзеяння і з’яўляецца сінонімам да якасных прыслоўяў *разумна, правільна*. У некаторых структурна падобных парах слоў семантыка настолькі зблізілася, што яны ўжываюцца амаль абсалютна ўзаемазамяняльна: *хаотично* – *хаотически*, *иерархично* – *иерархически* [13].

У беларускай жа мове адносныя прыметнікі часцей утвараюцца пры дапамозе суфікса *-н*, што назіраецца і ў прыслоўях, утвораных ад гэтых прыметнікаў: *лагічна, хаатычна, іерархічна*. Выходзіць, што адценні лексічных значэнняў, якія ў рускай мове выражаюцца рознымі словамі з рознымі суфіксамі, у беларускай мове змешчаны кожны раз у нейкім адным, якое ў залежнасці ад кантэксту будзе набліжацца або да значэння аб’ектыўнай уласцівасці, або да яго суб’ектыўнай якасці. У такіх прыслоўях сумяшчаюцца значэнні спосабу дзеяння і якасці дзеяння: *хаатычна размешчаныя* (паводле адносін да хаосу, пры адсутнасці парадку), *дзейнічаць хаатычна* (забытана, няясна).

Полевая мадэль мовы ў дачыненні да беларускіх азначальных прыслоўяў

У выніку праведзенага даследавання для нас адкрылася супярэчлівая карціна. Адпрыметнікавыя прыслоўі захоўваюць значэнне сваіх «продкаў», якія не толькі адрозніваюцца паводле ўтварэння, марфалагічных і сінтаксічных характарыстык, але і валодаюць разгалінаванай сістэмай прамых і пераносных значэнняў і іх адценняў.

У сістэме азначальных прыслоўяў ёсць выпадкі паралелізму і перасячэння. Прымаючы пад увагу той факт, што наяўнасць цэнтра і перыферыі з’яўляецца адной з моўных універсалій, паспрабуем размеркаваць азначальныя прыслоўі ў адпаведнасці з перавагай у лексічным значэнні якаснай суб’ектыўнай ацэнкі ці безацэначнага спосабу дзеяння.

Думаецца, што ў дачыненні да класіфікацыі прыслоўяў, якія абазначаюць унутраную прымету прыметы, лагічна прымяніць полевую мадэль сістэмы прыслоўяў. А. У. Бандарка вызначае лінгвістычнае поле як катэгорыю, што мае наступныя прыметы:

- 1) агульнасць семантычных функцый у элементаў;
- 2) узаемадзеянне граматычных і лексічных элементаў;
- 3) выдзяленне цэнтра (ядра) і перыферыі; паступовыя пераходы ад адных групавак да іншых, частковыя скрыжаванні, агульныя сегменты [14, с. 14].

Большую частку азначальных прыслоўяў складаюць якасныя, ядро якіх складаюць прыслоўі са здольнасцю ўтварэння форм ступеней параўнання і адзінак з суб’ектыўнай ацэнкай у іх прамым значэнні.

Другую вялікую групу прадстаўляюць прыслоўі спосабу дзеяння. Да ядра гэтай групы было б рацыянальна адносіць прыслоўі са значэннем аб’ектыўнай уласцівасці ў прамым значэнні.

Абедзве групы маюць агульную «тэрыторыю» – зону перасячэння, на якой знаходзяцца пераходныя адзінкі (якасныя прыслоўі з аслабленай суб’ектыўнай ацэнкай і прыслоўі спосабу дзеяння з пераносным значэннем).

Да прыслоўяў спосабу дзеяння прымыкаюць прыслоўі са значэннем прыпадабнення (утвораныя не толькі ад прыметнікаў, але і ад назоўнікаў).

У якасных прыслоўяў ёсць месцы перасячэння з колькаснымі і нават акаліч-

наснымі прыслоўямі, якія могуць утвараць формы ступеней параўнання.



Малюнак – Полевая мадэль сістэмы азначальных прыслоўяў беларускай мовы

Заклучэнне

У складзе беларускіх азначальных адпрыметнікавых прыслоўяў можна выдзеліць дзве значныя групы: якасныя прыслоўі і прыслоўі спосабаму дзеяння. У цэнтры поля якасных прыслоўяў знаходзяцца якасныя прыслоўі, утвораныя ад якасных прыметнікаў у іх прамых значэннях: *хутка (ісці), лёгка (рашыць)*. Ядро прыслоўяў спосабаму дзеяння складаюць словы, утвораныя ад адносных прыметнікаў у іх прамых значэннях і ад прыналежных прыметнікаў: *адназначна (адмовіць), па-дзіцячы (здзівіцца)*, а таксама прыслоўі адназоўнікавага паходжання з выразным значэннем падабенства ці спосабаму дзеяння: *(атрымаць) авансам, (набіцца) бітком*. На перыферыі якасных аказваюцца прыслоўі, утвораныя ад якасных прыметнікаў, якія не маюць ступеней параўнання або губляюць частку суб'ектыўнага кампанента якаснага значэння: *хвора (згорбіўся), (змог напісаць) прыгожа*. Перыферыя прыслоўяў спосабаму дзеяння

запаўняецца адзінкамі, утворанымі ад адносных прыметнікаў у якасным значэнні, якія можна лёгка замяніць сінонімамі з чыста якасным значэннем: *(выглядаць) анекдатычна*. Колькасныя і акалічнасныя прыслоўі, якія здольныя ўтвараць формы ступеней параўнання, таксама размяшчаюцца на перыферыі якасных прыслоўяў: *мала (зрабіць) – меней (зрабіць), позна (прыйсці) – пазней (прыйсці)*.

Вынікі даследавання даказваюць семантычную разнастайнасць прааналізаванага класа прыслоўяў, паказваюць цесныя ўзаемаўплывовыя сувязі паміж прыслоўямі розных семантычных груп, што дазваляе рэпрэзентаваць адпаведны фрагмент моўнай сістэмы, элементы якой, дзякуючы з'явам полісеміі, могуць уваходзіць у розныя семантычныя групы ў выглядзе полевай мадэлі. Атрыманая вынікі могуць быць выкарыстаны пры лексікаграфічным апісанні беларускіх прыслоўяў, а таксама ў працэсе выкладання беларускай мовы.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1980. – Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 788 с.
2. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) : учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов. – 3-е изд. – М. : Высш. шк., 1986. – 640 с.
3. Васильева, Н. В. Наречие / Н. В. Васильева // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1990. – С. 322–323.
4. Беларуская граматыка : у 2 ч. / рэдкал.: М. В. Бірыла (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – Ч. 1 : Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. – 431 с.
5. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2007–2009. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – 2007. – 351 с.
6. Шуба, П. П. Сучасная беларуская мова. Марфаналогія. Марфалогія : вучэб. дапам. для філал. фак. ун-таў / П. П. Шуба. – Мінск : Універсітэцкае, 1987. – 334 с.

7. Граматычны слоўнік прыметніка, займенніка, лічэбніка, прыслоўя / Нац. Акад. навук Беларусі, Цэнтр даслед. Беларус. культуры, мовы і літ., філ. «Інстытут мовы і літ. імя Якуба Коласа і Янкі Купалы»; уклад.: В. П. Русак [і інш.]; навук. рэд. В. П. Русак. – 2-е выд., дапрац. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 1135 с.

8. Звязда [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://zviazda.by/ru/node/206011>. – Дата доступу: 17.08.2023.

9. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал.: К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Гал. рэд. Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 5, кн. 1 : С – У. – 1982. – 663 с.

10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 2000. – 940 с.

11. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал.: К. К. Атраховіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Гал. рэд. Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 5, кн. 2 : У – Я. – 1984. – 608 с.

12. Колесов, Д. Оценка объекта: черты, свойства, качества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://finnmaster.pro/eto-interesno/ocenka-obekta-cherti-svoiestva-kachestva>. – Дата доступа: 24.08.2023.

13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 18.09.2023.

14. Попова, З. Д. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания) / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Либроком, 2011. – 172 с.

REFERENCES

1. Russkaja grammatika : v 2 t. / riedkol.: N. Yu. Shviedova (gl. ried.) [i dr.]. – M. : Nauka, 1980. – T. 1 : Fonietika. Fonologija. Udarienije. Intonacija. Slovoobrazovanije. Morfologija. – 788 s.

2. Vinogradov, V. V. Russkij jazyk (Grammatichieskoje uchienije o slovie) : uchieb. posobije dlja vuzov / V. V. Vinogradov. – 3-e izd. – M. : Vyssh. shk., 1986. – 640 s.

3. Vasil'jeva, N. V. Narietichije / N. V. Vasil'jeva // Lingvistichieskij enciklopedichieskij slovar' / gl. ried. V. N. Yarceva. – M. : Soviet. encikl., 1990. – S. 322–323.

4. Bielaruskaja hramatyka : u 2 ch. / redkal.: M. V. Biryła (hal. red.) [i insh.]. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1985. – Ch. 1 : Fanalohija. Arfaepiya. Marfalohija. Slovautvarennie. Nacisk. – 1985. – 431 s.

5. Karotkaja hramatyka bielaruskaj movy : u 2 ch. / navuk. red. A. A. Lukashanec. – Minsk : Belarus. navuka, 2007–2009. – Ch. 1 : Fanalohija. Marfanalohija. Marfalohija. – 2007. – 351 s.

6. Shuba, P. P. Suchasnaja bielaruskaja mova. Marfanalohija. Marfalohija : vучeb. dapam. dlja filal. fak. un-tau / P. P. Shuba. – Minsk : Univiersiteckaje, 1987. – 334 s.

7. Hramatychny slounik pryvietnika, zajmiennika, lichiebnika, pryslouja / Nac. Akad. navuk Bielarusi, Centr daslied. bilarus. kul'tury, movy i lit., fil. «Instytut movy i lit. imia Yakuba Kolasa i Yanki Kupaly»; uklad.: V. P. Rusak [i insh.]; navuk. red. V. P. Rusak – 2-je vyd., daprac. – Minsk : Belarus. navuka, 2013. – 1135 s.

8. Zviazda [Eliektronny resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zviazda.by/ru/node/206011>. – Data dostupu: 17.08.2023.

9. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t. / redkal.: K. K. Atrakhovich (hal. red.) [i insh.]. – Minsk : Hal. red. Belarus. Saviec. Encykl., 1977–1984. – T. 5, kn. 1 : S – U. – 1982. – 663 s.

10. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shviedova. – 4-je izd., dop. – M. : Azbukovnik, 2000. – 940 s.

11. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t. / redkal.: K. K. Atrakhovich (hal. red.) [i insh.]. – Minsk : Hal. red. Belarus. Saviec. Encykl., 1977–1984. – T. 5, kn. 2 : U – Ya. – 1984. – 608 s.

12. Koliesov, D. Ocenka ob'jekta: chierty, svoystva, kachiestva [Eliektronny resurs]. – Rezhym dostupu: <https://finnmaster.pro/eto-interesno/ocenka-obekta-cherti-svoiestva-kachestva>. – Data dostupu: 24.08.2023.

13. Nacional'nyj korpus russkogo jazyka [Eliektronny resurs]. – Rezhym dostupu: <https://ruscorpora.ru>. – Data dostupu: 18.09.2023.

14. Popova, Z. D. Lieksichieskaja sistiema jazyka (vnutrienniaja organizacija, katiegorial'nyj apparat i prijomny opisanija) / Z. D. Popova, I. A. Stiernin. – Voroniez : Librokom, 2011. – 172 s.

УДК 81-114.4

Наталья Михайловна Гурина*канд. филол. наук, доц., доц. каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Natalia Gurina***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: huryna.n@gmail.com***РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-ГУМАНИТАРИЯ
В СВЕТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ**

Изучается речевой портрет студента-гуманитария как представителя определенной группы молодежи. Проведен анализ 106 эссе студентов-первокурсников на тему «Мой речевой портрет», составленных методом лингвистической интроспекции. Проанализирован выбор языковых средств, которые студенты используют в качестве диагностирующих в своих текстах на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях. Дан стилистический, прагматический и метаязыковой комментарий отобранных языковых единиц.

Ключевые слова: антропологическая лингвистика, речевое портретирование, прецедентные тексты, эссе, интроспекция, социолингвистическая характеристика, метаязыковой комментарий.

Speech Portrait of a Humanities Student in the Light of an Anthropological Paradigm

The speech portrait of a humanities student as a representative of a certain youth group is studied in the article. 106 essays by first-year students on the topic «My speech portrait» were analyzed using the method of linguistic introspection. The choice of linguistic means that students use as diagnostic tools in their texts at the lexical-phraseological and syntactic level is analyzed. The author of the article provides stylistic, pragmatic and metalinguistic comments on the selected linguistic units.

Key words: anthropological linguistics, speech portraiture, precedent texts, essay, introspection, sociolinguistic characteristic, metalinguistic commentary.

Введение

Идея создания речевого портрета человека развивается в русле антропологической лингвистики, и уже имеются определенные достижения в этом жанре: например, исследование «А. А. Реформатский как языковая личность», выполненное его дочерью Марией Александровной [1], статья Л. П. Крысина «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета» [2], статья В. А. Масловой «Поэтическое слово (памяти А. Е. Супруна» к 90-летию учебного) [3].

В нашем исследовании предпринята попытка создания речевого портрета современного студента-гуманитария как представителя определенной группы молодежи в русле антропоцентрической парадигмы в языкознании. «Суть антропологического подхода заключается в принятии человека в качестве исходного базиса исследования. Это означает, что язык рассматривается в тесной связи с человеком, его со-

знанием, мышлением, духовной и практической деятельностью» [4, с. 76].

Материалом явились эссе студентов первого курса факультета иностранных языков на тему «Мой речевой портрет». В итоге было получено 106 сочинений в течение первого семестра одного учебного года. В предварительной беседе мы обсудили цели работы, очертили границы темы и выбор ведущего метода – интроспекции. В эссе включались небольшие сведения анкетного характера: возраст, тип учебного заведения, которое закончил, хобби. Этот необходимый анкетный компонент позволяет узнать, на каком языке проходило обучение, кто повлиял на выбор гуманитарной специальности.

В конечном итоге все студенты занялись самонаблюдением за своей речевой деятельностью, дали социолингвистический и иногда метаязыковой комментарий, поэтому можно констатировать, что поставленная цель достигнута.

Общая характеристика речевой среды

Во вступительной части эссе обнаружили социокультурные предпочтения студентов, в частности все авторы указали влияние на свою речь сети Интернет и платформы Tik Tok. Отмечалась также положительная роль школьного учителя и родителей в выборе специальности. Речевая среда, в которой проходит значительная часть общения, – это друзья, одноклассники/однокурсники, семья. О характере этой среды можно судить по ссылкам на прецедентные тексты, которые цитировались в эссе. Это «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Острие бритвы» С. Моэма, «Три товарища» Э. М. Ремарка, «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, «Аэропорт» А. Хейли, «Бойцовский клуб» Ч. Паланика, «Алхимик» П. Коэльо, «Мы» Е. Замятина, «Двенадцать стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, «Горе от ума» А. Грибоедова. Сравним выборочные примеры: «Проблема этого мира в том, что воспитанные люди полны сомнений, а идиоты полны уверенности» (Ч. Буковски); «Просто так в Мордор не попадешь» (Дж. Толкин). Цитируются обычно фразы с ярко выраженным мотивационным посылом («Упади семь раз и восемь поднимись») и раскрывающие тему дружбы («Друзья – это семья, которую мы выбираем сами»).

На лекциях по введению в языкознание упоминались имена ведущих лингвистов, но в эссе их немного, есть ссылка на М. Фасмера как автора словаря и М. Кронгауза как автора книги «Самоучитель албанского».

Антропонимикон авторов очень небогат: певица Билли Айлиш, Дж. Толкин, Кокко Шанель, Дж. Белфорт. Цитировались афоризмы из мультфильмов «Тайны Коко», «Душа», «Король лев», «Рапунцель», из старых советских фильмов, которые пересматривают в семье («Думаете, Марфа Васильевна, нам, царям, легко?»).

Часто вспоминаются фразы в семье, которые используют родители или представители старшего поколения («Мы с бабушкой договорились, что у нее в доме нет сахара, а есть только цукар, и он гораздо вкуснее сахара»).

Анализ лексического материала

Лексический анализ показал, что в каждом эссе есть группа англицизмов, которая входит в активный словарь: *кринж* (от англ. *to cringe* – съезживаться), *краш* (от англ. *crush* – увлечение), *изи* (от англ. *easy* – легкий), *вайб* (от англ. *vibe* – вибрация), *трэш* (от англ. *trash* – мусор). Это самые частотные примеры, записанные как кириллицей, так и латиницей: слово *кринж* встретилось у 40 авторов, *трэш* – у 27, *вайб* – у 21, *краш* – у 14, *изи* – у 10. В словаре иностранных слов последних лет (2020) представлены популярные англицизмы из разных тематических групп, но сленгизмов нет [5]. Аббревиатуры *LOL* (от англ. *Laughing Out Loud* – обхохотываться), *ROFL* (от англ. *Rolling On the Floor Laughing* – кататься по полу от смеха) для выражения эмоционального состояния присутствуют в каждом сочинении. Гибридные словосочетания *спасибо very mach*, *я ничего не understand* единичны, они используются как средство эмфазы.

В результате обобщения языкового материала удалось установить функции языковых единиц, обслуживающих повседневную коммуникацию в рамках неформального коллектива. Например, слово *cringe* – самое частотное в эссе, все привели его в качестве синонима выражения «испанский стыд». Оно обросло производными, что свидетельствует об освоенности в языке-реципиенте: *кринжую*, *ловлю кринж*, *кринжовая ситуация*, *кринжандела*. Раз слово освоено, его невыгодно использовать как средство эмфазы. Поэтому авторы сделали такой метаязыковой комментарий: «Использовать слово *cringe* – это кринжовая ситуация»; «Использовать слова, которые сейчас популярны, например *кринж*, *краш* для меня стыдно»; «Некоторые англицизмы в моей компании сравниваются с употреблением слов-паразитов: *трэш*, *кринж*, *краш*, *кул*»; «Если упоминать слова *РОФЛ* и *кринж*, то мне кажется, что они уже изжили себя. Сейчас все меньше молодежи упоминают их в разговоре»; «Часто я использую прилагательное *лютый*, чтобы последующее слово звучало более экспрессивно и эмоционально: *лютая ситуация*, *лютый день*»; «Мне нравится иногда говорить *хайповый* в контексте постиронии»; «Я использую случайные фразы без смыс-

ла: *ты ж моя курочка, го в тик ток*»; «В моей речи встречается сложное слово *хайпожор*».

Второе по частотности – слово *вайб*: «Он своим появлением сломал вайб»; «У бумажных книг есть особый вайб»; «Еще осень, но я уже ловлю новогодний вайб». Есть прилагательное *вайбовый* – атмосферный. *Шипперить* в значении ‘сводничать’ также оказалось высокочастотным: «Я теперь буду шипперить Ксюшу и Никиту». Вот образец метаязыковой рефлексии одного из первокурсников: «В качестве любимых словечек я бы выделил лишь одно – *имхо*. Имхо, насколько мне известно, является сокращением от «In my humble opinion», т. е. ‘по моему скромному мнению’. Использую, соответственно, по назначению, т. е. тогда, когда выражаю свое мнение насчет какой-то ситуации. Любимых фраз, как и мемов, у меня нет, т. к. с нынешней мем-культурой я просто-напросто не знаком и не желаю ознакамливаться, мне это неинтересно». В ответ на предложение включить в эссе не только лексемы, но и единицы синтаксического уровня было сказано следующее: «Ударные фразы» друзей также не могу выделить, т. к. круг общения у меня довольно узкий, и те, кто в нем состоит, и подавно не используют ничего, что могло бы походить на что-то «ударное». Речевая практика этого студента отличалась оригинальностью, поэтому приведем некоторые цитаты: «Последнее прочтенное мной произведение – это антивоенный роман Э. М. Ремарка “На Западном фронте без перемен”. Оно запало мне в душу, и я хотел бы выделить несколько цитат оттуда и рассказать, почему я решил отметить именно их: “Ожидаешь чудес, а потом все сводится к буханке хлеба”. Эта цитата нравится мне тем, что она отражает человеческую сущность и влияние обстоятельств на нее. Человек, кем бы он ни был, всегда ждет чего-то великого, чего-то особенного, однако обстоятельства – очень сильная вещь и всегда могут переломить как и ожидания, так и самого человека. “Меня могут убить – это дело случая. Но то, что я остаюсь в живых, – это опять-таки дело случая”». Эта цитата отражает положение о том, что жизнь лишь череда случайностей, и я придерживаюсь подобного мнения, хоть и не стараюсь плыть по течению. Другая мысль

из фильма: «Мама говорила, что человеку нужно лишь самое необходимое. Остальное – это показуха». «Моя мама всегда говорила: “Чтобы идти в будущее, нужно избавиться от прошлого”». Первая цитата демонстрирует то, что для счастья нужно немного, лишь самое необходимое, и необязательно захламлять свою жизнь всяким мусором: как вещами, так и людьми, и мыслями, и ситуациями. Вторая цитата показывает, что в жизни нельзя держаться за прошлое, что это никогда не приведет ни к чему хорошему, что будущее важнее прошлого. Эти цитаты из фильма «Форрест Гамп» 1994 г.».

В нескольких эссе звучали небольшие метаязыковые вставки: «*Жест* – слово-паразит, которое я переняла от друга и использую его без особого смысла». В «Новом словаре модных слов» В. Новикова [6, с. 56] это слово характеризуется как выразительный звуковой жест: «Это скорее эмоциональное междометие, чем существительное с определенным значением». Сегодня ему на смену пришло слово *трэш* с такой же функцией и интонационным оформлением. Авторы оценивают англицизмы как модные слова: «Англицизмы присутствуют в моем лексиконе, т. к. я иду в ногу со временем». Альтернативой англицизмам многие видят использование галлицизмов, которые в нейтральном стиле тоже звучат как средство индивидуализации или эмпазы: *мезальянс*, *променад*, *комильфо*. Авторы называют эти неизвестные в их кругу слова «заумными» и не прочь иногда щегольнуть ими, чтобы, что называется, убить наповал собеседника: «Еще я часто говорю *мое почтение*, потому что мне кажется, что это звучит интересно». Другая студентка отметила асемантическую почти консонантную форму слова *пожалуйста* – *пжиска*, написав, что ей это слово кажется просто забавным. Авторы привели некоторые слова, которые подверглись редукции под влиянием интернет-общения, где требуется краткость: *sis* – сестрица, *спс* – спасибо, *офк* – of course. Студенты используют редуPLICATIONИ типа *пони пон* (*поняла*), *дёмки дём* (*идем*) как средство экспрессии благодаря их фонетическому облику.

Аксиологическая модальность оказалась ведущей в крылатых выражениях типа «Как тебе такое, Илон Маск?» (реакция на необычное событие); «Да ты прямо капитан

Очевидность» (реакция на банальное утверждение). Для выражения сарказма использовались следующие фразы: «Это припадок или он так танцует?»; «Имеет смысл только в альтернативной реальности»; «Мне лень, я пельмень»; «Люди из комода»; «Не то пальто»; «Стильно, модно, молодежно»; «Сейчас кайф словим» в значении ‘получим взбучку’; «Ты мне нужна, как бензин Тесле». Прагматически окрашенными словами являются окказионализмы, ср. выборочные примеры: *шреколад, какроче, пойти в зашмот (заняться шопингом), душила (зануда), голубятина (невкусный продукт), ржекус, тяги (кроссовки)*. Используются частотные английские фразы в нормативном виде, без игровых трансформаций: *For real, everything is connect, set yourself free, I said what I said, she is as icon, extremely slay, I have a dream, good job*. Некоторые лексемы даны в кириллическом алфавите: *сиблинги; мы твинсы (близнецы), чисто соло (в одиночку), софт скилл (существительное скилл – навык обросло производными вроде на скиллах, скилловый переводчик)*.

В группах прижились и локальные шутки, например выражение *фрикативный взрыв*; фраза появилась после очень загруженного дня по аналогии с фраземой *взрыв мозга*. Нейтральный фонетический термин оказался нагружен экспрессией: «*Господа, это настоящий фрикативный взрыв!*».

Заключение

Сочинения подтвердили тенденцию к интернационализации общения, т. к. авторы вставляют англицизмы и английские крылатые фразы в свою речь, используют латиницу в смешанных графических дублетах, легко переключаясь с кириллической клавиатуры на латинскую. Несмотря на некоторую завышенную самооценку и комплементарность по отношению к себе как к языковой личности (что понятно в условиях первого знакомства и самопрезентации), авторы продемонстрировали установку на позитивное использование речевых норм (отказ от обсценной лексики, слов-паразитов), расширение лексикона, следование правилам даже в онлайн-коммуникации. анализ прецедентных феноменов (любимых книг, фильмов, значимых имен) свидетельствует о том, что культурный фон состоит из произведений школьной программы (за редким

исключением). Есть несколько зарубежных авторов (Э. М. Ремарк, Ч. Паланик, О. Уайльд, С. Моэм). Происхождение большинства крылатых цитат – это мультфильмы и некоторые классически советские ленты. Конечно, преподавателям со стажем сегодняшние первокурсники представляются слабыми языковыми личностями, если воспользоваться термином А. А. Ворожбитовой [7, с. 76]. Но все полны желаний улучшить свой речевой портрет («*Моя речь – это мой голос, я верю в силу слов*»). Вера в силу слов, понимание важности успешной коммуникации – это реминисценции, навеянные школьным лингвистическим образованием, о котором многие авторы вспоминают с благодарностью. Хочется привести цитату из сочинения Александры Лукашук, выпускницы гимназии № 4 г. Бреста: «Моя учительница русского языка Ирина Андреевна поддерживала все мои идеи, помогала, направляла, наставляла. Благодаря именно этому человеку я одержала победу в открытом университетском конкурсе “Мастер слова” среди школьников». Думается, наши представления о шокирующем разрыве в знаниях «отцов и детей» несколько преувеличены, они меньше читают, но слушают подкасты, общаются со сверстниками со всего мира, играют в игры. Профессор Элеонора Лассан пишет: «Некогда принудительно усвоенный старшим поколением школьный фонд знаний не существует в когнитивном пространстве нынешнего поколения» [8]. Наш вывод не столь категоричен. Конечно, это пространство не такое когнитивное, но оно есть, мы к нему прислушиваемся. Оно мозаично, динамично, скрыто, в микромир подростков не так то просто проникнуть. Все равно еще некоторое время они будут под нашим влиянием, просто мы боремся за их внимание с соцсетями, Тик Током, маскультурой. Разумеется, они не будут писать на языке тургенева, цитировать петрарку, но все же чутко снимают речевые предпочтения наставников, которые являются для них проводниками в мир высокой культуры.

По мере взросления обучающегося круг источников освоения языка расширяется: помимо школы, друзей, появляются «авторитетные взрослые», другое лингвокультурное окружение. Все это образует языковую среду, которая является базой для

формирования и развития языковой личности. Ближайшая цель преподавателей – сохранить преемственность в работе по речевой культуре между школой и высшим

учебным заведением, показать, что массовая культура – это не единственный тип культуры, и сегодняшние студенты это понимают.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Язык и личность : сб. ст. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1989. – 211 с.
2. Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л. П. Крысин // Рус. яз. в науч. освещении. – 2001. – № 1. – С. 90–106.
3. Маслова, В. А. Поэтическое слово (памяти А. Е. Супруна) / В. А. Маслова // In Honorem : сб. ст. к 90-летию А. Е. Супруна / под. ред. Е. Н. Руденко, А. А. Кожинной. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 179–184.
4. Омельченко, С. Р. В поисках антропологии языка / С. Р. Омельченко // Науч. диалог. – 2012. – № 12: Филология. – С. 76–79.
5. Ходжагельдыев, Б. Д. Иллюстрированный словарь английских заимствований в русском языке последних лет / Д. Б. Ходжагельдыев, О. С. Шурупова. – М. : ФЛИНТА, 2020. – 200 с.
6. Новиков, В. Новый словарь модных слов / В. Новиков. – М. : АСТ, 2012. – 256 с.
7. Ворожбитова, А. А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система / А. А. Ворожбитова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 312 с.
8. Лассан, Э. Р. Текстовые реминисценции и гражданская лирика / Э. Р. Лассан // In Honorem : сб. ст. к 90-летию А. Е. Супруна / под. ред. Е. Н. Руденко, А. А. Кожинной. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 159–169.

REFERENCES

1. Jazyk i lichnost' : sb. st. / AN SSSR, In-t rus. jaz. ; otv. ried. D. N. Shmieliov. – M. : Nauka, 1989. – 211 s.
2. Krysin, L. P. Sovriemiennyj russkij intielligent: popytka riechievogo portrieta / L. P. Krysin // Rus. jaz. v nauch. osvieshchienii. – 2001. – № 1. – S. 90–106.
3. Maslova, V. A. Poetichieskoje slovo (pamiati A. Ye. Supruna) / V. A. Maslova // In Honorem : sb. st. k 90-lietiju A. Ye. Supruna / pod. ried. Ye. N. Rudenko, A. A. Kozhinoj. – Minsk : RIVSh, 2018. – S. 179–184.
4. Omiel'chienko, S. R. V poiskakh antropologii jazyka / S. R. Omiel'chienko // Nauch. dialog. – 2012. – № 12: Filologija. – S. 76–79.
5. Khodzhgiel'dyjev, B. D. Illiustrirovannyj slovar' anglijskikh zaimstvovanij v russkom jazykie posliednikh liet / D. B. Khodzhgiel'dyjev, O. S. Shurupova. – M. : FLINTA, 2020. – 200 s.
6. Novikov, V. Novyj slovar' modnykh slov / V. Novikov. – M. : AST, 2012. – 256 s.
7. Vorozhbitova, A. A. Lingvoritorichieskoje obrazovanije kak innovacionnaja piedagogichieskaja sistiema / A. A. Vorozhbitova. – M. : FLINTA : Nauka, 2015. – 312 s.
8. Lissan, E. R. Tiekstovyje rieminiscencii i grazhdanskaja lirika / E. R. Lissan // In Honorem : sb. st. k 90-lietiju A. Ye. Supruna / pod. ried. Ye. N. Rudenko, A. A. Kozhinoj. – Minsk : RIVSh, 2018. – S. 159–169.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 08.02.2024

УДК 82.0

Вячаслаў Мікалаевіч Смаль

канд. філал. навук, дац., дац. каф. спецыяльных педагагічных дысцыплін
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Viachaslau Smal

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

e-mail: Smalslawa@mail.ru

**МАТЫЎ МАЛЕНЬКІХ ІСТОТ ЯК ЛІТАРАТУРНЫ ФЕНОМЕН
І ЭЛЕМЕНТ АРХІТЭКТОНІКІ ТВОРАЎ ДЛЯ ДЗЯЦЕЙ**

Разглядаецца прырода архетыпу маленькіх істот, яго выяўленне ў літаратуры розных эпох. Даследуецца матыў маленькіх істот (гномаў, фей, карлікаў, лялек) як аксіялагічная дамінанта міфалагічных і фальклорных тэкстаў сусветных (кельцкага, скандынаўскага, японскага) этнасаў, феноменальны трэнд дзіцячай літаратуры, які ўплывае на жанрава-стылявую характарыстыку твораў для дзяцей.

Ключавыя словы: дзіцячая літаратура, матыў маленькіх істот, міфалагічны вобраз, архетып, модус дыдактызму.

***The Motif of Small creatures as a Literary Phenomenon
and the Architectural Element of Literary Works for Children***

The article examines the nature of the archetype of small creatures, its manifestation in the literature of different eras. The motif of small creatures (gnomes, fairies, dwarfs, dolls) is investigated as an axiological dominant of mythological and folklore texts of world (Celtic, Scandinavian, Japanese) ethnic groups, a phenomenal trend in children's literature, which affects the genre and style characteristics of children's works.

Key words: children's literature, motif of small creatures, mythological image, archetype, mode of didacticism.

Уводзіны

На сучасным этапе развіцця літаратуразнаўства выразна бачна неабходнасць не проста паглыбленага асэнсавання асобных твораў дзіцячай літаратуры, а менавіта дыяхранічны аналіз працэсу зараджэння мастацкіх палотнаў для дзяцей, спасціжэнне праблемы трансфармацыі асобных патэрнаў (англ. *pattern*) як паўтаральных шаблонных вобразаў і іх уплыву на чытача. У гэтым сэнсе важна разумець, што творы дзіцячай літаратуры ўяўляюць сабой у значнай ступені своеасаблівую камбінацыю літаратурных штампаў, паводле Дж. Г. Кавэлці, «дамову» («канвенцыю») між аўтарам і рэцыпіентам, што выяўлена найперш у топіцы і паэтыцы тэкстаў. Матыў маленькіх істот уяўляе сабой найбольш пашыраную канвенцыю, што праяўляецца на вобразным, жанравым, стылявым узроўнях мастацкіх тэкстаў для дзяцей.

**Міфалагічныя парадыгмы вобразаў
маленькіх істот**

Міф узнік у выніку пазнання чалавекам свету і спроб патлумачыць яго. Арха-

ічнае міфамысленне трансфармавала і перасэнсоўвала паўсядзённы вопыт і традыцыю, асобасную парадыгму і значныя сацыякультурныя вектары эпохі ў вобразах-міфах. У працы «Логіка міфа» Я. Э. Галасоўкер высунуў ідэю пра ўзнікненне міфа ў выніку чалавечай «імагінацыі» як працэсу творчых і пазнавальных уяўленняў [1]. Паводле вучонага, вышэйшым інстынктам чалавека з'яўляецца імагінацыя абсалют, які пабуджае ствараць культуру, а міф і ёсць першафеномен культуры. Міф узнікае як вынік агульнакультурнага працэсу псіхалагічнай ідэнтыфікацыі індывіда з сімвалічна ўспрымаемымі з'явамі. Пакаленні індывідаў свядома і падсвядома трансфармавалі ўяўленні аб будучыні і народзе ў сімвалічных персаніфікацыях, міфалагічных вобразах. У архаічным грамадстве ва ўмовах адсутнасці рэлігіі ўяўленне пра ўстойлівасць падтрымлівалася табуізаванай сістэмай адносін да міфалагічных істот (частуй і не крыўдзі драбязу). Падобныя забаронныя імператывы былі адзначаны ірландскім даследчыкам Т. Кейтлі, аўтарам культавага даведніка пра гномаў, фей і эль-

фаў «Казкавая міфалогія» (1828), у адносінах да ўсіх класіфікуемых ім шматлікіх драбноткіх міфалагічных істот (цірольскіх норгенаў, брытанскіх браўні і піксі, баскскіх іратсаакі, алеманскіх хютхенаў і ханцэлі, брэтонскіх карыганаў, карнуольскіх стуканцаў, кельтскіх эльфаў і інш.) з разнастайнымі характарамі (прыязных, удзячлівых, хітрых, помслівых, схільных да злых жартаў).

Паводле А. Бергсана, такія паводзінавыя стэрэатыпы выконвалі ў першабытнай агульнасці ахоўную функцыю і былі «перанесены са свету культуры ў свет прыроды з-за інстынктыўнай патрэбы самазахавання» [2, с. 32]. Позыяе распаўсюджанне хрысціянства на літоўскіх землях, паводле даследаванняў Рымантаса Бальсіса, спрыяла ўстойлівасці культа частавання хатнікаў каўкасаў і падземных чалавекападобных барадачоў барздукаў, якія, паводле вераванняў літоўцаў, ахоўвалі ўраджай у полі [3].

Міф – своеасаблівы спосаб «канцэпіравання» акаляючай рэчаіснасці і тлумачэння асноўных працэсаў светаўспрымання і светаадчування, выяўлення легітымных мадэляў паводзін, уяўленняў, ключавых індыкатараў жыцця (статус, незалежнасць, здароўе, дабрабыт) старажытнага чалавека. Важнейшай сутнасцю міфа з'яўлялася арганічнае аб'яднанне ў ім канкрэтнага, рэальнага з абстрактным, звышнатуральным, ідэальным. У гэтым сэнсе слушным падаецца меркаванне С. А. Кашарнай, якая адзначае, што «міф – гэта адначасова і створанае фантазіяй, і спазнаная на практыцы рэальнасць, і выдумка, і праўда. Міфы мелі сакральны характар, былі цесна звязаны з рытуаламі і магічнымі дзеяннямі, мелі на мэце ўздзеянне на прыроду, і гэтая функцыя замацоўвалася за словам як прыладай магічнага ўздзеяння на навакольны свет» [4, с. 73].

Міф адлюстроўваў архаічнае мысленне і рэальнасць з пункту гледжання старажытнага чалавека, уяўляў сабой асаблівую кагнітыўную мадэль, парадыгму мыслення і прачытання рэчаіснасці. Украінскі даследчык сімвалізму фальклорных тэкстаў А. А. Пацябня падкрэсліваў: «Міф падобны да навукі, бо створаны імкненнем да аб'ектыўнага пазнання свету» [5, с. 152]. На тлумачальную функцыю міфа звяртала ўвагу і расійская даследчыца Н. В. Шасцёркіна: «Фактычна міф выконваў тыя ж функцыі, што і сучасная навукa, – у прымальных для

яго тэрмінах (сімвалах) ён вытлумачваў існае і тым самым рэгуляваў быццё чалавека ў свеце» [6, с. 1].

Базавыя міфалагічныя правобразы з цягам часу трансфармаваліся ў фальклорныя архетыпы, у т. л. архетып маленькіх істот, надзеленых ведамі пра іншасвет, магічнымі навыкамі, аднак уразлівых з-за свайго фізічнага стану (знешне драбней за людзей). Яны займаліся пэўнай дзейнасцю (рудакопы, шахцёры, скарбнікі) і маглі кантактаваць з чалавекам. Большасць такіх шаблонных фальклорных персанажаў выяўлялі функцыянальна-ролеваю амбівалентнасць. Напрыклад, маленькі нарвежскі хатнік Нісэ (літаральна «ахоўнік селішча») рабіў як добра, карысныя ўчынкi, так і мог быць непрадказальна свавольным, капрызным, абразіцца і навесці шкоду жывёлам і людзям. Іншы падобны персанаж – вадзянік-карлік з чырвоным каўпаком Нокен, з аднаго боку, мог быць крывадушным, хітрым, ліслівым, зачараваць музыкай і спевамі сваіх ахвяр, найчасцей немаўлят і цяжарных, з іншага боку, яго роля прагматычна-выхаваўчая: вучыць дзяцей быць таварыскімі, абярэжнымі, асцерагацца непрыемнасцей на вадзе. Іспана-партугальскія дуэндэ і трысго (грэмліны, сільфы, гобліны і гномы), якія, паводле павер'яў, займаліся шкодніцтвам, падманам, выкраданнем рэчаў, паступова з міфаў пераходзілі ў літаратуру. Так, злы карлік Маначыела з паўднёваітальянскай міфалогіі быў перанесены ў «Казку казак» Дж. Базіле.

Міфалагічныя гісторыі пра персанажаў-трыгсцераў былі прыкладам таго, як слабы ці маленькі перамагаў свайго ворага з дапамогай кемлівасці і дасціпнасці, у далейшым яны знайшлі свае трансфармацыі ў фальклорных (казкі пра амерыканскага негра Хітрага Джо, персанаж англійскіх казак Джон Палец) і анімацыйных (Нахальны баягуз Багз Бані, Том і Джэры, Джокер) вобразах.

Матыў перамогі маленькіх, кволых, нямоглых над фізічна дужэйшымі прысутны ў розных культурах, відавочна, з прычыны культурна-гістарычных кантактаў, агульнасці чалавечага ўспрымання, інтэрпрэтацыі і адлюстравання размаітага акаляючага свету, сістэмы каштоўнасцей і светапоглядных арыенціраў. Ён быў прывабны, безумоўна, як антаганізм існуючай рэчаіснасці, яе недасканаласці і несправядлівасці.

Паступова з міфаў не ў рамках звязнага сюжэта вобразы маленькіх істот пачалі пранікаць у пісьмовыя помнікі. Так, ужо ў старажытнаегіпецкіх тэкстах III тысячагоддзя да н. э. згадваецца асобая раса афрыканскіх карлікаў – пігмеяў (негрылі). Паводле тэматычнага класіфікатара Ю. Я. Бярозкіна і Я. М. Дувакіна, першай фіксацыяй матыву падземных карлікаў з’яўляецца надпіс на фасадзе егіпецкай грабніцы XXIII ст. да н. э., больш вядомы як «Ліст Пепі II да Хуфхора». У ім малады фараон загадваў свайму ваеначальніку даставіць у царскія пакоі пігмея «жывым, цэлым і здравым для скокаў бога, для забавы» [7, с. 1].

Шэраг даследчыкаў (Я. У. Аляксандрава, Л. Ф. Ваяводскі, І. У. Шталь) адзначалі, што, акрамя прагматычнага выкарыстання пігмеяў у якасці рабоў, старажытныя народы Егіпту ставіліся да іх як да «духаў лесу», якія валодалі сакральнымі скокамі і магічнай сілай. Я. У. Аляксандрава звяртала ўвагу, што «егіпцяне выразна дыферэнцыравалі пігмеяў ад карлікаў. Карлікі маглі мець высокі сацыяльны статус у егіпецкім грамадстве, гралі важную ролю ў культываванай практыцы. Бог-карлік Бес з’яўляўся значным міфалагічным персанажам» [8, с. 1].

У пазнейшы час у старажытнагрэцкіх крыніцах («Іліада» Гамэра, у Герадота, Страбона, Арыстоцеля) вобраз «падземных карлікаў» стаў самастойным матывам. Найбольш вядомыя – міф пра змаганне пігмеяў з журавамі, міф пра перамогу Геракла над пачварнымі карлікамі керкопамі, міф аб пакаранні багіней Кібелай дзесяці карлікаў на гары Ідзе, міф пра двух братоў керкопаў.

У старажытнасці замацавалася павер’е, што менавіта падземныя істоты навучылі людзей мастацтву абрабляць металы, пра што сведчыць і тэкст слынянай Пароскай табліцы «Цар Мінос, сын Зеўса, стаў царом Крыта, а фрыгійскія карлікі навучылі грэкаў каваць жалеза» [9, с. 11]. Фрыгійскія карлікаў называлі дактылямі (ад стараж.-грэч. *δάκτυλος* – «палец»). Вобразы карлікаў з грэцкіх міфаў паступова запазычваліся іншымі культурамі. Можна ўбачыць паралель паміж старажытнагрэцкім дактылем Кельмісам і гномам «Старэйшай Эды» Альвісам, які за свае залёты да дачкі багіні Торы Труд быў ператвораны ў камень.

Адна з першых літаратурных згадак пра маленькіх істот належыць старажытнагерманскаму эпасу «Песня пра Нібялунгаў»

(XII–XIII ст.). У ім апісана сварка двух братоў, якія валадарылі падземнымі ахоўнікамі скарбаў нібялунгамі. Яны запрасілі вікінга Зігфрыда арганізаваць падзел іх скарбаў, аднак засталіся незадаволенымі і абвінавацілі апошняга ў сваёй спрэчцы. Абураны Зігфрыд забіў мізэрных братоў і стаў сам валадаром нібялунгаў і іх скарба.

У зборніках «Малодшая Эда» (XII ст.) і «Старэйшая Эда» (XIII ст.), якія змяшчалі скандынаўскія міфы VIII–X ст., у старажытных сагах прысутнічаюць шматлікія згадкі пра карлікаў двергаў і айфраў, якія лічыліся надзвычай разумнымі, мелі абмежаваныя цудадзейныя здольнасці лекаваць, вырабляць незвычайныя рэчы для асілкаў-багоў. Так, у адным з гераічна-дыдактычных міфаў «Старэйшай Эды» апісана гісторыя героя Сігурда, які пазнаёміўся з жыхаром падземнага свету гномам (*dvergur*) Рэгінам. Апошні вырашыў з дапамогай свайго вучня завалодаць сямейным скарбам брата Фафніра, які раней належыў іх бацьку. Сігурд забіў Фафніра, паспрабаваў яго крыві, пасля чаго стаў разумець мову птушак, якія папярэдзілі героя пра будучую здраду гнома. У міфе аб Сігурдзе, які адрубаў галаву свайму кампаньёну і завалодаў скарбам, выяўлена тыповая ідэя скандынаўскіх саг – немінучага пакарання падмана і здрадлівасці.

Міф і архетып маленькай істоты (карліка, гнома, дзіцяці) сталіся зыходнай асновай структураўтваральнай і тропайтваральнай парадыгмы старажытнай еўрапейскай літаратуры. Пранікненне архетыпу маленькай істоты ў літаратуру невыпадкова. Паводле К. Г. Юнга, ён з’яўляецца адным з асноўных кодаў сусветнай культуры, які культываваўся паралельна антагенэзу чалавецтва і захаваўся на генетычным узроўні ў яго калектыўнай падсвядомасці: «У фальклоры вобразы карліка, эльфа ці маленькага металёвага чалавечка сімвалізуюць таемныя сілы прыроды, яе глыбінныя пачаткі. Гэта падсвядомы аспект калектыўнай душы, характарыстыка яе цэласнасці і самага моцнага жадання кожнай жывой істоты – жадання самарэалізацыі» [10, с. 108]. Архетып маленькіх чалавечкаў, на думку заснавальніка тэорыі псіхааналізу, мог характарызаваць і сферу індывідуальнага падсвядомага, стан псіхікі: «Узнікненне ў свядомасці чалавека шматлікіх ліліпутаў, карлікаў, маленькіх хлопчыкаў без індывідуальных рыс сведчыць, з аднаго боку, аб шызафрэнні,

фрагментацыі асобы, з другога – аб стане несвядомага агаясамлівання сваёй цэласнасці, эга з мноствам групы (сям’і, племені ці нацыі). Калі матыў немаўля ўзнікае ў форме адзінства, мы маем справу з несвядомым і ўжо завершаным сінтэзам асобы» [10, с. 102].

Міф і архетып з часам былі трансфармаваны ў фальклоры, адкуль трапілі ў тэксты дзіцячай літаратуры, для якой характэрная паўтаральнасць матываў: незвычайнае паходжанне героя, незвычайныя здольнасці персанажа, у т. л. здольнасць бачыць тое, што не могуць дарослыя, станоўчы ўчынак ці праяўленне мудрасці героем, нечаканае з’яўленне магутнага заступніка. У падобным фармаце прыгод (затэчэнне ў мышалоўцы, праглынанне каровай, вызваленне ад гігантаў, фаварытства караля Артура) смелага хлопчыка памерам з палец бацькі напісана і першая друкаваная англійская фальклорная казка «Гісторыя Тома Пальца» (1621). У 1863 г. гэты тэкст быў адаптаваны Дзінай Марыяй Мюлак для дзяцей, пасля чаго знайшоў творчае артыкуліраванне ў сусветным фальклоры (чэшскім, беларускім, украінскім, латышскім, сербскім, іспанскім, французскім, нямецкім, чылійскім).

У Сярэднявеччы папулярнасць набылі фейныя казкі з галоўнымі персанажамі феямі (ад англ. *fairies* – «маленькія людзі», «добрыя людзі») – істотамі метафізічнай прыроды, якія валодалі звышнатуральнымі здольнасцямі. Менавіта ў фальклорных казках як калектыўных мастацкіх творах былі сінтэзаваны базальныя сэнсы міфалагемы «маленькія істоты», якая выяўляла актуальныя для пэўных сітуацый модусы светабачання і светаадчування асобы. Зразумела, калектыўныя ўяўленні з часам абнаўляліся, аднак іх структура захоўвала адносную стабільнасць. Важным у архітэктоніцы фальклорных казак заставалася маральная ўстаноўка на адаптацыю рэцыпіентаў да акаляючага прыроднага і сацыяльнага асяроддзя. Па сутнасці, культурна-сэнсавыя палі фальклору выяўлялі ідэю правільных стасункаў асобы і прыроды, сярод якіх адваргаліся эгаізм, спажывецкасць і паэтызаваліся калектывізм, спагадлівасць, узаемападтрымка. Гэта адлюстравалася і на сэнсавай трактоўцы большасці фейных народных казак (індыйскай казцы «Амір-Алі і Лясная фея», шатландскай казцы «Фея і кацёл», галанд-

скай казцы «Дробненькая фея», турэцкай казцы «Добрае сэрца і чудадзейныя феі»): вобразы міні-персанажаў як прадстаўнікоў прыроднага іншасвету ў іх даюць узор станоўчага ўзаемадзеяння чалавека і сіл прыроды.

Надзвычай пашыранымі фейныя персанажы (як добрыя, так і злыя) былі ў кельцкім і англійскім фальклоры. Напрыклад, асабліва папулярны персанаж англійскіх легенд XIII ст. – сястра караля Артура фея Маргана (Фатамаргана). Вобраз фей быў распаўсюджаным і ў рыцарскіх раманах Ранняга сярэднявечча. З цягам часу вобраз фей пачаў пранікаць у літаратуру і падмяняць класічных німф і сатыраў (У. Шэкспір, В. Скот, Д. Хог). У дзіцячую літаратуру феі прыйшлі з фейных казак для дарослых з шырокай вобразнай палітрай: ад добрых, спагадлівых да злых, помслівых, схільных да крадзяжу дзяцей. Так, у казцы Мары Катрын дэ Ануа «Зялёная змяя» са зборніка «Казкі фей» галоўная гераіня Дораглі пасябравала з пяццю дзесяткамі маленькіх істот памерам з далонь і выглядам падобным на маленькіх кітайскіх лялек. Яны дапамаглі дзяўчыне адчуць сябе прынцэсай: паклапаціліся аб яе знешнім выглядзе, зрабілі дарагія падарункі. У казцы дэ Ануа «Жоўты карлік» злы чалавечак памерам не больш Опа загаду злой феі выкраў прынцэсу, за што быў пакараны добрай феяй пустэлі. Найбольш вядомыя феі дзіцячай літаратуры – хросная з казкі Ш. Пяро, фея з блакітнымі валасамі з «Прыгод Пінокія» К. Калодзі, фея Дзінь-Дзінь з «Пітэра Пэна» Д. М. Бары.

«Ліліпутства» эпохі Асветніцтва

Дж. Свіфт у аповесці «Падарожжа Лемюэля Гулівера» (1726) стварыў арыгінальны вобраз маленькіх істот – ліліпутаў – дробных людзей, якія фізічна рэгрэсіравалі з-за сваіх фундаментальных парокаў (эгаістычнасць, ганарлівасць, пыха, крывадушнасць, абман). Гэты твор стаўся сапраўдным адкрыццём у сусветнай літаратуры. У ім адлюстравалася жанрава-стылявая поліфанічнасць (элементы ўтопіі, казкі, навуковай фантастыкі, прыгодніцкай аповесці), багатавектарнасць сатыры на палітычную карупцыю, пыхлівасць навуковых колаў, недалёкасць літаратараў. Свіфт парадываў авантурна-марскі раман, падобна як М. Сервантэс у «Дон Кіхоце» і Ф. Рабле ў

«Гарганцюа і Пантагруэле» парадывавалі рыцарскі раман. Вобраз ліліпутаў – пародыя сацыяльных адносін у краіне і дамінавання маленькай Брытаніі над іншымі краінамі. Гратэска-гіпербалізаванае адлюстраванне нораву і звычак маленькіх карлікаў стварае камічна-сатырычны эфект. Гратэск у тым ліку дасягаецца і пратакольнай дакладнасцю: ліліпуты знаходзяць 600 цюфякоў для Гулівера, што ў тры разы менш таго, што патрэбна; ліліпуты ў дванаццаць разоў менш за людзей і адносяцца да іх як дзюйм да фунта. Аўтар іранізуе над галоўным героем, крытыкуе яго бядзейнасць, ліслінасць, выхваленне, выказвае адмоўнае стаўленне да яго ліліпутскай псіхалогіі пакорлівасці і захапляецца яго імкненнем стаць самім сабой (назіральным, скептычным, рацыянальным, вольным).

«Гулівер» Дж. Свіфта адыграў велізарную ролю ў папулярызаванні ўвядзення фантастычных элементаў у дыдактычную літаратуру, у ажыўленні жанру казкі-ўтопіі, стаўся трыгерам для наследвання, парадывавання. Менавіта пад уплывам творчасці Дж. Свіфта слынны ірландскі кнігавыдавец Джон Ньюберы заснаваў першае ў свеце перыядычнае выданне для дзяцей «Ліліпут» (1751–1752) – штомесячны часопіс для падлеткаў, у якім на шасцідзесяці старонках змяшчаліся мастацкія і публіцыстычныя творы, навіны і рэдакцыйныя парады. Паказальна, што ў «Ліліпуте» было надрукавана некалькі прыгодніцкіх твораў у стыле знакамітага сатырыка аб падарожжах герояў у мясціны, населеныя дзіўнымі істотамі. Адно з такіх апавяданняў – «Ангеліка» (прыпісваецца розным аўтарам) знаёміла чытачоў з расай драбнючкіх людзей з трыма вачыма, адно з якіх знаходзілася на сярэднім пальцы правай рукі і выкарыстоўвалася для таго, каб засунуць яго суб'ядніку ў горла і вызначыць узровень яго маральнасці. Піянеры дзіцячай літаратуры другой паловы XVIII ст. выкарыстоўвалі ў сваіх дыдактычных творах фантастычны матыў мікраасобы з прагматычнымі мэтамі выклікаць эпатаж і зацікавіць патэнцыйных пакупцоў падобных выданняў. У выніку на канвенцыйным узроўні вобраз маленькіх істот атрымаў назву «ліліпут».

Спадчына Дж. Свіфта выклікала мноства перайманняў і твораў-працягаў, сярод якіх мастацкім узроўнем вылучаецца кніга англійскага празаіка Т. Х. Уайта «Адпачы-

нак спадарыні Мэшам» (1956). Выяўляючы ідэю аб недапушчальнасці тыраніі і прыніжэння чалавечай годнасці, аўтар гэтага твора падае арыгінальную міметычную канцэпцыю вобразаў ліліпутаў, якія адбудаваў сваю структуру грамадскіх адносін, клопацца аб захаванні сваёй гісторыі і культуры. Дзесяцігадовая сіротка Марыя знаходзіць падчас прагулкі ў сваім радавым маёнтку калонію ліліпутаў, аднак ставіцца да сваіх новых сяброў напачатку па-спажывецку. Аўтарам «Адпачынку спадарыні Мэшам» рэльефна адлюстравана прага ўлады – вар'яцкай, нікчэмнай і ганебнай па сваёй сутнасці. Асэнсаваўшы памылковасць такой пазіцыі, дзяўчынка супрацьстаіць сваім апекунам вікарыю і гувернантцы, якія плануюць завалодаць спадчынным домам Марыі і прадаць маленькіх чалавечкаў у Галівуд. Канфлікт дзяўчынкі са сваімі апекунамі праецыруецца ў канфлікт светапогляда дзяцей са светам дарослых, да якога ў Т. Хайта належаць і ліліпуты, паводзіны і ўчынкі якіх далёкія ад дасканаласці.

Агульная дыдактычная стратэгія дзіцячай літаратуры XVIII ст., эпохі дыдактызму і рэалізму, была скіравана на выхаванне ў маленькага чалавека пачуццяў эмацыйнасці, чуллівасці і аберажэнне чытачоў ад звышнатуральнага. Філософ Дж. Лок у кнізе «Некаторыя думкі аб выхаванні» (1693) папярэджваў бацькоў і выхаванцаў ад апавядання дзецям гісторый пра «духаў і гоблінаў». Ён лічыў, што гісторыі для запалохвання – прэрагатыва сацыяльных нізоў. У гэтай сувязі цікавым літаратурным феноменам падаецца кніга Т. Барэмана «Гіганцкая гісторыя двух славурых гігантаў і іншыя цуды ў Гілдохле, Лондан» (1740). Першы бізнэсмен у галіне дзіцячага кнігавыдання Т. Барэман не толькі стаў наватарам паліграфіі (увёў афіліраваны кантэнт, прадакт-плэйсмэнт, публікацыю спісаў падпісчыкаў), але і адным з першых у тэкстах для дзяцей адышоў ад дыдактызму, маралізатарства і паставіў на першае месца гумар, займальнасць, спецыфічную манеру апавядання ў стыле «аўтар і чытач – суразмоўцы», які бачны ўжо з прысвячэння «маленькім містэрам і міс».

Такім чынам, матыў маленькіх істот са старажытных міфаў і фальклорных тэкстаў ў XVI ст. пачаў актыўна пранікаць у мастацкую літаратуру. Паступова міні-персанажы (эльфы, гномы, феі, карлікі,

лялькі) актыўна асвойваліся ў дзіцячай літаратуры, трансфармуючы традыцыйныя каноны (вобразныя, сюжэтна-кампазіцыйныя, стылістычныя) жанру казкі. Са зменаў стаўлення да феномену дзяцінства адбывалася пераасэнсаванне агульнай дыдактычнай стратэгіі дзіцячай літаратуры, дыдактычнай ролі

маленькіх істот у кантэксце літаратурных тэкстаў для юнага пакалення. Аўтарскае наватарства Дж. Базіле, Дж. Свіфта ў раскрыцці матыва маленькіх істот было творча ўспрынята і пераасэнсавана рамантыкамі XIX ст.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Голосовкер, Я. Э. Избранное. Логика мифа / Я. Э. Голосовкер. – М. ; СПб. : Центр гуманитар. инициатив, 2010. – 496 с.
2. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон. – М. : Канон, 1994. – 384 с.
3. Balsys, R. Lietuvių ir prūsų dievai, deivės, dvasios: nuo apeigos iki prietaro / R. Balsys. – Klaipėda : Klaipėdos Universiteto Leidykla, 2006. – 445 p.
4. Кошарная, С. А. Миф и язык: Опыт лингво-культурологической реконструкции русской мифологической картины мира / С. А. Кошарная. – Белгород : Белгор. гос. ун-т, 2002. – 287 с.
5. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 2007. – 300 с.
6. Шестеркина, Н. В. Миф как когнитивная парадигма [Электронны рэсурс] / Н. В. Шестеркина. – Рэжым доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/mif-kak-kognitivnaya-paradigma>. – Дата доступу: 12.09.2023.
7. Пиопи П. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Пиопи_П. – Дата доступу: 12.09.2023.
8. Александрова, Е. В. «Подземные карлики» в Египте: между историей и мифом [Электронны рэсурс]. / Е. В. Александрова. – Рэжым доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/podzemnye-karliki-v-egipte-mezhdu-istoriei-i-mifom>. – Дата доступу: 12.09.2023.
9. Гаспаров, М. Л. Занимательная Греция. Рассказы о древнегреческой культуре / М. Л. Гаспаров. – М. : Новое лит. обозрение, 2000. – 384 с.
10. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов : пер. с англ. / К. Г. Юнг. – Киев : Гос. б-ка Украины для юношества, 1996. – 384 с.

REFERENCES

1. Golosovkier, Ya. E. Izbrannoje. Logika mifa / Ya. E. Golosovkier. – M. ; SPb. : Centr gumanitar. iniciativ, 2010. – 496 s.
2. Bierguson, A. Dva istochnika morali i rieligii / A. Bierguson. – M. : Kanon, 1994. – 384 s.
3. Balsys, R. Lietuvių ir prūsų dievai, deivės, dvasios: nuo apeigos iki prietaro / R. Balsys. – Klaipėda : Klaipėdos Universiteto Leidykla, 2006. – 445 p.
4. Kosharnaja, S. A. Mif i jazyk: Opyt lingvo-kuljturologichieskoj riekonstrukcii russkoj mifologichieskoj kartiny mira / S. A. Kosharnaja. – Bielgorod : Bielgor. gos. un-t, 2002. – 287 s.
5. Potebnia, A. A. Myslj i jazyk / A. A. Potebnia. – M. : Labirint, 2007. – 300 s.
6. Shestior-kina, N. V. Mif kak kognitivnaja paradigma [Eliكتروнны resurs] / N. V. Shestior-kina. – Rezhym dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/n/mif-kak-kognitivnaya-paradigma>. – Data dostupu: 12.09.2023.
7. Piopi P. Vikipiedija. Svobodnaja enciklopedija [Eliكتروнны resurs]. – Rezhym dostupu: https://ru.wikipedia.org/wiki/Piopi_P. – Data dostupu: 12.09.2023.
8. Alieksandrova, Ye. V. «Podziemnye karliki» v Jegiptie: miezhdu istorijej i mifom [Eliكتروнны resurs] / Ye. V. Alieksandrova. – Rezhym dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/n/podzemnye-karliki-v-egipte-mezhdu-istoriei-i-mifom>. – Data dostupu: 12.09.2023.
9. Gasparov, M. L. Zanimatiel'naja Griecija. Rasskazy o drievniegriechieskoj kul'turie / M. L. Gasparov. – M. : Novoje lit. obozrienije, 2000. – 384 s.
10. Yung, K. G. Dusha i mif: shest' arkhietipov : pier. s angl. / K. G. Yung. – Kijev : Gos. b-ka Ukrainy dlia junoshestva, 1996. – 384 s.

ПЕДАГОГИКА

УДК 377.5

Анна Николаевна Сендер¹, Олег Геннадьевич Пименов²

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

²магистр пед. наук, преподаватель Пинского колледжа
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Anna Sender¹, Oleg Pimenov²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of General Educational Disciplines and Methods of Their Teaching
of Brest State A. S. Pushkin University

²Master of Pedagogical Sciences, Teacher of Pinsk College of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²pimenov_og@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Описаны методологические подходы к построению педагогической модели формирования надпрофессиональных компетенций у учащихся колледжа. Определена структура модели, содержание ее компонентов. Раскрывается механизм функционирования модели на основе ресурсов информационно-образовательной среды колледжа. Показаны возможности информационно-образовательной среды по организации продуктивной учебно-исследовательской и коммуникативной деятельности учащихся.

Ключевые слова: педагогическая модель, информационно-образовательная среда, средовые ресурсы, компетенции, надпрофессиональные компетенции.

Supraprofessional Competencies of College Students Formation Model

Methodological approaches to constructing a pedagogical model for the formation of supraprofessional competencies among college students are described. The structure of the model and the content of its components are determined. The mechanism of functioning of the model based on the resources of the information and educational college environment is revealed. The possibilities of the information and educational environment for organizing productive educational, research and communication activities of students are shown.

Key words: pedagogical model, information and educational environment, environmental resources, competences, supraprofessional competencies.

Введение

Современные требования общества к уровню подготовки специалиста предполагают владение не только профессиональными навыками, но и надпрофессиональными компетенциями, напрямую с определенной профессией не связанными, но оказывающими существенное влияние на его профессиональный уровень: инициативность, умение работать в команде, способность к исследовательской и инновационной деятельности, стремление к саморазвитию и самореализации. Особое значение компетенция приобретает в сфере информационных технологий, обеспечивая подготовку к жизни в цифровом обществе [1].

К надпрофессиональным компетенциям мы относим субъектно-личностную, социально-коммуникативную, информаци-

онно-коммуникационную и инновационно-исследовательскую. Эти компетенции обеспечивают успешность включения специалиста в систему отношений, существующих в условиях профессиональной деятельности. Так, субъектно-личностная компетенция определяет отношение специалиста к себе как субъекту труда и выражается в стремлении к повышению профессионального уровня, самореализации, карьерному росту.

Социально-коммуникативная компетенция детерминирует отношение к другим членам коллектива и проявляется как соблюдение морально-этических норм в общении, бесконфликтное поведение, готовность к взаимодействию и сотрудничеству, умение работать в команде.

Инновационно-исследовательская компетенция задает отношение к собственно

трудоваї діяльнасці і праяўляецца ў спосабе самасявольна асваіваць новыя прадуктыўныя спосабы діяльнасці, внедзяць рэзультаты перадавога вопыта, удзельнічаць у стварэнні новага прадукта ў сваёй прафесійнай сфэры.

Інфармацыйна-камунікацыйная кампетэнцыя вызначае адносіны да інфармацыйнай сроды ўстанова (прадпрыемства, арганізацыі) і праяўляецца ў спосабе прымяняць апаратныя і праграмныя сродкі для ажыццяўлення працэсаў пошуку, апрацоўкі, прадукцыі, перадачы і абароны інфармацыі [2].

Неабходнасць стварэння мадэлі фарміравання надпрафесійных кампетэнцый абумоўлена адзывамі і рэкамендацыямі арганізацый – заказчыкаў кадраў, а таксама недастатковым узроўнем сфарміраванасці азначаных кампетэнцый у удзельнічаючых каледжаў.

Структура і змест мадэлі фарміравання надпрафесійных кампетэнцый

Мадэліраванне як метад пазнання прымяняецца ў розных абласцях навукі і ўключае працэс стварэння і вывучэння мадэляў. Сапраўды мадэль прадстаўляе сабой аналаг фрагмента прыроднай ці сацыяльнай рэальнасці, стварэння чалавеческай культуры, канцэптуальна-теарэтычнага афарміравання і т. п., які служыць для захавання і пашырэння ведаў аб арыгінале, канструавання арыгінала, перафарміравання ці кіравання ім [3]. В. А. Штофф пад мадэлью разумее сістэму, здольную замясціць аб'ект даследавання, прадстаўляючы новую інфармацыю аб ім [4]. Г. П. Шчэдровіцкі, А. Н. Дахін разглядаюць мадэль як знаковую сістэму, якая рэпрадукуе і прадстаўляе ў спрошчаным выглядзе структуру, якасці, сувязі і адносіны паміж структурнымі кампанентамі вывучаемага аб'екта [5].

У даследаваннях прадстаўлены некалькі падходаў да класіфікацыі мадэляў. Першы (наіболей агульны) падыход прадпалагае дыферэнцыацыю мадэляў па спосабу іх існавання і адлюстравання ў свядомасці чалавека на матэрыяльныя і ідэальныя.

Асновам другога падыхода служыць форма прадстаўлення інфармацыі аб изу-

чаемым аб'екце; пры гэтым выдзяляюцца тры тыпу мадэляў: нагляднае, прызначанае для прадстаўлення рэальных з'яўленняў і аб'ектаў, знаковыя, аснованыя на выкарыстанні сімвалаў, і мысленыя, існуючыя ў выглядзе абраў і паняццяў у свядомасці чалавека.

Трэці падыход абапіраецца на ступень падобнасці мадэлі аб'екту даследавання: ізамаярныя (поўнасцю адпавядаюць структуры і якасцям аб'екта); гомамаярныя (захаваюць толькі найбольш істотныя якасці); алгарытмычныя (апісваюць працэс функцыянавання аб'екта даследавання без уліку яго структуры і якасцяў).

Четвёрты падыход класіфікуе мадэлі па іх прызначэнні: апісальныя, тлумачальныя, прагностычныя і прагматычныя. Апісальныя мадэлі выкарыстоўваюцца для прадстаўлення якасцяў і характэрыстык аб'екта ці з'яўлення; тлумачальныя мадэлі раскрываюць прычыны і механізмы іх узнікнення; прагностычныя мадэлі дазваляюць прадказаць развіццё аб'екта ці з'яўлення; прагматычныя мадэлі накіраваны на разробку практычных рэкамендацый для кіравання аб'ектам ці з'яўленнем.

Асобна выдзяляюцца педагогічныя мадэлі. Педагогічнае мадэліраванне – гэта прадуктыўны метад арганізацыі і даследавання працэса афарміравання. Яно дазваляе аб'яднаць ведаў аб чалавеку і яго развіцці, асэнсаваць асабнасці функцыянавання і афарміравання асобы.

В. В. Краевскі выдзяляў два тыпу мадэляў укаванага кіравання: сапраўды педагогічныя (для апісання і тлумачэння працэсаў навучання і выхавання) і дыдактычныя (для апісання і тлумачэння зместу афарміравання).

Е. А. Лодатка вызначае педагогічную мадэль як мысленную сістэму, якая імітуе ці адлюстраввае вызначаныя якасці, прызнакі, характэрыстыкі аб'екта даследавання, прынцыпы яго ўнутранага кіравання ці функцыянавання, і прэзентуецца ў выглядзе культурнай формы, прысутчай вызначанай сацыякультурнай практыцы [6, с. 126]. Аўтар выдзяляе тры аснованыя тыпу педагогічных мадэляў: зместныя, структурныя і функцыянальныя. Ян паказвае, што ў чыстым выглядзе на практы-

ке часто реализуются т. н. квазитипы, организованные как пересечение базовых.

Вопросы моделирования педагогических систем рассматривались также в работах В. П. Беспалько, В. И. Михеева, В. М. Монахова, В. А. Ясвина, В. И. Панова, В. П. Лебедевой, Н. Г. Салминой и др.

Процесс разработки и реализации модели формирования компетенции включает следующие этапы:

1) анализ требований к компетенции (определение необходимых знаний, навыков и личностных качеств для успешной профессиональной деятельности);

2) разработка критериев оценки (определение показателей, по которым будет оцениваться уровень сформированности компетенции);

3) создание учебных материалов и программ (разработка обучающих курсов, тренингов и других форм обучения, направленных на формирование нужных компетенций);

4) организация процесса обучения (проведение обучающих мероприятий, контроль усвоения материала и оценка результатов обучения);

5) оценка сформированности компетенции (периодическая проверка уровня сформированности компетенции с помощью различных методов: тестов, практических заданий, наблюдения);

б) коррекция и адаптация модели (внесение изменений в модель на основе полученных результатов и обратной связи от участников образовательного процесса).

При этом создаваемая модель должна соответствовать таким требованиям, как инженерность (согласованность модели с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать), простота (компактность, удобство использования), адекватность (соответствие моделируемому объекту) [7, с. 45].

При проектировании структурно-функциональной модели мы опирались на следующие методологические подходы: аксиологический, компетентностный, дифференцированный, средовой.

Аксиологический подход, являясь философской основой, определяет ценность гармонично развивающейся личности, образования и самообразования.

Компетентностный подход позволяет выявить сущность надпрофессиональных

компетенций, их типологию, структуру и содержание.

Дифференцированный подход предполагает выделение уровней сформированности надпрофессиональных компетенций, а также учет индивидуальных познавательных возможностей учащихся для обеспечения максимально полного включения их в учебную деятельность.

Средовой подход определяет принципы и методы разработки адаптивной информационно-образовательной среды, организацию взаимодействия участников образовательного процесса с применением ее ресурсов.

В определении структурных компонентов модели мы учитывали результаты исследований В. В. Николиной, В. Я Барминой, А. Б. Дамбуевой (в структуре педагогической модели выделяют мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты [8, с. 137; 9, с. 58]), а также Е. К. Гитман (предложила модель формирования надпрофессиональных компетенций, включающую концептуально-целевой, методологический, содержательно-процессуальный и контрольно-диагностический блоки [10, с. 60]).

Целевой компонент разработанной нами модели представлен в виде прогнозируемого результата – уровня сформированности надпрофессиональных компетенций у учащихся колледжа, определяемого на основании разработанных для каждой компетенции критериев и показателей (рисунок 1).

Содержательный компонент разработан с учетом общепедагогических принципов и включает дидактическое обеспечение процесса формирования надпрофессиональных компетенций.

Принцип комплексного подхода предусматривает включение в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у учащихся всех направлений образовательной деятельности колледжа: преподавание общеобразовательных предметов и предметов профессионального компонента, воспитательная работа, учебная и производственная практика, деятельность социально-психологической службы.

Принцип системности предполагает рассмотрение надпрофессиональных компетенций не в виде совокупности разрозненных способностей, а как относительно це-

лостную систему, что позволяет осуществлять их одновременное формирование.

Принцип адаптивности определяет гибкость содержания, возможность его доработки и коррекции в изменяющихся условиях функционирования.

Принцип доступности обеспечивает соответствие содержания учебного материала и формы его представления познавательным возможностям каждого учащегося.

Принцип активности и сознательности предполагает осознанное включение уча-

щихся в образовательный процесс, опору на систематическую самостоятельную работу.

Принцип вариативности реализуется через систему разноуровневых заданий и предоставление определенной свободы выбора в планировании учащимися последовательности и времени их выполнения.

Принцип преемственности означает, с одной стороны, опору на сформированные у учащихся универсальные или метапредметные компетенции, с другой – последовательное усложнение учебного материала, заданий и видов работ.

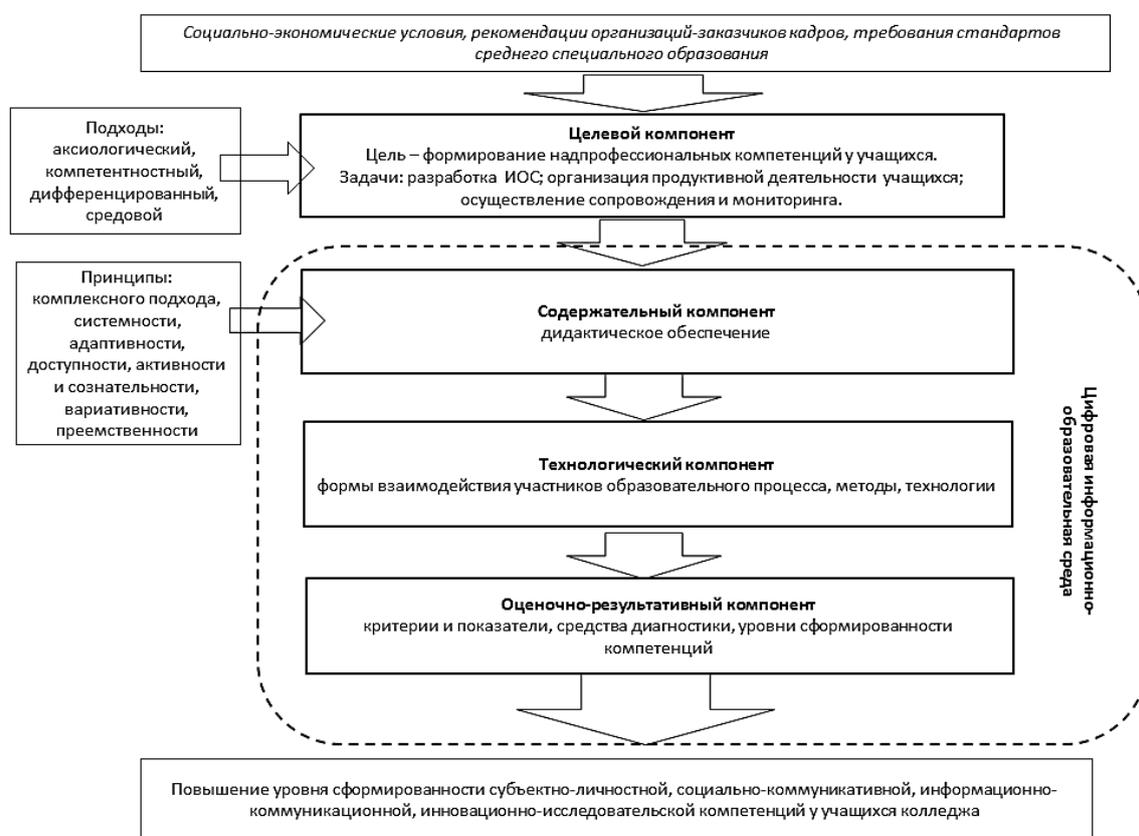


Рисунок 1 – Модель формирования надпрофессиональных компетенций

Дидактическое обеспечение содержит программы учебных предметов, адаптированные для достижения поставленной цели, – формирование надпрофессиональных компетенций, программы тренингов, разработка занятий и внеклассных мероприятий.

Важным элементом учебных занятий являются компетентностно ориентированные задания, посредством которых осуществляется познавательная, исследовательская, проектная деятельность учащихся [11].

Решение таких задач требует от учащихся произвести анализ информации, представленной в различных формах и охватывающей разные предметные области, и сконструировать способ решения. При этом применяются не только теоретические знания, но и знания, полученные на практике, и жизненный опыт [12]. Результат, в свою очередь, также имеет практическую направленность и значимость для будущих специалистов.

Формированию субъектно-личностной компетенции способствует выполнение заданий квазипрофессиональной направленности.

Квазипрофессиональная деятельность, являясь переходной от академической к учебно-профессиональной, обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в учебной информации, в личностные смыслы будущего специалиста [13].

Технологический компонент модели включает формы взаимодействия участников образовательного процесса (прежде всего индивидуальной и групповой; непосредственное обучение и применение дистанционных технологий), используемые педагогические технологии (информационно-коммуникационные, проблемного обучения, программированного обучения, на основе учебного исследования и др.).

Данный компонент обеспечивает осуществление процесса формирования надпрофессиональных компетенций: проведение преподавателями учебных занятий общеобразовательного и профессионального компонентов с акцентом на применение указанных компетенций; организацию продуктивной самостоятельной работы и исследовательской деятельности учащихся; проведение воспитательных мероприятий, направленных на развитие личностных качеств как компонентов надпрофессиональных компетенций; индивидуальное консультирование учащихся; проведение тренингов и мастер-классов.

Оценочно-результативный компонент включает средства мониторинга способности учащихся к осуществлению деятельности, предполагающей владение надпрофессиональными компетенциями на основе определения уровня сформированности составляющих их компетенций:

- 1) субъектно-личностной,
- 2) социально-коммуникативной,
- 3) информационно-коммуникационной,
- 4) инновационно-исследовательской.

В соответствии с целями, указанными в Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг., основой и механизмом функционирования модели формирования надпрофессиональных компетенций выбрана адаптивная цифровая инфор-

мационно-образовательная среда (ЦИОС) колледжа – открытая система, которая обеспечивает условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий.

Адаптивность среды обеспечивается за счет учета познавательных возможностей как учащихся, имеющих повышенную мотивацию и способности, так и учащихся, образовательные возможности которых ограничены физическими, психологическими, социальными и иными факторами.

Структура ЦИОС колледжа представлена следующими группами ресурсов: материально-технические, дидактические, методические, ресурсы управления и адаптивные (рисунок 2).

Материально-технические ресурсы включают: аппаратное обеспечение (компьютеры, планшеты, интерактивные доски, мультиторды, сетевое оборудование) и программное обеспечение (операционные системы, офисные приложения, обучающие программы, программы-конструкторы электронных курсов).

Дидактические ресурсы ЦИОС представляют собой электронные учебные курсы по учебным предметам, организованные по модульному принципу.

Каждый учебный модуль включает теоретический, практический, контрольный, исследовательский и коммуникационный блоки.

Теоретический блок содержит дистанционные уроки (занятия) и дополнительные материалы: справочники, видео по теме, презентации, графический материал, WIKI, глоссарий.

Контрольный блок содержит средства автоматической диагностики знаний и умений учащихся по теме в виде виртуальных заданий и тестов.

Практический блок включает интерактивные практические задания, кроссворды, задачи, упражнения.

Исследовательский блок содержит компьютерные модели, опыты, виртуальные лабораторные работы.

Коммуникационный блок представлен синхронными и асинхронными средствами коммуникации (форум, чат) и диалоговыми тренажерами.

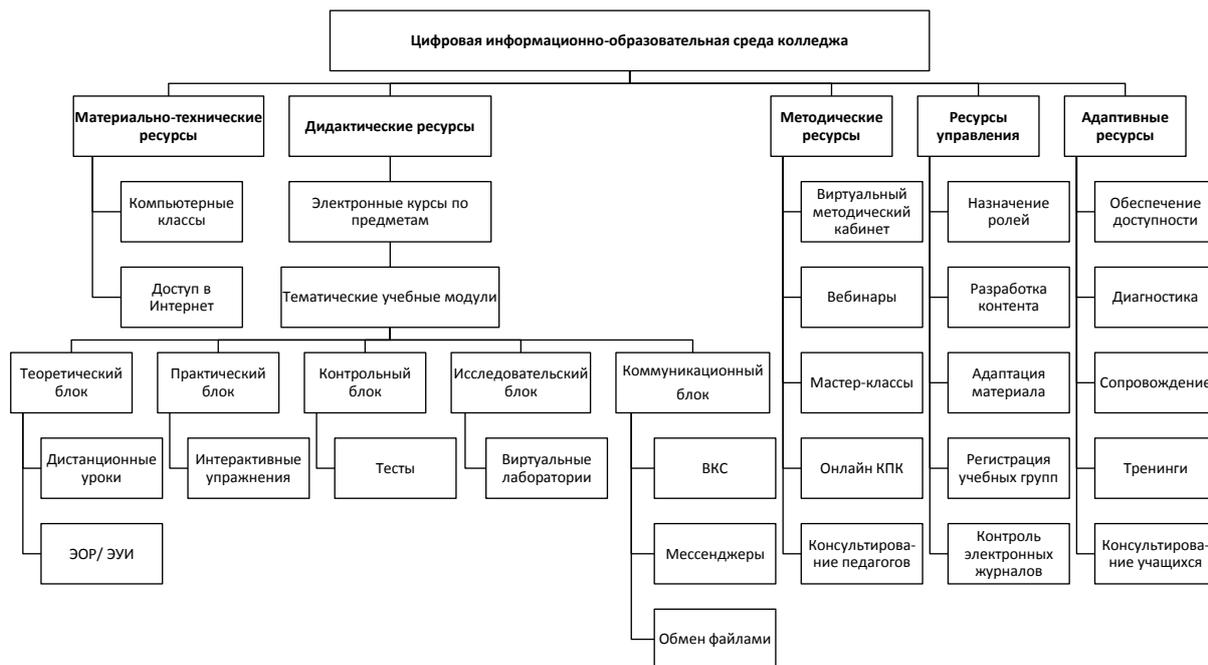


Рисунок 2 – Структура цифровой информационно-образовательной среды колледжа

Диалоговые тренажеры – сравнительно новый вид электронных средств обучения, показавший, однако, свою эффективность и активно внедряемый в образовательную практику. Он представляет собой организованное взаимодействие между виртуальными персонажами в смоделированной коммуникативной ситуации. Технология применения диалоговых тренажеров используется в нашей модели как проникающая для достижения различных целей: самостоятельного изучения нового материала учащимися, выполнения практических заданий и лабораторных опытов с алгоритмизацией действий, отработки умений, контроля усвоения знаний. Важным преимуществом данной технологии является вариативность (нелинейность) выполнения заданий, что стимулирует познавательную активность учащихся.

Методические ресурсы цифровой информационно-образовательной среды обеспечивают информационную поддержку педагогов, повышение профессионального уровня через самообразование, обучающие курсы, вебинары, мастер-классы и др.

Ресурсы управления ЦИОС включают средства организации работы преподавателей по созданию и адаптации учебного контента, доступа учащихся к электронным курсам и контроля за выполнением заданий.

Адаптивные ресурсы имеют целью максимально полное включение каждого учащегося в работу с объектами среды, что достигается через обеспечение доступности ее элементов, осуществление диагностики познавательных возможностей учащихся на начальном этапе, обучение приемам работы, консультирование, психолого-педагогическое сопровождение учащихся, испытывающих затруднения в реализации своих познавательных возможностей.

Компонентом информационной образовательной среды, выполняющим коммуникативные и организаторские функции, являются субъект-субъектные отношения педагога и учащихся [14].

Организованный на основе педагогически целесообразных отношений, процесс формирования надпрофессиональных компетенций у учащихся колледжа осуществляется как непосредственно при проведении учебных занятий, мероприятий, тренингов, мастер-классов, так и опосредованно – во взаимодействии с цифровой информационно-образовательной средой (таблица 1).

Таблица 1 – Формирование надпрофессиональных компетенций

Компетенция	Деятельность учащихся
Субъектно-личностная	1) решение компетентностно-ориентированных задач; 2) выполнение заданий квазипрофессиональной направленности; 3) самостоятельное планирование работы с электронными курсами; 4) участие в тренингах и мастер-классах; 5) самообразование
Социально-коммуникативная	1) работа с диалоговыми тренажерами; 2) участие в тематических интернет-форумах; 3) рецензирование и обсуждение WIKI-статей; 4) выполнение групповых заданий; 5) взаимообучение и взаимоконсультирование
Информационно-коммуникационная	1) использование различных средств электронной коммуникации для обмена данными; 2) выполнение заданий в системе дистанционного обучения; 3) разработка собственных интерактивных заданий для электронных курсов
Инновационно-исследовательская	1) подготовка учебно-исследовательских проектов; 2) написание WIKI-статей; 3) выполнение интерактивных экспериментов и виртуальных лабораторных работ; 4) разработка сценариев электронных курсов по учебным предметам; 5) участие в научно-практических онлайн-семинарах и конференциях

Результаты учебной деятельности учащихся фиксируются в электронном журнале, что позволяет осуществлять текущий мониторинг ее успешности, своевременно отслеживать возникающие трудности в усвоении материала и проводить консультирование или, напротив, повышать сложность заданий успевающим учащимся.

Заключение

Несмотря на то, что надпрофессиональные компетенции в явном виде не указаны в требованиях образовательных стандартов среднего специального образования, они являются важным элементом профессиональной подготовки специалистов. Наличие у выпускника субъектно-личностной, информационно-коммуникационной, инновационно-исследовательской, социально-коммуникативной компетенций будет способствовать его скорейшей адаптации на рабочем месте, включению в активную профессиональную деятельность. Разработанная структурно-функциональная педагогическая модель формирования надпрофессиональ-

ных компетенций у учащихся колледжа представляет собой целостную систему, состоящую из последовательно функционирующих компонентов.

Ингерентность предлагаемой модели определяется тем, что она естественным образом включена в общую структуру образовательного процесса в колледже. В то же время к обеспечению ее функционирования адаптирована информационно-образовательная среда колледжа.

Адекватность достигается направленностью модели на достижение поставленной цели, применением сообразных ей методологических подходов, методов, образовательных технологий.

Использование ресурсов цифровой информационно-образовательной среды позволяет организовать комплексную системную работу по формированию надпрофессиональных компетенций у учащихся при взаимодействии всех участников образовательного процесса, что способствует ее интенсификации и результативности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс] : утв. Министром образования Респ. Беларусь 15.03.2019. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 04.05.2024.

2. Пименов, О. Г. Надпрофессиональные компетенции как компонент содержания инклюзивного профессионального образования // О. Г. Пименов / *Вестн. Брєсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія.* – 2022. – № 2. – С. 128–137.
3. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2221671>. – Дата доступа: 04.05.2024.
4. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Л. : Наука, 1966. – 303 с.
5. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // *Педагогика.* – 2003. – № 4. – С. 21–26.
6. Лодатко, Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // *Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.* – 2014. – № 1 (16). – С. 126–128.
7. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
8. Бармина, В. Я. Организационно-деятельностная модель проектно-дифференцированного обучения школьников / В. Я. Бармина, В. В. Николина // *Нижегор. образование.* – 2016. – № 3. – С. 135–141.
9. Дамбуева, А. Б. Модель формирования профессиональной компетентности студентов-физиков / А. Б. Дамбуева // *Вестн. Бурят. гос. ун-та.* – 2014. – № 1 (2). – С. 57–59.
10. Гитман, Е. К. Проектирование модели формирования надпрофессиональных качеств студентов СПО в условиях дуального образования / Е. К. Гитман, О. В. Минахметова // *Гуманитар. исслед. Педагогика и психология.* – 2023. – № 16. – С. 60–68.
11. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин [и др.]. – СПб. : НИУ ИТМО, 2014. – 99 с.
12. Дульчаева, И. Л. Компетентностно-ориентированные задания как средство диагностики профессиональных компетенций студентов вуза / И. Л. Дульчаева, Г. А. Коротков. – *Вестн. Бурят. гос. ун-та.* – 2016. – Вып. 4. – С. 72–75.
13. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
14. Сендер, А. Н. Информационно-культурная среда университета / А. Н. Сендер // *Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина в системе образования: история, современность, перспективы : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест, 27 окт. 2005 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. А. Н. Сендер.* – Брест : БрГУ, 2005. – С. 26–30.

REFERENCES

1. Konceptsiya cifrovoj transformacii processov v sistemie obrazovanija Rjespubliki Bielarus' na 2019–2025 gody [Elektronnyj riesurs] : utv. Ministrom obrazovanija Rjesp. Bielarus 15.03.2019. – Riezhim dostupa: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Data dostupa: 04.05.2024.
2. Pimienov, O. G. Nadprofessional'nyje kompietencii kak komponent sodierzhanija inkliuzivnogo professional'nogo obrazovanija / O. G. Pimienov // *Viesn. Bresc. un-ta. Sier. 3, Filalohija. Piedahohika. Psikhalohija.* – 2022. – № 2. – S. 128–137.
3. Bol'shaja rossijskaja enciklopedija [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2221671>. – Data dostupa: 04.05.2024.
4. Shtoff, V. A. Modelirovanije i filosofija / V. A. Shtoff. – M. : L. : Nauka, 1966. – 303 s.
5. Dakhin, A. N. Piedagogichieskoje modelirovanije: sushchnost', effiektivnost' i nieopriedielionnost' / A. N. Dakhin // *Piedagogika.* – 2003. – № 4. – S. 21–26.
6. Lodatko, Ye. A. Tipologija piedagogichieskikh modeliej / Ye. A. Lodatko // *Viektor nauki TGU. Sier.: Piedagogika, psikhologija.* – 2014. – № 1 (16). – S. 126–128.
7. Novikov, A. M. Obrazovatel'nyj projekt (mietodologija obrazovatel'noj diejatiel'nosti) / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – M. : Egvies, 2004. – 120 s.
8. Barmina, V. Ya. Organizacionno-diejatiel'nostnaja model' projektno-diffierencirovannogo obuchienija shkol'nikov / V. Ya. Barmina, V. V. Nikolina // *Nizhegor. obrazovanije.* – 2016. – № 3. – S. 135–141.

9. Dambujeva, A. B. Model' formirovanija professional'noj kompetientnosti studentov-fizikov / A. B. Dambujeva // Viestn. Buriat. gos. un-ta. – 2014. – № 1 (2). – S. 57–59.

10. Gitman, Ye. K. Projektirovanije modeli formirovanija nadprofessional'nykh kachiestv studentov SPO v uslovijakh dual'nogo obrazovanija / Ye. K. Gitman, O. V. Miniakhmetova // Gumanitar. isslied. Pedagogika i psikhologija. – 2023. – № 16. – S. 60–68.

11. Kompetientnostno-orijentirovannyje zadanija v sistemie vysshego obrazovanija / A. A. Shekhonin [i dr.]. – SPb : NIU ITMO, 2014. – 99 s.

12. Dul'chajeva, I. L. Kompetientnostno-orijentirovannyje zadanija kak sriedstvo diagnostiki professional'nykh kompetencij studentov vuza / I. L. Dul'chajeva, G. A. Korytov // Viestn. Buriat. gos. un-ta. – 2016. – Vyp. 4. – S. 72–75.

13. Vierbickij, A. A. Invarianty professionalizma: problemi formirovanija : monografija / A. A. Vierbickij, M. D. Il'jazova. – M. : Logos, 2011. – 288 s.

14. Siender, A. N. Informacionno-kul'turnaja srieda univiersiteta / A. N. Siender // Briestskij gosudarstviennyj univiersitet im. A. S. Pushkina v sistemie obrazovanija: istorija, sovremiennost', perspektivy : sb. materialov miezhdunar. nauch.-prakt. konf., posviashch. 60-lietiju BrGU im. A. S. Pushkina, Briest, 27 okt. 2005 g. / Briest. gos. un-t im. A. S. Pushkina ; pod obshch. ried. A. N. Siender. – Briest : BrGU, 2005. – S. 26–30.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 19.06.2024

УДК 371.1

Татьяна Васильевна Александрович*канд. пед. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Tatiana Alexandrovich***Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: Talex1965@mail.ru*

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ
В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассматриваются проблемы педагогического сопровождения инклюзивного образования на первом уровне основного образования – дошкольном. Предлагается структурно-функциональная модель педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в условиях реализации принципа инклюзии в практику дошкольного образования. Модель включает концептуально-целевой, организационно-педагогический, содержательно-технологический и оценочно-результативный компоненты. Представленная модель позволит координировать деятельность педагогов учреждения дошкольного образования, специалистов при организации образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития и особыми индивидуальными образовательными потребностями, и их родителями.

Ключевые слова: *дошкольное образование, дети с особенностями психофизического развития, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная практика, индивидуальная образовательная программа, особые образовательные потребности.*

***The Structural and Functional Model of Pedagogical Support
of Preschool Children in the Context of the Implementation
of the Principle of Inclusion in a Pre-school Education Institution***

The article deals with the problems of pedagogical support for inclusive education at the first level of basic education – preschool. A structural and functional model of pedagogical support for preschool children in the context of the implementation of the principle of inclusion in the practice of preschool education is proposed. The model includes conceptually-targeted, organizational-pedagogical, content-technological and evaluative-effective components. The proposed model will allow coordinating the activities of teachers of a preschool educational institution, specialists in organizing the educational process with children with special psychological and physiological development and special individual educational needs, and their parents.

Key words: *preschool education, children with special needs of psychophysical development, inclusion, inclusive education, inclusive practice, individual educational program, special educational needs.*

Введение

Образование в Республике Беларусь является одной из высших ценностей. Приоритетным направлением в развитии национальной системы образования является сегодня инклюзивное образование, которое определяется как обучение и воспитание, когда обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании принцип инклюзии относится к основным принципам государственной политики в сфере образования и гарантирует обеспечение равного доступа к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) [1].

Инклюзивное образование опирается на базовые ценности: каждый ребенок – личность; учиться могут все – необучаемых детей нет; каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; запрет на дискриминацию в любой форме; право каждого человека на участие в жизни общества; терпимость друг к другу (готовность жить вместе, в мире друг с другом; принятие людей со всеми их недостатками); воспитание в духе толерантности, понимаемой как «гармония в многообразии» [2].

Включение ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательный процесс начинается с первого уровня основного образования – дошкольного образования. Особенности инклюзивного образования в системе дошкольного образования раскрываются в работах Т. В. Волосовец, С. Д. Ермолаевой, Е. Н. Кутеповой, О. Е. Потаповой и других авторов [3–5]. Применительно к дошкольному образованию инклюзия означает, что каждый ребенок, независимо от своих особенностей, имеет возможность посещать дошкольное учреждение по месту жительства, где ему независимо от его способностей предоставлены возможности для полного развития потенциала и взаимодействия со сверстниками, где физическая среда и образовательный процесс приспособляются к нуждам конкретного ребенка, а весь персонал учреждения дошкольного образования имеет соответствующую подготовку и использует недискриминирующие уважительные подходы во взаимодействии с детьми и их родителями. Образовательный процесс в инклюзивной группе направлен на укрепление физического состояния и сохранения здоровья воспитанников; совершенствование двигательного и сенсомоторного развития; коррекцию отдельных сторон психической деятельности; развитие интеллектуальных функций; развитие различных видов мышления; коррекцию нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы; развитие речи; расширение представлений об окружающем мире; коррекцию индивидуальных «пробелов» в знаниях. Для этого на основе учебной программы дошкольного образования разрабатывается индивидуальная программа для воспитанника с ОПП.

По уровню включения ребенка в образовательный процесс в учреждении дошкольного образования инклюзия может быть *временной (точечной)* (ребенок с ООП включается в коллектив сверстников лишь на праздниках, кратковременно в играх или на прогулке); *частичной* (включение ребенка в режим половины дня или неполной недели, например, когда ребенок находится в группе сверстников, осваивая непосредственно учебный материал в ходе индивидуальной работы, но участвует в занятиях по физической культуре, музыке и других видах деятельности вместе со всеми детьми); *полной* (посещение ребенком с ООП возрастной группы в режиме полного дня самостоятельно или с сопровождением; ребенок занимается на всех занятиях совместно со сверстниками, при этом выбираются задания различного уровня сложности, дополнительные игры и упражнения).

Однако, как показало изучение практики работы детских садов г. Бреста по реализации декларируемых в нормативных правовых документах и психолого-педагогических исследованиях положений о сущности, преимуществах, способах, формах реализации принципа инклюзии в реальный образовательный процесс учреждения дошкольного образования, у педагогов детских садов возникает целый ряд трудностей, проблем. Назовем некоторые из них:

1) проблема неприятия идеологии инклюзивного образования; проблема неприятия, неадекватного восприятия детьми с норматипичным развитием сверстников с ОПФР;

2) отсутствие четких подходов к процессу сопровождения «особого» ребенка педагогами, другими специалистами, работающими в инклюзивном образовательном пространстве;

3) нежелание многих родителей обучать своих детей с нормотипичным развитием вместе с детьми с ОПФР.

У педагогов возникают также трудности в понимании и реализации обозначенных выше новых подходов к обучению детей с ООП в условиях инклюзивной группы; трудности вызывают вопросы социально-психологической адаптации детей с ОПФР; большие проблемы возникают в работе с родителями воспитанников, их включением в инклюзивный образовательный процесс;

проблемой является сама профессиональная компетентность педагогов, работающих в инклюзивной группе, и др.

Безусловно, эффективная реализация принципа инклюзии в практике дошкольного образования требует научного разрешения обозначенных трудностей и проблем. Образовательный процесс в инклюзивной группе должен быть выстроен на особых условиях, максимально учитывающих индивидуальные образовательные потребности всех субъектов образовательного процесса, что требует научной разработки новых подходов, соответствующего методического обеспечения, проектирования моделей реализации инклюзивного образования в практике работы.

Цель статьи и состоит в разработке структурно-функциональной модели, раскрывающей деятельность всех субъектов коррекционно-образовательного процесса при реализации принципа инклюзии в учреждениях дошкольного образования. Естественно, в структуре инклюзивного образования присутствует достаточно большое количество упорядоченных по отношению элементов. В статье мы рассмотрим функциональное взаимодействие некоторых из компонентов.

Структурно-функциональная модель реализации принципа инклюзии в дошкольном образовании

Представляемая модель реализации принципа инклюзии в практике дошкольного образования рассматривается нами как целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов: концептуально-целевого, организационно-педагогического, содержательно-технологического и оценочно-результативного. Рассмотрим содержание каждого компонента конструируемой модели.

Концептуальными основаниями представляемой модели являются следующие научные положения и подходы.

1. Положения ведущих отечественных дефектологов и психологов: Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина об общности основных закономерностей психического развития в норме и патологии, о сензитивных возрастах, о соотношении коррекции и развития, об актуальном и потенциальном уровнях развития

(зоне ближайшего развития), о соотношении обучения и развития и т. д.

2. Положение известного представителя гуманистической педагогики и психологии А. Маслоу о «самоактуализации» как центральной проблеме становления личности. Среди важнейших потребностей человека он определил потребность в любви и признании, которая удовлетворяется посредством равноправного включения ребенка в сообщество ровесников [6].

3. Личностно ориентированный подход. Теоретические и методические основы личностно ориентированного подхода в педагогике разработаны Е. В. Бондаревской, Л. М. Митиной, В. В. Сериковым, И. С. Якиманской. Отличительной чертой личностно ориентированного подхода является признание личности ребенка главной действующей фигурой всего образовательного процесса, ориентация на личность ребенка как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности образовательного процесса. Основной целью в личностно ориентированном подходе при реализации принципа инклюзии является, во-первых, помощь ребенку в социализации с ориентацией на общечеловеческие ценности, что диктует необходимость создания условий для развития личности воспитанника в ее целостности, уникальности и автономности, открывающих возможности для его позитивной социализации, а во-вторых, обеспечение дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с возможностями, способностями и потребностями воспитанников.

4. Компетентностный подход как ключевой в современном образовании, рассматриваемый как система взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, которые характеризуются нацеленностью на формирование у обучающихся ключевых компетенций.

Компетентностный подход применительно к дошкольному образованию предполагает переориентацию образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения детьми, в т. ч. с ООП, комплексом компетенций (социальной, коммуникативной, организационно-деятельностной, информационной, здоровьес-

сберегающей), направленных на формирование способности адаптироваться к условиям жизни изменяющегося социума [7, с. 10]. Таким образом, реализация компетентностного подхода в инклюзивном дошкольном образовании будет способствовать подготовке формирующейся личности ребенка к жизни, формированию у него способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, связанных с освоением нравственных норм и ценностей, общением с другими людьми, построением своего образа «я».

Основную *цель* учреждения дошкольного образования в процессе реализации инклюзивной практики мы видим в обеспечении доступного и качественного образования всех детей в условиях учреждения дошкольного образования, в оптимальном развитии детей дошкольного возраста в соответствии с индивидуальными способностями и разными образовательными потребностями. В качестве основных *задач* нами определены следующие:

1) охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия;

2) создание развивающей предметно-пространственной образовательной среды для полноценного проживания ребенком с ООП дошкольного детства, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и окружающим миром;

3) обеспечение вариативности и разнообразия содержания адаптированных образовательных программ и организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

3) формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей различных нозологических групп;

4) обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования, охраны и укрепления здоровья детей с ООП.

Нахождение в детском саду любого ребенка должно быть максимально удобным с точки зрения его психофизических

возможностей и максимально обеспечивать чувство психологического комфорта в условиях данной среды. Поэтому в структуре конструируемой нами модели мы выделили организационно-педагогический компонент, диктующий создание определенных *организационно-педагогических условий* в учреждении дошкольного образования, реализующих принцип инклюзии. Организационно-педагогические условия в нашей модели включают в себя:

а) организацию внутри учреждения дошкольного образования целостного педагогического взаимодействия между специалистами, воспитателями и воспитанниками, которое будет направлено на построение доверительных отношений, создание психологического комфорта, развитие познавательной и творческой активности воспитанников, формирование ключевых компетенций у детей;

б) создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, стимулирующей развитие у детей необходимых знаний, формирование умений, навыков и оценочной деятельности путем применения педагогическим коллективом наиболее приемлемых обучающих и развивающих технологий, методов и приемов в работе, форм организации образовательного процесса;

в) включение родителей в коррекционно-образовательный процесс как активных субъектов коррекционно-развивающего и образовательного процесса.

Рассмотрим вышеназванные организационно-педагогические условия структурно-функциональной модели реализации принципа инклюзии в учреждении дошкольного образования.

Во-первых, в инклюзивный образовательный процесс должны быть включены все педагоги и специалисты учреждения дошкольного образования: заведующий, заместитель заведующего по основной деятельности, педагог-психолог, учитель-дефектолог, воспитатель группы, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, педагог дополнительного образования, медицинский работник. Безусловно, организует работу по реализации принципа инклюзии в практику заведующий детским садом, который также координирует межведомственное взаимодействие с центром

коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), ресурсно-консультативным центром, а каждый участник междисциплинарного взаимодействия реализует свои функции. В качестве основных направлений междисциплинарного взаимодействия коллектива специалистов, реализующего принцип инклюзии в педагогическую практику учреждения дошкольного образования, в представляемой модели выступают:

1) диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка;

2) комплексная оценка ресурсов и дефицитов ребенка для составления индивидуального образовательного плана и индивидуальной образовательной программы;

3) планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей в инклюзивной группе;

4) организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы;

5) мониторинг инклюзивного образовательного процесса.

Осуществляя процесс инклюзивного образования, все участники должны соблюдать основные его принципы:

1. Ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый человек способен чувствовать и думать.

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, заключается в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [8].

Во-вторых, образовательный процесс всегда осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении. Данное окружение представляет собой образовательную среду, которая выступает как в качестве источника разнообразного культурного опыта, так и совокупности условий его успешного усвоения. Структурными элементами образователь-

ной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические [9]. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой. Поэтому создаваемая в группе образовательная среда должна стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу, должна быть безопасной и экологичной, эргономичной и полифункциональной, гибкой и вариативной, трансформируемой и содержательно насыщенной, доступной и психологически комфортной.

В-третьих, перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком в детском саду, в реальную жизненную практику возможен лишь при условии готовности ближайших партнеров ребенка поддерживать ребенка в его саморазвитии и самоутверждении. Родители детей должны быть активными субъектами образовательного процесса, а чтобы помощь родителей была действенной, дело воспитания, обучения, развития, социализации ребенка стало общим для семьи и детского сада, педагогам учреждения дошкольного образования надо обучать не только детей, но и их родителей.

Взаимодействие педагогов детского сада с семьей при реализации принципа инклюзии может проходить по следующим направлениям:

1) изучение образовательных потребностей родителей;

2) оказание дифференцированной помощи семье на основе выявленных проблем и запросов.

3) качественное преобразование эффективных форм работы с родителями.

Для этого в работе с родителями могут быть использованы разнообразные традиционные и инновационные формы и методы работы (информационно-аналитические, познавательные, наглядно-информационные, досуговые), но при этом наполненные новым содержанием.

Как показывает изучение практики взаимодействия педагогов детских садов с родителями, особой популярностью у родителей пользуются совместные досуги, праздники, благотворительные акции, а также семинары-практикумы, тренинги (по артикуляционной гимнастике, психогимнас-

тике, пальчиковым играм), на которых родителей обучают конкретным практическим умениям и навыкам.

Содержание образования детей дошкольного возраста в группе детского сада, реализующей принцип инклюзии, осуществляется на основе учебного плана и учебной программы дошкольного образования (Минск, 2022 г.) и включает физическое, нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие ребенка. Для каждого ребенка с ООП разрабатывается индивидуальная образовательная программа (ИОП).

Технологическая часть представляемой модели определяет технологии, методы, приемы, формы обучения, используемые для работы с детьми в инклюзивном образовательном процессе. Анализ педагогической литературы и опыта практической деятельности педагогов, реализующих принцип инклюзии в образовательную практику, показал, что в работе с детьми дошкольного возраста весьма эффективной является *технология уровневой дифференциации*, которая предполагает включение в занятия заданий разного уровня сложности для разных категорий детей исходя из их возможностей, потребностей, ресурсов и дефицитов, имеющихся у них. Отличительная особенность технологии заключается в необходимости качественного учета разнообразия детей в группе, определения особенностей каждого воспитанника [10].

В рамках технологии детей позволено объединять в группы по схожим признакам (малые группы), а управление их познавательной деятельностью осуществлять на уровне их возможностей и способностей. При уровне подходе обеспечивается возможность дозировать нагрузку на детей, дифференцированно помогать менее успешным, эффективно работать со «сложными» детьми без ущерба для детей с нормотипичным развитием.

Определенным педагогическим потенциалом в условиях реализации инклюзивного подхода обладает *технология взаимного обучения*. Эта технология основывается на том, что дети лучше усваивают новое, подражая друг другу, чем повторяя за взрослым. Она предполагает ситуацию, в которой один ребенок выступает тьютором для другого [11]. Как правило, тьютором

становится более успешный воспитанник. В качестве своеобразных тьюторов для детей с ОПФР и ООП могут первоначально выступать дети, проявляющие к этому позитивное отношение, желание помочь ребенку и педагогу. Отметим, что данная технология не может выступать основной, не применяется на начальных этапах в период адаптации к группе и коллективу; она выступает как вспомогательная на стадии автоматизации и закрепления усвоенных навыков, а также при организации свободной самостоятельной деятельности детей (игровой, изобразительной, конструктивной, бытовой). Следует проявлять максимум осторожности при отборе детей для оказания поддержки и помощи детям с ОПФР, важно не допускать возникновения усталости или чрезмерной ответственности у ребенка-тьютора, периодически менять детские пары. Несмотря на определенные сложности в применении данной технологии, она формирует у типично развивающихся детей толерантность, способность и желание оказывать помощь, быть полезным в меру своих сил, а у детей с ООП – доверие, способность принимать помощь, открытость. Правильное и уместное использование данной технологии способствует сплочению детского коллектива, развитию сотрудничества и взаимопомощи.

Решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья обучающихся – требует широкого использования в практике работы с детьми *здоровьесберегающих технологий* как системы мер, включающей взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития [12].

Работу по здоровьесбережению детей в условиях инклюзивного дошкольного образования необходимо проводить в системе, во всех режимных процессах и видах деятельности, по следующим направлениям:

1. Сохранение и стимулирование здоровья. Для этого целесообразно использовать ритмопластику, динамические паузы, подвижные и спортивные игры, упражнения на релаксацию, пальчиковую гимнастику, дыхательную гимнастику, пальминг (уп-

ражнення для глаз), ігровую оздоровительную гимнастику.

2. Обучение здоровому образу жизни. Работа по этому направлению включает утреннюю гимнастику, занятия по физической культуре, активный отдых (физкультурные праздники, досуги, дни здоровья).

3. Адаптация. Адаптивное направление включает артикуляционную гимнастику, музыкотерапию, сказкотерапию, арт-терапию.

Использование здоровьесберегающих технологий при проведении коррекционно-образовательной работы с детьми в инклюзивной группе детского сада способствует повышению работоспособности, выносливости детей, развитию психических процессов, формированию и развитию двигательных умений и навыков, развитию общей и мелкой моторики, стимулирует социальную адаптацию детей с ООП.

Широко применяются в образовании детей дошкольного возраста *игровые технологии*, т. к. игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. Игровые технологии обладают одной важной особенностью: их можно использовать в любой деятельности детей дошкольного возраста, будь то специально организованная регламентированная деятельность педагога с детьми или режимные моменты, досуг, бытовое самообслуживание и др. Применение игровых технологий делает ребенка более активным, а процесс обучения – максимально увлекательным и эффективным; повышает познавательный интерес; воспитывает в дошкольниках желание узнавать новое; развивает память, мышление и внимание; способствует развитию творческих способностей, выработке речевых умений и навыков; дошкольники учатся взаимодействовать со сверстниками и осваивают новые социальные роли.

Безусловно, выбор технологии будет определяться воспитателем, педагогом-психологом, учителем-дефектологом исходя из ОПФР ребенка и его образовательных потребностей.

Рефлексивно-оценочный компонент модели реализации принципа инклюзии обеспечивает комплексную оценку инклюзивного образования в учреждении дошкольного образования и включает проведение

рефлексивно-аналитических, диагностических и мониторинговых процедур.

К индикаторам измерения результативности реализации модели инклюзивного образования относятся:

1) эффективная реализация учебной программы дошкольного образования и индивидуальной образовательной программы ребенка с ООП;

2) комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР и ООП;

3) наличие универсальной безбарьерной среды;

4) своевременное повышение квалификации и совершенствование профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования;

5) наличие междисциплинарного и ведомственного взаимодействия;

6) качественное консультирование всех участников образовательных отношений по вопросам инклюзивного образования;

7) наличие мониторинга образовательных достижений и динамики развития детей с ОПФР и ООП;

8) наличие обратной связи с родителями, в т. ч. с родителями детей с ООП, педагогическими работниками по вопросам инклюзивного образования и удовлетворенности созданными условиями;

9) результативное участие педагогов в методических мероприятиях, обмен опытом по развитию инклюзивного образования на разном уровне;

10) активное участие родителей всех детей группы в реализации инклюзивной образовательной деятельности, в обучении и развитии детей; увеличение количества семей, занимающих активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка».

Заключение

Инклюзивное дошкольное образование – это инновационная система образования, позволяющая детям дошкольного возраста с особенностями психофизического развития и с особыми образовательными потребностями обучаться, воспитываться и развиваться в учреждениях дошкольного образования вместе с детьми с нормотипичным развитием посредством реализации индивидуальных образовательных программ.

Для целостного понимания и правильной организации практики инклюзивного дошкольного образования необходима разработка моделей реализации принципа инклюзии в образовательном пространстве учреждения дошкольного образования.

Представленная в статье модель включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов (концептуально-целевой, организационно-педагогический, содержательно-технологический, контрольно-оценочный). Организация инклюзивного образования в детских садах, выстроенная на основе представленной модели, позволит, на наш взгляд, качественно решить ряд задач:

1) координировать деятельность педагогов учреждения дошкольного образова-

ния, специалистов при организации образовательного процесса с детьми как с норматипичным развитием, так и с ООП;

2) обеспечить психолого-педагогическую поддержку всех участников инклюзивного образования (детей, родителей и педагогов);

3) создать оптимальный уровень психологического комфорта в учреждении дошкольного образования через создание определенных организационно-педагогических условий, выбора образовательных технологий, максимально отвечающих потребностям, возможностям детей, находящихся в инклюзивном образовательном пространстве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г., № 154-З. – Режим доступа : <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. – Дата доступа: 28.06.2022.

2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.by/view/0/?*. – Дата доступа: 15.01.2024.

3. Специальное и инклюзивное образование в современном детском саду : сб. материалов из опыта работы / под ред. С. Д. Ермолаева. – М. : Детство-Пресс, 2015. – 240 с.

4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании ; под. ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.

5. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду : метод. рекомендации / О. Е. Потапова. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с.

7. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / И. М. Гриневич [и др.]. – Ставрополь : СКIRO ПК и ПРО, 2018. – 94 с.

8. Инклюзивное образование / сост.: С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина. – М. : Школ. кн., 2010. – 272 с.

9. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 112 с.

10. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина. – Красноярск : Перспектива, 2013. – 147 с.

11. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. – М. : Первое сент., 2013. – 36 с. – Режим доступа: <http://eduportal44.ru>. – Дата доступа: 19.02.2024.

12. Тихомирова, Л. Ф. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева. – Ярослав. пед. вестн. – 2017 – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-inklyuzivnom-obrazovanii/vie>. – Дата доступа: 18.02.2024.

REFERENCES

1. Kodeks Rzespubliki Bielarus' ob obrazovanii [Elektronnyj riesurs] : v ried. Zakona Rieszpubliki Bielarus' ot 14.01.2022 g., № 154-3. – Riezhim dostupa: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf>. – Data dostupa: 28.06.2022.
2. Koncepcija razvitija inkluzivnogo obrazovanija lic s osobiennostiami psikhofizichieskogo razvitija v Rieszpublikie Bielarus' [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://docviewer.yandex.by/view/0/?*. – Data dostupa: 15.01.2024
3. Spiecial'noje i inkluzivnoje obrazovanije v sovriemiennom dietskom sadu : sb. matierialov iz opyta raboty / pod ried. S. D. Yermolajeva. – M. : Dietstvo-Press, 2015. – 240 s.
4. Inkluzivnaja praktika v doshkol'nom obrazovanii ; pod ried. T. V. Volosoviec, Ye. N. Kutiepovoj. – M. : Mozaika-Sintez, 2011. – 144 s.
5. Potapova, O. Ye. Inkluzivnyje praktiki v dietskom sadu : mietod. riekomiendacii / O. Ye. Potapova. – M. : TC Sfera, 2015. – 128 s.
6. Maslou, A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb. : Pitier, 2019. – 400 s.
7. Kompetientnostnaja model' doshkol'nogo obrazovanija : monografija / I. M. Grinievich [i dr.]. – Stavropol' : SKIRO PK i PRO, 2018. – 94 s.
8. Inkluzivnoje obrazovanije / sost.: S. V. Aliokhina, N. Ya. Siemago, A. K. Fadina. – M. : Shkol. kn., 2010. – 272 s.
9. Liemiekh, Ye. A. Sozdanije spiecial'nykh uslovij dlia dietiej s osobiennostiami psikhofizichieskogo razvitija v uchriezhdienijakh obshchiego sriedniego obrazovanija (piervaja stupien') s uchiotom inkluzivnykh podkhodov : uchieb.-mietod. posobiye : v 3 ch. / Ye. A. Liemiekh, S. N. Fieklitova, I. K. Rusakovich. – Minsk : Bielarus. gos. pied. un-t., 2018. – 112 s.
10. Sovriemiennyje obrazovatel'nyje tiekhnologii v rabotie s diet'mi, imiejushchimi ogranicieniyye vozmozhnosti zdorov'ja : monografija / N. V. Novikova, L. A. Kazakova, S. V. Aliokhina. – Krasnojarsk : Pierspiektiva, 2013. – 147 s.
11. Samsonova, Ye. V. Osnovnyje piedagogichieskije tiekhnologii inkluzivnogo obrazovanija [Elektronnyj riesurs] / Ye. V. Samsonova, T. P. Dmitrijeva, T. Yu. Khotylieva. – M. : Piervoje sient., 2013. – 36 s. – Riezhim dostupa: <http://eduportal44.ru>. – Data dostupa: 19.02.2024.
12. Tikhomirova, L. F. Zdorov'jesbieriegajushchije tiekhnologii v inkluzivnom obrazovanii [Elektronnyj riesurs] / L. F. Tikhomirova, T. V. Makiejeva. – Jaroslav. pied. viestn. – 2017 – № 3. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-inkluzivnom-obrazovanii/vie>. – Data dostupa: 18.02.2024.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.04.2024

УДК 796.035-057.87

Ма Цзяхао¹, Игорь Юрьевич Михута²¹аспирант 3 года обучения каф. спортивно-боевых единоборств и спецподготовки
Белорусского государственного университета физической культуры²канд. пед. наук, доц., доц. каф. спортивных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина**Ma Jiahao¹, Igor Mihuta²**¹3-d Year Postgraduate Student of the Department of Martial Arts and Special Training
of Belarusian State University of Physical Education²Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Teaching Methods
of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹523121949@qq.com; ²igor_michuta@mail.ru

КОРРЕЛЯЦИОННО-ФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФУТБОЛИСТОВ РАЗНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ С ПОЗИЦИИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлена корреляционно-факторная модель психофизического потенциала футболистов разной квалификации с позиции их соревновательной деятельности. К модельным критериям эффективности юных футболистов относятся модель соревновательной деятельности, модель физической подготовленности, модель морфофункциональной подготовленности, модель динамики спортивного мастерства. Результаты корреляционного и факторного анализа позволили расширить представление о структурности и содержательности психофизического потенциала футболистов разной квалификации. На основе полученных результатов исследования разработаны практические рекомендации по подбору средств и методов спортивной тренировки сопряженной направленности с целью повышения уровня физической и технико-тактической подготовленности футболистов разных возрастов и, соответственно, формирования их психофизической готовности к успешной игровой деятельности.

Ключевые слова: футболисты, психофизический потенциал, подготовленность, корреляция, факторный анализ, модель, психический компонент, физический компонент, технико-тактический компонент.

Correlation-factor Model of Psychophysical Potential of Football Players of Different Qualifications from the Position Competitive Activity

The article presents a correlation-factor model of the psychophysical potential of football players of different qualifications from the standpoint of their competitive activity. The model criteria for the effectiveness of young football players include: a model of competitive activity; a model of physical fitness; a model of morpho-functional fitness; a model of the dynamics of sportsmanship. The results of the correlation and factor analysis allowed us to expand our understanding of the structure and content of the psychophysical potential of football players of different qualifications. Based on the obtained research results, practical recommendations were developed for the selection of means and methods of sports training of a conjugate orientation in order to improve the level of physical and technical-tactical fitness of football players of different ages and, accordingly, to form their psychophysical readiness for successful game activity.

Key words: football players, psychophysical potential, preparedness, correlation, factor analysis, model, mental component, physical component, technical and tactical component.

Введение

Современные тенденции развития футбола предъявляют высокие требования к уровню реализации психофизической готовности футболистов в ходе соревновательной деятельности [1–3]: игрок должен стабильно, вариативно и эффективно решать постоянно возникающие технико-тактические задачи в игровых эпизодах при дефиците времени и пространства.

Оперативность решения технико-тактических задач зависит от высокого уровня развития психомоторных способностей футболистов, психических познавательных процессов, быстроты принятия решений, а также способности рационально перерабатывать различную игровую информацию [1; 4]. Поэтому специфика соревновательной деятельности напрямую зависит

от уровня развития психофизического потенциала футболиста.

По мнению ряда специалистов [4–7], структура психической и физической подготовленности игроков обусловлена совокупностью сознательно управляемых компонентов моторного потенциала. Такая взаимосвязь психических и физических составляющих лежит в основе игровой деятельности футболиста, которая представляет собой психофизическое восприятие действительности, начиная с ощущения и заканчивая сложными формами согласованных технико-тактических действий [6; 8–11].

Многие авторы [8; 10; 12] считают, что психофизический потенциал футболиста позволяет эффективно, точно и быстро выполнять движение, направленное на решение конкретной технико-тактической задачи.

В исследованиях [6; 8; 9; 13; 14] был выявлен высокий прирост показателей психофизической готовности футболистов 13–15 лет при внедрении в учебно-тренировочный процесс вариативных двигательных координатных и технико-тактических упражнений.

В других исследованиях [10; 12] установлено, что к 16–17 годам у футболистов наблюдается стабилизация уровня построения движений, а также сформированность их психофизического профиля.

Актуальность проблематики в теоретическом и практическом аспектах вызывает необходимость исследования взаимосвязи в структуре компонентов психофизического потенциала у футболистов разной квалификации.

Цель исследования – построение корреляционно-факторной модели психофизического потенциала футболистов разной квалификации с позиции игровой деятельности.

Методы и организация исследования

В констатирующем эксперименте (июнь – август 2020 г. – январь 2021 г.) приняли участие юные футболисты 14–15 лет г. Бреста 2006–2008 гг. р. ($n = 62$) (ФК «Динамо-Брест» ($n = 30$) и ФК «Рух» ($n = 32$)), а также футболисты высокой квалификации 18–22 лет ($n = 100$) (ФК «Динамо-Брест» ($n = 30$), ФК «РУХ» ($n = 40$), ФК «Славия-Мозырь» ($n = 30$)).

Разработанные и метрологически обоснованные критерии оценки психофизического потенциала юных футболистов представлены следующими блоками (74 показателя):

1) контроль соревновательной деятельности (индивидуальные технико-тактические действия): ведение, остановка, вбрасывание, жонглирование, передачи и удары по воротам;

2) контроль психического потенциала: простая и сложная зрительно-моторная реакция, реакция на движущийся объект, объем, устойчивость, переключаемость и распределение внимания, стабильность нервной системы, восприятие времени и объектов;

3) контроль физического потенциала:
а) двигательные-кондиционные тесты с оценкой скоростных способностей, общей и скоростной выносливости, динамической силы, статической силы, гибкости, силы правой и левой кисти, скоростно-силовых способностей;

б) двигательные-координатные тесты с оценкой способности к ориентированию в пространстве, перестроению двигательных действий, быстрому реагированию, точности дифференцирования, согласованию, динамическому равновесию, вестибулярной устойчивости, ритму.

Результаты исследования

В настоящее время в теории и практике футбола приоритетное значение имеет изучение взаимосвязи и структурности психического, физического и технико-тактического потенциала в структуре соревновательной деятельности футболистов [3; 8; 10; 11; 13; 14].

В ходе корреляционного анализа психофизического потенциала футболистов разной квалификации ($n = 162$) нами было определено следующее (из 2 664 вычисленных корреляций между 74 показателями) (рисунок 1):

1) у юных футболистов 14 лет ($n = 36$): 658 достоверных связей (положительные ($n = 485$) (18,2 %) ($r =$ от 0,62 до 0,95) и отрицательные ($n = 173$) (6,49 %) ($r =$ от –0,56 до –0,92)), что составляет 24,7 % от всех рассмотренных связей;

2) у юных футболистов 15 лет ($n = 32$): 702 достоверные связи (положительные ($n = 548$) (20,57 %) ($r =$ от 0,68

до 0,92) и отрицательные ($n = 154$) (5,7 %) ($r =$ от $-0,66$ до $-0,88$)), что составляет 26,35 % от всех рассмотренных связей;

3) у футболистов высокой квалификации 18–22 лет ($n = 100$): 836 досто-

верных связей (положительные ($n = 656$) (24,6 %) ($r =$ от 0,62 до 0,94) и отрицательные ($n = 180$) (6,75 %) ($r =$ от $-0,65$ до $-0,92$)), что составляет 31,38 % от всех рассмотренных связей.

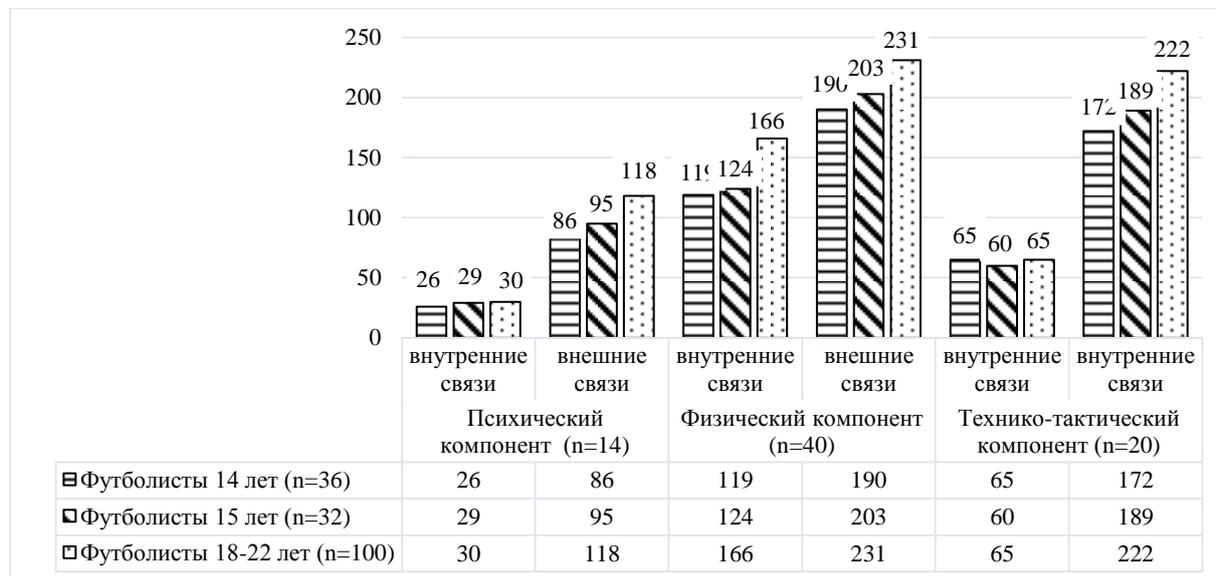


Рисунок 1 – Корреляционная модель психофизического потенциала футболистов разной квалификации

В рамках проведенного корреляционного анализа компонентов психофизического потенциала юных футболистов разной квалификации нами была выявлена взаимосвязь исследуемых компонентов на среднем и низком уровне значимости. Выявленная степень взаимосвязи гомогенных и гетерогенных компонентов психофизического потенциала футболистов разной квалификации будет являться вектором развития их подготовленности.

С целью изучения структурности психофизического потенциала футболистов разной квалификации нами был проведен факторный анализ, который позволил построить иерархию исследуемых компонентов, влияющих на формирование готовности игроков к успешной соревновательной деятельности, в возрастном аспекте.

Факторный анализ психофизического потенциала футболистов разной квалификации позволит нам установить структурность в следующем виде (рисунок 2):

1) у юных футболистов 14 лет ($n = 36$) выявлено 7 факторов с общей дисперсией выборки 84,68 %:

F1 (18,82 %): сложная зрительно-моторная реакция (0,82), реакция на движу-

щийся объект (0,84), быстрота (0,75), скоростная выносливость (0,84), перестроение двигательных действий (0,75), ориентирование в пространстве (0,82), ведение мяча (0,88), жонглирование мячом (0,80);

F2 (16,34 %): простая аудиомоторная реакция (0,87), переключаемость внимания (0,81), скоростно-силовые способности верхних (0,78) и нижних (0,82) конечностей, ориентирование в пространстве (0,78), быстрота реагирования (0,72), ведение мяча (0,85);

F3 (12,75 %): простая зрительно-моторная реакция (0,85), динамическая сила (0,76), статическая сила (0,75), динамическое равновесие (0,76), удары по мячу (0,84);

F4 (10,39 %): объем внимания (0,88), концентрация внимания (0,84), гибкость (0,88), согласование движений (0,71), остановка мяча (0,88);

F5 (10,28 %): теппинг-тест (0,76), сила правой и левой кисти (0,82), вестибулярная устойчивость (0,78), удары на точность (0,77);

F6 (8,62 %): точность восприятия времени (0,78), общая выносливость (0,74), точность дифференцирования (0,84), удары по воротам на точность (0,75);

F7 (7,48 %): точность восприятия (0,78), ритм движения (0,82), вбрасывание мяча (0,78);

2) у юных футболистов 15 лет ($n = 32$) выявлено 7 факторов с общей дисперсией выборки 88,01 %:

F1 (20,65 %): сложная сенсомоторная реакция выбора (0,88), скоростная выносливость (0,84), скоростно-силовые способности верхних (0,78) и нижних (0,79) конечностей, ориентирование в пространстве (0,78), перестроение двигательных действий (0,75), ведение мяча (0,88), жонглирование мячом (0,80);

F2 (18,32 %): концентрация внимания (0,84), переключаемость внимания (0,81), общая выносливость (0,74), динамическая сила (0,76), статическая сила (0,74), ориентирование в пространстве (0,80), удары по мячу на точность (0,75);

F3 (15,28 %): простая аудиомоторная реакция (0,84), быстрота (0,75), точность дифференцирования (0,85), контроль мяча при его ведении (0,85);

F4 (11,26 %): простая зрительно-моторная реакция (0,81), точность восприятия объектов (0,74), сила правой и левой кисти (0,82), удары по мячу ногой на дальность (0,82);

F5 (8,89 %): объем внимания (0,88), гибкость (0,88), ритм (0,82), удары по воротам на точность (0,77);

F6 (7,44 %): теппинг-тест (0,76), согласование движений (0,70), остановка мяча (0,84);

F7 (6,17 %): точность восприятия времени (0,76), вестибулярная устойчивость (0,74), вбрасывание мяча (0,78);

3) у футболистов высокой квалификации 18–24 лет ($n = 100$) выявлено 7 факторов с общей дисперсией выборки 90,16 %:

F1 (21,32 %): реакция на движущийся объект (0,81), переключаемость внимания (0,84), быстрота (0,75), скоростно-силовые способности верхних (0,78) и нижних (0,75) конечностей, ориентирование в пространстве (0,78), перестроение двигательных действий (0,75), ведение мяча (0,88);

F2 (17,53 %): сложная сенсомоторная реакция (0,88), точность восприятия времени (0,72), общая выносливость (0,74), скоростная выносливость (0,81), согласование движений (0,70), ведение мяча (0,85), остановка мяча (0,84);

F3 (15,48 %): объем внимания (0,85), простая зрительно-моторная реакция (0,84), динамическая сила (0,72), статическая сила (0,74), ориентирование в пространстве (0,80); удары по мячу на точность (0,75);

F4 (13,35 %): концентрация внимания (0,86), гибкость (0,84), дифференцирование (0,84), удары по мячу на дальность (0,82);

F5 (8,65 %): простая аудиомоторная реакция (0,82), сила правой и левой кисти (0,82), вестибулярная устойчивость (0,74), жонглирование мячом (0,80);

F6 (7,41 %): теппинг-тест (0,77), быстрота движений (0,72); удары на точность (0,77);

F7 (6,42 %): точность восприятия объектов (0,78), способность к ритму (0,82), вбрасывание мяча (0,78).

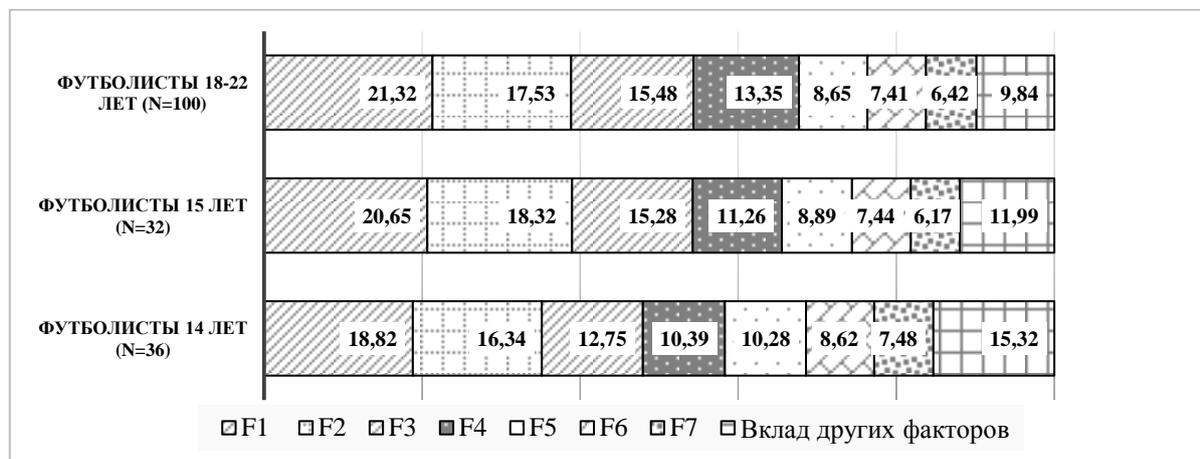


Рисунок 2 – Факторная модель компонентов психофизического потенциала футболистов разной квалификации

Результаты факторного анализа позволили расширить диапазон представлений о структурности и содержательности ведущих и фоновых компонентов психофизического потенциала футболистов разной квалификации в аспекте их готовности к соревновательной деятельности.

Заключение

Выявленные корреляционно-факторные модели психофизического потенциала юных футболистов позволят обеспечить эффективное управление их учебно-тренировочным процессом с позиции сопряженной организации игровой соревновательной деятельности. В ходе сравнительного анализа модели психофизического потенциала фут-

болистов разной квалификации была выявлена прогрессирующая тенденция в корреляционно-факторных структурах, а именно в количестве достоверных связей и факторов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке методики формирования компонентов психофизического потенциала футболистов в годовом цикле подготовки. Современным подходом к развитию психофизической подготовленности футболистов является применение средств сопряженной направленности психического и физического потенциала в аспекте соревновательной деятельности, что, в свою очередь, приводит к повышению эффективности их технико-тактических действий в игровой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Губа, В. П. Теория и методика современных спортивных исследований / В. П. Губа, В. В. Маринич. – М. : Спорт, 2016. – 230 с.
2. Analysis of the motor activities of professional Polish soccer players / M. Andrzejewski [et al.] // Pol. J. Sport Tourism. – 2016. – Vol. 23. – P. 196–201.
3. Теория и методика футбола : учебник / В. П. Губа [и др.] ; под общ. ред. В. П. Губы, А. В. Лексакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Спорт, 2018. – 624 с.
4. Деманов, А. В. Модельные характеристики специальной подготовки юных футболистов / А. В. Деманов, С. И. Троян, И. Ф. Деманова // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. – № 3. – С. 48.
5. Корягина, Ю. В. Научно-методическое обеспечение сборных команд в спортивных играх / Ю. В. Корягина, В. А. Блинов, С. В. Нопин. – Омск, 2016. – 130 с.
6. Туревский, И. М. Структура психофизической подготовленности человека : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.04 / И. М. Туревский. – М., 1998. – 353 л.
7. Giovanis, V. The diagnosis and comparison of physical abilities of skiers and footballers / V. Giovanis, P. Vasileiou, E. Bekris // Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports. – 2017. – Nr 5. – P. 221–226.
8. Витковский, З. Координационные способности юных футболистов: диагностика, структура, онтогенез : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / З. Витковский. – М., 2003. – 232 л.
9. Головченко, О. П. Архитектоника двигательных возможностей человека / О. П. Головченко, Т. Е. Заборская // Физкультур. образование Сибири. – 2015. – № 1 (33). – С. 88–92.
10. Махсумов, И. А. Определение зависимостей между показателями ловкости футболистов в процессе комплексного контроля / И. А. Махсумов // Фан-Спорта. – 2021. – № 3. – С. 20–22.
11. Исследование координационных способностей юных футболистов в пубертатном периоде для повышения эффективности процесса подготовки / Р. И. Бойчук [и др.] // Человек. Спорт. Медицина. – 2018. – Т. 18, № 5. – С. 73–82.
12. Полевой, Г. Г. Корреляционная взаимосвязь показателей координационных способностей с показателями физических качеств и психических процессов юных футболистов / Г. Г. Полевой // Муниципал. образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 3. – С. 19–27.
13. Голенко, А. С. Корреляционная и факторная структура координационной подготовленности юных футболистов 11–12 и 14–15 лет / А. С. Голенко, И. Ю. Михута, Л. И. Кузьмина // Педагогика, психология и медико-биол. проблемы физ. воспитания и спорта. – 2009. – № 10. – С. 35–38.

14. Golovanov, S. A. Correction of psychophysiological qualities at professional training of athletes / S. A. Golovanov, M. M. Rasulov // *Educational Bulletin Consciousness*. – 2022. – Vol. 24, nr 2. – P. 14–21.

REFERENCES

1. Guba, V. P. *Tieorija i mietodika sovriebiennykh sportivnykh issliedovanij* / V. P. Guba, V. V. Marinich. – M. : Sport, 2016. – 230 s.
2. Analysis of the motor activities of professional Polish soccer players / M. Andrzejewski [et al.] // *Pol. J. Sport Tourism*. – 2016. – Vol. 23. – P. 196–201.
3. *Tieorija i mietodika futbola : uchiebnik* / V. P. Guba [i dr.] ; pod obshch. ried.. V. V. Guby, A. V. Lieksakova. – 2-je izd., pierierab. i dop. – M. : Sport, 2018. – 624 s.
4. Diemanov, A. V. Model'nyje kharakteristiki spicial'noj podgotovki junykh futbolistov / A. V. Diemanov, S. I. Trojan, I. F. Diemanova // *Fiz. i kul'tura: vospitanije, obrazovanije, treinirovka*. – 2014. – № 3. – S. 48.
5. Koriagina, Yu. V. Nauchno-mietodichieskoje obiespiechienije sbornykh komand v sportivnykh igrakh / Yu. V. Koriagina, V. A. Blinov, S. V. Nopin. – Omsk, 2016. – 130 s.
6. Turievskij, I. M. *Struktura psikhofizichieskoj podgotovliennosti chielovieka : dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.04* / I. M. Turievskij. – M., 1998. – 353 l.
7. Giovanis, V. The diagnosis and comparison of physical abilities of skiers and footballers / V. Giovanis, P. Vasileiou, E. Bekris // *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*. – 2017. – Nr 5. – P. 221–226.
8. Vitkovskij, Z. *Koordinacionnyje sposobnosti junykh futbolistov: diagnostika, struktura, ontogenez : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04* / Z. Vitkovskij. – M., 2003. – 232 l.
9. Golovchienko, O. P. *Arkhitiektonika dvigatiel'nykh vozmozhnostiej chielovieka* / O. P. Golovchienko, T. Ye. Zaborskaja // *Fizkul'tur. obrazovanije v Sibiri*. – 2015. – № 1 (33). – S. 88–92.
10. Makhsumov, I. A. *Opriedielienije zavisimostiej miezhdu pokazatieliami lovkosti futbolistov v processie komplieksnogo kontrolija* / I. A. Makhsumov // *Fan-Sportga*. – 2021. – № 3. – S. 20–22.
11. *Issliedovanije koordinacionnykh sposobnostiej junykh futbolistov v publiertantnom pieriodie dlia povyshenija effiektivnosti processa podgotovki* / R. I. Bojchuk [i dr.] // *Chieloviek. Sport. Miedicina*. – 2018. – T. 18, № 5. – S. 73–82.
12. Polievoj, G. G. *Korrieliacionnaja vzaimosviaz' pokazatieliej koordinacionnykh sposobnostiej s pokazatieliami fizichieskikh kachiestv i psikhichieskikh processov junykh futbolistov* / G. G. Polievoj // *Municipal. obrazovanije: innovacii i ekspierimient*. – 2016. – № 3. – S. 19–27.
13. Golienko, A. S. *Korrieliacionnaja i faktornaja structura koordinacionnoj podgotovliennosti junykh futbolistov 11–12 i 14–15 liet* / A. S. Golienko, I. Yu. Mikhuta, L. I. Kuz'mina // *Piedagogika, psikhologija i miediko-biol. probliemy fiz. vospitanija i sporta*. – 2009. – № 10. – S. 35–38.
14. Golovanov, S. A. Correction of psychophysiological qualities at professional training of athletes / S. A. Golovanov, M. M. Rasulov // *Educational Bulletin Consciousness*. – 2022. – Vol. 24, nr 2. – P. 14–21.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 05.04.2024

УДК 373.0(075.8)

Галина Николаевна Казаручик*канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Galina Kazaruchik***Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: kazaruchyk@tut.by***ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ,
ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Раскрываются проблемы семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. Подчеркивается необходимость взаимодействия педагогических работников с родителями, которые воспитывают детей с нарушениями развития. Автором определены цель и задачи работы педагогов с семьями, выделены принципы взаимодействия с родителями: диагностической основы, междисциплинарного подхода, активной родительской позиции, педагогического оптимизма, нормализации, функциональной направленности. Описаны условия эффективности сотрудничества педагогических работников и родителей. Представлено содержание работы с семьями. Раскрыты методы взаимодействия с родителями: информационные, активные, психотерапевтические. Выделены формы оказания помощи семьям в воспитании детей с особенностями, психофизического развития.

Ключевые слова: взаимодействие, дети с особенностями психофизического развития, педагоги, родители, семья.

***Interaction of Teachers with Parents Raising Children
with Special Needs of Psychophysical Development***

The problems of families raising children with special needs of psychophysical development are revealed. The need for interaction of teaching staff with parents who raise children with developmental disabilities is emphasized. The author defines the purpose and objectives of teachers' work with families, identifies the principles of interaction with parents: diagnostic basis, interdisciplinary approach, active parental position, pedagogical optimism, normalization, functional orientation. The conditions of effective cooperation between teachers and parents are described. Imagine the content of working with families. The methods of interaction with parents are revealed: informational, active, psychotherapeutic. The forms of assistance to families in the upbringing of children with disabilities and psychophysical development are highlighted.

Key words: interaction, children with special needs of psychophysical development, teachers, parents, family.

Введение

Одним из приоритетов развития специального образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в Республике Беларусь выступает усиление реализации семейно-центрированного подхода. В системе разнообразных социальных институтов и социальных групп, влияющих на формирование личности ребенка, семья является не просто важным, а необходимым, глубоко специфичным, в высшей степени действенным компонентом воспитания детей.

И. Ю. Левченко и В. В. Ткачева указывают на существенные преобразования в жизни семей, в которых появился ребенок с особенностями в развитии, а также обра-

щают внимание на то, что эти негативные изменения обнаруживаются на всех уровнях: социальном, психологическом, соматическом.

Исследователями установлено, что большинство родителей не владеет компетенциями, необходимыми для учета актуальных возможностей и реализации особых образовательных потребностей детей с ОПФР. Это приводит к формированию негативного социально-эмоционального опыта у ребенка, не обеспечивает своевременную коррекцию имеющихся у него нарушений в развитии.

Некоторые родители, воспитывающие детей с ОПФР, считают невозможным самостоятельно работать с ребенком в домашних

условиях, ссылаясь на отсутствие педагогической грамотности, и делегируют ответственность за развитие ребенка специалистам. Часть родителей мотивированы для проведения занятий, однако не владеют при этом конкретными методами, приемами и средствами для решения задач обучения и воспитания ребенка с ОПФР в условиях семьи.

Во всех случаях необходимо построение эффективного взаимодействия учреждения образования и семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.

Цель данной работы – раскрыть проблемы семей, воспитывающих детей с ОПФР, и определить способы оказания им помощи.

Проблемы семей, воспитывающих детей с ОПФР

Анализ исследований И. Е. Валитовой, Е. А. Винниковой, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастоковой, В. В. Ткачевой, Л. М. Шипицыной и других позволяет выделить следующие проблемы семей, воспитывающих детей с ОПФР.

1. Психологические. Рождение ребенка с ОПФР рассматривается в семье как «горе», «несчастье», «крушение надежд», «непосильная ноша» [1, с. 11]. У родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям. Все надежды и ожидания членов семьи в связи с будущим ребенка оказываются тщетными и разрушаются достаточно быстро после осознания нарушений в развитии ребенка, а осмысление происшедшего и обретение новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период. Все члены семьи находятся в состоянии стресса.

2. Соматические. Стресс, связанный с переживанием отрицательных эмоций, обусловленных рождением ребенка с нарушениями в развитии, может вызывать различные заболевания у его матери. Возникает патологическая цепочка: нарушения у ребенка вызывают психогенный стресс у его матери, который в той или иной степени провоцирует возникновение у нее соматических или психических заболеваний.

3. Социальные. Наше общество социально и физически приспособлено к потребностям здоровых людей. Особенности детей с нарушениями в развитии вызывают у окружающих повышенное внимание, а иногда неприятие и осуждение. Нередко, стес-

няясь собственного ребенка с ОПФР, родители изолируют его от общества, а также ограничивают и свои социальные контакты. В силу данных причин социальный статус таких семей снижается. «Проблема состоит в том, что даже специалисты, работающие с детьми, зачастую проявляют нетерпимость по отношению к детям с ограниченными возможностями: они не так быстро усваивают программный материал, имеют отклонения в поведении и внешности. И первым желанием бывает изолировать, избавиться от них, направив в какое-либо специализированное учреждение [2, с. 58].

4. Финансовые. Необходимые особые медицинские, педагогические и психологические мероприятия для детей с ОПФР часто связаны с немалыми финансовыми затратами. Количество времени, затрачиваемого родителями на детей с ОПФР, также может влиять на карьерный рост родителей или даже не позволять им работать вообще.

Таким образом, семья, воспитывающая ребенка с ОПФР, сталкивается с множеством разнообразных проблем. Поэтому таким семьям просто необходима социально-педагогическая и психологическая помощь и поддержка. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь семье будет способствовать формированию гармоничной внутрисемейной атмосферы, использованию адекватных моделей воспитания, что приведет к оптимизации развития и социальной адаптации ребенка. В данной работе сделан акцент на педагогической помощи. Раскроем теоретические и методические основы взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с ОПФР.

Цель, задачи, принципы и условия взаимодействия педагогов с родителями детей с ОПФР

Цель взаимодействия педагогов с семьями, воспитывающими детей с ОПФР заключается в том, чтобы создать условия для развития субъектной позиции родителей в удовлетворении особых образовательных потребностей своего ребенка.

Задачи:

1) содействовать преодолению негативных эмоций, связанных с рождением ребенка с ОПФР;

2) обеспечить нормализацию взаимоотношений родителей, воспитывающих детей с ОПФР, с ближайшим окружением: родственниками, друзьями, коллегами;

3) способствовать овладению умениями и навыками, необходимыми для оказания помощи детям, в условиях семьи с учетом особенностей их психофизического развития, состояния здоровья, индивидуальных образовательных потребностей.

С учетом особенностей проблем, с которыми сталкиваются родители, а также закономерностей развития ребенка с психофизическими нарушениями нами был определен комплекс принципов оказания помощи семьям.

Принцип диагностической основы. Несмотря на выделенные выше общие проблемы семей, воспитывающих детей с ОПФР, все родители разные по уровню образования, культуры и в итоге занимают разные позиции в коррекционно-образовательном процессе. Успех во взаимодействии во многом определяется тщательным изучением не только структуры нарушения ребенка, но и осознания родителями его проблем и готовности/неготовности их решать.

Принцип комплексного подхода. Успех коррекционной работы возможен только при условии тесного взаимодействия между семьей, педагогами учреждения образования, медицинскими работниками учреждений здравоохранения и при необходимости специалистами службы социальной защиты.

Принцип активной родительской позиции. Реализация этого принципа не только позволяет оптимизировать детско-родительские и родительско-детские отношения и повысить педагогическую компетентность родителей, но и дает возможность осуществить коррекцию психологического самосознания самих родителей.

Принцип педагогического оптимизма. Данный принцип обусловлен, с одной стороны, уровнем современного научного и практического знания о потенциальных возможностях лиц с ОПФР и, с другой стороны, представлениями о современных педагогических возможностях абилитации и реабилитации детей и взрослых с нарушениями в развитии. Этот принцип основывается на современном гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого чело-

века независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс.

Принцип нормализации. Суть этого принципа сводится к тому, что жизнь человека с ограничениями должна быть организована «настолько нормально, насколько это возможно» [3, с. 9]. Это означает, что важные области жизнедеятельности человека (жилье, работа, досуг и т. д.) должны быть организованы как можно более естественно. Организуя взаимодействие с семьями, педагоги должны приложить максимум усилий по нормализации жизнедеятельности не только детей с ОПФР, но и их родителей.

Принцип функциональной направленности. Суть данного принципа заключается в том, что специалисты обучают ребенка не отдельным изолированным навыкам, которых не хватает ему исходя из возрастных норм и ограничений жизнедеятельности, но которые когда-то в будущем, возможно, смогут помочь ему успешнее обучаться, а функциональным навыкам, которые непосредственно связаны с его обычной жизнью и могут помочь ему успешно играть, гулять и общаться уже сейчас. Взаимодействуя с родителями, следует акцентировать их внимание на необходимости включения детей в различные виды деятельности.

Содержание взаимодействия педагогов с родителями детей с ОПФР

Обучение и воспитание обучающихся с ОПФР осуществляется в условиях специального образования. В Кодексе Республики Беларусь об образовании указывается: «Специальное образование направлено на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализацию и интеграцию в общество, формирование необходимых им в самостоятельной жизни компетенций» [4, с. 257]. С нашей точки зрения, данное определение и должно быть положено в основу разработки конкретного содержания взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с ОПФР. Этому требованию, на наш взгляд, в наибольшей степени соответствуют направления работы специалистов с семьями, выделенные О. С. Хруль, Т. Л. Лещинской,

Т. Н. Юрок, Т. В. Лисовской, Н. Г. Еленским, Е. В. Рахмановой, О. Ф. Валькович [5]. Эти направления тесно связаны между собой и взаимодополняют друг друга.

1. Формирование в условиях семьи у детей с ОПФР знаний, умений и навыков, почерпнутых из жизненного опыта. Большинство родителей прилагают все усилия для того, чтобы их ребенок с ОПФР, несмотря на определенные ограничения, получил образование. При этом они стараются оградить своих детей от всех бытовых проблем. При таком подходе обучающиеся с ОПФР могут демонстрировать достаточно высокие учебные достижения, но при этом оставаться беспомощными в повседневной жизни. Поэтому педагогам следует акцентировать внимание родителей на формирование у детей с ОПФР в первую очередь жизненных навыков.

2. Нацеленность на формирование родителями социальных навыков у детей с ОПФР. К ним относятся навыки коммуникации, решения проблем взаимоотношений со сверстниками, способность осуществлять социально приемлемое поведение, решать интеллектуальные и личные проблемы в соответствии с возрастом, освоение правил и особенностей мужского и женского поведения и т. п.

3. Понимание родителями необходимости формирования у детей с ОПФР эмоциональных и творческих навыков, которые предполагают преодоление формализма в процессе обучения, освоения и усвоения знаний, продуцирование собственного, внутреннего содержания образования.

4. Обеспечение равноправного интерактивного взаимодействия педагогов, детей, родителей; взаимосвязь образовательных культур детей с ОПФР и с нормативным развитием. Данное направление обусловлено необходимостью обеспечения лиц с ОПФР условиями для независимой жизни. Независимая жизнь предполагает право человека быть неотъемлемой частью жизни общества, иметь свободу выбора и доступ к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, труду, образованию, информации [6]. Независимость детей с ОПФР обеспечивается как за счет прямой коррекции нарушений, так и за счет формирования жизненных навыков.

5. Создание благоприятной, развивающей и стимулирующей среды для детей с ОПФР в условиях семьи. Рассматривая данное направление, обратимся к понятию образовательной среды, которое предложил В. А. Ясвин. Образовательную среду (или среду образования) ученый рассматривает как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 14]. В связи с этим среда как в учреждении образования, так и в условиях семьи должна включать и предметную составляющую, обеспечивающую обогащение сенсорного опыта, стимулирующую двигательную активность, и социальную, способствующую взаимодействию с разными взрослыми и сверстниками.

6. Эмоциональное развитие и преодоление эмоционального насилия в семье. Это достигается живым эмоциональным общением всех членов семьи друг с другом и прежде всего взрослых со своими детьми. В условиях семьи должны быть исключены родительская отчужденность, принудительное воздействие, нарушение личной неприкосновенности).

7. Развитие у детей с ОПФР моторики. Улучшение качества жизни ребенка с ОПФР во многом обеспечивается развитием моторики: общей, мелкой, артикуляционной, мимической. Близкое расположение в коре головного мозга двигательных и речевых зон обуславливает положительное влияние движений, особенно пальцев рук, на развитие речи. Чем больше ребенок двигается, тем благоприятнее прогноз исправления его речевых и психических нарушений.

8. Формирование у детей с ОПФР жизненных навыков, умений, витагенных знаний и преодоление неподдающихся объяснению учебных затруднений в условиях семьи. Под витагенностью понимается «процесс становления личности в процессе жизнедеятельности под воздействием проживаемых жизненных событий. В витагенной концепции личности отражаются механизмы становления ядра и структур личности, для которых приобретение жизненного и витагенного опыта является формирующим фактором» [8, с. 26].

9. Осуществление помощи родителям в процессе развития у детей с ОПФР твор-

ческих, эвристических способностей. Кроме традиционно используемых для развития детского творчества художественных видов деятельности, родителям следует применять приемы «барьерной педагогики». Это приемы, создающие трудности, ставящие ребенка в такие ситуации, в которых он вынужден будет искать выход из, казалось бы, безвыходных ситуаций.

10. Взаимодействие родителей с выпускниками с ОПФР. Педагогам (прежде всего педагогам-психологам учреждений образования) следует обучать родителей и обучающихся конструктивным способам разрешения конфликтов, эффективным способам взаимодействия взрослых со старшеклассниками.

11. Подготовка выпускников с ОПФР к самостоятельной жизни с непосредственным участием родителей. Выделяя данное направление, авторы акцентировали внимание на профилактике отклоняющегося поведения, воспитании старшеклассников с ОПФР, основы которого закладываются в дошкольном и младшем школьном возрасте, но продолжают на всех возрастных ступенях на новом уровне.

12. Информатизация родителей (законных представителей) о патронате лиц с ОПФР. Информированность позволяет родителям в случае возникших трудностей у детей с ОПФР обращаться к специалистам за помощью.

Выделенное содержание взаимодействия педагогических работников с родителями, воспитывающими детей с ОПФР, способствует гармонизации семейных взаимоотношений и оптимизации дальнейшего интеллектуального и личностного развития ребенка. Далее рассмотрим способы реализации представленного содержания взаимодействия: методы и формы взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с ОПФР.

Методы и формы взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с ОПФР

С нашей точки зрения, наиболее эффективными являются следующие группы методов взаимодействия педагогических работников с семьями.

1) Информационные методы (информационные тексты, устные информационные сообщения, информационные лекции).

Информационные тексты дают родителям возможность не только получить специальные знания, но и осознать собственную родительскую позицию. В информационных текстах полезно представлять сведения о возрастных и индивидуальных особенностях обучающихся с ОПФР или давать общие рекомендации родителям по помощи детям в разрешении возрастных задач развития.

Устные информационные сообщения представляют собой достаточно короткие рекомендации во время индивидуальных консультаций или выступления педагогов на родительском собрании (в ходе знакомого для родителей школьного мероприятия).

Информационные лекции представляют собой выступления, в которых дается более подробная, чем в устных сообщениях, информация о возрастных особенностях ребенка, возможных трудностях на пути развития, оптимальных и недопустимых действиях родителей.

2. Проблемные (проблемные лекции-диалоги, ролевые игры).

Лекции-диалоги в отличие от информационных лекций сопровождаются вопросами с целью организации дискуссии среди родителей.

Ролевые игры направлены на развитие коммуникативных навыков, снижение негативных переживаний, накопление эмоционально-положительного опыта, развитие способности разбираться в своих чувствах.

3. Психотерапевтические (релаксация, диалог-визуализация, разные виды арт-терапии).

Релаксация – глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения. Необходимость использования метода в работе с родителями, воспитывающими детей с ОПФР, объясняется их высокой эмоциональной нагруженностью и частыми стрессовыми ситуациями, возникающими во взаимодействии с ребенком.

Диалог-визуализация – метод, обеспечивающий развитие у родителей представлений о личностных потребностях и их осознание, что и составляет основу гармониза-

ции детско-родительских отношений, эмоционального принятия родителями ребенка с ОПФР, формирования у родителей позитивной эмоциональной динамики. Метод основан на наглядном представлении взрослыми своих эмоциональных состояний.

Сопровождение семей возможно в следующих формах:

1) индивидуальные: беседы и консультации специалистов, индивидуальные занятия с ребенком в присутствии родителей; переписка или «Служба доверения»;

2) групповые (коллективные): родительские собрания, вечера вопросов и ответов; заседания круглого стола, групповые консультации, лектории, тренинги, совместные праздники и развлечения, соревнования, конкурсы, викторины, творческие мастерские, дни открытых дверей, школы для родителей, родительские конференции, семейные (домашние) педсоветы, деловые игры, семинары-практикумы, родительские гостиные, родительские клубы, кружки для родителей и др.;

3) наглядно-информационные: выставки детских работ, фотовыставки, реклама оборудования, книг, статей из газет, журналов, информационный банк, стенды, папки-передвижки, библиотеки, тематические выставки, санбюллетень, журналы («Поделись опытом»), информационные корзины (шкафчики, ящики), – родительская почта, памятки, рекламные буклеты, листовки, плакаты, видеоролики, телефон доверия, копилка советов и др.

Заключение

1. Для семей, воспитывающих детей с ОПФР, характерен высокий уровень прояв-

ления «проблемности». Семья с «особенным» ребенком – это семья с особым статусом, проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними, но и большей занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, а главное, специфическим положением в семье ребенка с ОПФР.

2. С учетом большого количества проблем, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ОПФР, родители нуждаются в помощи разных специалистов, в т. ч. и педагогов. Цель взаимодействия педагогических работников с семьями – создать условия для развития субъектной позиции родителей в удовлетворении особых образовательных потребностей своего ребенка. Взаимодействие должно строиться с опорой на следующие принципы: диагностической основы, междисциплинарного подхода, активной родительской позиции, педагогического оптимизма, нормализации, функциональной направленности.

3. Содержание взаимодействия педагогов с семьями, воспитывающими детей с ОПФР, включает овладение родителями доступными знаниями и умениями коррекционной работы для их активного участия в коррекционно-образовательном процессе, преодоления или минимизации проявлений физических и (или) психических расстройств и обеспечения максимального возможного независимого образа жизни ребенка с ОПФР. Обозначенное содержание определяет выбор методов и форм работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Учебно-методическое пособие по обучению команды специалистов навыкам работы с семьей по оказанию поддержки в кризисной ситуации в связи с рождением ребенка с ОПФР [Электронный ресурс] / А. И. Богданович [и др.]. – Режим доступа: <http://firststep.by/wp-content/uploads/2022/06/ПОСОБИЕ-по-обучению-команды-специалистов-навыкам-работы-с-семьей.pdf>. – Дата доступа: 02.04.2024.

2. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

3. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – 2-е изд. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2008. – 144 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2022. – 512 с.
5. Методические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О. С. Хруль [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – 232 с.
6. Жигунова, Г. В. Независимая жизнь людей с инвалидностью в условиях социальной среды регионального социума : монография / Г. В. Жигунова, Ю. А. Афонькина. – Красноярск : Науч.-инновац. центр, 2018. – 164 с.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
8. Белкин, А. С. Витагенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности) / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Пед. образование. – 2007. – № 1. – С. 26–32.

REFERENCES

1. Uchiebno-mietodichieskoje posobije po obuchieniju komandy specialistov navykam raboty s siem'jej po okazaniu poddierzki v krizisnoj situacii v sviazi s rozhdieniem riebionka s OPFR [Elektronnyj riesurs] / A. I. Bogdanovich [i dr.]. – Riezhim dostupa: <http://firststep.by/wp-content/uploads/2022/06/POSOBIE-po-obucheniju-komandy-specialistov-navykam-raboty-s-sem'ej.pdf>. – Data dostupa: 02.04.2024.
2. Mastiukova, Ye. M. Siemiejnoje vospitanije dietiej s otklonienijami v razvitii : uchieb. posobije dla studentov vyssh. uchieb. zaviedienij / Ye. M. Mastiukova, A. G. Moskovkina. – M. : VLADOS, 2003. – 408 s.
3. Obuchienije i vospitanije dietiej v uslovijakh centra korriekcionno-razvivajushchiego obuchienija i reabilitacii : posobije dla piedagogov i roditielej / S. Ye. Gajdukievich [i dr.] ; nauch. ried. S. Ye. Gajdukievich. – 2-je izd. – Minsk : BGPU im. M. Tanka, 2008. – 144 s.
4. Kodeks Riespubliki Bielarus' ob obrazovanii : po sostojaniju na 1 sient. 2022 g. – Minsk : Nac. centr pravovoj informacii Riesp. Bielarus', 2022. – 512 s.
5. Mietodichieskije aspiekty obuchienija i vospitanija dietiej s osobiennostiami psikhofizichieskogo razvitija : posobije dla piedagogov uchriezhdienij obshchiego sriedniego i spiecial'nogo obrazovanija / O. S. Khrul' [i dr.] ; pod ried. O. S. Khrul', Ye. V. Rakhmanovoj. – Minsk : Nac. in-t obrazovanija, 2021. – 232 s.
6. Zhigunova, G. V. Niezavisimaja zhizn' liudiej s invalidnost'ju v uslovijakh social'noj sriedy rieional'nogo sociuma : monografija / G. V. Zhigunova, Yu. A. Afon'kina. – Krasnojarsk : Nauch.-innovac. centr, 2018. – 164 s.
7. Jasvin, V. A. Obrazovatel'naja srieda: ot modelirovanija k projektirovaniju / V. A. Jasvin. – 2-je izd., ispr. i dop. – M. : Smysl, 2001. – 366 s.
8. Bielkin, A. S. Vitagiенnoje obrazovanie v sistiemie piedagogichieskogo znanija (vitagiennaja koncepcija lichnosti) / A. S. Bielkin, N. O. Vierbickaja // Pied. obrazovanie. – 2007. – № 1. – S. 26–32.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 12.09.2024

УДК 378.013(476)

Анна Николаевна Сендер¹, Татьяна Васильевна Соколова²¹*д-р пед. наук, проф., проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*²*канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной педагогики и психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Anna Sender¹, Tatiana Sokolova²**¹*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of General Educational Disciplines and Methods of Their Teaching
of Brest State A. S. Pushkin University*²*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology
of Brest State A. S. Pushkin University*e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²sokolovav7@gmail.com**СИСТЕМА ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ УНИВЕРСИТЕТА В ГОД МИРА И СОЗИДАНИЯ**

Раскрывается сущность понятия «система воспитательной работы», описана ее характеристика. Представлена система воспитательной работы с обучающимися в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина.

Ключевые слова: *система воспитательной работы с обучающимися университета в Год мира и созидания.*

***System of Ideological and Educational Work with University Students
in the Year of Peace and Creation***

The essence of the concept «system of educational work» is revealed and its characteristics are described. The system of educational work with students at Brest State A. S. Pushkin University.

Key words: *system of educational work with university students.*

Введение

Вопросы организации идеологической и воспитательной работы (далее – ИВР) со студенческой молодежью сегодня являются особенно актуальными и относятся к числу приоритетных. Глава государства постоянно акцентирует на этом внимание: «Мотивированная, образованная, активная молодежь – это, по сути, стратегический ресурс развития любой страны. Ведь от того, какую смену мы воспитаем, насколько подготовим к самостоятельной жизни, зависит будущее государства, прогресс или деградация общества» [1]. «Каждый родитель желает своему ребенку счастья. Он старается дать ему самое лучшее, научить всему, что может пригодиться в будущем. Так и государство – стремится вырастить достойное молодое поколение. Знайте: ваша Родина здесь, могут раскрыться и принести истинное вдохновение для реализации идей и замыслов» [2].

В современной общественно-политической ситуации и в ситуации развития

информационно-коммуникационных технологий и вытекающего из этого деструктивного влияния на личность человека некоторых социальных сетей и интернет-платформ в рамках реализации государственной молодежной политики в области образования наряду с идеологической и воспитательной работой по-прежнему приоритетным направлением является воспитание молодых людей в духе приверженности к устоям и традициям белорусского народа, формирование у них таких качеств, как духовность, гражданская ответственность, патриотизм, инициативность, самостоятельность, толерантность, способность к успешной социализации в обществе и реализации профессиональных планов.

Характеристика системы воспитательной работы с обучающимися в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина

Система создается как реакция на потребность или проблему, осуществить (ре-

шить) которую без системы невозможно. Специфика отношений системы (внутреннего как всего входящего в систему) и среды (внешнего как всего, окружающего систему) такова: 1) взаимосвязь внутреннего и внешнего (изменение внутри системы влияет на среду, а изменение среды влияет на состояние системы); 2) система стремится к устойчивому равновесию; 3) осуществление внутреннего потенциала системы находится в зависимости как от внутренних, так и от внешних факторов, носит вероятностный характер и ограничено определенными рамками, обусловленными мерой данного качества.

Разработкой концептуальных основ системы воспитания в учреждениях образования занимались В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, Е. А. Бурдуковская, О. С. Газман, И. А. Зимняя, В. Т. Кабуш, В. А. Каравковский, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Н. М. Таланчук, А. Н. Сендер, В. А. Сметкин и др. Однако именно теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.) принадлежит заслуга введения в научный оборот строго понятия «воспитательная система».

По мнению Л. И. Новиковой, воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъектов, целей, содержания и способов деятельности, отношений) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ коллектива, его психологический климат и т. д. [3]. Воспитательная система – это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых система создается; совместной деятельности людей, ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие воспитательной системы [4].

В целом, характеризуя структуру, содержание и свойства воспитательных систем, авторы выделяют характерные для нее черты: целенаправленность; педагогическую целесообразность; целостность; открытость воспитательной системы (связь с социальной и природной средой); ориентированность на гуманистические ценности; спо-

собность к саморазвитию, самоорганизации и самоуправлению.

Выделяются следующие уровни воспитательной системы: воспитательная система как некая организационно-содержательная структура, обеспечивающая упорядоченность воспитательной деятельности и предоставляющая собой совокупность взаимосвязанных компонентов; воспитательная система как целостный механизм, объединяющий совокупность необходимых и достаточных условий достижения цели воспитания; воспитательная система как совокупный субъект воспитания. В связи с этим воспитательная система выполняет смыслообразующую и регулирующие функции, а также функции интегрирования и технологизации.

Воспитание в высшем учебном заведении – это целенаправленное педагогическое содействие саморазвитию и самореализации личности обучающегося. Воспитательная система университета имеет целью всестороннюю помощь профессиональному и личностному развитию каждого конкретного студента. В учреждении высшего образования это подсистема университетской образовательной системы. Она представляет собой целеобразующее звено, выдвигая и корректируя образовательные задачи, исходя из анализа эффективности воздействия на личность обучающегося. Тем самым создается целостное интегрированное образовательное пространство, способное объединить воспитательные усилия различных звеньев университетской образовательной системы [5]. Воспитание в период обучения в учреждении высшего образования – существенный этап социализации личности, определяющий готовность выпускников к социальной интеграции. Завершается выработка жизненной позиции молодого человека, становится устойчивым его стремление внести собственный вклад в развитие общества, готовность к осознанному саморазвитию и самовоспитанию. Поэтому воспитание в университете представляет собой целенаправленный процесс формирования у студентов высоких гражданских, патриотических, морально-нравственных, психологических и физических качеств, привычек поведения и действий в соответствии с предъявляемыми обществом требованиями и представляет собой систему активного

взаимодействия субъектов образовательного процесса, имеющую структуру и механизмы управления [6].

Воспитательная система учреждения высшего образования – это система: ценностно ориентированная; целостная; открытая; целенаправленная; сложная и вероятностная; управляемая и самоуправляемая.

Результативность и эффективность воспитательной системы зависят от компонентов ее составляющих: целевых установок воспитания, субъектов воспитательного процесса, содержания воспитательной работы, методов и форм воспитательного взаимодействия.

Преподавательский состав Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (далее – БрГУ имени А. С. Пушкина), занимающийся воспитательной работой со студентами, – это люди, преданные своему делу, своей стране. Студенты, поступающие в учреждение высшего образования, сразу включаются в воспитательный процесс и постоянно находятся в поле зрения заместителей деканов по воспитательной работе, преподавателей, кураторов учебных групп, воспитателей общежитий, которые формируют у них целевые установки, отношение к малой родине, к университету, к выбранной профессии, к окружающим.

Содержательный компонент воспитательной работы с обучающимися БрГУ имени А. С. Пушкина актуализируется нормативными правовыми документами: Кодексом Республики Беларусь об образовании, образовательными стандартами Республики Беларусь, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг., Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг., СТУ 8.5.1-05-2023 «Идеологическая и воспитательная работа с обучающимися», инструктивно-методическими письмами Министерства образования Республики Беларусь, политикой БрГУ имени А. С. Пушкина в области качества – и отражен в планах идеологической и воспитательной работы университета, факультетов, общежитий на учебный год.

Так, действующая в БрГУ имени А. С. Пушкина система идеологической и воспитательной работы со студенческой

молодежью включает все основные уровни, обозначенные Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: университетский (ректорат, специализированные структурные подразделения (отдел воспитательной работы с молодежью (далее – ОВР), социально-педагогическая и психологическая служба (далее – СППС), студенческий городок, спортивный клуб, молодежные общественные объединения и организации и т. д.); факультетский (деканаты, кафедры и т. д.); учебной группы, индивидуальный.

Воспитательная система была бы неполной, если бы значимое место не отводилось индивидуальной работе со студентами «группы риска», которые, как правило, в начале учебы в университете не проявляют интереса к общественной деятельности. Однако в результате совместной работы преподавателей, кураторов, воспитателей общежитий обучающиеся университета уже к середине первого курса и на протяжении всей учебы демонстрируют свои лидерские качества, гражданскую и социальную активность, направленность на получение выбранной профессии.

Следует отметить, что в БрГУ имени А. С. Пушкина воспитательная система ориентируется в первую очередь не столько на количество проводимых мероприятий идеологической и воспитательной направленности, сколько на их качество. О результативности их проведения можно судить по уважительному отношению студентов к стране и ее истории, духовно-культурному наследию белорусского народа, выбранной специальности, людям старшего возраста, преподавателям, одноклассникам и др. Все это свидетельствует о сформированности личностных и профессиональных качеств у обучающихся и нашло свое подтверждение в ответах студентов в рамках мониторинга идеологической и воспитательной работы с обучающимися.

В БрГУ имени А. С. Пушкина разработаны и реализуются новые формы и методы воспитания студентов: *парад студенческой молодежи «Наши ориентиры: Весна! Студенчество! Успех!» в рамках фестиваля творчества студентов «Студенческая весна»; проект «Республиканские студенческие дни в г. Бресте «Я Беларусь дорожжу: я здесь учусь, я здесь живу, или Молодежь-*

ный воркшоп”» ко Дню народного единства; интерактивный фестиваль студентов-волонтеров «Волонтерство – на благо общества!»; квест-представления для учащихся школ г. Бреста «Страна невиданных приключений» и др. Данные мероприятия ориентированы на воспитание у студентов твердой гражданской позиции, патриотизма, духовно-нравственных ценностей, развитие творческих способностей.

Основными задачами воспитания являются: формирование у обучающихся активной гражданской позиции и патриотизма, уважительного отношения к исторической памяти и духовно-культурному наследию белорусского народа; профилактика противоправного поведения обучающихся и деструктивных проявлений в студенческой среде; формирование позитивного отношения к традиционным семейным ценностям и ответственному родительству, ценностного отношения к здоровью; повышение эффективности работы по профессиональной ориентации и организации занятости молодежи в свободное от учебы время; вовлечение молодых людей в активную, конструктивную общественную деятельность, развитие волонтерского и студотрядовского движения; развитие органов студенческого самоуправления и др.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании определены основные составляющие воспитания и направления ИВР, а также организационная структура управления идеологической и воспитательной работой в университете.

Одним из условий эффективности воспитательной системы БрГУ имени А. С. Пушкина является четкая, единая продуманная система планирования, позволяющая объединить усилия всех заинтересованных профессорско-преподавательского состава, студентов, структурных подразделений, общественных объединений и организаций) для решения поставленных задач.

2023 г. прошел под знаком Года мира и созидания, и все кафедры университета совместно с отделом воспитательной работы с молодежью разработали и внедрили новые формы ИВР с молодежью, направленные на формирование у обучающихся патриотизма, национальной идентичности, активной гражданской позиции, системы знаний о героическом подвиге белорусского

народа в Великой Отечественной войне, потребности в сохранении исторической правды и увековечению памяти жертв геноцида белорусского народа в годы Великой Отечественной войны, бережного отношения к историко-культурному и природному наследию Беларуси, духовно-нравственных качеств, социально ориентированного взаимодействия с окружающими (факультетский краеведческий калейдоскоп «В глубину веков», приуроченный Году мира и созидания (кафедра истории Беларуси), зачетный разговор «Краявіды зямлі беларускай у сэрцы маім» (кафедра специальных педагогических дисциплин)) и др.

Проблемные вопросы идеологической и воспитательной работы рассматриваются ежегодно на заседаниях Совета университета («О результативности идеологической и воспитательной работы в Год исторической памяти» (ноябрь 2022 г.), «Об эффективности взаимодействия университета с внешними организациями и управлениями по идеологической и воспитательной работе» (апрель, 2023 г.) и др.); ректората («О работе структурных подразделений университета по сопровождению социально незащищенных категорий обучающихся» (январь 2023 г.) и др.); координационного Совета по ИВР с обучающимися («О результативности работы студенческого самоуправления в общежитиях студгородка», «Об организации работы структурных подразделений университета с социально незащищенными и несовершеннолетними студентами I курса» и др.); Советов факультетов и кафедр, а также при подготовке рабочих совещаний, семинаров для различных категорий работников, занимающихся ИВР.

Организация идеологической и воспитательной работы с обучающимися на кафедрах университета носит системный характер. Такой подход способствует ежегодному продуктивному взаимодействию не только между субъектами образовательного пространства университета, но и с социальными институтами города, области, республики. Сотрудничество кафедр с ними велось при проведении следующих мероприятий: совместно с Брестской областной прокуратурой и Краеведческим музеем г. Бреста открытие стендовой экспозиции «Геноцид белорусского народа в годы Великой Отечественной войны»; совместно с

Управлінням внутрешніх дел Брестскага облспалкома і пракуратурай Брестскага абласці арганізавана работа па факультэтам спецыяльных мабільных студэнцкіх інфармацыйных груп універсітэта па правому просвешчэнню і прафілактыцы вовлечення моладзежы в працівапраўную дзейнасць і др.

Значымой в воспитательной работе кафедр является деятельность кураторов учебных групп. В первую очередь именно они участвуют в организации внеучебной деятельности студентов всех курсов через привлечение их к организации и проведению разного рода групповых мероприятий: диалоговые площадки и круглые столы к знаменательным датам нашей страны; празднование Дня именинника; проведение вечеров отдыха, посвященных знаменательным датам; походы в музеи города, посещение театра, кинотеатров, походы, туристические поездки и т. д. Сами преподаватели-кураторы являются для своих студентов примером патриотизма, активности, профессионализма.

Важное место в идеологической и воспитательной работе со студентами занимает и организация их досуга, которая осуществляется через работу клубных объединений творческой и спортивной направленности. В университете работает 32 клубных объединения и коллектива художественного творчества. При спортклубе университета организована работа 11 спортивных секций.

В уже сложившейся системе идеологической и воспитательной работы университета значимое место занимает деятельность общественных молодежных объединений. Общественные организации университета довольно популярны в студенческой среде, о чем свидетельствует количество обучающихся в них.

В 2023 г. в первичной профсоюзной организации студентов состояли 98,7 % обучающихся, в первичной организации ОО БРСМ университета – 68 %, отделения «Белой Руси» – 44,3 %). Это объясняется целенаправленной агитационной работой представителей этих организаций по росту численности молодых людей в них, привлечению студентов посредством проведения акций, информационных встреч-презентаций к реализации социальных проектов по формированию у студентов чувства патриотиз-

ма, приобщению обучающихся к общечеловеческим и национальным ценностям, формированию у них нравственной культуры, ответственного отношения к труду и своему здоровью.

Поддержка и сопровождение процесса формирования личности (кризисы возраста, неблагополучие в семье, адаптация первокурсников, профессиональное становление, межличностные отношения и т. д.) осуществляются в рамках реализации университетских программ «Адаптация студентов I–II курсов к образовательному пространству университета» (на 2021–2025 гг.), «Преадаптация студентов III–IV(V) курсов к профессиональной деятельности: психологический и учебно-методический аспекты» (на 2021–2025 гг.).

БрГУ имени А.С. Пушкина придерживается социально ориентированного вектора по сопровождению социально незащищенных категорий обучающихся. Сопровождение вышеуказанных категорий обучающихся представлено целостной, системной работой структурных подразделений университета, общественных молодежных объединений и организаций по созданию необходимых условий для успешного обучения и развития обучающихся, организации конструктивного досуга, проживания, питания, оздоровления студентов. Особенного социально-педагогического и психологического сопровождения, конечно, требуют такие категории студентов, как инвалиды и сироты. Социально-педагогическая и психологическая поддержка, оказываемая этой категории обучающихся, способствует формированию у них эмоционального интеллекта, высокого уровня стрессоустойчивости и волевого контроля, успешной адаптированности к образовательному пространству университета, развитию у них позиции активного субъекта жизнедеятельности и саморефлексии.

В БрГУ имени А. С. Пушкина создан Совет студенческого самоуправления, деятельность которого регламентируется «Положением о студенческом совете университета» (утв. ректором 10.02.2023), приоритетным направлением работы которого является координация деятельности студенческого самоуправления на факультетах.

В университете активно развивается добровольческое движение: осуществляют

свою деятельность Совет волонтеров университета, «Академия добровольчества» университета, волонтерские отряды (группы). В настоящее время более 1 000 ребят заняты добровольчеством на постоянной основе.

Деятельность волонтерских отрядов направлена на развитие волонтерского движения в университете, оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, обеспечение личностного и профессионального роста волонтеров, формирование у них нравственных и профессионально значимых качеств, инициативы, социальной активности, профессиональной направленности личности.

Участие обучающихся в волонтерском движении придает молодежной инициативе и активности социально позитивный характер, обеспечивает интериоризацию гуманистических ценностей, формирует профессиональную направленность (профессиональные намерения, определяющие цель жизнедеятельности, мотивационную сферу, обеспечивающую аргументированный выбор сферы труда и профессии, а также интересы и склонности как стартовую основу дальнейшего развития профессиональных способностей) и профессионально значимые качества (эмпатию, толерантность, ответственность, коммуникабельность и др.), устойчивость убеждений, способствует освоению социального опыта, конструктивному взаимодействию в молодежных коллективах, сотрудничеству с различными социальными институтами [7].

Совместно с городской организацией Красного Креста и профсоюзным комитетом студентов с мая 2021 г. волонтеры социально-педагогического факультета, факультета естествознания успешно реализуют социальный проект *«Быть рядом»*. Он направлен на обеспечение эффективной социализации воспитанников детских домов семейного типа г. Бреста путем социально-педагогической поддержки. Третий год волонтеры университета реализуют проект *«Особенный день для особенного человека»* на базе ГУ «ТЦСОН Московского района г. Бреста. Цель этого проекта – инклюзия людей с инвалидностью в современное общество молодежи и др.

Для обучения студентов-лидеров в университете действует *Школа «ОПЫТ»*, в которой проводятся теоретические и прак-

тические занятия с использованием информационно-коммуникативных технологий для различных категорий студенческого актива: *практикум «Лидерство как основа успешности»*; *практикум «Студсовет – от планирования к реализации»*; *тренинговое занятие «На пороге взрослой жизни»*; *круглый стол «Волонтерство – это мы!»*; *практикум «Нормативное обеспечение и планирование работы Молодежного отряда охраны правопорядка»*.

В рамках системно-уровневого подхода к оценке состояния и качества воспитательной работы учреждения высшего образования выделяется три уровня оценочно-диагностической деятельности в отношении ИВР: оценка проведения воспитательной работы в университете, ее представленности; оценка качества ее осуществления; оценка качества ее результативности.

Оценка качества и эффективности воспитательной работы в БрГУ имени А. С. Пушкина осуществляется с помощью мониторинга ИВР, диагностики уровня адаптированности обучающихся I–II курсов к образовательному пространству университета, состояния эмоционально-психологического климата в университете и в общежитиях студенческого городка и др.

Организация воспитательной работы со студентами в университете анализируется по следующим критериям: наличие системы воспитания студентов; наличие и оценка содержания планов, программ воспитательной работы учреждения высшего образования, факультетов, воспитателей в общежитиях; регулярность рассмотрения вопросов воспитательной работы на Советах университета, ректоратах, Советах факультетов, заседаниях кафедр; кадровое обеспечение воспитательной работы; организация работы кураторов; наличие клубов, музеев, кружков и др.; численность студентов – членов молодежных организаций; организация свободного времени студентов; работа воспитателей, культурных организаторов, инструкторов по физкультуре, руководителей клубов и кружков, развитие культурно-творческой деятельности, физического воспитания; организация повышения квалификации и аттестации воспитателей, культурных организаторов, начальников кружков, клубов; наличие и организация социально-педагогической и психологической служб;

выполнение требований Закона Республики Беларусь «О правах ребенка».

Заклучение

Таким образом, целенаправленная системная идеологическая и воспитательная работа с обучающимися способствует фор-

мированию у них понимания важности и ценности служения обществу, гражданской ответственности, гражданского самосознания, патриотизма, честности, ответственности, эмпатии, осознания ценности труда во благо мира и созидания Беларуси.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лукашенко, А. Г. Сила в движении! : вступительное слово и доклад Президента «Вместе – за сильную и процветающую Беларусь!» на пятом Всебелорусском народном собрании / А. Г. Лукашенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2016. – 23 июня. – С. 1–9.
2. Лукашенко, А. Г. Государство – это мы! : выступление Президента на торжественном собрании, посвященном Дню Независимости Республики Беларусь, 1 июля 2017 г. / А. Г. Лукашенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2017. – 4 июля. – С. 2–3.
3. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания : избр. пед. тр. / Л. И. Новикова ; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. – М., 2009. – 351 с.
4. Газман, О. С. Ответственность школы за воспитание детей / О. С. Газман // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 45.
5. Андреев, В. И. Сущность, цели и приоритетные принципы воспитания студентов, модель воспитательной работы в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / В. И. Андреев // Отчеты о научно-исследовательской работе КГУ. 2001. – Режим доступа: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2001/gl1_1.htm. – Дата доступа: 14.03.2024.
6. Бурдуковская, Е. А. Анализ и оценка воспитательной деятельности вуза: параметры, алгоритмы, проблемы осуществления / Е. А. Бурдуковская // Вестн. АмГУ. – 2010. – Вып. № 48. – С. 125–129.
7. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов средствами волонтерской деятельности : монография / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова. – Брест : БрГУ, 2016. – 265 с.

REFERENCES

1. Lukashenko, A. G. Sila v dvizhenii! : vstupitel'noje slovo i doklad Priezidenta «Vmiestie – za sil'nuju i procvietajushchuju Bielarus'!» na piatom Vsiebielarusskom narodnom sobranii / A. G. Lukashenko // SB. Bielarus' siegodnia. – 2016. – 23 ijunia. – S. 1–9.
2. Lukashenko, A. G. Gosudarstvo – eto my! : vystuplienije Priezidenta na torzhestviennom sobranii, posviashchionnom Dniu Niezavisimosti Riespubliki Bielarus', 1 ijulia 2017 g. / A. G. Lukashenko // SB. Bielarus' siegodnia. – 2017. – 4 ijulia. – S. 2–3.
3. Novikova, L. I. Piedagogika vospitaniija : izbr. pied. tr. / L. I. Novikova ; pod ried. N. L. Sielivanova, A. V. Mudrika. – M., 2009. – 351 s.
4. Gazman, O. S. Otvietstviennost' shkoly za vospitanije dietiej / O. S. Gazman // Piedagogika. – 1997. – № 4. – S. 45.
5. Andriejev, V. I. Sushchnost', celi i prioritietnyje principy vospitaniija studentov, model' vospitatel'noj raboty v vysshem uchiebnom zaviedenii [Eliiektronnyj riesurs] / V. I. Andriejev // Otchioty o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie KGU. 2001. – Riezhim dostupa: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2001/gl1_1.htm. – Data dostupa: 14.03.2024.
6. Burdukovskaja, Ye. A. Analiz i ocenka vospitatel'noj diejatel'nosti vuza: paramietry, algoritmy, problemi osushchiestvlienija // Ye. A. Burdukovskaja // Viestn. AmGU. – 2010. – Vyp. № 48. – S. 125 – 129.
7. Siendier, A. N. Nauchno-piedagogichieskije osnovy formirovanija profiessional'noj napravlien-nosti studentov sriedstvami volontiorskoj diejatel'nosti : monografija / A. N. Siendier, T. V. Sokolova. – Briest : BrGU, 2016. – 265 s.

УДК 372.016:881.111.22

Ирина Федоровна Нестерук¹, Павел Павлович Шавель²

¹канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²магистр, преподаватель каф. иностранных языков
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Irina Nesteruk¹, Pavel Shavel²

¹Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of German Philology and Linguodidactics
of Brest State A. S. Pushkin University

²Master, Lecturer of the Department of Foreign Languages
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ¹irina.nif@yandex.by; ²pshavel092@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ РЕЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена психолого-педагогическим и лингвометодическим аспектам обучения аудированию (уровень B1 – B2) в условиях современной образовательной среды. Анализируется процесс формирования и совершенствования умений и навыков аудиовизуальной рецепции немецкой речи у студентов лингвистических специальностей. В рамках межкультурного подхода, стратегической целью которого является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, выделены основные методические принципы совершенствования навыков и развития умений аудиовизуальной рецепции. Обучение аудированию рассматривается в фокусе когнитивно-дискурсивного подхода с учетом специфики целевой группы.

Ключевые слова: аудиторная и виртуальная образовательная среда, аудиовизуальная рецепция, аутентичный текст, когнитивно-дискурсивный подход, иноязычная коммуникативная компетенция.

Psychological-Pedagogical and Methodological Foundations of Teaching Audio-Visual Reception of Foreign Language Authentic Text in Conditions of Innovative Educational Environment

The article is devoted to the psychological, pedagogical and linguistic-methodological aspects of teaching listening (level B1 – B2) in the modern educational environment. The authors analyze the process of forming and improving the skills of audio-visual reception of German speech among students of linguistic specialties. Within the framework of an intercultural approach, the strategic goal of which is to develop foreign language communicative competence in students, the authors highlight the basic methodological principles for improving skills and developing audio-visual reception skills. Listening training is considered in the focus of a cognitive-discursive approach, taking into account the specifics of the target group.

Key words: classroom and virtual educational environment, audio-visual reception, authentic text, cognitive-discursive approach, foreign language communicative competence.

Введение

Вопросы эффективного обучения иностранным языкам постоянно находятся в фокусе внимания экспертов в области психологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. В этой связи можно назвать работы А. Р. Лурия, И. А. Зимней, Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, Дж. Брауна, Я. М. Колкера, Н. Т. Ерчака и других, что позволяет утверждать, что исследования и теоретические поиски успешных методов обучения различным видам речевой деятельности и, в частности, рецепции иноязычной речи (аудированию) явля-

ется актуальной темой, требующей дополнительной разработки с учетом конкретной целевой группы. Умения аудиовизуальной рецепции приобретают еще большую актуальность в связи с развитием информационных технологий, поскольку они способствуют развитию межкультурной, информационной и профессиональной компетенции обучающихся. Поэтому владение аудитивными умениями и навыками особенно актуально для студентов языковых специальностей.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и раскрытие роли обучения аудиовизуальной рецепции

студентов лингвистической специальности с учетом принципов поступательного обучения. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1) проанализировать психолого-педагогические аспекты восприятия иноязычной речи у студентов лингвистической специальности, изучающих немецкий язык как первый иностранный;

2) определить возможную типологию учебных заданий для обучения аудиовизуальной рецепции аутентичных немецкоязычных текстов;

3) разработать систему заданий на базе аутентичных аудиовизуальных источников в условиях аудиторной и виртуальной образовательной среды с учетом уровня сформированности аудитивных навыков и умений конкретной целевой группы.

Новизна полученных результатов заключается в создании и обосновании авторской методики, нацеленной на оптимизацию процесса обучения студентов III курса факультета иностранных языков аудиовизуальной рецепции аутентичных немецкоязычных текстов в условиях аудиторной и виртуальной образовательной развивающей среды.

Основная часть

Процесс обучения иностранным языкам предполагает создание образовательной среды, которая должна содержать профессионально ориентированный элемент. «Процесс профессиональной подготовки требует симметричности: с одной стороны, важно знать, как обучать, а с другой – что происходит в сознании того, кто учится» [1, с. 2]. Так, при обучении аудированию студентов III курса факультета иностранных языков (уровень В1–В2) целесообразно создание профессионально ориентированной развивающей среды за счет адекватно подобранных аутентичных аудио- и видеоматериалов. А развитие/совершенствование аудитивных навыков и умений должно осуществляться не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, особенно на послетекстовом этапе. В связи с этим активное участие и автономная деятельность обучающихся продуктивно реализовываются благодаря использованию возможностей аудиторной и виртуальной языковой образовательной

среды. Вышесказанное легло в основу проведенного исследования и обоснования в дальнейшем основных положений авторской методики по обучению аудированию студентов лингвистической специальности, изучающих немецкий язык как первый иностранный. В рамках данной работы используется также термин «рецепция», поскольку основная цель аудирования – это не только научить слушать и понимать иноязычный текст, но и быть способным его обсудить, высказать свою точку зрения, т. е. быть способным продуцировать на базе прослушанного или увиденного материала новый текст, адекватный первоисточнику.

Исследование проблематики развития умений аудирования у студентов лингвистических специальностей занимает особое место в лингводидактике, являясь при этом неотъемлемой частью процесса межкультурной коммуникации. Следует также отметить, что развитие электронных технологий обучения постепенно ведет к созданию и использованию в образовательном процессе иной среды, а именно виртуальной, которую можно рассматривать и как дополнительную, и как самостоятельную реальность. Данный факт позволяет говорить о параллельном существовании аудиторной и виртуальной образовательной среды. Особую важность в данном контексте приобретают также исследования, направленные на выявление и обоснование психолого-педагогических особенностей развития студентов, которые влияют на способность воспринимать и адекватно интерпретировать реципиентом получаемую информацию. Таким образом, формирование и совершенствование аудитивных навыков становится основным направлением работы преподавателя, т. к. рецепция наряду с другими видами деятельности обеспечивает возможность успешного общения на иностранном языке. Однако в связи с тем, что данное направление вызывает определенные трудности, педагогу необходимо постоянно учитывать факторы успешности обучения аудированию и барьеры, связанные с этим процессом, а также умело использовать методику и приемы работы в условиях как аудиторной, так и виртуальной образовательной среды.

В рамках данной работы мы остановимся на некоторых аспектах, обозначен-

ных в работах по педагогике и психологии, позволяющих составить психолого-педагогический портрет студента. Согласно трактовке И. А. Зимней, группа «Студенчество» включает людей, «целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, характеризующихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации» [2, с. 163]. Б. Г. Ананьев, в свою очередь, считает период жизни от 17 до 25 лет определяющим, поскольку он имеет важное значение как «завершающая стадия формирования личности и как основной этап профессионализации» [3, с. 6]. Многими психологами отмечается также тот факт, что в этот период жизни человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. Закладывается основа для приобретения всех необходимых в избранной профессии знаний, умений, навыков, формирования соответствующих компетенций. Кроме того, развиваются специфические способности и качества, такие как организаторские способности, инициативность, находчивость, четкость, аккуратность, быстрота реакций и т. д. Время учебы в вузе часто характеризуется психологами как второй период юности либо первый период зрелости, отличающийся сложностью становления личностных черт. Характерным отличием данного возрастного периода от старшего школьного возраста является усиление сознательных мотивов поведения, укрепление таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, самообладание. Вместе с тем важным является то, что, несмотря на достижение в студенческом возрасте максимы физических и интеллектуальных сил, на практике часто проявляются противоречия между этими возможностями и их реализационным потенциалом.

Традиционно механизмы памяти признаются одним из основных компонентов, обеспечивающих успешность овладения иностранным языком. И в данный период существенной особенностью является избирательность и дифференцированность памяти и внимания, обусловленная целями,

задачами и установками молодых людей. Результаты многочисленных исследований показывают: в то время как в старшем школьном возрасте память развивается со значительным опережением, к студенческому возрасту имеет место спад продуктивности кратковременной памяти. Поэтому можно сделать вывод, что обучение студентов иностранному языку в значительной степени зависит от возрастных особенностей, психического развития, а следовательно, учебные достижения и лингвистические умения тесно связаны не только с интеллектуальными способностями, но и с возрастными особенностями индивида. При этом лингвистические способности рассматриваются исследователями как сложное психическое новообразование, характеризующееся сложной динамичной структурой и объединяющее «взаимопроникающие мнемические, мыслительные и перцептивные компоненты» [4, с. 146]. Лингвистические способности, как уже ранее было сказано, признаются как один из основных факторов, способствующих успешному усвоению иностранного языка.

Ж. В. Carrol выделяет следующие факторы успешности усвоения иностранного языка:

1) фонетическое кодирование – способность кодировать фонетический материал для успешной его идентификации, узнавания и запоминания;

2) способность к усвоению грамматики, т. е. форм языка и их организации в высказывании;

3) механическая память, выражающаяся в способности изучать достаточное количество ассоциаций в ограниченный промежуток времени;

4) индуктивная лингвистическая способность – способность к усвоению языковых форм, правил и лингвистических образцов при минимальной помощи [5].

Психолог также отмечает важность механизмов долговременной памяти, апперцепции и антиципации на уровне смысловых гипотез.

Приведем еще точку зрения А. А. Леонтьева, который полагает, что за выражением способности к иностранному языку стоят следующие факторы: различия в типе высшей нервной системы и особенностях протекания психических процессов; разли-

чия в памяти, восприятии, мышлении; различия в особенностях личности, связанных с общением [6]. Под лингвистическим мышлением при этом понимается способ ориентирования в материале на основе лингвистических способностей. Таким образом, психолингвистические способности – это сложная динамическая система, состоящая из множества компонентов, соотношение составляющих в которой изменяется с возрастом, фоновыми знаниями и уровнем владения иностранным языком.

В нашем исследовании мы исходим из тезиса, что уровень понимания иноязычного аудио- и видеотекста зависит от ряда факторов, а именно от условий аудирования, уровня сложности звучащего текста, цели аудирования и мотивации и фоновых знаний реципиента. В связи с этим для достижения цели и решения поставленных задач в рамках данного исследования мы обратились к классификации уровней понимания текста, разработанной психологом А. Р. Лурия, в соответствии с которой выделяются четыре уровня восприятия и понимания звукового сообщения:

- 1) восприятие и понимание отдельных слов;
- 2) восприятие и понимание отдельных предложений;
- 3) восприятие и понимание целого текста;
- 4) восприятие и понимание внутреннего смысла [7, с. 221].

Каждый уровень отличается при этом глубиной, полнотой и точностью понимания аудио- и видеотекста, а также сложностью мыслительных операций, осуществляемых слушающим.

Успешность же восприятия и понимания текста в целом зависит не только от личностных, но и от многих объективных факторов, например от логико-смысловой и композиционно-смысловой структуры слушаемого текста, а также от стиля изложения и жанра текста. В процессе слушания реципиент опирается на фонологические и лексические маркеры, а также на интонационные паузы, уточняющие смысл речевого высказывания и позволяющие понять основное содержание текста. Таким образом, при обучении рецепции иноязычного текста должны учитываться как субъективные, так и объективные факторы.

Переходя к практической части нашего исследования, хотим отметить следующее: содержание и тип того или иного материала имеет важное значение на каждом этапе формирования и развития навыков аудиовизуальной рецепции – от этапа перцепции и вплоть до этапа критического понимания и анализа содержания текста. При этом переход к более сложным с точки зрения языкового материала и к более содержательным текстам выводит процесс формирования и совершенствования навыков аудирования на качественно новый уровень.

При отборе аутентичных аудио- и видеоматериалов учитываются, как правило, следующие характеристики текста:

- 1) естественность ритма речи, интонации и произношения без нарочито четкого проговаривания слов, нормальный темп речи;
- 2) частичное совпадение речи говорящих во времени включая паузы и перебивания;
- 3) относительно неструктурированный язык, спонтанно используемый в речи;
- 4) незавершенные предложения, hesitationные паузы;
- 5) фоновые шумы и голоса;
- 6) естественное начало и окончание речевого сообщения;
- 7) меньшая информационная насыщенность по сравнению с письменной речью.

При отборе материала для обучения аудиовизуальной рецепции мы опирались на классификацию характеристик аудио- и видеотекста, предложенную А. И. Черкашиной, согласно которой выделяются такие характеристики, как:

- 1) логико-композиционная структура текста, что предполагает наличие в нем заголовка, вступления, основных информационных частей, обобщения, заключения;
- 2) логико-смысловая структура текста, представляющая собой цепочку суждений, в каждой из которых содержится как информация, уже знакомая слушающему, так и новая информация, которая появляется впервые в тексте;
- 3) прагматическая составляющая текста, отражающая коммуникативные намерения говорящего воздействовать на студента.
- 4) психолингвистические особенности восприятия текста, учитывающие разные уровни его понимания;

5) принадлежность аудио- и видеотекста к определенному функциональному стилю и речевому жанру.

Принимая во внимание вышесказанное, основными характеристиками текстов, используемых нами для совершенствования навыков аудиовизуальной рецепции у студентов языковых специальностей, изучающих немецкий язык, мы считаем естественный темп и ритм звучания речи, фоновые шумы и голоса, а также вариативность акцентов. При этом мы отмечаем целесообразность использования аутентичных текстов на всех этапах обучения с учетом психолого-педагогических характеристик и уровня владения языком целевой группы. Как правило, на уровнях В1 – В2 Европейской рамки компетенций обучающиеся понимают большую часть информации с первого прослушивания и понимают говорящего, несмотря на акцент и быстрый темп речи. При этом, отбирая аудиовизуальный

материал для совершенствования аудитивных навыков, мы опираемся на мнение В. В. Сафоновой, которая настаивает на том, что в тексте для аудиовизуальной рецепции должны отсутствовать искаженная культурологическая информация, ложные культурные стереотипы, скрытые манипулятивные приемы [8]. Игнорирование данных принципов приведет к формированию у обучающихся ложных знаний о стиле и образе жизни людей, проживающих в стране изучаемого языка, что затруднит тем самым общение субъектов различных культур.

В рамках данного исследования мы считаем целесообразным привести данные анализа стратегий овладения навыками и умениями аудиовизуальной рецепции, которыми руководствуются обучающиеся при выполнении заданий на различных этапах обучения. Полученные результаты представлены в следующих диаграммах:



Рисунок 1 – Частотность применения обучающимися стратегий аудирования до выполнения задания, %

Согласно полученным данным, наиболее частотными стратегиями аудирования на предтекстовом этапе (до выполнения задания) являются прогноз содержания текста на основе опор (лексических единиц, словосочетаний, вопросов к тексту, формулировки заданий) – 50 % опрошенных

(5 из 10 обучающихся); 30 % от общего числа опрошенных студентов при подготовке к аудиовизуальной рецепции текста предпочитает задавать уточняющие вопросы преподавателю, касающиеся формулировки заданий, значения той или иной лексической единицы и т. д.



Рисунок 2 – Частотность применения стратегий аудирования во время выполнения задания, %

Как видно из представленных данных, 40 % от общего числа опрошенных во время выполнения задания концентрируются в первую очередь на основной идее текста и на ключевых словах и выражениях, не

стараясь распознать каждое слово в тексте. И только 10 % в процессе восприятия аудиовизуального ряда опираются на собственные фоновые знания и опыт.



Рисунок 3 – Частотность применения стратегий аудирования после выполнения задания, %

Согласно приведенным данным, 70 % опрошенных после выполнения задания анализируют факторы, препятствующие достижению успешного результата; 20 % от общего числа опрошенных обсуждают результаты выполнения задания с одногруппниками; 10 % студентов уточняют значение

незнакомых лексических единиц для последующего их употребления в речи.

Следует отметить, что результаты проведенного анкетирования были приняты нами во внимание и впоследствии послужили основой для планирования и организации образовательной деятельности обу-

чающихся с целью совершенствования навыков аудиовизуальной рецепции. Важным считаем отметить тот факт, что комплекс текстов для аудиовизуальной рецепции и заданий к ним отбирался с учетом условий аудиторной и виртуальной образовательной среды, а также уровня лингвистической компетенции студентов целевой группы (B1 – B2). Обучение велось на базе аудио- и видеоматериалов диалогического и монологического характера, содержащих аутентичные речевые образцы. При этом мы ставили перед собой следующие задачи:

1) совершенствование навыков понимания и владения процессами звукового

восприятия изучаемого языка, распознавания и социокультурного употребления страноведчески маркированной лексики;

2) развитие умений восприятия и понимания информации при непосредственном и опосредованном общении адекватно его целям;

3) развитие умений фиксации основного содержания сообщений, формулирования основной идеи сообщения;

4) развитие стратегических умений.

Задания и формы работы представлены нами в технологической карте (таблица).

Таблица – Технологическая карта цикла занятий по теме «Охрана окружающей среды»

№	Деятельность обучающихся							
	Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная		Личностная	
	Действия	Способы и приемы	Действия	Способы и приемы	Действия	Способы и приемы	Действия	Способы и приемы
1	Работа с аудиотекстом	Выполнение заданий на понимание текста	Диалогическая речь	Взаимоопрос	Самоконтроль	«Задание массивом»	Визуализация связей между понятиями	Кластер
2	Актуализация лексических единиц	Толкование значения лексических единиц	Групповая дискуссия	Мозговой штурм	Взаимоконтроль	«Лови ошибку»	Формулировка вежливой просьбы	Вежливый вопрос/переспрос
3	Работа с флэш-карточками на платформе Quizlet	Выполнение тестовых заданий	Диалогическая речь	Ролевая игра	Образовательная рефлексия	«Светофор»	Фиксация настроений обучающихся	«Дерево настроений»
4	Работа с видео в условиях ВООС	Выполнение заданий на платформе Joyteka	Обмен информацией	«Броуновское движение»	Осмысление культуры слушания	Активное слушание	Оценивание обучающимися своей работы на занятии	Взаимооценка
5	Подготовка устного высказывания	«Свои примеры»	Монологическая речь	Вопрос к тексту	Взаимоконтроль	Взаимный диктант	Фиксация настроений обучающихся	«Дерево настроений»
6	Работа с аудиотекстом	Выполнение лексико-грамматических заданий	Групповая дискуссия	Мозговой штурм	Образовательная рефлексия	Резюме	Формулировка вежливой просьбы	Вежливый вопрос/переспрос

Заключение

Таким образом, результаты анализа стратегий и диагностика умений аудирования подтвердили, что обучение должно быть направлено именно на совершенствование навыков аудиовизуальной рецепции обучающихся. В процессе совершенствования навыков аудиовизуальной рецепции у студентов языковых специальностей создается профессионально ориентированная

развивающая образовательная среда, учитывающая специфику обучения аудиторной и виртуальной языковой среды.

В процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся следует активно руководствоваться возможностями современных информационно-коммуникационных технологий. При отборе и разработке дидактических материалов следует исходить из того, что совершенст-

вание аудитивных навыков должно осуществляться в тесной взаимосвязи с другими видами речевой деятельности.

Суть такого принципа интеграции и дифференциации можно выразить в одном предложении: «Какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы бы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности» [9, с. 137].

Так, предлагаемые задания должны способствовать активизации обучающимися умений чтения, письма и говорения, что

может быть в полной мере реализовано в рамках послетекстового этапа работы с аудио- и видеоматериалами.

Отбор и разработка дидактических материалов должны осуществляться в рамках межкультурного и междисциплинарного подходов, целью которых является формирование и совершенствование у обучающихся коммуникативной компетенции, позволяющей использовать язык для межкультурного общения, что соответствует актуальным интегративным целям языкового образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения / Н. Т. Ерчак. – М. : ИНФА-М, 2013. – 336 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
3. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : ЛГУ, 1974. – С. 3–15.
4. Черноморова, О. Н. Индивидуально-психологические и возрастные особенности студентов при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О. Н. Черноморова // Науч. электрон. б-ка «Киберленинка». – С. 143–150. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-i-vozzrastnye-osobennosti-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>. – Дата доступа: 13.11.2023.
5. Carroll, J. B. Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies / J. B. Carroll. – New York : Cambridge University Press, 1993. – P. 810.
6. Леонтьев, А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А. А. Леонтьев // Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 5. – С. 24–29.
7. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
8. Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. – 2011. – № 6. – С. 2–9.
9. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.

REFERENCES

1. Jerchak, N. T. Inostrannyje jazyki: psikhologija usvojenija / N. T. Jerchak. – M. : INFA-M, 2013. – 336 s.
2. Zimnija, I. A. Pedagogichieskaja psikhologija / I. A. Zimnija. – Rostov n/D : Feniks, 1997. – 480 s.
3. Anan'jev, B. G. K psikhofiziologii studienchieskogo vozrasta / B. G. Anan'jev // Sovriemiennyje psikhologo-piedagogichieskije probliemy vysshej shkoly – L. : LGU, 1974. – S. 3–15.
4. Chiernomorova, O. N. Individual'no-psikhologichieskije i vozrastnyje osobiennosti studientov pri obuchenii inostrannomu jazyku [Eliektronnyj riesurs] / O. N. Chiernomorova // Nauch. eliektron. b-ka «Kibirlieninka». – S. 143–150. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-i-vozzrastnye-osobennosti-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>. – Data dostupa: 13.11.2023.
5. Carroll, J. B. Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies / J. B. Carroll. – New York : Cambridge University Press, 1993. – P. 810.

-
6. Lieont'jev, A. A. Psichologichieskije priedposylki ranniego ovladenija inostrannym jazykom / A. A. Lieont'jev // Inostr. jaz. v shk. 1985. – № 5. – S. 24–29.
 7. Lurija, A. R. Jazyk i soznanije / A. R. Lurija. – M. : Izd-vo MGU, 1998. – 336 s.
 8. Safonova, V. V. Razvitije kul'tury vosprijatija ustnoj riechi pri obuchienii inostrannomu jazyku: sovriemiennye mietodichieskije probliemy i puti ikh rieshenija / V. V. Safonova // Inostr. jaz. v shk. – 2011. – № 6. – S. 2–9.
 9. Solovova, Ye. N. Mietodika obuchienija inostrannym jazykam: bazovyj kurs : posobije dlja studentov pied. vuzov i uchiteliej / Ye. N. Solovova. – M. : AST : Astrel', 2008. – 238 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 04.07.2024

УДК 796.89+796.4:378

Цю Гуанвей¹, Игорь Юрьевич Михута²¹аспірант 3-го года обучения каф. спортивно-боевых единоборств и спецподготовки
Белорусского государственного университета физической культуры²канд. пед. наук, доц., доц. каф. спортивных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина**Qiu Guangwei¹, Igor Mihuta²**¹3-d Year Postgraduate Student of the Department of Martial Arts and Special Training
of Belarusian State University of Physical Education²Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Teaching Methods
of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹igor_michuta@mail.ru; ²mao188098085@gmail.com**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ
КИТАЙСКОЙ ГИМНАСТИКИ УШУ-ТАЙЦЗИЦЮАНЬ
В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Представлено экспериментальное обоснование использования методики китайской гимнастики ушу-тайцзицюань в процессе физического воспитания студентов педагогических специальностей. Авторская методика комплексного использования средств китайской гимнастики ушу-тайцзицюань в процессе непрерывного физического воспитания студентов представлена системой согласования трех уровней: управления внутренними усилиями; вибрации энергии; внешних и внутренних действий под контролем и управлением сознания. Разработанный алгоритм сопряженного воздействия позволяет студентам существенно раскрыть резервные возможности их психофизического потенциала и тем самым существенно повысить эффективность процесса физического воспитания. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методических рекомендаций по подбору средств физического воспитания с элементами ушу-тайцзицюань, которые позволяют существенно повысить уровень психофизической подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: физическое воспитание, методика, студенты, ушу-тайцзицюань, психофизический потенциал, подготовленность, экспериментальная группа, контрольная группа, алгоритм.

***Experimental Justification of the Methods of Chinese Gymnastics Wushu Taijiquan
in the Process of Physical Education of Pedagogical Students***

The article presents an experimental substantiation of the methodology of Chinese gymnastics Wushu Taijiquan in the process of physical education of students of pedagogical specialties. The author's methodology of the integrated use of Chinese gymnastics Wushu Taijiquan in the process of continuous physical education of students is presented by a system of coordination of three levels: management of internal efforts; vibrations of energy; external and internal actions under the control and management of consciousness. The developed algorithm of conjugate influence allows students to significantly reveal the reserve capabilities of their psychophysical potential and thereby significantly increase the effectiveness of the physical education process. The results of the study can be used in the development of methodological recommendations for the selection of physical education tools with elements of Wushu Taijiquan, which made it possible to significantly increase the level of psychophysical preparedness of students for future professional activities.

Key words: physical education, methodology, students, Wushu Tai Chi, psychophysical potential, preparedness, experimental group, control group, algorithm.

Введение

В последние годы система физического воспитания в высших учебных заведениях является предметом исследования многих специалистов [1; 2]. По мнению многих авторов [1–3], совершенствование процесса физического воспитания студентов возможно при решении следующих задач:

- 1) сформировать понимание роли физической культуры и здорового образа жизни в развитии личности;
- 2) выработать мотивационно-ценностное отношение к физической культуре и здоровому образу жизни;
- 3) обеспечить физическое самосовершенствование и самовоспитание;

4) развивать потребность в систематических занятиях спортом;

5) развивать и совершенствовать психофизические способности личности.

Анализ научных исследований [4; 5] выявил устойчивую тенденцию снижения уровня развития психофизического потенциала студентов. Поэтому особое значение приобретает оздоровительный, образовательно-развивающий эффект использования физических упражнений китайской традиционной гимнастики ушу для повышения психофизической подготовленности студентов [6–8].

Современная модель непрерывного физического воспитания студентов с применением упражнений китайской гимнастики ушу представлена следующими структурными компонентами [8–12]: цель, задачи, принципы, средства и методы их использования на различных формах занятий.

Физическое воспитание студентов должно основываться на индивидуально-дифференцированном подходе [2; 4; 6], который учитывает состояние их здоровья и уровень физической подготовленности.

По мнению многих авторов [3–5], наблюдается высокий уровень взаимозависимости компонентов физического развития, психофизической подготовленности и умственной работоспособности студентов.

В исследованиях [6; 8; 11; 12] установлено, что психофизическое развитие студентов в ходе занятий ушу-тайцзицюань представляет собой сопряженный процесс развития сенсорно-когнитивных и моторно-функциональных функций. Однако в настоящее время наблюдается противоречивость в вопросах внедрения китайской традиционной гимнастики ушу в вузовскую систему физического воспитания, так что проблема требует дальнейших научных исследований.

Цель статьи – экспериментальное обоснование использования методики китайской гимнастики ушу-тайцзицюань в процессе физического воспитания студентов педагогических специальностей.

Методы и организация исследования

Педагогический эксперимент проводился на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, в котором приняли участие студенты II курса

педагогических специальностей (юноши): в экспериментальной группе (ЭГ, $n = 40$) применялась методика китайской гимнастики ушу, в контрольной группе (КГ, $n = 40$) – традиционная программа по физическому воспитанию. Срок реализации эксперимента – 18 месяцев (2 раза в неделю по 60 мин.).

Уровень развития сенсорно-когнитивного, моторно-функционального и двигательного-координационного компонентов психофизического потенциала студентов определялся с помощью метрологически обоснованных тестовых заданий.

Результаты исследования

Некоторые зарубежные специалисты [11; 12] считают, что ушу-тайцзицюань – это система, основанная на естественной гармонии природы, поэтому совокупность форм движений наполнена «пластичностью». В этой связи нами разработан алгоритм занятий ушу-тайцзицюань: «равномерность – сопряженность – вариативность – пластичность», – позволяющий расширить резервные возможности психофизического потенциала студентов на основе трех уровней: «Цзин» (управление внутренними усилиями); «Ци» (вибрация энергии); «Шэнь» (внешние и внутренние действия осуществляются под контролем и управлением сознания).

Структура экспериментальной программы китайской гимнастики ушу-тайцзицюань в процессе физического воспитания студентов педагогических специальностей представлена пятью блоками:

1) общий и специальный комплекс ушу (15 % – 1 300 мин.) для развития координации движений, вестибулярного аппарата, подвижности суставов, силового потенциала рук и ног и правильного дыхания (по 20 %);

2) стандартный комплекс упражнений ушу (15 % – 1 300 мин.);

3) базовый комплекс ушу (20 % – 1 720 мин.): комбинации 16, 24, 37 и 42 форм движений (по 25 %);

4) упражнения двигательного-координационной направленности (25 % – 2 160 мин.);

5) упражнения психомоторно-когнитивной направленности (25 % – 2 160 мин.).

В ходе сравнительного анализа показателей психофизического потенциала студентов в процессе эксперимента выявлены следующие особенности:

1) у студентов ЭГ после эксперимента выявлены достоверные внутригрупповые различия по 45 параметрам из 86 исследуемых ($0,05 > P > 0,001$) после первого этапа эксперимента и по 71 показателю ($0,05 > P > 0,001$) после второго этапа эксперимента;

2) у студентов КГ после эксперимента выявлены достоверные внутригрупповые различия по 27 параметрам из 86 исследуемых ($P < 0,05$) после первого этапа эксперимента и по 39 параметрам ($0,05 > P > 0,001$) после второго этапа.

Сравнительный анализ показателей психофизического потенциала между студентами ЭГ и КГ позволил установить, что:

1) у студентов ЭГ после эксперимента было выявлено 62 статистически достоверных различия ($0,05 > P > 0,001$) в сравнении со студентами КГ;

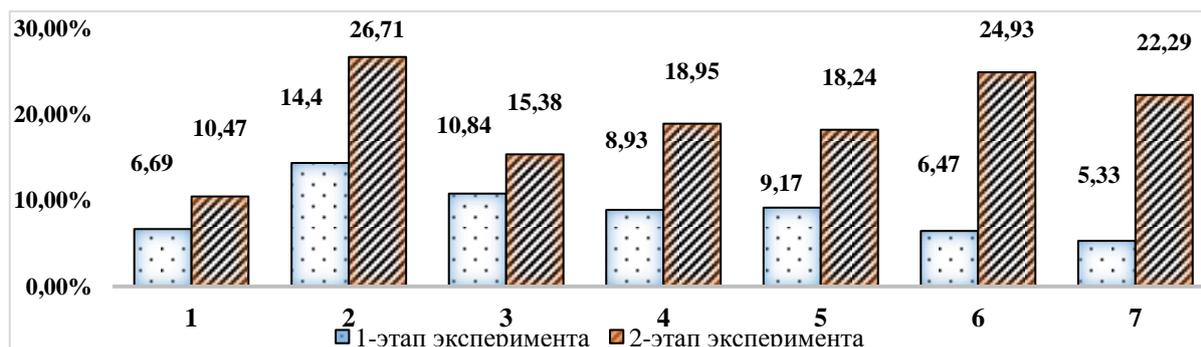
2) у студентов КГ после эксперимента были выявлены 12 статистически

достоверных различий ($P < 0,05$) в сравнении со студентами ЭГ.

Представленные выше результаты согласуются с исследованиями других авторов [4; 8–10; 12], по результатам которых также выявлены достоверные изменения уровня психофизического потенциала в экспериментальной группе в сравнении с контрольной. Так, в ЭГ наблюдалось значительное развитие компонентов психофизического потенциала студентов, что обусловлено постоянной вариативностью и сопряженностью средств ушу в процессе физического воспитания.

Обобщенный анализ динамики прироста уровня развития компонентов психофизического потенциала у испытуемых ЭГ и КГ *после эксперимента* позволил установить, что:

1) у студентов ЭГ наблюдался следующий уровень прироста (первый и второй этап эксперимента) (рисунок 1):



1 – сенсомоторные способности; 2 – психические познавательные процессы;
3 – функциональное состояние нервно-мышечного процесса; 4 – уровень интеллекта;
5 – кондиционные способности; 6 – морфофункциональные показатели; 7 – координационные способности

Рисунок 1 – Динамика уровня психофизической подготовленности студентов ЭГ в процессе эксперимента (методика с элементами китайской традиционной гимнастики ушу), %

а) сенсорно-когнитивный компонент ($n = 22$): сенсомоторные способности (простая сенсомоторная реакция (5,00–7,86 %); аудиомоторная реакция (2,66–6,25 %); сложная сенсомоторная реакция (5,46–12,06 %); реакция на движущийся объект (13,65–15,72 %)); переключаемость внимания (8,09–31,94 %); объем внимания (15,67–22,88 %); концентрация внимания (19,46–32,52 %), восприятие времени (10,84–15,38 %); уровень интеллекта (по Г. Айзенку) (10,79–21,53 %).

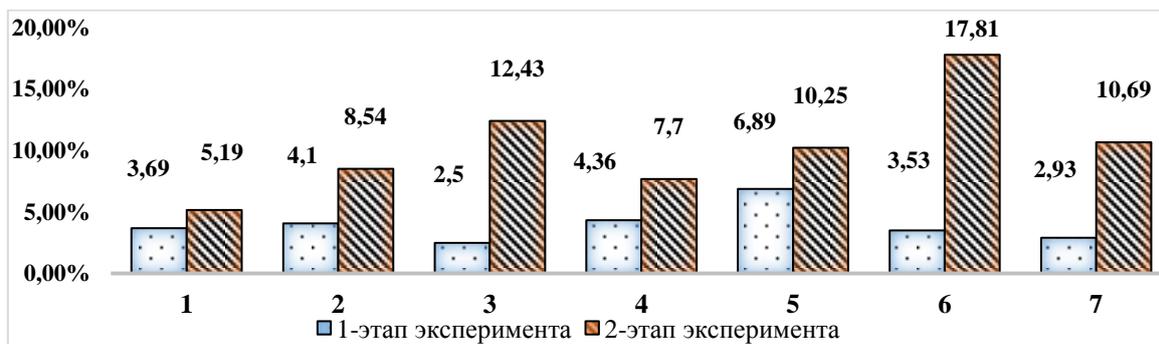
б) моторно-функциональный компонент ($n = 4$): скоростные способности

(1,40–3,37 %); общая выносливость (2,88–3,98 %); скоростная выносливость (5,37–7,34 %); динамическая сила (20,49–24,10 %); статическая сила (16,0–23,37 %); гибкость (14,47–52,95 %); сила кисти (правой – 6,29–15,12 %, левой – 14,73–23,41 %); скоростно-силовые способности (9,01–14,67 %) (в условиях ограниченной опоры (11,41–19,96 %)); скоростно-силовые способности нижних (2,20–19,96 %) и верхних конечностей (5,84–10,76 %); показатели физического развития (0,57–18,72 %); состояние внешнего дыхания (6,50–26,73 %); состояние сердечно-сосудистой системы (12,35–29,35 %).

в) двигательно-координационный компонент (n = 30): динамическое равновесие (6,42–41,67 %); ориентирование в пространстве с быстротой принятия решения (2,73–8,75 %); пространственная ориентация (1,71–39,37 %); перестроение и приспособление двигательных действий (1,17–6,71 %); согласование (9,29–31,35 %); быстрота реа-

гирования (2,52–14,14 %); дифференцирование движения (9,69–33,61 %); ритм (1,06–2,79 %).

2) у студентов КГ наблюдался следующий уровень прироста (первый и второй этап эксперимента) (рисунок 2):



1 – сенсомоторные способности; 2 – психические познавательные процессы;
3 – функциональное состояние нервно-мышечного процесса; 4 – уровень интеллекта;
5 – кондиционные способности; 6 – морфофункциональные показатели; 7 – координационные способности

Рисунок 2 – Динамика уровня психофизической подготовленности студентов КГ в процессе эксперимента (традиционная программа физического воспитания студентов), %

а) сенсорно-когнитивный компонент (n = 22): сенсомоторные способности (простая сенсомоторная реакция (1,11–2,68 %); аудиомоторная реакция (1,20–1,62 %); сложная сенсомоторная реакция (1,90–3,05 %); реакция на движущийся объект (10,58–13,42 %)), переключаемость внимания (2,69–14,50 %); объем внимания (4,44–5,92 %); концентрация внимания (5,17–5,22 %)); восприятие времени (2,50–12,43 %); уровень интеллекта (по Г. Айзенку) (7,16–9,31 %);

б) моторно-функциональный компонент (n = 34): скоростные способности (1,40–1,96 %); общая выносливость (2,59–2,96 %); скоростная выносливость (3,47–3,75 %); динамическая сила (5,64–18,41 %); статическая сила (9,08–12,32 %); гибкость (15,78–22,77 %); сила кисти (правой – 3,99–6,39 % и левой – 9,39–12,82 %); скоростно-силовые способности (3,85–9,34 %) (в условиях ограниченной опоры (12,57–18,38 %)); скоростно-силовые способности нижних (3,13–6,77 %) и верхних конечностей (9,15–10,44 %); показатели физического развития (0,17–14,77 %); состояние внешнего дыхания (6,39–19,23 %); состояние сердечно-сосудистой системы (4,04–19,44 %);

в) двигательно-координационный компонент (n = 30): динамическое равновесие (8,06–20,46 %); ориентирование в пространстве с быстротой принятия решения (0,84–3,46 %); пространственное ориентирование (1,81–17,39 %); перестроение и приспособление двигательных действий (1,10–4,73 %); согласование (3,93–11,09 %); быстрота реагирования (3,43–8,07 %); дифференцирование движения (2,33–17,91 %); ритм (2,01–2,45 %).

Обобщая полученные результаты темпов прироста уровня развития компонентов психофизического потенциала студентов необходимо отметить, что у испытуемых ЭГ динамика после первого и второго этапов эксперимента носит постепенно восходящий характер в сравнении с незначительными приростами в КГ.

Заключение

Современный подход к организации эффективного процесса физического воспитания студентов должен быть построен на основе принципов комплексности, дифференцированности, сопряженности, вариативности и систематичности педагогических воздействий, положительный эффект дает

внедрение в систему физического воспитания китайской гимнастики ушу-тайцзицюань («контроль тела – дыхания – сознания»).

Выявленные меж- и внутригрупповые различия в динамике улучшения психофизической подготовленности студентов ЭГ и КГ позволили установить положительную тенденцию на всех этапах формирующего эксперимента. Это обусловлено, во-первых, индивидуально-возрастными особенностями развития студентов, а во-вторых, внедрением экспериментальных программ в процесс физического воспитания. Так, по ряду исследуемых показателей у студентов ЭГ (ушу-тайцзицюань) был выявлен более

высокий прирост, чем у студентов КГ (традиционная программа).

Таким образом, разработанный нами алгоритм использования средств ушу-тайцзицюань «равномерность – сопряженность – вариативность – пластичность» позволил студентам ЭГ значительно улучшить резервные возможности их психофизической подготовленности.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке методических рекомендаций по подбору средств и методов физического воспитания с элементами ушу-тайцзицюань на всех этапах профессионально-прикладной физической подготовки студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авсарагов, Г. Р. Физическое воспитание студентов вузов в различные периоды учебного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Р. Авсарагов. – Набережные Челны, 2010. – 24 с.
2. Герчак, Л. М. Формирование готовности к здоровьесбережению студентов высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. М. Герчак ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Новокузнецк, 2007. – 23 с.
3. Егоров, Д. Е. Технология повышения уровня физической подготовленности студентов педагогического профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Е. Егоров. – Хабаровск, 2000. – 26 с.
4. Егорычев, А. О. Теория и технология управления психофизической подготовкой студентов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. О. Егорычев. – Ярославль, 2005. – 317 л.
5. Перова, Г. М. Совершенствование психофизической подготовленности студентов вуза / Г. М. Перова // *Соврем. здоровьесберегающие технологии*. – 2018. – № 4. – С. 111–117.
6. Куликова, О. А. Влияние психофизических упражнений ушу на работоспособность студентов I–II курсов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Куликова. – Улан-Удэ, 2004. – 166 л.
7. Макаров, А. В. Методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики Ушу в процессе непрерывных занятий по физическому воспитанию со студентами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Макаров. – Киров, 2010. – 219 л.
8. Алтанчулуу. Повышение эффективности физического воспитания в вузе средствами психофизического тренинга ушу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Алтанчулуу. – Улан-Удэ, 2007. – 160 л.
9. Jia, Y. Teaching traditional Chinese martial arts to con-temporary Chinese youth-a qualitative study with youth wushu coaches in China / Y. Jia, M. Theeboom, D. Zhu. – *Archives of budo*, 2020. – Nr 16 (7). – P. 1–10.
10. Peng, X. L. Influence factors and improvement suggestions of Chinese wushu communication in Chinese martial arts / X. L. Peng, Q. W. Zhang. – *Ekoloji*, 2019. – Nr 28 (107). – P. 2755–2760.
11. Design of computer aided cognitive training system for exercise intervention / Y. D. Xu [et al.]. – *Software Engineering*, 2021. – Nr 24 (9). – P. 58–62.
12. Brian, M. The effect of martial arts training on mental health outcomes: a systematic review and meta-analysis / M. Brian, D. Dean. – *Stuart Journal of Bodywork and Movement Therapies*. – 2020. – Nr 24 (4). – P. 402–412.

REFERENCES

1. Avsaragov, G. R. Fizicheskoje vospitanije studentov vuzov v razlichnyje pieriody uchiebnogo processa : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk / G. R. Avsaragov. – Nabieriezhnnye Chielny, 2010. – 24 s.

2. Gierchak, L. M. Formirovanije gotovnosti k zdorov'jesbieriezheniju studentov vysshego professional'nogo obrazovanija : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.08 / L. M. Gierchak ; Barnaul. gos. pied. un-ta. – Novokuznieck, 2007. – 23 s.

3. Jegorov, D. Ye. Tiekhnologija povyshenija urovnia fizichieskoj podgotovliennosti studentov : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk / D. Ye. Jegorov. – Khabarovsk, 2000. – 26 s.

4. Jegorychiev, A. O. Tiejorija i tiekhnologija upravlienija psikhofizichieskoj podgotovkoj studentov k professional'noj diejatel'nosti : dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.04 / A. O. Jegorychiev. – Jaroslavl', 2005. – 317 l.

5. Pierova, G. M. Soviershenstvovanije psikhofizichieskoj podgotovliennosti studentov vuza / G. M. Pierova // Sovriem. zdorov'jesbieriegajushchije tiekhnologii. – 2018. – № 4. – S. 111–117.

6. Kulikova, O. A. Vlijanije psikhofizichieskikh uprazhnenij ushu na rabotosposobnost' studentok I–II kursov : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / O. A. Kulikova. – Ulan-Ude, 2004. – 166 l.

7. Makarov, A. V. Mjetodika kompliksnoho ispol'zovanija sriedstv kitajskoj gimnastiki Ushu v processie nieprieryvnykh zaniatij po fizichieskomu vospitaniju so studentami : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / A. V. Makarov. – Kirov, 2010. – 219 l.

8. Altanchuluu. Povyshenije effiektivnosti fizichieskogo vospitanija v vuzie sriedstvami psikhofizichieskogo trieninga ushu : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.04 / Altanchuluu. – Ulan-Ude, 2007. – 160 l.

9. Jia, Y. Teaching traditional Chinese martial arts to con-temporary Chinese youth-a qualitative study with youth wushu coaches in China / Y. Jia, M. Theeboom, D. Zhu. – Archives of budo, 2020. – Nr 16 (7). – P. 1–10.

10. Peng, X. L. Influence factors and improvement suggestions of Chinese wushu communication in Chinese martial arts / X. L. Peng, Q. W. Zhang. – Ekoloji, 2019. – Nr 28 (107). – P. 2755–2760.

11. Design of computer aided cognitive training system for exercise intervention / Y. D. Xu [et al.]. – Software Engineering, 2021. – Nr 24 (9). – P. 58–62.

12. Brian, M. The effect of martial arts training on mental health outcomes: a systematic review and meta-analysis / M. Brian, D. Dean. – Stuart Journal of Bodywork and Movement Therapies. – 2020. – Nr 24 (4). – P. 402–412.

Рукапіс наступію у редакцію 05.04.2024

УДК 159.923.2

Полина Александровна Абакумова

*аспирант 2-го года обучения каф. общей и медицинской психологии
Белорусского государственного университета*

Polina Abakumova

*2-nd Year Postgraduate Student of the Department of General and Medical Psychology
of Belarusian State University*

e-mail: Laitera@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКИ ОПОСРЕДСТВОВАННОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ У ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ (ч. 1)

Представлены результаты эмпирического исследования символически опосредствованного социального понимания у лиц, совершивших правонарушения. Экспериментальная методика включала несколько заданий: понимание художественных текстов, тест «Чтение психического состояния по взгляду», понимание социальных ситуаций методики «Странные ситуации», задание на определение доминирующего типа установки к осознанию символа. Применялся метод квазиэксперимента, предполагающий сравнение и качественно-количественный анализ ответов испытуемых экспериментальной (n = 35) и контрольной (n = 35) групп в возрасте 20–40 лет. Выявлены прямые значимые связи между всеми заданиями экспериментальной методики. Статистически значимые различия выявлены между всеми группами по всем заданиям.

***Ключевые слова:** социальное понимание, символическое опосредствование, теория Другого сознания, дезадаптация.*

Features of Symbolically Mediated Social Understanding in Individuals who Committed Offenses During Early Adulthood (pt. 1)

The article presents the results of an empirical study of symbolically mediated social understanding in persons who have committed offenses. The experimental technique included several tasks: understanding literary texts, the test «Reading a mental state by sight», understanding social situations using the «Strange Situations» technique, and a task to determine the dominant type of attitude to symbol awareness. The quasi-experiment method was used, which involves a comparison and qualitative and quantitative analysis of the responses of the experimental (n = 35) and control (n = 35) groups aged 20–40 years. Direct significant connections between all tasks of the experimental methodology are revealed. Statistically significant differences were found between all groups for all tasks.

***Key words:** social understanding, symbolic mediation, theory another consciousness, disadaptation.*

Введение

Социальное понимание – новая междисциплинарная область исследований, возникшая в конце XX в. как синтез ряда направлений: аналитической эпистемологии, философии сознания, когнитивной психологии, нейронауки. Социальная обусловленность повседневной жизни подталкивает нас к пониманию Другого, мы осознаем, что другие люди являются субъектами, чье

поведение определяется их личными целями. В ходе психического развития человек в процессе социализации овладевает аккумулярованными культурными формами, средствами общественной деятельности, усваивает их нормы и мотивы. Культурно-исторический опыт, фиксированный в знаковых системах, будучи включенным в деятельность субъекта, опосредует развитие его личности. Как писал А. Н. Леонтьев, «индивид не имеет языка, выработанного им самим значений, опознавание им явлений действительности может происходить только посредством усвоения извне готовых значений» [1, с. 154].

Научный руководитель – Алексей Михайлович Поляков, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета

Выделение символического смысла возможно при высоком уровне развития символической функции. Символически опосредствованное социальное понимание позволяет понять, что у других есть уникальные убеждения, желания, которые, в свою очередь, отличаются или похожи на наши собственные, что мы получаем возможность предугадывать и понимать чувства и эмоции других людей, можем ставить себя на место другого, видеть себя со стороны. Символизация субъектной реальности значима для восприятия мира других людей, самого себя, для умений найти схожесть или различие между собой и другими.

Нарушение символически опосредствованного социального понимания характеризуется неспособностью регулировать внимание другого человека, существенным затруднением в подражании, опознавании эмоционального состояния у других людей, неспособностью определить намерения говорящего, распознать обман и обманывать, а также справиться с тестами, где необходимо догадаться о намерениях и чувствах других людей.

Ю. М. Антонян утверждает, что личность, совершившая правонарушения, отличается от законопослушного гражданина нравственно-правовой спецификой [2].

Г. Г. Шиханцов отмечает, что правонарушители отличаются плохой социальной приспособленностью. У них наблюдается инфантилизм, необдуманность, эмоциональная незрелость, нарушен нормативный контроль, вследствие чего оценка социальной ситуации происходит не с позиции нравственности, а исходя из личных переживаний и обид [3]. Правонарушителям свойственны нарушения в сфере общения: неспособность установить контакты с другими, неумение встать на точку зрения другого, посмотреть на себя со стороны [3].

В работе «Психология преступника и расследование преступлений» Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев и В. Е. Эминов говорят о взаимосвязи противоправного поведения и социальной дезадаптации. Психологическая депривация при отсутствии компенсации во взрослом возрасте приводит к дезадаптации и отчужденности. В своей позиции в детерминации совершения преступления отчужденностью авторы выделили следующие аспекты: отчуждение затрудня-

ет усвоение человеком норм, регулирующих межличностные отношения; отчуждение личности на раннем этапе развития, когда родители не способствуют социализации ребенка, не научают взаимодействию в обществе; личные особенности, которые характеризуются уходом личности в себя, отсутствие эмпатии, обособление от других, неумение чувствовать эмоции другого человека [2, с. 33–34].

Следует отметить ряд исследователь, занимающихся изучением социального понимания.

А. И. Мелехин изучал социальное понимание у лиц пожилого возраста и пришел к выводу, что социализация нарушается вследствие трудностей в запоминании и распознавании лиц, эмоции распознаются лучше при высокой интенсивности, наблюдался феномен ложной эмоциональной атрибуции [4].

Е. Е. Румянцева отмечает, что снижение социального функционирования и снижение социального познания, к которому относится социальное понимание, являются явными признаками людей, больных шизофренией [5]. Коммуникативные аномалии возникают по причине того, что социальное понимание нарушается, задания на социальное понимание лица, имеющие указанный выше диагноз, выполняют хуже, чем здоровые ровесники.

В то же время Е. Е. Румянцева рассматривала модель психического состояния у женщин с депрессией. Она выделила, что женщины, больные депрессией, хуже понимают тексты, где необходимо распознать ложь (по результатам прохождения теста «Чтение психического состояния по взгляду», РМЕТ). Они хуже дифференцируют состояние человека по глазам, воспринимают пессимистично как себя, так и окружение [6].

Я. К. Смирнова установила, что «у детей с нарушением слуха схож дефицит социального понимания с дефицитом детей с аутизмом» [7]. Она выявила наличие у таких детей недостатка перцептивного компонента модели психического состояния. Этот недостаток заключается в приписывании другим эмоций и состояний, основываясь только на выражении лица и глаз при игнорировании других их выражений. У детей оказался не сформирован механизм, ко-

торый позволил бы интерпретировать смысл полученной информации через жесты, мимику.

Р. А. Туревская и А. А. Пленсковская исследовали понимание ментальных состояний у детей, больных аутизмом. Они пришли к выводу, что дети с аутизмом хуже справляются с заданиями на понимание иронии, ложных ожиданий, метафор, намерений, символического смысла. Понимание ложных ожиданий связано с пониманием мыслей и чувств другого человека, а понимание намерений других людей – с пониманием чувств [8].

Недостаточность абстрактного мышления, которое влияет на познавательные процессы, приводит к сниженной способности воспринимать правильное понимание пословиц и метафор. Так, Н. Мак-Вильямс в книге «Психоаналитическая диагностика» приводит пример пациентки, больной шизофренией. Во время оценки психического состояния, способности к абстрактному мышлению пациентку просили объяснить смысл пословицы «Лучше синица в руках, чем журавль в небе», на что она давала заученный ранее ответ, т. е. самостоятельно объяснить не могла [9, с. 98]. Пограничные пациенты, у которых наблюдается недостаточность абстрактного мышления, не могут описать собственную личность, не умеют «ментализировать», демонстрируют недостаток «рефлексивной деятельности» [9, с. 102].

В представленном выше обзоре у разных категорий детей и взрослых фиксировались симптомы, выступающие маркерами нарушений символически опосредствованного социального понимания. Систематизация и обобщение этих симптомов позволяют составить целостную картину поведения человека с нарушенным символически опосредствованным социальным пониманием и применять ее к ранее не исследованным категориям, в частности к правонарушителям. При этом речь идет именно о лицах, склонных к неоднократному совершению преступлений или правонарушений, когда такое поведение становится нормальным для данной категории людей. В изучении психологических особенностей правонарушителей особое внимание уделяется мотиву и цели совершения деяния: как человек это оценивал, что думал, что предвидел, т. к. его действие носит антиобщественный харак-

тер. Мотив и цель у правонарушителей ориентируются на ситуацию «здесь и сейчас» по воле чувств. Оценка событий, поведения других людей, оценка своего поведения и принятие решений происходит под воздействием аффекта [10, с. 47]. Лица, склонные к совершению правонарушений, не могут добиться признания, успеха социально допустимым способом, поэтому фрустрированные потребности могут проявляться в виде вымещения злобы на других людях, снятии напряжения путем замещения, ложном утверждении себя через унижение и игнорирование чувств другого. Следует также отметить, что правонарушения часто сочетаемые. Семейно-бытовые скандалы сопровождаются алкоголем, употребление которого, в свою очередь, сопровождается хищением чужого имущества и вовлечением в противоправные действия несовершеннолетних детей.

Определенные маркеры нарушений символически опосредствованного социального понимания обнаруживаются и в непосредственном взаимодействии с правонарушителями. При беседах с лицами, привлеченными к ответственности по семейно-бытовым скандалам, наблюдаются явные трудности при описании чувств пострадавшей стороны. Например, супруга одного из привлеченных в результате домашнего скандала, испугавшись за сохранность своей жизни, выпрыгнула из окна 3-го этажа. Пытаясь аргументировать поведение женщины, супруг ссылаясь на ее глупость, а не на описание эмоций страха, предположений о том, что в ее мыслях он мог убить ее в порыве гнева. Иначе говоря, он не сумел описать эмоции супруги в тот момент и ее интерпретации совершаемых им действий.

Аналогичный недостаток понимания эмоциональной сферы наблюдается и у лиц, совершающих кражи. Свои поступки они описывают как «просто захотел», «еще зарабатывает», не осознавая, что другой человек может огорчиться, увидев пропажу, или понести финансовую ответственность за «недостающую» товара.

Представленные теоретико-эмпирические данные позволяют предположить, что лица, склонные к совершению правонарушений, имеют черты, свойственные лицам с нарушением социально опосредствованного социального понимания, поскольку:

1) без возможности распознать эмоции, предугадать намерения других людей, идентифицировать себя с другим, распознать ложь, жесты, взгляды, мимику других будут наблюдаться существенные сложности в социализации и полноценном нормальном функционировании в обществе;

2) эти сложности социализации, неумение выстраивать социальные контакты, эмоциональная незрелость, нарушенный самоконтроль, неумение считывать невербальные каналы связи, невозможность ставить себя на место другого, прогнозировать свои поступки становятся причиной противоправных действий.

Организация исследования

С целью изучения символически опосредствованного социального понимания у индивидов, совершивших правонарушения в период ранней взрослости, было проведено экспериментальное исследование.

Выборку составили 70 человек периода ранней взрослости. Из них 35 человек из экспериментальной группы в возрасте от 20 до 40 лет, неоднократно совершивших правонарушения по следующим статьям Кодекса об административных правонарушениях (КоАП) Республики Беларусь:

1) ст. 19.1 – мелкое хулиганство (оскорбительное приставание к гражданам, умышленные действия, нарушающие порядок);

2) ст. 19.3 – распитие алкогольных, слабоалкогольных напитков или пива в общественном месте;

3) ст. 19.4 – вовлечение несовершеннолетних лиц в антиобщественное поведение (спаивание);

4) ст. 10.1 – умышленное причинение телесного повреждения и иные насильственные действия либо нарушение защитного предписания (семейно-бытовой конфликт); а также привлекавшихся по статьям Уголовного кодекса Республики Беларусь:

5) ст. 107 – применение принудительного лечения к лицам, страдающим алкоголизмом, наркоманией или токсикоманией;

6) ст. 205 – кража;

7) ст. 11.1 – мелкое хищение.

В экспериментальную группу были отобраны лица, имевшие неоднократные привлечения, с целью исключения случайного совпадения.

Контрольную группу составили 35 человек, не совершавшие ранее правонарушений, в возрасте от 20 до 40 лет.

Методы и методика исследования

Для изучения символически опосредствованного социального понимания у лиц, совершивших правонарушения, была разработана экспериментальная методика, состоящая из нескольких заданий.

Нами применялся метод квазиэксперимента, предполагающий сравнение и качественно-количественный анализ ответов испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Задание 1 связано с пониманием смысла коротких рассказов (Сэй-Сёнагон «Записки у изголовья» [11]). Выбор этих рассказов обусловлен малой известностью данного автора, краткостью произведений, репрезентацией в них сферы человеческих отношений и переживаний, потенциальной неоднозначностью возможных интерпретаций смысла описываемых историй. Все это позволило объективировать процессы символизации социального понимания субъективной реальности с помощью нарративов в рамках экспериментальной ситуации.

В качестве категорий для анализа были выделены: возможность определить символический смысл текста, умение создать метафору его смыслового содержания, умение привести пример из жизни, способность к смысловой децентрации.

Задание 2 направлено на изучение понимания социального контекста восьми коротких историй теста «Strange Stories Test» (Happé, 1994), а также соотнесение характеристик, намерений и переживаний их персонажей с крылатыми фразами и пословицами как разновидностью символических описаний. Испытуемым предлагалось прочесть короткие истории, связанные с социальным пониманием (истории, предполагающие понимание физических явлений и последовательности событий, не использовались).

Задание 3 было посвящено для оценки умения распознавать психическое состояние других людей. Для этого применялся тест Кембриджского Центра исследований аутизма «Reading the Mind in the Eyes Test» (RMET) в русской адаптации Е. Е. Румянцевой. RMET – экспериментальная методи-

ка, предложенная С. Бароном-Козном для изучения способности невербального распознавания внутренних состояний других людей по выражению глаз. В качестве стимульного материала используется 36 фотографий с изображением глаз людей различного возраста.

Задание 4 позволяет выявить доминирующую установку к осознанию символической реальности. Методика разработана А. М. Поляковым. Стимульным материалом выступают две картины: «Кувшин Ханны»

Т. Тайлера и «Девочка со скрипкой» Т. Бейкера [12]. Согласно инструкции, требуется выделить как можно больше различий и сходств между картинами, затем выделить главные различия и главные сходства. При анализе данных выделялись объектные, субъектные, ситуативные и целевые установки.

Для оценки различий между группами использовались меры различий (U-критерий Манна – Уитни и критерий углового преобразования Фишера).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит., 1975. – 304 с.
2. Антонян, Ю. М. Психология преступника и расследование преступлений / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Аминов. – М. : Юристъ, 1996. – 336 с.
3. Шиханцов, Г. Г. Юридическая психология : учебник для вузов / Г. Г. Шиханцов. – М. : Зерцало, 1998. – 352 с.
4. Мелехин, А. И. Специфика модели психического в пожилом и старческом возрасте / А. И. Мелехин // Когнитивные исследования на современном этапе : материалы Всерос. конф. с междунар. участием по когнитив. науке, Архангельск, 19–22 нояб. 2018 г. – Архангельск, 2018. – С. 199–202.
5. Румянцева, Е. Е. Модель психического и нейрокогнитивное функционирование при шизофрении / Е. Е. Румянцева // Клини. и спец. психология. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 77–85.
6. Модель психического и ее особенность у женщин с депрессиями / Е. Е. Румянцева [и др.] // Психиатрия. – 2014. – № 2 (62). – С. 53–59.
7. Смирнова, Я. К. Особенности развития модели психического у дошкольников с нарушением слуха / Я. К. Смирнова // Клини. и спец. психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 124–144.
8. Туревская, Р. А. Развитие модели психического у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра / Р. А. Туревская, А. А. Пленовская // Консультатив. психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 1 (111). – С. 112–131.
9. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе : пер. с англ. / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 2021. – 592 с.
10. Фурманов, И. А. Криминальная психология [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост.: И. А. Фурманов, И. Е. Метлицкий. – Минск : БГУ, 2018. – 270 с.
11. Сэй-Сёнагон. Записки у изголовья : пер. с яп. / Сэй-Сёнагон. – М. : Худож. лит., 1975. – 368 с.
12. Polyakov, A. M. The Use of Symbols by Elementary Schoolchildren and Adolescents with Learning Disabilities as Tools of Awareness of Subjective Reality / A. M. Polyakov // Education and Self Development. – 2022. – Vol. 17, nr 1. – P. 110–119.

REFERENCES

1. Lieont'jev, A. N. Diejatiel'nost', soznanije, lichnost' : uchieb. posobije / A. N. Lieont'jev. – M. : Izd-vo polit. lit., 1975. – 304 s.
2. Antonian, Ju. M. Psikhologija priestupnika i rassliedovanije priestuplienij / Yu. M. Antonian, M. I. Yenikiejev, V. Ye. Aminov. – M. : Jurist, 1996. – 336 s.
3. Shikhancov, G. G. Juridichieskaja psikhologija : uchieb. dlia vuzov / G. G. Shikhancov. – M. : Ziercalo, 1998. – 352 s.
4. Mieliexhin, A. I. Spieefika modeli psikhichieskogo v pozhilom i starchieskom vozrastie / A. I. Mieliexhin // Kognitivnyje issliedovanija na sovriemiennom etapie : matierialy Vsieros. konf.

s miezhdunar. uchastijem po kognitivnoj nauke, Arkhangel'sk, 19–22 nojab. 2018 g. – Arkhangel'sk, 2018. – S. 199–202.

5. Rumianceva, Ye. Ye. Model' psikhichieskogo i nejrokognitivnoje funkcionirovanije pri shizofrienii / Ye. Ye. Rumianceva // Klin. i spiec. psikhologija. – 2015. – T. 4, № 3. – S. 77–85.

6. Model' psihichieskogo i jejo osobiennost' u zhenshchin s diepriessijami / Ye. Ye. Rumianceva [i dr.] // Psikhijatrija. – 2014. – № 2 (62). – S. 53–59.

7. Smirnova, Ya. K. Osobiennosti razvitija modeli psikhichieskogo u doskol'nikov s narushe-nijem slukha / Ya. K. Smirnova // Klin. i spiec. psikhologija. – 2021. – T. 10, № 2. – S. 124–144.

8. Turievskaja, R. A. Razvitije modeli psikhichieskogo u dietiej shkol'nogo vozrasta s rasstrojstvami autistichieskogo spiektra / R. A. Turievskaja, A. A. Plienovskaja // Konsul'tativ. psikhologija i psikhotierapija. – 2021. – T. 29, № 1 (111). – S. 112–131.

9. Mak-Vil'jams, N. Psikhoanalitichieskaja diagnostika: Ponimanije struktury lichnosti v klinichieskom processie : pier. s angl. / N. Mak-Vil'jams. – M. : Klass, 2021. – 592 s.

10. Furmanov, I. A. Kriminal'naja psikhologija [Elektronnyj riesurs] : khriestomatija / sost.: I. A. Furmanov, I. Ye. Mietlickij. – Minsk : BGU, 2018. – 270 s.

11. Sej-Sionagon. Zapiski u izgolov'ja : pier. s jap. / Cej-Sionagon. – M. : Khudozh. lit., 1975. – 368 s.

12. Polyakov, A. M. The Use of Symbols by Elementary Schoolchildren and Adolescents with Learning Disabilities as Tools of Awareness of Subjective Reality / A. M. Polyakov // Education and Self Development. – 2022. – Vol. 17, nr 1. – P. 110–119.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.03.2024

УДК 159.99

Елена Станиславовна Киричик¹, Елена Владимировна Ярмольчик²¹аспирант 3-го года обучения каф. социальной педагогики и психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина²преподаватель каф. социальной педагогики и психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Elena Kirichik¹, Elena Yarmolchik²¹3-d Year Postgraduate Student of the Department of Social Pedagogy and Psychology
of Brest State A. S. Pushkin University²Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology
of Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹kirichikelena@yandex.ru; ²190709@mail.ru**ОСОБЕННОСТИ РЕПРОДУКТИВНЫХ УСТАНОВОК У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН***

Описаны понятие, структура и модель репродуктивной установки. Представлены результаты исследования готовности к материнству среди женщин молодого возраста посредством использования методики незаконченных предложений. Выявлены ценности, потребности, мотивы, которые формируют репродуктивные установки молодых женщин, отражают их готовность к деторождению и детерминируют репродуктивное поведение. Изучение факторов и детерминант репродуктивных установок, определяющих готовность к деторождению у молодых женщин, служит основанием для решения проблем повышения рождаемости.

Ключевые слова: деторождение, репродуктивное поведение, репродуктивная установка, мотив, потребность, ценностные ориентации, готовность к деторождению.

The Specifics of Reproductive Attitudes in Young Women

The article describes the concept, structure and model of reproductive installation. The results of a study of readiness for motherhood among young women, using the technique of unfinished sentences, are presented. The values, needs, and motives that shape the reproductive attitudes of young women, reflect their willingness to procreate and determine reproductive behavior are revealed. The study of factors and determinants of reproductive attitudes that determine the readiness for childbearing in young women serves as a basis for solving the problems of increasing the birth rate.

Key words: procreation, reproductive behavior, reproductive attitude, motive, need, value orientations, readiness for procreation.

Введение

Исследование готовности молодых женщин к материнству является актуальным и вызывает особый интерес, т. к. материнство, с одной стороны, направлено на решение демографических проблем, с другой стороны, требует значительных ресурсов, отказа от прежних привычек и изменения образа жизни женщины. В последние десятилетия наблюдаются негативные демографические тенденции: все более распространенными явлениями современности становятся малодетные семьи, позднее роди-

тельство или же вовсе отказ женщин репродуктивного возраста от реализации себя в роли матери [1].

Систему действий и отношений, опосредующих рождение детей, называют репродуктивным поведением. Репродуктивное поведение определяется особенностями мотивационно-потребностной сферы женщин репродуктивного возраста.

Среди мотивов, обосновывающих недостаточную готовность к материнству, выделяют стремление самореализации в профессии, желание «пожить для себя», страх перемен, страх перед физиологическими изменениями в теле во время и после беременности, страх родов, наличие негативного опыта своего детства, связанного с фигурой матери или отца [2].

Важную роль при выборе того или иного направления репродуктивного пове-

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований в рамках выполнения НИИР «Самосознание молодых женщин как условие формирования мотивации деторождения» (грант № Г23М-034 на 2023–2025 гг.).

дения женщин играет репродуктивная установка. Репродуктивная установка представляет собой совокупность представлений и настроений, она отражает готовность реализовывать определенные паттерны репродуктивного поведения.

Репродуктивные установки женщины имеют существенное значение для формирования личностной сферы женщины, реализации себя в материнстве, особенностей брачных отношений, планирования и протекания беременности, отношения к себе как к матери и к своему будущему ребенку [3].

Репродуктивная установка как вид социальной установки включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, базируется на знаниях о рождении и воспитании детей, опыте взаимодействия со своими родителями, собственном опыте родительства, а также на традициях и обычаях общества, социальной желательности и др.

Структура репродуктивной установки включает когнитивный компонент (знания, представления), аффективный компонент (оценки, эмоции, чувства, отношение), регулятивный компонент (направленность, намерение, решение) [4]. Данные компоненты определяют три стороны репродуктивной установки: отношение к материнству, отношение к себе как к матери, отношение к детям [5].

Так как репродуктивная установка определяет поведение женщины как будущей матери, она является одновременно мотивационной установкой. На основании представлений о материнстве (знания о материнстве; опыта взаимодействия со своими родителями, общения с детьми; ценностей заложенных семьей, социумом) происходит оценка их значимости и возникает потребность, мотив и намерение реализовать себя в роли матери. Модель мотивационной (репродуктивной) установки представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Модель репродуктивной установки

Мотивационная (репродуктивная) установка			
Пример: «Я хочу стать матерью, потому что, это важная роль, в которой я хочу реализоваться, когда будет подходящий партнер для создания семьи»			
	Определение компонента	Отвечает на вопрос	Пример высказывания
Знания и опыт	Образ, представления	Что я об этом знаю?	«Мать – это важная роль»
Ценности	Значимость, важность, престижность	В чем ценность?	
Оценка	Суждение, установление значимости для личности	Как я к этому отношусь?	
Возможные неосознаваемые потребности	Бессознательная нужда	Я в этом нуждаюсь?	В уважении, признании, любви.
Осознаваемая потребность	Необходимость		«Реализовать себя в роли матери»
Возможный неосознаваемый мотив	Бессознательная побудительная причина, смысл, цель	Чего я хочу?	Самореализоваться, быть причастной к социальной группе
Осознаваемый мотив	Побудительная причина, смысл, цель		«Стать матерью»
Намерение	Замысел в перспективе	Буду ли я к этому стремиться?	«Хочу»
Интеллектуальная активность	Способ достижения	Каким образом? Когда?	«Когда будет подходящий партнер для создания семьи»

Репродуктивные установки имеют положительную и отрицательную направленность.

Отрицательная направленность выражается в индифферентном отношении к материнству, негативном отношении к детям, отказе от реализации себя в роли матери и др.

Положительная направленность проявляется в желании и готовности иметь детей [5].

Желание и готовность стать матерью отличаются тем, что желание включает систему мотивов, ценностей, отношения к материнству, осознания его значимости, а го-

товность представляет собой личностное образование, предполагающее не только желание стать матерью, но и намерение это осуществить в ближайшей перспективе.

Готовность к материнству – это личностное образование, предполагающее ориентацию на материнство, направленность на создание оптимальных условий для рождения, развития и воспитания ребенка [6].

Организация исследования и его результаты

С целью исследования мотивации деторождения, нами была использована методика неоконченных предложений, содержание которых, позволяет выявить репродуктивные установки на деторождение.

Респондентам предлагалось выбрать по одному предложению из каждого варианта и продолжить его.

Всего представлено два варианта незаконченных предложений:

1. «Я хочу стать матерью, потому что...» или «Я не хочу стать матерью, потому что...»;

2. «Я готова стать матерью потому, что...» или «Я не готова стать матерью, потому что...».

В исследовании приняли участие 104 женщины, в возрасте от 20 до 30 лет (средний возраст – 22,67 года).

В общей сумме было обработано 225 высказываний. Всем респондентам была предложена одинаковая инструкция: «Продолжите одно из двух вариантов предложений», при этом некоторые продолжили три-четыре предложения, а некоторые продолжили только одно предложение.

В каждой из двух категорий 83,65 % молодых женщин сделали по одному выбору; их высказывания составили 87 пар, которые структурированы в три группы:

1) «я хочу стать матерью, и я готова стать матерью» (32,18 %);

2) «я хочу стать матерью, но я не готова стать матерью» (48,28 %);

3) «я не хочу становиться матерью, и я не готова становиться матерью» (19,54 %).

Желание, но отсутствующая готовность к деторождению выявлена практически у половины респонденток.

Желают и готовы стать матерью треть из всех женщин, принявших участие в исследовании.

Остальные женщины не испытывают желания становится матерью и не чувствуют в себе готовности к этой роли.

По результатам контент-анализа женщины, как правило, продолжали незаконченные предложения исходя из определенных позиций, имеющих для них ценность и определяющих мотивы их поведения.

Всего представлено три обобщенных позиции, представляющие призму, через которую смотрят молодые женщины, на вопросы о желании и готовности к деторождению:

1) материнство как ценность;

2) дети как ценность;

3) личность как ценность.

Большая часть из всех опрошенных молодых женщин (38,22 %) продолжили фразу «Я хочу стать матерью, потому что...».

Наименьшее количество опрошенных молодых женщин (12,44 %) выбрали для продолжения фразу «Я не хочу стать матерью, потому что...».

Фразу «Я готова стать матерью, потому что...» продолжили 17,30 %, а фразу «Я не готова стать матерью, потому что...» – 32,00 % респонденток.

Ниже представлен анализ фраз, определяющих готовность к деторождению («Я готова стать матерью, потому что...»; «Я не готова стать матерью, потому что...»).

Изучение вариантов продолжения фразы «Я готова стать матерью, потому что...» представляет возможность понять глубину осознания молодыми женщинами феномена готовности к материнству, признаки и факторы готовности.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

По результатам контент-анализа у женщин преобладают ответы с позиции ценности материнства как такового (48 %). В контексте этой направленности, выявлены три основные группы потребностей, распределение результатов в которых примерно одинаковое: преобладают потребности в реализации материнских функций, на втором месте – потребности в принадлежности к семье, на третьем – потребности в реализации себя в роли матери.

Таблица 2 – Результаты контент-анализа ответов на неоконченное предложение «Я готова стать матерью, потому что...»

Мотивационные установки	Примеры высказываний	Кол-во высказываний, %		Обобщенные группы потребностей, %		Ценностные ориентации, %	
Желание испытать роль матери	«Не боюсь материнства, хочу стать матерью»	1	1,6	Потребность в реализации себя в роли матери	14,3	Материнство как ценность	47,6
Положительное отношение к роли матери	«Я вижу в этом радость, заботу, любовь»	2	3,2				
Положительная оценка готовности к материнству	«Я готова психологически к этому», «эмоционально созрела для этого»	6	9,5				
Желание заботиться, дарить любовь, быть ответственной за ребенка	«Мечтаю заботиться о человеке», «понимаю ответственность и готова это принять»	8	12,7	Потребность в реализации материнских функций	17,5		
Желание воспитывать, обучать ребенка	«Хочу давать ему должное воспитание»	3	4,8				
Есть потенциальные отношения для создания семьи и рождения ребенка	«У нас крепкая семья, которая сможет дать ребенку надежную опору»	4	6,3	Потребность в принадлежности к семье	15,9		
Есть поддержка со стороны близких, семьи	«Я знаю к кому обращаться за поддержкой»	2	3,2				
Желание создать полноценную семью, которая включает детей	«Хочу, чтобы мой ребенок рос в счастливой семье, где его любят и оберегают»	4	6,3				
Желание испытать особенные чувства, достичь счастья	«Хочу испытать те чувства, которые испытывают во время беременности»	2	3,2	Потребности личного комфорта и удовольствия	3,2	Личность как ценность	38,1
Положительная оценка своего опыта, знаний	«Имею педагогическое образование, владею знаниями об особенностях детей»	4	6,3	Потребности личной самореализации	34,9		
Положительная оценка своего личного развития	«Я реализовала себя в карьере», «я реализована»	3	4,8				
Оценка материального положения	«Наш достаток растет и позволит обеспечить ребенка»	4	6,3				
Положительная оценка своего потенциала и его реализация	«Чувствую в себе силы», «уверена, что подарю ребенку все самое лучшее»	5	7,9				
Реализация личного выбора	«Я хочу этого», «осознанно подхожу к этому»	2	3,2				
Реализация задач личности во временной перспективе	«Я уверена в своем будущем», «сейчас хороший возраст»	4	6,3				
Желание иметь своего собственного ребенка	«Все есть, кроме детей», «работаю с детьми и хочу себе тоже»	2	3,2	Потребность в привязанности, любви	14,3	Дети как ценность	14,3
Представление о детях как о ценности, смысле жизни	«Хочу узнать, каково это, когда носишь это маленькое чудо под сердцем»	1	1,6				
Представление о детях как результате материнства, отношений с мужем	«Хочу увидеть первую улыбку, первый шаг, первое слово нашего с мужем общего ребенка»	1	1,6				
Представление о детях как объектах любви	«Меня интересуют дети», «люблю детей»	5	7,9				

Реализация материнских функций является процессуальной стороной материн-

ства, данная потребность проявляется в желании заботиться, дарить любовь, быть от-

ветственной за ребенка, а также в желании воспитывать, обучать ребенка.

Женщины оценивают свою готовность стать матерью с позиции наличия данных установок.

Считают себя готовыми к материнству 16 % женщин, в связи с удовлетворением потребности принадлежности к семье, ее актуальностью и возможностью полного удовлетворения, что проявляется в желании создать полноценную семью, включающую детей, а также в установке на поддержку со стороны близких и наличие отношений с партнером.

Свою готовность к материнству часть женщин связывают с наличием желания и с позитивным отношением к самой роли матери, а также положительной оценкой разных сторон готовности к материнству: психологической, физической, моральной, эмоциональной и т. п.

С позиции направленности на свою личность оценили свою готовность стать матерью 38 % респонденток; это вторая категория, выделенная нами.

Большинство женщин оценивают свой личностный потенциал (8 %), опыт и знания (6 %), материальное положение (6 %), свой возраст (6 %), личностное развитие (5 %) и личный выбор (3 %) как достаточный, чтобы стать матерью.

Так, 35 % ответов отражают потребности в самореализации, которые удовлетворены частично или полностью.

Остальные 3 % ответов отражают потребность в достижении личного комфорта за счет материнства, они проявляются в желании испытать особенные чувства, достичь счастья.

Третья позиция, выделенная нами на основе ответов респонденток – ценностное отношение к детям – выявлена у 14 % женщин.

Она выражается в желании иметь своего собственного ребенка, представлениях о детях как о смысле жизни, как результате материнства и отношений с мужем, как объектах любви.

Центральным звеном данных установок является потребность в привязанности и проявлении любви.

Переходя к анализу причин обоснования неготовности к материнству, указанных молодыми женщинами, отметим, что

было выявлено преобладание оценки собственной личности (60 %).

Персональная ценность выражается в четырех группах потребностей, среди которых потребность в безопасности и стабильности, как наиболее значимая для респонденток (44 %), проявляющаяся в оценках женщинами своего материального положения, личностного потенциала, возраста как недостаточных для того, чтобы быть готовой к материнству.

Результаты анализа ответов представлены в таблице 3.

В 17 % высказываний неготовность стать матерью связана с другими приоритетами: значимыми являются потребности в получении опыта, в самопознании, потребности в самореализации и потребности в уважении личного выбора.

Неготовность к материнству в 36 % высказываний молодых женщин описана с позиции ценности материнства. Данные высказывания преимущественно обоснованы потребностью в безопасности: в высказываниях демонстрируется страх материнства, отрицательные чувства к материнству, негативная оценка своей готовности, отсутствие стремления воспитывать и обучать, брать ответственность за ребенка.

Часть высказываний (12 %) в этой позиции, указывают на отсутствие отношений, которые могут стать возможными для создания семьи.

Минимальное количество высказываний о причинах своей неготовности к материнству отражают позицию наличия детей; в 3,3 % случаев ответы связаны с наличием страха родов.

Причины этого страха могут быть различными, но в их основе лежит одна потребность – потребность в безопасности.

Итак, можно говорить о том, что потребность в безопасности и стабильности как причина установок, объясняющих неготовность к материнству, выявлена в 70,7 % ответов молодых женщин.

Таблица 3 – Результаты контент-анализа ответов на неоконченное предложение «Я не готова стать матерью, потому что...»

Мотивационные установки	Примеры высказываний	Кол-во высказываний, %		Обобщенные группы потребностей, %		Ценностные ориентации, %	
Страх испытать роль матери	«Я не вижу себя в это роли»	1	1,1	Потребность в безопасности, стабильности	23,9	Материнство как ценность	35,9
Отрицательное отношение к роли матери	«Это сложно»	2	2,2				
Психологически, морально не готова	«Мне страшно, «не готова морально»	6	6,5				
Негативная оценка готовности к материнству	«Не считаю себя готовой», «еще не готова»	4	4,4				
Нет стремления воспитать, научить	«Не факт, что смогу привить хорошие ценности ребенку»	2	2,2				
Нет готовности принимать ответственность за ребенка	«Не готова посвятить свою жизнь ребенку», «боюсь ответственности»	7	7,6				
Отсутствуют отношения, которые могут стать возможными для заключения брака	«Я не замужем», «нет партнера», «не состою в браке»	11	12,0	Потребность в любви, привязанности, принадлежности к семье	12,0	Личность как ценность	60,9
Негативная оценка материального положения	«Не могу обеспечить ребенка финансово»	16	17,4	Потребность в безопасности, стабильности	43,5		
Негативная оценка своего потенциала и его реализация	«Недостаточно созданы условия для его рождения», «не имею стабильности»	13	14,1				
Реализация задач личности во временной перспективе	«Еще недостаточно взрослая», «мне только 20 лет»	11	12,0				
Реализация личного выбора	«Я это не хочу», «не нахожу в этом смысл для себя лично»	3	3,3	Потребности в признании, уважении выбора	3,3		
Недостаточно знаний и опыта	«Ничего не знаю об этом», недостаточно жизненного опыта»	4	4,4	Когнитивные потребности	6,5		
В приоритете самоопределение, познание себя	«Сама не определилась в жизни кто я»	2	2,2				
В приоритете самореализация	«Еще не реализовалась как личность», «хочу сначала получить образование»	7	7,6	Потребность в самореализации и актуализации индивидуального потенциала	7,6		
Страхи, связанные с рождением ребенка	«Я боюсь рожать», «думая о рождении испытываю страх»	3	3,3	Потребность в безопасности, стабильности	3,3	Дети как ценность	3,3

По результатам контент-анализа высказываний женщин установлено, что большинство объясняют готовность стать матерью со своим желанием проявлять заботу и любовь, быть ответственной, связывают с

положительной оценкой различных сторон готовности к материнству: физической, психологической, моральной, эмоциональной. Многие высказывания указывают на то, что женщины считают себя готовыми к

материнству, так как любят детей, высоко оценивают свой личностный потенциал, уверены в своем будущем и оценивают свой возраст как подходящий для материнства, имеют подходящего партнера, желают создать семью, имеют необходимые знания, опыт, материальные условия.

Некоторые высказывания о готовности стать матерью связаны с наличием желания воспитывать и обучать ребенка, а некоторые объясняются удовлетворенной потребностью в самореализации («Я реализовала себя в карьере», «Я реализована»). В единичных случаях, основанием для положительной оценки готовности к материнству, послужили следующие установки: положительное отношение к роли матери и желание реализовать эту роль, наличие поддержки со стороны близких, желание иметь ребенка, стремление испытать особенные чувства, достичь счастья, реализовать свой выбор, представления о детях как о ценности, результате материнства и отношений с мужем,

Самыми распространенными высказываниями относительно причин отсутствия готовности стать матерью, являются: в первую очередь – недостаток материальных средств и материальных условий, во вторую очередь – негативная оценка своих способностей и возможностей создать нужные условия для ребенка, в третью – оценка своего возраста, как недостаточно зрелого для материнства и в четвертую – отсутствие партнера.

Многие также указывали, что не готовы к материнству, так как боятся или не хотят ответственности, не готовы психоло-

гически становиться матерью или приоритетным считают для себя личностную самореализацию. Некоторые высказывания о причинах неготовности связаны с негативной оценкой готовности к материнству («Я не готова стать матерью, потому что не считаю себя готовой к этому»), с недостатком знаний и опыта, с особенностями личного выбора и со страхом родов.

Малочисленные причины неготовности стать матерью отражают отрицательное отношение к роли матери, неуверенность (страх) взять на себя эту роль, отсутствие стремления (уверенности) воспитывать ребенка, приоритет самоопределения.

Заключение

В результате исследования готовности молодых женщин реализовать себя в роли матери с помощью неоконченных предложений установлено, что большинство респондентов, участвующих в исследовании, желают стать матерями, но не готовы к этой роли. Определены основные ценностные ориентации (материнство, дети, личность), через призму которых, женщины представляли свои позиции.

Высказывания женщин о готовности стать матерью в большинстве случаев представлены с позиции ценности материнства, а высказывания о неготовности – с позиции ценности личности.

Приоритетной темой для последующих исследований становится вопрос о способах актуализации ценности материнства как личностно значимого компонента репродуктивных установок молодых женщин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Валитова, И. Е. Психологическая готовность к материнству у девушек разного возраста / И. Е. Валитова // Психологические проблемы современной семьи : сб. тез. VI Междунар. науч. конф., Москва – Звенигород – Екатеринбург, 30 сент. – 4 окт. 2015 г. / под ред. О. А. Карабановой [и др.]. – Т. 1. – М. ; Звенигород ; Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 418–423.
2. Захарова, Е. И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли / Е. И. Захарова // Культур.-ист. психология. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 44–49.
3. Киричик, Е. С. Проблема материнства и мотивации деторождения в современном обществе / Е. С. Киричик // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы X Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 8 дек. 2023 г. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2023. – С. 137–139.
4. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 317 с.

5. Толмач, И. М. Психологические детерминанты репродуктивных установок у девушек и молодых женщин : дис. ... д-ра психол. наук / И. М. Толмач. – Кишинев, 2022. – 223 л.
6. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопр. психологии. – 2002. – № 5. – С. 18–27.

REFERENCES

1. Valitova, I. Ye. Psikhologichieskaja gotovnost' k matierinstvu u dievushkek raznogo vozrasta / I. Ye. Valitova // Psikhologichieskije problemi sovremennoj siem'i : sb. tez. VI Mizhdunar. nauch. konf., Moskva – Zvienigorod – Jekatierinburg, 30 sient. – 4 okt. 2015 g. / pod ried. O. A. Karabanovoj [i dr.]. – T. 1. – M. ; Zvienigorod ; Jekatierinburg : Ural. gos. pied. un-t, 2015. – S. 418–423.
2. Zakharova, Ye. I. Uslovija stanovljenija negativnogo otnoshenija sovremennykh zhenshchin k matierinskoj roli / Ye. I. Zakharova // Kul'tur.-ist. psikhologija. – 2015. – T. 11, № 1. – S. 44–49.
3. Kirichik, Ye. S. Problema matierinstva i motivacii dietorozhdenija v sovremennom obshchestvie / Ye. S. Kirichik // Molodiozh XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii : materialy X Mizhdunar. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchionykh, Vitiebsk, 8 diek. 2023 g. – Vitiebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2023. – S. 137–139.
4. Ovcharova, R. V. Psikhologichieskoje soprovozhdenije roditiel'stva : uchieb. posobije / R. V. Ovcharova. – M. : Izd-vo In-ta psikhotierapii, 2003. – 317 s.
5. Tolmach, I. M. Psikhologichieskije dietierminanty rieproduktivnykh ustanovok u dievushkek i molodykh zhenshchin : dis. ... d-ra psikhol. nauk / I. M. Tolmach. – Kishiniov, 2022. – 223 l.
6. Mieshchieriakova, S. Yu. Psikhologichieskaja gotovnost' k matierinstvu / S. Yu. Mieshchieriakova // Voпр. psikhologii. – 2002. – № 5. – С. 18–27.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 10.06.2024

УДК 159.923.2

Ника Андреевна Болзан*практикующий психолог, соискатель 5-го года обучения каф. общей и медицинской психологии
Белорусского государственного университета***Nika Bolzan***Practicing Psychologist, 5-th Postgraduate Student
of the Department of General and Medical Psychology of Belarusian State University
e-mail: nika.bolzan@gmail.com***ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЖЕНЩИН
В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ
С ИХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ**

Анализируются результаты исследования, посвященного установлению взаимосвязи психологического благополучия беременных женщин с такими их особенностями, как рефлексивность, осознанность, временная перспектива, эмоциональный интеллект и осмысленность жизни. В исследовании приняли участие 132 женщины на разных сроках беременности. Позитивная связь системной рефлексии и отрицательная связь интроспекции подчеркивают значение способности женщин к объективной самооценке и саморефлексии в период беременности. Наличие положительного отношения к прошлым событиям и опыту значимо связано с уровнем психологического благополучия. Женщины с четкими жизненными целями и позитивным взглядом на будущее, как правило, испытывают более высокое психологическое благополучие. Было обнаружено, что компоненты осознанности, такие как описание внутреннего опыта, осознанность действий, безоценочность и наблюдение, значимо положительно связаны с психологическим благополучием беременных женщин. Высокий уровень эмоционального интеллекта, включая такие аспекты, как межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание и управление эмоциями, оказался значимо связанным с повышенным уровнем психологического благополучия беременных женщин. Все аспекты осмысленности жизни, включая цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля «я» и локус контроля «жизнь» оказались значимо связанными с психологическим благополучием беременных женщин.

Ключевые слова: беременность, индивидуальные особенности беременных, перинатальная психология, эмоциональный интеллект, рефлексивность, временная перспектива.

***Relationship of Women's Psychological Well-Being during Pregnancy
with Their Individual and Personal Features***

This empirical article presents and discusses the results of a pilot study of the relationship between the psychological well-being of pregnant women and their individual personal characteristics. The purpose of the study is to study the relationship between psychological well-being and individual personal qualities of pregnant women. The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the connections with the well-being of pregnant women of such qualities as reflexivity, time perspective, awareness and emotional intelligence are explored. The study involved 132 women at different stages of pregnancy. High levels of emotional intelligence, including aspects such as interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, understanding and managing emotions, were found to be significantly associated with increased levels of psychological well-being in pregnant women. All aspects of meaningfulness in life, including life goals, life process, life outcome, locus of control-self, and locus of control-life, were found to be significantly associated with the psychological well-being of pregnant women. The positive connection of systemic reflection with psychological well-being and the negative connection of introspection emphasizes the importance of women's ability to objective self-assessment and self-reflection during pregnancy. Having a positive attitude towards past events and experiences is significantly associated with the level of psychological well-being. Women with clear life goals and a positive outlook on the future tend to experience higher psychological well-being. Components of mindfulness, such as describing internal experience, mindful action, nonjudgment, and observation, were found to be significantly and positively associated with psychological well-being in pregnant women.

Key words: pregnancy, individual characteristics of pregnant women, perinatal psychology, psychological component of the gestational dominant, emotional intelligence, reflexivity, time perspective.

Введение

Период беременности представляет собой особый жизненный этап, на котором

с женщиной происходят значимые физиологические и психологические изменения. Поведение и взгляды женщины на беремен-

ность и будущее материнство играют критическую роль как для ее собственного благополучия, так и для развития ребенка [1].

Исследования показывают, что беременность может быть воспринята как основополагающий кризис, важный для личностного развития женщины и адаптации к материнской роли [2]. Как отмечает Н. Л. Маленкова [3], этот период часто сопровождается нестабильностью как в личностном, так и в социально-психологическом плане, что усиливает стресс.

Психологические изменения включают переосмысление собственной идентичности, отношений с ребенком, а также другую личностную трансформацию [4]. Установлено, что эти изменения детерминированы уровнем тревожности, внешним локусом контроля и особенностями саморегуляции [5–7].

Поддержка со стороны семьи, осведомленность о здоровье, а также социальные факторы, включая семейные отношения и экономический статус, также оказывают значительное влияние на состояние женщины во время беременности [6; 8; 9].

Психологическое благополучие характеризуется как состояние, в котором достигается оптимальная психическая эффективность, способствующая повышению общего уровня ментального здоровья. Концепция основывается на двух важных составляющих: удовлетворенности жизнью и ощущении самореализации, известном как эвдемония [10]. Удовлетворенность жизнью связана с благополучием, при котором человек позитивно оценивает общее качество своей жизни, включая удовлетворенность от текущих условий жизни и положительное восприятие жизни в целом. Эвдемония же, достигаемая через ведение осмысленного существования, охватывает такие аспекты благополучия, как наличие значимых межличностных связей, ощущение компетентности, наличие жизненных целей и оптимизм [10].

Изучение психологического благополучия в период беременности еще находится на начальном этапе и не стало широко распространенным, поскольку преимущественное внимание традиционно уделялось изучению проблем и трудностей, возникающих на этом жизненном этапе. Вопросу анализа психологических аспектов, способ-

ных оказывать влияние на благополучие женщин в период вынашивания ребенка, часто не уделяется должного внимания. Преобладает подход, сосредоточенный на физиологическом здоровье матери и развитии плода, редуцирующий эмоциональные проблемы к гормональным и физиологическим изменениям, свойственным беременности [2; 3].

В большинстве исследований данной сферы основное внимание уделяется анализу социально-демографических и медицинских параметров, таких как возраст матери, ее социально-экономическое положение, семейное положение, предыдущие беременности, уровень образования и наличие социальной поддержки [2; 3]. Однако исследования, посвященные взаимосвязи между индивидуальными и личностными характеристиками женщины и ее психологическим состоянием в период беременности, встречаются значительно реже.

Большинство работ изучают влияние «большой пятерки», обходя вниманием другие личностные качества. Например, исследования подчеркивают положительное влияние таких личностных качеств, как экстраверсия, эмоциональная стабильность и добросовестность на процесс беременности и роды [11–13]. Как указывают R. Öztürk и Ö. Güner, высокий уровень экстраверсии может благоприятно сказаться на переживаниях, связанных с беременностью и родами [11]. Аналогично женщины с высоким уровнем эмоциональной стабильности менее склонны к депрессивным и тревожным состояниям во время беременности и после рождения ребенка [12].

Высокая добросовестность как одна из черт «большой пятерки» связана с уменьшением риска послеродовой депрессии и тревожности за счет укрепления чувства контроля, наличия четких жизненных целей и более эффективной саморегуляции [13].

Кроме того, исследования выявили, что самооффективность в период беременности коррелирует с меньшим страхом перед родами и более низким уровнем психологических проблем [13].

Тем не менее до сих пор существует недостаток данных относительно того, как другие личностные особенности женщины связаны с позитивными аспектами психологического благополучия во время беремен-

ности [7]. Личностные черты по модели «большой пятерки» традиционно считаются стабильными и неизменными на протяжении всей жизни [12].

В контексте подготовки к материнству имеет смысл уделять особое внимание таким аспектам, как эмоциональный интеллект, осознанность и рефлексивность, которые, в отличие от базовых личностных характеристик, могут быть более гибкими и доступными для развития и коррекции.

Организация и методы исследования

Целью настоящей статьи стало выявление взаимосвязи психологического благополучия женщин в период беременности с их индивидуально-личностными особенностями, а именно – с показателями рефлексии, осознанности, временной перспективы, эмоционального интеллекта и осмысленности жизни.

Выборка исследования: 132 женщины на разных сроках беременности, проживающие в России, Беларуси, странах Европы. Средний возраст M (среднее) = 30,04,

SD (квадратное отклонение) = 4,26. Для 36 испытуемых беременность была первой.

Диагностические методики:

1) шкала психологического благополучия К. Рифф;

2) «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой;

3) пятифакторный опросник осознанности (FFMQ) в адаптации Н. М. Юмартова и Н. В. Гришиной;

4) опросник временной перспективы Зимбардо в адаптации А. Сырцовой;

5) тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭМИн);

6) тест осмысленности жизни Д. А. Леонтьева.

Обработка данных: корреляционный анализ Ч. Спирмена (программа Statistika).

Результаты исследования и их обсуждение

В таблице 1 отражены взаимосвязи показателей психологического благополучия и рефлексивности у беременных женщин.

Таблица 1 – Корреляции показателей психологического благополучия и рефлексивности

	Системная рефлексия	Интрореплексия	Квазиреплексия
Позитивные отношения	0,121	-0,239**	-0,026
Автономия	0,083	-0,509**	-0,064
Управление средой	0,134	-0,500**	-0,199*
Личностный рост	0,419**	-0,292**	0,112
Цели в жизни	0,164	-0,404**	-0,087
Самопринятие	0,136	-0,505**	-0,115
Психологическое благополучие	0,187*	-0,516**	-0,096

Примечание – В этой и последующих таблицах – *уровень значимости $p \leq 0,05$, **уровень значимости $p \leq 0,01$.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют (таблица 1), что личностный рост и общее психологическое благополучие у беременных значимо положительно связаны с системной рефлексией. Беременные женщины, демонстрирующие высокий уровень системной рефлексии, склонны к более высоким показателям личностного роста и общего психологического благополучия.

Исследования подтверждают, что высокая рефлексивность ассоциируется с лучшим психологическим состоянием [14]. Женщины с развитой способностью к рефлексии могут более успешно адаптироваться и принять эти изменения, что спо-

собствует уменьшению стресса и беспокойства. Результаты исследования В. Ю. Костенко и Д. А. Леонтьева также указывают на то, что рефлексивность влияет на укрепление психологической устойчивости и способности к саморегуляции [14].

В этот период женщина должна приспособиться к новым физическим условиям, эмоциональной нестабильности и изменениям в социальных ролях. Рефлексивность позволяет будущим матерям подходить к материнству более осознанно, готовясь к родам и воспитанию детей. Также развитие рефлексивных навыков способствует более глубокому пониманию и управлению собственными эмоциями.

При этом все показатели психологического благополучия значимо отрицательно связаны с интроспекцией, а управление средой отрицательно связано с квазирефлексией.

Беременные женщины, которые часто сосредотачиваются на «самокопании» и излишних переживаниях, могут испытывать низкий уровень психологического благополучия.

Интроспекция, вероятно, приводит к усилению фокуса на проблемах и негативных аспектах собственной жизни и протекания беременности, что может ухудшать ощущение благополучия.

Беременные женщины, склонные к квазирефлексии (отвлечению от актуальной жизненной ситуации), могут испытывать трудности в управлении окружающей их средой.

Квазирефлексия (как погружение в нереальные или неактуальные мысли и идеи) может мешать эффективному взаимодействию с окружающей средой и выполнению повседневных задач.

В таблице 2 отражены взаимосвязи показателей психологического благополучия и осознанности у беременных женщин.

Таблица 2 – Корреляции показателей психологического благополучия и осознанности

	Наблюдение	Описание	Осознанность действий	Безоценочность	Нереагирование
Позитивные отношения	0,221*	0,440**	0,203*	0,194*	0,078
Автономия	0,131	0,429**	0,354**	0,339**	0,099
Управление средой	0,130	0,477**	0,505**	0,364**	0,102
Личностный рост	0,285**	0,428**	0,269**	0,186*	0,052
Цели в жизни	0,170*	0,487**	0,434**	0,297**	0,074
Самопринятие	0,167	0,463**	0,421**	0,400**	0,087
Психологическое благополучие	0,206*	0,555**	0,452**	0,379**	0,103

Представленные в таблице 2 данные свидетельствуют, что способность вербально описывать внутренний опыт (описание), быть «здесь и сейчас» и активно участвовать в текущем моменте (осознанность действий), а также принимать внутренний опыт без оценок и суждений (безоценочность), значимо коррелируют с высоким уровнем психологического благополучия.

Умение осмысленно относиться к своим переживаниям, эмоциям и мыслям, а также умение не судить и не оценивать внутренний опыт способствуют лучшему психологическому состоянию и общему чувству благополучия.

Помимо этого, способность осознанно наблюдать за внешними и внутренними процессами (наблюдение) положительно связана с такими аспектами психологического благополучия, как наличие позитивных отношений, личностный рост, наличие и следование жизненным целям, а также с общим уровнем психологического благополучия.

Осознанность, характеризующаяся как активное, открытое и сознательное на-

правление внимания на настоящий момент, является ценным психологическим ресурсом, способным положительно влиять на психологическое состояние беременных женщин.

Многочисленные научные работы демонстрируют связь осознанности с понижением уровня стресса и улучшением эмоционального восприятия у разнообразных групп людей [15].

В период беременности осознанность может стать ключевым инструментом для управления изменениями и неопределенностью, свойственными этому времени.

Женщины, включающие практики осознанности в свою жизнь, способны более эффективно справляться с физическими и эмоциональными трудностями, обучаясь воспринимать свои ощущения без осуждения и чрезмерной реакции, что, в свою очередь, способствует уменьшению стресса, беспокойства и благоприятно сказывается на общем психологическом благополучии.

Дополнительно осознанность способствует улучшению эмоционального отклика [16], что крайне важно в период бере-

менности, когда может возрасти эмоциональная нестабильность.

Например, другие исследования указывают, что регулярная практика осознанности может снижать вероятность постна-

тальной депрессии и способствовать более легкой адаптации к материнству [16].

В таблице 3 приведены взаимосвязи показателей психологического благополучия и временной перспективы у беременных женщин.

Таблица 3 – Корреляции показателей психологического благополучия и временной перспективы

	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Позитивные отношения	-0,455**	0,092	0,223*	0,432**	-0,205*
Автономия	-0,525**	-0,047	0,103	0,161*	-0,395**
Управление средой	-0,655**	-0,109	0,341**	0,322**	-0,409**
Личностный рост	-0,318**	0,065	0,390**	0,215*	-0,390**
Цели в жизни	-0,525**	-0,094	0,393**	0,294**	-0,424**
Самопринятие	-0,634**	-0,085	0,216*	0,280**	-0,370**
Психологическое благополучие	-0,657**	-0,059	0,327**	0,341**	-0,449**

Все показатели психологического благополучия у беременных значимо отрицательно связаны с такими временными перспективами, как негативное прошлое и фаталистическое настоящее.

Негативное восприятие прошлого, включающее в себя отвращение, боль и разочарования, а также фаталистическое видение настоящего, предполагающее безнадежность и беспомощность перед обстоятельствами, обычно ассоциируются с низким уровнем психологического благополучия. Такие перспективы могут способствовать развитию депрессии, тревожности и низкой самооценки, что негативно сказывается на общем психологическом состоянии беременных женщин.

Помимо этого, все показатели психологического благополучия значимо положительно связаны с позитивным прошлым и почти все (кроме автономии) – с будущим. Положительная временная ориентация, характеризующаяся умением сосредоточиться на текущем моменте и эффективно организовывать будущее, играет значительную роль в достижении психологического благополучия беременных женщин [17].

Такая ориентация предполагает установление равновесия между осознанием настоящего и принятием будущих событий, что является критически важным во время беременности.

Исследования демонстрируют, что положительная временная ориентация связана с рядом благоприятных психологических результатов, в т. ч. с уменьшением тревожности и повышением уровня жизненного удовлетворения [17].

Для будущих матерей способность жить «здесь и сейчас», при этом реалистично прорабатывая будущее, может облегчить беспокойство, связанное с предстоящими родами и родительством, а также снизить стресс от изменений в личной жизни и внешности.

Ориентация на будущее и способность планировать предполагают оптимизм и чувство контроля над собственной жизнью, что важно для психологического благополучия.

Беременные женщины, ориентированные на будущее, вероятно, предвкушают встречу с будущим ребенком, что также улучшает их состояние.

Исключение составляет корреляция с автономией, что может быть связано с особенностями восприятия собственной независимости и самостоятельности в период беременности.

В таблице 4 представлены взаимосвязи показателей психологического благополучия и эмоционального интеллекта у беременных женщин.

Таблица 4 – Корреляции показателей психологического благополучия и эмоционального интеллекта

	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Общий уровень эмоционального интеллекта
Позитивные отношения	0,492**	0,427**	0,472**	0,450**	0,496**
Автономия	0,302**	0,465**	0,340**	0,431**	0,407**
Управление средой	0,464**	0,630**	0,502**	0,600**	0,596**
Личностный рост	0,451**	0,427**	0,465**	0,411**	0,490**
Цели в жизни	0,440**	0,535**	0,463**	0,513**	0,528**
Самопринятие	0,409**	0,544**	0,439**	0,526**	0,520**
Психологическое благополучие	0,516**	0,619**	0,535**	0,601**	0,615**

Все показатели психологического благополучия беременных женщин (таблица 4) значимо положительно связаны со всеми компонентами эмоционального интеллекта – межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом, пониманием и управлением эмоциями.

Исследования демонстрируют, что высокие показатели эмоционального интеллекта связаны с лучшим психологическим благополучием в разнообразных группах людей [18]. Для беременных женщин умение точно распознавать и выражать свои чувства может облегчить преодоление эмоциональных колебаний и стрессов, связанных с беременностью. Осознание чувств окружающих, в т. ч. партнера и родствен-

ников, также может способствовать улучшению взаимопонимания и социальной поддержки.

Эмоциональный интеллект включает в себя также способность контролировать собственные эмоции, что особенно значимо в период беременности, когда женщины могут испытывать усиленные эмоциональные реакции и высокий уровень стресса. Более того, умение эффективно управлять эмоциями может помочь будущим мамам создать благоприятную эмоциональную атмосферу для себя и своего ребенка.

В таблице 5 отражены взаимосвязи показателей психологического благополучия и осмысленности жизни у беременных женщин.

Таблица 5 – Корреляции показателей психологического благополучия и осмысленности жизни

	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля «я»	Локус контроля «жизнь»	Осмысленность жизни
Позитивные отношения	0,475**	0,561**	0,523**	0,476**	0,499**	0,549**
Автономия	0,406**	0,505**	0,372**	0,457**	0,360**	0,485**
Управление средой	0,557**	0,641**	0,618**	0,593**	0,504**	0,623**
Личностный рост	0,441**	0,431**	0,436**	0,480**	0,438**	0,460**
Цели в жизни	0,594**	0,593**	0,578**	0,645**	0,553**	0,633**
Самопринятие	0,539**	0,640**	0,627**	0,573**	0,561**	0,616**
Психологическое благополучие	0,619**	0,697**	0,648**	0,658**	0,590**	0,677**

Все показатели психологического благополучия женщин значимо положительно связаны со всеми показателями осмысленности жизни. Цели придают жизни направленность и смысл, что особенно важно в период, когда женщина ожидает ребенка, т. к. это может помочь ей справ-

ляться с изменениями и неопределенностью, связанными с беременностью. Восприятие своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной также способствует общему чувству удовлетворенности и благополучия. Это соответствует данным, по-

лученным в исследовании Д. С. Корниенко и А. Г. Радостевой [10].

Положительная связь с результативностью жизни означает, что удовлетворенность прожитым жизненным отрезком и ощущение продуктивности и осмысленности прожитой жизни способствуют психологическому благополучию. Для беременных женщин это может означать, что положительная оценка своего прошлого и достижений укрепляет их психологическое состояние. Положительная корреляция с локусом контроля «я» подчеркивает, что чувство собственной эффективности и уверенность в своей способности контролировать свою жизнь положительно влияют на психологическое благополучие беременных женщин.

Чувство осмысленности жизни и определение конкретных жизненных целей играют ключевую роль в обеспечении психологического благополучия [20]. Эти элементы становятся особенно значимыми во время беременности – периода, когда жизнь женщины испытывает глубокие изменения и может происходить пересмотр жизненных приоритетов и ценностей. Исследования указывают на тесную связь между восприятием жизни как осмысленной, наличием целей и улучшением общего благополучия и удовлетворенности жизнью [20]. Женщины, воспринимающие свою жизнь как наполненную смыслом и имеющие ясные жизненные цели, более успешно преодолевают сложности, связанные с беременностью, воспринимая их в контексте своих широких жизненных стремлений.

Заклучение

Позитивная связь системной рефлексии с психологическим благополучием и отрицательная связь с интроспекцией подчеркивают значение способности женщин к объективной самооценке и саморефлексии в период беременности.

Ряд компонентов осознанности (описание внутреннего опыта, осознанность действий, безоценочность и наблюдение) значимо положительно связаны с психологическим благополучием беременных женщин. Особенно важной оказалась способность к наблюдению без оценки, что может помочь в снижении внутреннего стресса и улучшении эмоционального самочувствия.

Наличие положительного отношения к прошлым событиям и опыту значимо связано с уровнем психологического благополучия. Женщины с четкими жизненными целями и позитивным взглядом на будущее, как правило, испытывают более высокое психологическое благополучие. Фаталистический взгляд на настоящее, характеризующийся чувством безнадежности и беспомощности, обнаруживает отрицательную связь с психологическим благополучием.

Высокий уровень эмоционального интеллекта, включая такие аспекты, как межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание и управление эмоциями, оказался значимо связанным с повышенным уровнем психологического благополучия беременных женщин.

Все аспекты осмысленности жизни, оказалось, прямо коррелируют с психологическим благополучием беременных женщин.

Таким образом, значимыми для формирования психологического благополучия беременных женщин личностными характеристиками являются способность к конструктивной рефлексии, связанной с адекватной оценкой себя и окружающего мира, развитая осознанность в отношении своих мыслей, действий и переживаний, конструктивные отношения со временем, выраженные в виде направленности на будущее и позитивное прошлое, развитый эмоциональный интеллект и высокая осмысленность жизни.

Общие результаты исследования демонстрируют, что психологическое благополучие беременных женщин тесно связано с рядом индивидуально-личностных особенностей, которые можно развивать в психологических программах поддержки беременных женщин, курсах подготовки к родам и материнству и в индивидуальном консультировании. Более гибкими личностными чертами, которые могут стать мишенями в работе, можно считать склонность к дезадаптивной рефлексии в виде интроспекции, слабую осознанность в отношении мыслей и переживаний, особенности временной перспективы, проявляющиеся в виде недостаточной направленности на будущее и склонности видеть в прошлом негативные аспекты, фокусироваться на фатализме настоящего, недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта и

осмысленности жизни в прошлом, настоящем и будущем, неуверенность в собственной способности контролировать жизнь. В противовес более стабильным личностным чертам, таким как экстраверсия, нейротизм, способность к самоконтролю, привя-

занность и практичность, данные характеристики больше поддаются коррекции, и их учет в работе с беременными может стать важным фактором повышения благополучия женщин и детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
2. Творогова, Н. Д. Состояние благополучия женщины в период беременности [Электронный ресурс] / Н. Д. Творогова, К. В. Кулешова // Мед. психология в России. – 2017. – Т. 9, № 4 (45). – Режим доступа: http://mprj.ru/archiv_global/2017_4_45/nomer05.php. – Дата доступа: 05.12.2023.
3. Маленкова, Н. Л. Беременность и роды: психологические аспекты / Н. Л. Маленкова // Моск. медицина. – 2023. – № 2 (54). – С. 58–65.
4. Кузьмина, А. С. Тревожно-депрессивная симптоматика в контексте типа отношения к беременности у женщин в послеродовой период / А. С. Кузьмина, Е. С. Прайзендорф // Психолог. – 2023. – № 3. – С. 46–62.
5. Буйнова, Ю. И. Различия в выраженности показателей отношения к беременности, локуса контроля и эмоционального состояния у женщин с запланированной и незапланированной беременностью / Ю. И. Буйнова // International journal of professional science. – 2019. – № 11. – С. 45–51.
6. Жаркова, О. С. Личностные особенности беременных женщин, ожидающих рождения первого ребенка / О. С. Жаркова, А. М. Уразаев, Е. В. Берестнева // Бюл. ВСЦН СО РАМН. – 2013. – Т. 3 (91), ч. 1. – С. 13–15.
7. Howard, L. M. Perinatal mental health: a review of progress and challenges / L. M. Howard, H. Khalifeh // World Psychiatry. – 2020. – Vol. 19, nr 3. – P. 313–327.
8. Lavy, V. Empowering mothers and enhancing early childhood investments: Effect on adult outcomes and children cognitive and noncognitive skills / V. Lavy, G. Lotti, Yan Zizhong // Journal of Human Resources. – 2022. – Vol. 57, nr 3. – P. 821–867.
9. Психологические факторы в возникновении послеродовых осложнений / В. Н. Смелова [и др.] // Гл. врач Юга России. – 2022. – Т. 4 (85). – С. 74–77.
10. New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings / E. Diener [et al.] // Social Indicators Research. – 2010. – Vol. 97, nr 2. – P. 143–156.
11. Öztürk, R. Comparing psychosocial health in women with and without risky pregnancies: A cross-sectional study / R. Öztürk, Ö. Güner // Erciyes Medical Journal. – 2020. – Vol. 42, nr 4. – P. 417–425.
12. Personality type, social support and other correlates of risk for affective disorders in early puerperium / K. Maliszewska [et al.] // Ginekologia Polska. – 2016. – Vol. 87, nr 12. – P. 814–829.
13. The relationship between personality traits and individual factors with perinatal depressive symptoms: a cross-sectional study / R. Serra [et al.] // BMC Pregnancy Childbirth. – 2023. – Vol. 23. – P. 382–396.
14. Kostenko, V. The contribution of self-reflection and inner dialogue to personality development / V. Kostenko, D. Leontiev // Dialogical Self: Inspirations, Considerations and Research. – Lublin : Tow-wo nauk. Katolickiego Uniw. Lubelskiego Jana Pawła II, 2018. – P. 155–171.
15. Galante, J. Collaboration of Mindfulness Trials (CoMinT). Systematic review and individual participant data meta-analysis of randomized controlled trials assessing mindfulness-based programs for mental health promotion / J. Galante, C. Friedrich // Nat. Mental Health. – 2023. – Vol. 1. – P. 462–476.
16. Mindfulness-based interventions: an overall review / D. Zhang [et al.] // British Medical Bull. – 2021. – Vol. 138, nr 1. – P. 41–57.

17. Dennis, A. Evaluating the impact of a time orientation intervention on well-being during the COVID-19 lockdown: past, present or future? / A. Dennis, J. Ogden, E. G. Hepper // *The Journal of Positive Psychology*. – 2022. – Vol. 17, nr 3. – P. 419–429.

18. Emotional intelligence: predictor of employees' wellbeing, quality of patient care, and psychological empowerment / L. Karimi [et al.] // *BMC Psychol.* – 2021. – Vol. 9. – P. 93–106.

19. Корниенко, Д. С. Личностные черты как предикторы типа психологической компоненты гестационной доминанты в связи с опытом материнства / Д. С. Корниенко, А. Г. Радостева // *Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология*. – 2018. – № 3. – С. 393–405.

20. Леонтьев, Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты / Д. А. Леонтьев // *Психол. журн.* – 2020. – Т. 41, № 6. – С. 86–95.

REFERENCES

1. Dobriakov, I. V. *Pierinatal'naja psikhologija* / I. V. Dobriakov. – SPb. : Pitier, 2010. – 272 s.
2. Tvorogova, N. D. Sostojanije blagopoluchija zhenshchiny v period bieriemennosti [Elektronnyj riesurs] / N. D. Tvorogova, K. V. Kulieshova // *Mied. psikhologija v Rossii*. – 2017. – Т. 9, № 4 (45). – Riezhim dostupa: http://mprj.ru/archiv_global/2017_4_45/nomer05.php. – Data dostupa: 05.12.2023.
3. Malienkova, N. L. Bieriemennost' i rody: psikhologichieskije aspiekty / N. L. Malienkova // *Mosk. medicina*. – 2023. – № 2 (54). – S. 58–65.
4. Kuz'mina, A. S. Trievozhno-diepriessivnaja simptomatika v kontiektie tipa otnoshenija k bieriemennosti u zhenshchin v poslirodovyj pieriod / A. S. Kuz'mina, Ye. S. Prajziendorf // *Psikholog.* – 2023. – № 3. – S. 46–62.
5. Bujnova, Yu. I. Razlichija v vyrazhennosti pokazateliej otnoshenija k bieriemennosti, lokusa kontrolia i emocional'nogo sostojanija u zhenshchin s zaplanirovannoj i niezaplanirovannoj bieriemennost'ju / Yu. I. Bujnova // *International journal of professional science*. – 2019. – № 11. – S. 45–51.
6. Zharkova, O. S. Lichnostnyje osobiennosti bieriemennykh zhenshchin, ozhidajushchikh rozhdienija piervogo riebiionka / O. S. Zharkova, A. M. Urazajev, Ye. V. Bieriestnieva // *Biul. VSCN SO RAMN*. – 2013. – Т. 3 (91), ch. 1. – S. 13–15.
7. Howard, L. M. Perinatal mental health: a review of progress and challenges / L. M. Howard, H. Khalifeh // *World Psychiatry*. – 2020. – Vol. 19, nr 3. – P. 313–327.
8. Lavy, V. Empowering mothers and enhancing early childhood investments: Effect on adult outcomes and children cognitive and noncognitive skills / V. Lavy, G. Lotti, Yan Zizhong // *Journal of Human Resources*. – 2022. – Vol. 57, nr 3. – P. 821–867.
9. Psikhologichieskije faktory v vzniknovenii poslirodovovykh oslozhnienij / V. N. Smielova [i dr.] // *Gl. vrach Juga Rossii*. – 2022. – Т. 4 (85). – S. 74–77.
10. New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings / E. Diener [et al.] // *Social Indicators Research*. – 2010. – Vol. 97, nr 2. – P. 143–156.
11. Öztürk, R. Comparing psychosocial health in women with and without risky pregnancies: A cross-sectional study / R. Öztürk, Ö. Güner // *Erciyes Medical Journal*. – 2020. – Vol. 42, nr 4. – P. 417–425.
12. Personality type, social support and other correlates of risk for affective disorders in early puerperium / K. Maliszewska [et al.] // *Ginekologia Polska*. – 2016. – Vol. 87, nr 12. – P. 814–829.
13. The relationship between personality traits and individual factors with perinatal depressive symptoms: a cross-sectional study / R. Serra [et al.] // *BMC Pregnancy Childbirth*. – 2023. – Vol. 23. – P. 382–396.
14. Kostenko, V. The contribution of self-reflection and inner dialogue to personality development / V. Kostenko, D. Leontiev // *Dialogical Self: Inspirations, Considerations and Research*. – Lublin : Tow-wo nauk. Katolickiego Uniw. Lubelskiego Jana Pawła II, 2018. – P. 155–171.
15. Galante, J. Collaboration of Mindfulness Trials (CoMinT). Systematic review and individual participant data meta-analysis of randomized controlled trials assessing mindfulness-based programs for mental health promotion / J. Galante, C. Friedrich // *Nat. Mental Health*. – 2023. – Vol. 1. – P. 462–476.

16. Mindfulness-based interventions: an overall review / D. Zhang [et al.] // *British Medical Bull.* – 2021. – Vol. 138, nr 1. – P. 41–57.

17. Dennis, A. Evaluating the impact of a time orientation intervention on well-being during the COVID-19 lockdown: past, present or future? / A. Dennis, J. Ogden, E. G. Hepper // *The Journal of Positive Psychology.* – 2022. – Vol. 17, nr 3. – P. 419–429.

18. Emotional intelligence: predictor of employees' wellbeing, quality of patient care, and psychological empowerment / L. Karimi [et al.] // *BMC Psychol.* – 2021. – Vol. 9. – P. 93–106.

19. Kornijenko, D. S. Lichnostnyje chierty kak priediktory tipa psikhologichieskoj komponenty giestacionnoj dominanty v sviazi s opytom matierinstva / D. S. Kornijenko, A. G. Radostieva // *Viestn. Pierm. un-ta. Filosofija. Psikhologija. Sociologija.* – 2018. – № 3. – S. 393–405.

20. Lieont'jev, D. A. Kachiestvo zhizni i blagopoluchije: objektivnyje, subjektivnyje i subjectnyje aspiekty / D. A. Lieont'ev // *Psichol. zhurn.* – 2020. – T. 41, № 6. – S. 86–95.

Рукапіс наступію у редакцію 06.05.2024

УДК 37.015.3

Александр Марьянович Колышко*канд. психол. наук, доц., доц. каф. экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы***Alexander Kolyshko***Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Experimental and Applied Psychology
of Grodno State Yanka Kupala University**e-mail: amkol@grsu.by***СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ:
РЕСУРСЫ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЧТЕНИЯ**

Представлен анализ когнитивных теорий чтения в контексте понимания студента как субъекта работы с учебным текстом. Делается вывод, что когнитивная психология обладает существенным потенциалом для повышения эффективности современной практики учебного чтения. Эта традиция раскрывает психологические механизмы когнитивной активности студента в качестве субъекта учебного чтения, ориентированного не столько на присвоение, сколько на когнитивное порождение знания, постулирует, что студент включается в процесс учебного чтения с уже имеющимися представлениями об изучаемой реальности, которые определяют его конструктивную позицию и индивидуализированный результат чтения. Когнитивная психология предполагает учитывать в процессе учебного чтения культуру мышления студента, его опыт чтения, степень полноты его когнитивной картины мира, чувство языка, способность к целеполаганию, удержанию цели и контекстов чтения. Эта традиция делает акцент на формировании у студента культуры ориентировочной деятельности, направленной на овладение навыками навигации в тексте как целостной и согласованной системе.

Ключевые слова: учебное чтение, субъект, когнитивные процессы, контроль когнитивных процессов, когнитивная карта, ментальная репрезентация, схема, языковая компетентность, коммуникативная компетентность.

***The Student as a Subject of Work with Educational Text:
Resources of the Cognitive Psychology of Reading***

The article analyses cognitive theories of reading in the context of understanding the student as a subject of work with educational text. It is concluded that cognitive psychology offers significant potential for improving the effectiveness of modern educational reading practices. This tradition identifies the psychological mechanisms of the cognitive active student as a subject of academic reading, oriented not so much on appropriation as on cognitive generation of knowledge, postulates that the student is included in the process of academic reading with already existing ideas about the studied reality, which determine their constructive position and individualised reading result. Cognitive psychology assumes that the student's thinking culture, his reading experience, the degree of completeness of his cognitive picture of the world, his sense of language, his ability to goal-setting, retention of purpose and reading contexts are taken into account in the process of academic reading. This tradition emphasises the formation of the student's culture of orientation activity, aimed at mastering the skills of navigation in the text as a whole and coherent system.

Key words: academic reading, subject, cognitive processes, mental representation, cognitive representation, reader's schemata, control of cognitive processes, language competence, communicative competence.

Введение

Система образования традиционно ориентирована на обращение студента к тексту как источнику профессионально значимой информации, культурных ценностей и смыслов. На протяжении последних столетий в образовании сформировалась устойчивая практика работы с учебным текстом, которая в настоящее время вступает в активную конфронтацию с культурными изменениями общества, современными

практиками повседневного и профессионального чтения [1]. В этой связи возникает острая потребность поиска ресурсов для перестройки имеющейся практики учебного чтения текстов, особенно гуманитарных. Чтение является традиционным объектом анализа когнитивной психологии с момента ее возникновения. Именно эта традиция в психологической науке занимает ведущее место в современном исследовании чтения в целом и чтения в образовании в частно-

сти. Результаты изучения чтения представителями обозначенного подхода находят свою репрезентацию с 70-х гг. XX в. в целом ряде специализированных журналов: «Journal of Research in Reading», «Scientific Studies of Reading», «Journal of Reading Education» и др. Отсюда обращение к когнитивной концепции чтения может позволить обнаружить существенные ресурсы для оптимизации позиции студента как полноценного субъекта учебного чтения.

Основная часть

Когнитивные психологи традиционно считают, что чтение занимает важную роль в жизни человека, оказывает существенное влияние на его формирование. Д. Лаберж и С. Дж. Сэмюэлс в статье о механизмах и закономерностях когнитивного содержания чтения отмечают, что «сложность операции понимания при чтении представляется такой же огромной, как и сложность мышления в целом» [2, с. 320]. В когнитивной психологической традиции установлено, что чтение не только увеличивает возможности и компетенции человека, но и влияет на его физическое здоровье, обуславливает изменение нейрофизиологических систем, особенно у тех читателей, чей письменный язык основан на логографических символах, т. е. иероглифах [3, с. 15] У людей, которые регулярно читают древние тексты, увеличивается объем серого вещества в мозге («эффект санскрита»), в то время как запоминание наизусть объемных текстов влияет на развитие интеллекта и физического здоровья [4, с. 91–92].

Чтение в когнитивной психологической традиции рассматривается в качестве феномена переработки информации в процессе ее восприятия, осмысления и запоминания.

При изучении чтения значимое место отводится не столько автору текста, сколько самому тексту и его читателю [4, с. 330; 5]. Важнейшими факторами понимания текста определяются: уровень социального развития читателя, определяемый степенью полноты его картины мира, степень языковой и коммуникативной компетентности и уровень сформированности чувства языка. Цель чтения рассматривается в качестве инструмента контроля когнитивных процессов, который приводит к определению

релевантности одних фрагментов текста и игнорированию других [6, с. 389]. При объяснении механизмов понимания чтения ключевая роль отводится процессам памяти читателя. Экспериментально было установлено, что эффективные читатели способны удерживать в кратковременной памяти больше текста, чем низкоэффективные [7]. Когнитивистская концепция чтения обращает внимание современного образования на принципиальную активность студента как читателя, на зависимость результатов чтения от культуры его мышления, навыков мнемотехники, опыта работы с текстом, от его чувства языка, степени полноты картины мира. Важным также является идея о том, что чтение – это целенаправленный процесс, а преподаватель и студент должны обладать навыками постановки и удержания цели в каждом конкретном контексте учебной деятельности. Учебное чтение, в котором утеряна или неадекватна профессиональному или личностному развитию цель, является бесконтрольным процессом, неспособным принести ожидаемых образовательных эффектов. В данной связи требуется специальная деятельность педагога по обучению студента продуцировать и удерживать различные цели чтения разных учебных текстов в разных образовательных контекстах.

Для объяснения чтения когнитивные психологи используют понятие «*когнитивная карта*», которое определяется представлением читателя о размещении текстовой информации на странице и которое выступает основой для его навигации (поиска фрагмента текстовой информации), скорости чтения, содержания воспоминаний и понимания прочитанного. В основании конституирования феномена «когнитивная карта» лежит представление о том, что читатель воспринимает не только содержание текста, но и его структуру как физический ландшафт. Читатель формирует когнитивную карту подобно тому, как выстраивает карту физической местности, в результате чего возникает знание о структуре и содержании текста [8; 9]. Когнитивная карта часто связывается с восприятием пространственного отношения между составляющими текста на странице, что позволяет читателю находить ранее воспринимаемые структурные элементы текста [10] и более эффек-

тивное запоминать и понимать содержание прочитанного [11].

Неэффективная когнитивная карта приводит к тому, что у читателя остается меньше когнитивных ресурсов для запоминания и понимания прочитанного [8]. Установлено, что сложно структурированные тексты препятствуют созданию когнитивной карты, создают дезориентацию читателя в тексте [9], приводят к его когнитивной перегрузке [12] и нарушению обработки информации и продуктивности понимания [8; 9]. Разработанное в когнитивной психологии понятие «когнитивная карта» является ресурсным для организации учебного чтения с позиции необходимости формирования у студента культуры ориентировочной деятельности, направленной на овладение навыками навигации в тексте как целостной и согласованной системе профессионально и личностно значимых смыслов.

Когнитивная психология одним из центральных понятий при объяснении чтения определяет *ментальную или когнитивную репрезентацию* как актуальный мысленный образ того или иного объекта, события, явления, идеи или знания. Когнитивные репрезентации рассматриваются не только как способ хранения информации, но и как способ ее присвоения. Понимание текста в данной связи осмысливается как процесс извлечения и комбинирования читателем получаемых знаний с уже имеющимися у него [13, с. 469–470]. Репрезентации для когнитивных психологов выступают способом интерпретации процессов обработки и кодирования различных типов информации, а их ключевыми функциями – регуляция и прогнозирование [14, с. 324]. При этом установлено, что читатели будут отвергать текстовую информацию, если она не согласуется с интерпретацией, которую они считают правильной, т. е. которая зафиксирована в их ментальной репрезентации [15].

Близкие идеи можно обнаружить и у русскоязычных исследователей. Как отмечает М. А. Холодная, ментальные репрезентации представляют собой актуальный умственный образ определенного события, картину мира, социума или самого себя, оперативную форму ментального опыта и механизм систематизации информации в иерархически упорядоченные ментальные

структуры. По мнению российского ученого, они связаны с интеллектом и представляют собой интегрированную структуру, включающую понятие здравого смысла, рассудка и разума [16, с. 100; 17, с. 98].

Н. И. Чуприкова определяет репрезентации как внутренние психологические структуры, которые складываются у человека в процессе жизни, в которых представлена его сложившаяся картина мира, общества и себя самого, которая является средством познания мира и самого себя.

Эта картина мира хранится в долговременной памяти человека как обобщенно-абстрактный продукт умственной переработки воспринятого, образуя упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней [14, с. 342]. Когнитивные психологи, допуская роль внутренней репрезентации в регуляции поведения, настаивают на том, что объяснение должно строиться с опорой на непосредственное взаимодействие субъекта со средой, для человека – прежде всего с социокультурной средой, которая рассматривается как неотъемлемая часть когнитивной системы. В данной связи когнитивная теория чтения чувствительна к контекстам работы с текстом.

Концептуально близкой к обозначенному выше подходу является психологическая теория понимания прочитанного, ядро которой составляет понятие «схема» [18; 19]. Данная когнитивистская исследовательская традиция ориентирована на преодоление определения чтения как процесса непосредственной перцепции. Она исходит из того, что читатель включается в процесс чтения с уже имеющимися схемами читателя, т. е. знаниями, хранящимися в его памяти, которые функционируют в процессе интерпретации новой информации и позволяют ей стать частью хранилища знаний. Отсюда студент осмысливает то, с чем сталкивается в учебном тесте на основе уже имеющихся у него знаний. Даже восприятие рассматривается как когнитивный процесс принятия решений и прогнозирования, основанный на предыдущих знаниях [20]. Таким образом, теория схем определяет читателя не как «вычерпывающего» смысл из текста, а как его активно конструирующего. Важнейшим следствием конструктивистской перспективы является то, что в ней изначально

заложена двусмысленность в отношении того, где находится смысл. Находится ли он в тексте? В сознании автора, когда он «переводит перо на бумагу»? В сознании каждого читателя, когда он строит модель смысла, уникальную для его опыта и чтения? Во взаимодействии между читателем и текстом? [21, с. 438]. Схема – это абстрактная структура знаний, которая обобщает в себе то, что известно читателю о множестве случаев, которые отличаются друг от друга во многих частностях. Выбранная читателем схема влияет на объем и характер его запоминания, распределение внимания, понимание прочитанного [18, с. 259–270]. Поэтому и сам процесс понимания рассматривается в качестве взаимодействия новой информации со старыми знаниями. Р. С. Андерсон пишет, что «сказать, что человек понял текст, значит сказать, что он нашел мысленный «дом» для информации, содержащейся в тексте, или же изменил существующий мысленный дом, чтобы вместить эту новую информацию» [18, с. 255]. При этом чем более незнакома, т. е. нова для читателя информация, тем более вероятно, что он ее поймет ближе к замыслу автора текста, в то время как чем меньше человек знает, тем меньше он может понять [18, с. 286].

Д. Е. Румельхарт пишет, что схемы используются в процессе интерпретации сенсорных данных, извлечения информации из памяти, организации действий, определения целей и подцелей, распределения ресурсов и в целом для управления процессом обработки информации в системе. Возможно, центральная функция схем заключается в построении интерпретации события, объекта или ситуации – т. е. в процессе понимания. Схемы – это активные вычислительные устройства, способные оценивать качество своего соответствия имеющимся данным [19]. Поэтому традиционным представлением для когнитивной психологии при изучении чтения является его понимание как непосредственного процесса, когда читатель пытается интерпретировать каждое слово текста по мере его появления, даже ценой догадок, которые иногда оказываются неверными [21, с. 439]. Индивиды разбивают информацию на обобщаемые фрагменты, которые затем сохраняются в мозге для последующего вспоминания [19]. Необходимо отметить, что современная когнитив-

ная психология занимает антирепрезентационистскую позицию, подчеркивая недостаточность понятия «репрезентация» при объяснении процессов понимания [22], в то время как некоторые исследователи пытаются внести в процесс чтения, кроме когнитивных процессов, такие психологические составляющие, как мотивация, интерес, выученная беспомощность и др. Вместе с тем новые концепции чтения, выстроенные на новейших теоретических идеях когнитивной психологии на сегодняшний день еще не созданы.

Таким образом, когнитивные психологи считают, что информация из учебного текста не столько запоминается студентом, сколько позволяет ему создать когнитивную модель, репрезентацию того фрагмента мира, о котором написано. Поэтому результатом чтения является не столько ментальная репрезентация самого текста, сколько конструируемая студентом ситуация, модель, обозначенная в тексте, интегрирующая в себя всю релевантную информацию для адекватного понимания текста. В этой связи для понимания читаемого текста, интеграции содержащихся в тексте имплицитно или же подразумеваемых знаний в единую систему необходимы или предварительное представление читателя «о чем этот текст», или конструирование его из частично пригодных, уже имеющихся в памяти моделей. Таким образом, если читатель не в состоянии представить себе ситуацию, в которой, например, индивидуумы обладают свойствами или отношениями, обозначенными в тексте, то он не сможет понять и сам текст. Именно для реконструкции такой модели реальности и привлекает человек содержащиеся в его памяти знания о реальности. Использование собственного знания при понимании текста означает способность соотносить текст с некоторой имеющейся структурой знания, на основе которой и создается модель ситуации. Связь между моделью ситуации и репрезентацией текста объясняется с помощью коммуникативной модели контекста. Авторы когнитивной теории считают, что понимание текста является индивидуализированным, в то время как читатели, получая одну и ту же информацию, воспринимают ее как относительно различные сообщения, т. к. интерпретируют ее с различных точек зрения.

В конечном счете когнитивная теория ориентирует преподавателя на конструирование в процессе учебного чтения студентом модели реальности, которая является в определенной мере индивидуальной для читателя. Источником данной модели является не только содержание учебной информации, но и наличные представления самого студента. Студент как субъект учебного чтения является активным создателем знаний, а не их пассивным потребителем. С когнитивистской позиции весьма проблематично требовать от студентов единого для всех понимания прочитанного гуманитарного текста на экзамене. Если же такое требование присутствует, то оно более естественно для прочтения студентом несвязанных и лишенных внутренней системности фрагментов учебного текста.

Заклучение

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что когнитивная традиция обладает существенным объяснительным потенциалом для повышения эффективности современной практики учебного чтения. Дан-

ное направление предлагает рассматривать студента в качестве активного субъекта учебного чтения, ориентированного не столько на присвоение, сколько на когнитивное порождение знания. В процесс учебного чтения студент включается с уже имеющимися представлениями об изучаемой реальности, которые определяют его конструктивную позицию и индивидуализированный результат чтения.

Когнитивная психология предполагает учет в процессе учебного чтения культуры мышления студента, его опыта чтения тех или иных текстов, степени полноты его когнитивной картины мира, чувства языка, способность целеполагания, удержание цели и контекстов чтения. Данная традиция делает акцент на формировании у студента культуры ориентировочной деятельности, направленной на овладение навыками навигации в тексте как целостной и согласованной системе. Ключевым же ресурсом является презентуемая когнитивной психологией ориентация на объяснение учебного чтения как относительно индивидуализированного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Медведская, Е. И. Человек как продукт медиаккультуры / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2016. – 193 с.
2. LaBerge, D. Toward a theory of automatic information processing in reading / D. LaBerge, S. J. Samuels // *Cognitive Psychology*. – 1974. – Vol. 6. – P. 293–323.
3. Карр, Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами / Н. Карр. – СПб. : Best-BusinessBooks, 2012. – 253 с.
4. Петров, Д. Ю. Язык мира / Д. Ю. Петров. – М. : Изд-во Дмитрия Петрова, 2018. – 256 с.
5. Clinton, V. Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta-analysis / V. Clinton // *Journal of Research in Reading*. – 2019. – Vol. 42 (2). – P. 288–325.
6. Kintsch, W. Toward a model of text comprehension and production / W. Kintsch, T. A. van Dijk // *Psychological Review*. – 1978. – Vol. 55, nr 5. – P. 363–394.
7. Perfetti, C. A. Discourse memory and reading comprehension skill / C. A. Perfetti, S. R. Goldman // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1976. – Vol. 15. – P. 33–42.
8. Li, L. Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation / L. Li, G. Chen, S. Yang // *Computers & Education*. – 2013. – Vol. 60 (1). – P. 32–39.
9. Payne, S. Constructing structure maps of multiple on-line texts / S. Payne, W. Reader // *International Journal of Human-Computer Studies*. – 2006. – Vol. 64 (5). – P. 461–474.
10. Liesaputra, V. Realistic electronic books. International / V. Liesaputra, I. H. Witten // *Journal of Human-Computer Studies*. – 2012. – Vol. 70. – P. 588–610.
11. Chun, M. M. Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention / M. M. Chun, Y. Jiang // *Cognitive Psychology*. – 1988. – Vol. 36. – P. 28–71.
12. Stanton, N. Efficacy of a map on search, orientation and access behaviour in a hypermedia system / N. Stanton, A. P. Correia, P. Dias // *Computers and Education*. – 2000. – Vol. 35. – P. 263–279.

13. Sadoski, M. A. Dual Coding Theoretical Model of Decoding in Reading: Subsuming the LaBerge and Samuels Model / M. A. Sadoski, E. M. McTigue, A. Paivio // *Reading Psychology*. – 2012. – Vol. 33 (5). – P. 465–496.
14. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова [и др.]. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
15. Lipson, M. Y. The influence of religious affiliation on children's memory for text information / M. Y. Lipson // *Reading Research Quarterly*. – 1983. – Vol. 18. – P. 448–457.
16. Лобанов, А. П. Ментальные репрезентации как критерий интеллектуального развития обучающихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. П. Лобанов. – Минск, 2014. – 276 л.
17. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная [и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с.
18. Anderson, R. C. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension / R. C. Anderson, P. D. Pearson // *Handbook of reading research* / P. D. Pearson [et al.]. – New York : Longman, 1984. – P. 255–291.
19. Rumelhart, D. E. Schemata : The building blocks of cognition / D. E. Rumelhart // *Theoretical issues in reading comprehension* / R. J. Spiro [et al.]. – New York : Erlbaum, 1980. – P. 33–58.
20. Smith, F. Reading like a writer / F. Smith // *Language Arts*. – 1983. – Vol. 60. – P. 558–567.
21. *American Reading Instruction* / N. B. Smith [et al.]. – New York : International Reading Association, 2002. – 536 p.
22. Гершкович, В. А. История, основные направления и тенденции современной когнитивной психологии / В. А. Гершкович, М. В. Фаликман // *Методология и история психологии*. – 2012. – № 4. – С. 7–34.

REFERENCES

1. Miedviedskaja, Ye. I. Chieloviek kak produkt mediakul'tury / Ye. I. Miedviedskaja. – Brest : BrGU, 2016. – 193 s.
2. LaBerge, D. Toward a theory of automatic information processing in reading / D. LaBerge, S. J. Samuels // *Cognitive Psychology*. – 1974. – Vol. 6. – P. 293–323.
3. Карр, Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами / Н. Карр. – СПб. : Best-BusinessBooks, 2012. – 253 с.
4. Pietrov, D. Yu. Jazyk mira / D. Yu. Pietrov. – M. : Izd-vo Dmitrija Pietrova, 2018. – 256 s.
5. Clinton, V. Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta-analysis / V. Clinton // *Journal of Research in Reading*. – 2019. – Vol. 42 (2). – P. 288–325.
6. Kintsch, W. Toward a model of text comprehension and production / W. Kintsch, T. A. van Dijk // *Psychological Review*. – 1978. – Vol. 55, nr 5. – P. 363–394.
7. Perfetti, C. A. Discourse memory and reading comprehension skill / C. A. Perfetti, S. R. Goldman // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1976. – Vol. 15. – P. 33–42.
8. Li, L. Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation / L. Li, G. Chen, S. Yang // *Computers & Education*. – 2013. – Vol. 60 (1). – P. 32–39.
9. Payne, S. Constructing structure maps of multiple on-line texts / S. Payne, W. Reader // *International Journal of Human-Computer Studies*. – 2006. – Vol. 64 (5). – P. 461–474.
10. Liesaputra, V. Realistic electronic books. International / V. Liesaputra, I. H. Witten // *Journal of Human-Computer Studies*. – 2012. – Vol. 70. – P. 588–610.
11. Chun, M. M. Contextual cueing: Implicit learning and memory of visual context guides spatial attention / M. M. Chun, Y. Jiang // *Cognitive Psychology*. – 1988. – Vol. 36. – P. 28–71.
12. Stanton, N. Efficacy of a map on search, orientation and access behaviour in a hypermedia system / N. Stanton, A. P. Correia, P. Dias // *Computers and Education*. – 2000. – Vol. 35. – P. 263–279.
13. Sadoski, M. A. Dual Coding Theoretical Model of Decoding in Reading: Subsuming the LaBerge and Samuels Model / M. A. Sadoski, E. M. McTigue, A. Paivio // *Reading Psychology*. – 2012. – Vol. 33 (5). – P. 465–496.
14. Umstviennoje razvitije: princip diffierenciacii / N. I. Chuprikova [i dr.]. – SPb. : Pitier, 2007. – 448 s.

15. Lipson, M. Y. The influence of religious affiliation on children's memory for text information / M. Y. Lipson // *Reading Research Quarterly*. – 1983. – Vol. 18. – P. 448–457.

16. Lobanov, A. P. Miental'nyje riepriezientacii kak kriterii intielliektual'nogo razvitija obučajushchikhsia : dis. ... d-ra psichol. nauk : 19.00.07 / A. P. Lobanov. – Minsk, 2014. – 276 l.

17. Psichologija intielliekta. Paradoksy issliedovanija / M. A. Kholodnaja [i dr.]. – SPb. : Pitier, 2002. – 264 s.

18. Anderson, R. C. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension / R. C. Anderson, P. D. Pearson // *Handbook of reading research* / P. D. Pearson [et al.]. – New York : Longman, 1984. – P. 255–291.

19. Rumelhart, D. E. Schemata : The building blocks of cognition / D. E. Rumelhart // *Theoretical issues in reading comprehension* / R. J. Spiro [et al.]. – New York : Erlbaum, 1980. – P. 33–58.

20. Smith, F. Reading like a writer / F. Smith // *Language Arts*. – 1983. – Vol. 60. – P. 558–567.

21. American Reading Instruction / N. B. Smith [et al.]. – New York : International Reading Association, 2002. – 536 p.

22. Giershovich, V. A. Istorija, osnovnyje napravlienija i tendencii sovriemiennoj kognitivnoj psichologii / V. A. Giershovich, M. V. Falikman // *Mietodologija i istorija psichologii*. – 2012. – № 4. – S. 7–34.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 29.03.2024

УДК 159.99

Елизавета Александровна Алексеева¹, Галина Александровна Фофанова²¹студент IV курса факультета философии и социальных наук

Белорусского государственного университета

²канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной и организационной психологии

Белорусского государственного университета

Lizaveta Aliakseyeva¹, Galina Fofanova²¹Student 4-th Year of the Faculty of Philosophy and Social Sciences of Belarusian State University²Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Social and Organisational Psychology of Belarusian State University

e-mail: gfofanova@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ**

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление содержания карьерных ориентаций белорусских студентов. Выявлены доминирующие карьерные ориентации: «Интеграция стилей жизни», «Автономия» и «Предпринимательство». Установлено, что девушки-студентки в большей степени, чем юноши, стремятся управлять деятельностью других людей, интегрировать их усилия и желают принести своей деятельностью пользу обществу. Студенты, работающие по специальности, ориентированы на развитие профессиональных навыков и компетенций, а студенты, подрабатывающие эпизодически, в большей степени ориентированы на безопасность, стабильность и уверенность в будущем. Студенты, имеющие представления о будущем месте работы по окончании университета, в большей степени ориентированы на «Профессиональную компетентность», «Предпринимательство» и «Интеграцию стилей жизни», чем студенты, не знающие места будущего трудоустройства.

Ключевые слова: студенты, карьера, карьерные ориентации, «Интеграция стилей жизни», «Автономия», «Предпринимательство», U-тест Манна – Уитни, H-критерий Краскала – Уоллиса.

Features of the Career Orientations of Modern Belarusian Students

The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the content of career orientations of Belarusian students. The dominant career orientations were identified: «Integration of lifestyles», «Autonomy» and «Entrepreneurship». It has been established that female students, more than male students, strive to manage the activities of other people, integrate their efforts and want to benefit society through their activities. Students working in their specialty are focused on developing professional skills and competencies, while students working occasionally are more focused on security, stability and confidence in the future. Students who have ideas about their future job after graduation are more focused on «Professional Competence», «Entrepreneurship», and «Lifestyle Integration» than students who do not know their future job.

Key words: students, career, career orientations, «Lifestyle Integration», «Autonomy», «Entrepreneurship», Mann – Whitney U-test, Kruskal – Wallis H-test.

Введение

Вопрос планирования и построения карьеры будет актуален всегда: рынок труда на современном этапе предъявляет к специалисту высокие требования, касающиеся не только профессиональных навыков, но и ценностных ориентаций в карьере. Профессионализация не ограничивается периодом обучения, а сопровождает человека на протяжении всей его карьеры и может возникать в любой момент жизни. Но особенно важен вопрос карьерных ориентаций в процессе подготовки кадров в университете, где уже на старших курсах студенты стал-

квиваются с планированием карьеры и трудоустройством. Вместе с тем студенты зачастую совмещают обучение с работой, не связанной с будущей профессией, что может накладывать существенный отпечаток на их профессиональном и карьерном становлении. Целью данного эмпирического исследования является определение карьерных ориентаций белорусских студентов для получения актуальной информации на современном этапе.

Профессиональная сфера неотъемлема для понимания личностью своих возможностей и способностей и напрямую влияет на

прогнозирование карьерного становления на разных возрастных этапах. Выбор карьеры сопряжен с интересами и ценностями, мотивами и потребностями личности. Представления о собственных предпочтениях и потребностях позволяют личности выстраивать профессиональный маршрут, соответствующий личностным характеристикам.

Индивид выбирает профессию, учитывая образ своего «я», а профессиональная я-концепция включает представления о своей личности, в т. ч. и в процессе выполнения карьерных задач. Характеристики личности, ее отношение к себе и выбранной карьере задают перспективы профессионального становления. Одной из характеристик, влияющих на построение карьеры, является система карьерных ориентаций.

Категория «карьерные ориентации» получила множество определений, как правило, дополняющих друг друга, а наиболее устоявшаяся из них - система ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере и работе [1]. Мы опираемся на концепцию якорной модели профессионального развития Э. Шейна, который ввел понятие «якорей карьеры» как важного элемента я-концепции, возникающего в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта в начальные годы развития карьеры [2]. Формирование карьерных якорей связано с рас-

хождением ценностей сотрудника с ценностями организации, что стимулирует изучение индивидом своего «я», в результате чего формируется достаточно устойчивая система ценностей, которой в последующем он руководствуется при реализации профессиональных выборов [2].

В русскоязычном научном пространстве также отмечается роль карьерных ориентаций в профессиональном жизненном пути личности. В диспозиционной теории карьерные ориентации представлены как элемент структуры я-концепции, определяющие планирование и реализацию личностью своего профессионального пути [3]. Это «элемент профессиональной я-концепции, задающий направление профессионального продвижения и имеющий для субъекта устойчивый жизненный смысл» [4, с. 7]. М. Гербер описывает данный феномен как систему социальных установок к карьере, включающую когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие [5].

Взгляды отечественных и зарубежных авторов на природу карьерных ориентаций во многом пересекаются и дополняют друг друга, позволяя расширить их понимание. Взаимодополняющими являются и типологии карьерных ориентаций, сходства и различия которых представлены в таблице.

Таблица – Сравнительный анализ подходов к типологии карьерных ориентаций

Критерий для сравнения карьерных ориентаций	Типы карьерных ориентаций		
	Э. Шейн	Н. Н. Мельникова	Б. Дерр
Самостоятельная, независимая деятельность	Автономия	–	Стремление к свободе
Конкуренция, процессы борьбы и победы	Вызов	–	–
Моральные ценности в профессиональной деятельности, социальная польза	Служение	Созидание	–
Развитие профессиональных навыков и компетенций	Профессиональная компетентность	Мастерство	Стремление к профессионализму
Устойчивость, стабильность	Стабильность (места жительства и места работы)	–	–
Гармонизация различных сфер жизни	Интеграция стилей жизни	–	Стремление к равновесию
Управление другими людьми, организация их деятельности	Менеджмент	Управление	Продвижение по службе
Создание и развитие собственного дела	Предпринимательство	Предпринимательство	–
Выполнение задач под контролем руководящего органа	–	–	Стремление к безопасности

Сравнительный анализ показал, что типология карьерных ориентаций Э. Шейна более полная, включает в себя типы, предложенные другими авторами, и позволяет не только обозначить профессиональные предпочтения, но и раскрыть жизненные смыслы и направленность личности. Это особенно актуально в контексте изучения карьерных ориентаций студентов, которые ещё не имеют четкого представления о специфике будущей карьеры [6].

Проблемное поле карьерных ориентаций обсуждается с разных позиций и в разных аспектах. Для каждой профессиональной группы существует определенный набор доминирующих карьерных ориентаций, при этом важна роль специализации на этапе формирования профессиональной направленности. Н. Н. Мельникова отмечает, что на выбор карьерных ориентаций оказывают влияние половые, возрастные и профессиональные факторы [7]. С возрастом наблюдается снижение тенденции создавать собственное дело («Предпринимательство»), ориентация на управленческую деятельность угасает позже. Половых различий в показателях ориентации «Управление» не наблюдается. Наиболее постоянная ориентация – «Мастерство» – с возрастом становится все более предпочтительной (особенно у женщин). «Созидание» становится менее предпочтительным для женщин старше 25 лет, однако у мужчин остается на высоком уровне. Пол является важным параметром в возрасте активного построения карьеры (25–50 лет), однако различий в пожилom и студенческом возрастах не отмечается. Карьерные ориентации изменяются в процессе развития субъекта в профессии [7].

Другие исследователи дополняют факторы выбранным направлением (профилем образования) в университете и стажем работы [4; 8]. В. А. Чикер и Л. Г. Почёбут отмечают, что социальные различия оказываются важнее половых [3].

Идею различия карьерных ориентаций в зависимости от стажа работы развивает В. А. Громова: сотрудники с большим стажем работы ориентированы на предпринимательство, создание своего продукта и преодоление препятствий, а для сотрудников, находящихся в начале построения карьеры, характерна ориентация на взаимодействие с другими людьми и интеграцию

усилий [9]. Для каждой профессиональной группы существуют отличительные ведущие карьерные ориентации: для «служащих», например, характерна ориентация на создание нового, доминирование над окружающими, автономное принятие решений; для людей рабочих специальностей – направленность на групповое взаимодействие, стабильность, а потребность в лидерстве и достижениях выражена слабо [7].

Большой пласт исследований посвящен изучению карьерных ориентаций студентов, что связано с чрезвычайной значимостью данного периода в планировании будущей карьеры.

В рамках кросс-культурных исследований отмечаются различия карьерных ориентаций российских и британских студентов. У студентов Великобритании доминируют «Служение» и «Мастерство», у студентов России – «Управление» и «Мастерство» [10]. В. А. Березина и Ю. А. Плескач выявили, что для студентов наиболее выраженными ориентациями являются «Стабильность места работы», «Служение», «Автономия» и «Интеграция стилей жизни» [11]. Т. Н. Харланова изучала специфику доминирующих карьерных ориентаций студентов разных специальностей [12], А. А. Жданович установила, что карьерные ориентации актуализируются в ситуациях выбора не только специальности, но и будущего места работы [4]. Эти идеи поддерживает Н. Н. Доронина: студенты направления «Туризм» ориентированы на управленческую деятельность, создание своего дела и конкуренцию, а студенты-психологи – на «Служение», «Интеграцию стилей жизни», «Профессиональную компетентность» и «Автономию» [8].

Результаты частично согласуются друг с другом, но и различаются. Причина «несовпадения» может быть связана с фактором времени проведения исследований и изменяющимся социально-экономическим контекстом. Поэтому нам видится необходимым проводить мониторинг карьерных ориентаций студентов на постоянной основе не только с точки зрения обогащения научного знания, но и в практических целях, т. е. для предоставления актуальной информации психологическим и профориентационным службам, работающим со студентами для разработки наиболее оптималь-

ных коррекционных и просветительских мероприятий.

В рамках нашего исследования под **карьерными ориентациями** понимается *система ценностных ориентаций, социальных установок к карьере и работе, которые формируются в профессиональном пространстве с опорой на мотивы и потребности, ценности и установки личности, а потому, вероятно, существуют особенности этих ориентаций, обусловленные различиями по полу, возрасту, социальному статусу, профессиональному и трудовому опыту.*

Организация исследования

Выборка исследования – 148 студентов, из них 76 девушек и 72 юноши (средний возраст – 19 лет), обучающихся в университетах Республики Беларусь. Для сбора эмпирических данных нами использовалась авторская анкета, содержащая вопросы социально-демографического, профессионального и общего характера, а также опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна в модификации для студентов А. С. Новгородова и Е. А. Могилёвкина.

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics v. 23 (описательные статистики, тест Колмогорова – Смирнова, U-тест Манна – Уитни, H-критерий Краскалла – Уоллиса).

Результаты и их обсуждение

В результате обработки результатов по методике «Якоря карьеры» был произведен подсчет средних значений по каждому карьерному ориентиру. Анализ распределения средних значений респондентов позволил определить выраженность карьерных ориентаций студентов разных специальностей в процессе профессиональной подготовки (рисунок).

Так, для студентов ведущей карьерной ориентацией является «Интеграция стилей жизни» (7,7), второй по значимости карьерной ориентацией является «Автономия» (6,99), затем - «Предпринимательство» (6,31) и «Профессиональная компетентность» (6,08). Далее расположились карьерные ориентации «Стабильность» (5,29), «Служение» (5,23) и «Менеджмент» (5,19). Самые низкие средние показатели имеет карьерная ориентация «Вызов» (4,67).

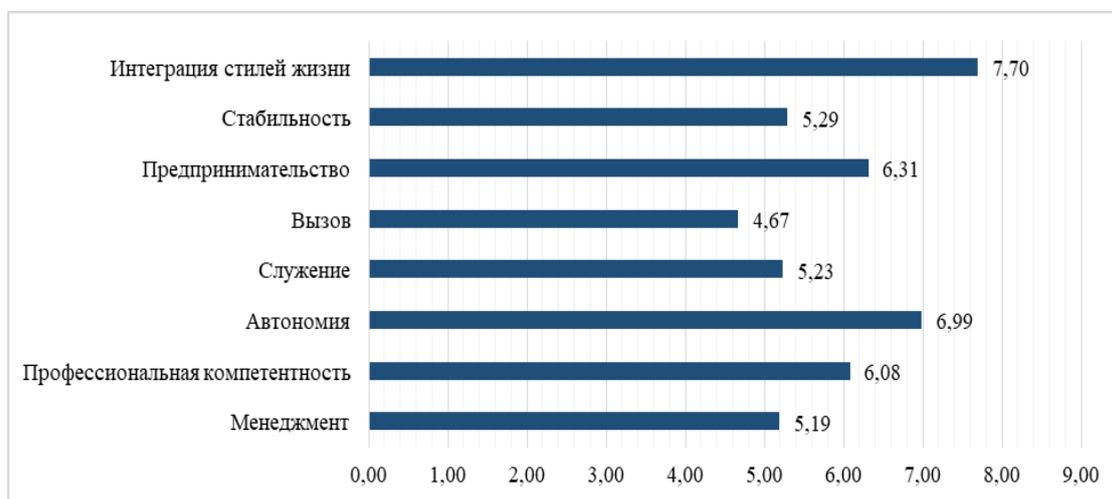


Рисунок – Выраженность карьерных ориентаций студентов

Полученные результаты несколько отличаются от результатов исследований, рассмотренных нами выше. Доминирование карьерной ориентации «Интеграция стилей жизни», на наш взгляд, является признаком «смены поколений»: респонденты, принявшие участие в исследовании, относятся к поколению «зуммеров», к чертам которых

относят стремление к свободе, приоритетность ценности собственной жизни и поиском баланса между основными сферами жизни (самореализация, семья, работа). Анализируя «первую тройку» карьерных ориентаций, отметим, что для студентов также характерно стремление к освобождению от организационных правил, предпри-

саний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать. Они не хотят подчиняться правилам организации (рабочее время, место работы, фирменная одежда) и готовы отказаться от продвижения по службе ради сохранения своей независимости, но могут работать в организации, обеспечивающей достаточную степень свободы. Стремление «играть по своим правилам» сопровождается готовностью к риску, реализовать свое дело и стремление к высокому заработку (высокая прагматическая ориентация) [13].

Приоритетность карьерных ориентаций «Интеграция стилей жизни», «Автономия» и «Предпринимательство» содержательно свойственны также поколению родителей нынешних студентов, находящихся в периоде кризиса среднего возраста [14]. Можно сделать предположение, что существенного разрыва между поколениями «отцов и детей» в настоящем времени не наблюдается, но, безусловно, это предположение требует дополнительного исследования для подтверждения.

Распределение всех параметров не соответствует нормальному, что предполагает использование непараметрического критерия Манна – Уитни и Н-критерия Краскела – Уоллиса. Установлено, что статистически значимых различий карьерных ориентаций в зависимости от курса обучения, профиля обучения и трудового стажа не выявлено ($p \geq 0,05$). Данные результаты также отличаются от результатов исследований, рассмотренных нами ранее. Вместе с тем отмечается наличие половых различий карьерных ориентаций студентов: девушки в сравнении с юношами в большей степени ориентированы на «Менеджмент» ($p = 0,029$) и «Служение» ($p = 0,000$). Отмечается также направленность девушек-студенток на управление деятельностью других людей, интеграцию их усилий и общий результат, а также желание принести своей деятельностью пользу обществу и воплощать в работе свои идеалы и ценности.

Установлено наличие различий карьерных ориентаций студентов по критерию трудоустройства. Студенты, работающие по специальности, ориентированы на развитие профессиональных навыков и компетенций («Профессиональная компетент-

ность») ($p = 0,014$). Студенты, подрабатывающие эпизодически и не имеющие постоянного места работы, в большей степени ориентированы на безопасность, стабильность и уверенность в будущем («Стабильность») ($p = 0,002$). Эти результаты согласуются с выводами в исследованиях Е. Г. Щелоковой [10], В. А. Березиной и Ю. А. Плещак [11]. Выявлены также различия карьерных ориентаций по критерию осведомленности относительно будущего места трудоустройства. Студенты, имеющие представления о будущем месте работы после окончания университета, более ориентированы на «Профессиональную компетентность» ($p = 0,02$), «Предпринимательство» ($p = 0,016$) и «Интеграцию стилей жизни» ($p = 0,028$), чем студенты, не знающие места будущего трудоустройства.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения более ранней профориентационной работы со студентами, а также благотворном влиянии на их профессиональное становление возможности трудоустройства по специальности еще в период обучения в университете. Это позволяет современным студентам с учетом их прагматической ориентации не только более осмысленно подходить к построению собственной карьерной траектории, но и более осознанно осваивать будущую профессию, что, безусловно, сказывается и на качестве образования.

Вместе с тем работодателям (и профессорско-преподавательскому составу) в своей работе необходимо учитывать стремление современных студентов к балансу между личной жизнью и работой и скорректировать ожидания относительно их мотивации и активности.

Заключение

Установлено, что наиболее выраженная среди студентов карьерная ориентация – это «Интеграция стилей жизни», наименее выраженная – «Вызов».

Девушки-студентки в большей по сравнению с юношами степени стремятся управлять деятельностью других людей, интегрировать их усилия, а также желают принести своей деятельностью пользу обществу.

Студенты, работающие по специальности, ориентированы на развитие профессиональных навыков и компетенций.

Напротив, студенты, подрабатывающие эпизодически, в большей степени ориентированы на безопасность, стабильность и уверенность в будущем.

Студенты, имеющие представления о будущем месте работы после окончания университета, в большей степени ориентированы на «Профессиональную компетентность», «Предпринимательство» и «Интегра-

цию стилей жизни», нежели студенты, не знающие места будущего трудоустройства.

Статистически значимые различия выраженности карьерных ориентаций по курсу обучения, профилю обучения и трудовому стажу не выявлены.

Полученные результаты могут быть использованы в рамках профориентационной работы со студентами и сотрудниками кадровых служб при разработке систем материального и нематериального стимулирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондаков, И. М. Карьерные ориентации / И. М. Кондаков // Психология. Иллюстрированный словарь. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗ-НАК, 2007. – С. 438.
2. Shein, E. H. Career anchors : discovering your real values / E. H. Shein. – San Diego : Pfeiffer & Company, 1990. – 65 p.
3. Почёбут, Л. Г. Организационная социальная психология : учеб. пособие / Л. Г. Почёбут, В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2002. – 298 с.
4. Жданович, А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной я-концепции студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Жданович. – М., 2008. – 21 с.
5. Gerber, M. Exploring types of career orientation: A latent class analysis approach / M. Gerber, A. Wittekind, B. Staffelbach // Journal of Vocational Behavior. – 2009. – Vol. 75, nr 5. – P. 303–318.
6. Могилёвкин, Е. А. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза / Е. А. Могилёвкин, А. С. Новгородов // Территория новых возможностей. Вестн. Владивосток. гос. ун-та экономики и сервиса. – 2011. – № 1. – С. 59–78.
7. Мельникова, Н. Н. Карьерные ориентации: гендерные различия и возрастная динамика / Н. Н. Мельникова // Psychosomatic Medicine. – 2016. – № 9. – С. 76–86.
8. Доронина, Н. Н. Карьерные ориентации студентов вуза / Н. Н. Доронина // Науч. ведомости БелГУ. Сер. Гуманитар. науки. – 2017. – № 28. – 277 с.
9. Громова, В. А. Психологические особенности личности как фактор карьеры специалистов разных профессиональных групп / В. А. Громова // Психология сегодня : сб. науч. ст. XVII Всерос. заоч. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Екатеринбург, 26 марта 2015 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2015. – С. 12–20.
10. Щелокова, Е. Г. Ценностные и карьерные ориентации студентов университета: кросс-культурный аспект / Е. Г. Щелокова // Наука ЮУрГУ. – 2014. – С. 1572–1580.
11. Березина, В. А. Взаимосвязь карьерных ориентаций и профессиональной идентичности у студентов / В. А. Березина, Ю. А. Плескач // Современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: реализация принципов конвенции о правах ребенка : сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17 нояб. 2022 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2022. – С. 102–104.
12. Харланова, Т. Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Н. Харланова. – М., 2015. – 37 с.
13. Богачева, Н. В. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак. – М. : Нац. исслед. ун-т Высш. шк. экономики : Ин-т образования, 2019. – 64 с.
14. Ефремова, А. А. Психологические особенности ценностных ориентаций в карьере в период зрелости / А. А. Ефремова // Молодой исследователь: от идеи к проекту : материалы VI студенч. науч.-практ. конф. / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации ; Мар. гос. ун-т ; отв. ред. Д. А. Михеева. – Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 2022. – С. 137–139.

REFERENCES

1. Kondakov, I. M. Kar'jernyje orientacii / I. M. Kondakov // Psikhologija. Illiustrirovannyj slovar'. – 2-je izd., dop. i pierierab. – SPb. : Prajm-EVROZ-NAK, 2007. – S. 438.
2. Shein, E. H. Career anchors : discovering your real values / E. H. Shein. – San Diego : Pfeiffer & Company, 1990. – 65 p.
3. Pochiobut, L. G. Organizacionnaja social'naja psikhologija : uchieb. posobije / L. G. Pochiobut, V. A. Chikier. – SPb. : Riech', 2002. – 298 s.
4. Zhdanovich, A. A. Kar'jernyje orijentacii v strukturne professional'noj ja-koncepcii studentov : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / A. A. Zhdanovich. – M., 2008. – 21 s.
5. Gerber, M. Exploring types of career orientation: A latent class analysis approach / M. Gerber, A. Wittekind, B. Staffelbach // Journal of Vocational Behavior. – 2009. – Vol. 75, nr 5. – P. 303–318.
6. Mogiliovkin, Ye. A. Issliedovanije viedushchikh motivov kar'jernogo samoopriedielienija u studentov vuza / Ye. A. Mogiliovkin, A. S. Novgorodov // Tierritorija novykh vozmozhnostiej. Viestn. Vladivostok. gos. un-ta ekonomiki i siervisa. – 2011. – № 1. – S. 59–78.
7. Miel'nikova, N. N. Kar'jernyje orijentacii: giendernyje razlichija i vozrastnaja dinamika / N. N. Miel'nikova // Psychosomatic Medicine. – 2016. – № 9. – S. 76–86.
8. Doronina, N. N. Kar'jernyje orijentacii studentov vuza / N. N. Doronina // Nauch. viedomosti BielGU. Sier. Gumanitar. nauki. – 2017. – № 28. – 277 s.
9. Gromova, V. A. Psikhologichieskije osobiennosti lichnosti kak faktor kar'jery spicialistov raznykh professional'nykh grupp / V. A. Gromova // Psikhologija siegodnia : sb. nauch. st. XVII Vsieros. zaoch. nauch.-prakt. konf. studentov i molodykh uchionykh, Jekatierinburg, 26 marta 2015 g. / Ros. gos. prof.-pied. un-t. – Jekatierinburg : RGPPU, 2015. – S. 12–20.
10. Shchiolokova, Ye. G. Cennostnyje i kar'jernyje orijentacii studentov univiersitieta: krosskul'turnyj aspiekt / Ye. G. Shchiolokova // Nauka YuUrGU. – 2014. – S. 1572–1580.
11. Bieriezina, V. A. Vzaimosviaz' kar'jernykh orijentacij i professional'noj identichnosti u studentov / V. A. Bieriezina, Yu. A. Plieskach // Sovriemiennyje vyzovy i puti rieshenija problem v sfierie zashchity prav dietiej: riezalizacija principov konviencii o pravakh riebronka : sb. matierialov II Vsieros. nauch.-prakt. konf., Jekatierinburg, 17 nojab. 2022 g. / Ros. gos. prof.-pied. un-t. – Jekatierinburg, 2022. – S. 102–104.
12. Kharlanova, T. N. Razvitije kar'jernykh orijentacij studienchieskoj molodiozhi v processie professional'noj podgotovki : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / T. N. Kharlanova. – M., 2015. – 37 s.
13. Bogachiova, N. V. Mify o «pokolienii Z» / N. V. Bogachiova, Ye. V. Sivak. – M. : Nac. isslied. un-t Vyssh. shk. ekonomiki ; In-t obrazovanija, 2019. – 64 s.
14. Yefriemova, A. A. Psikhologichieskije osobiennosti cennostnykh orijentacij v kar'jerie v pieriod zrielosti / A. A. Yefriemova // Molodoj issliedovatel': ot idiei k projektu : matierialy VI studiench. nauch.-prakt. konf. / M-vo nauki i vysshiego obrazovanija Ros. Fiedieracii ; Mar. gos. un-t ; otv. ried. D. A. Mikhiejeva. – Joshkar-Ola : Mar. gos. un-t, 2022. – S. 137–139.

Руканіс настыніў у рэдакцыю 27.03.2024

УДК 159.9

Татьяна Васильевна Гижук¹, Дана Владимировна Сикиржицкая²¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. экспериментальной и прикладной психологии

Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

²магистрант I курса факультета психологии

Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Tatsiana Gizhuk¹, Dana Sikirzhitskaya²¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Experimental and Applied Psychology

of Grodno State Yanka Kupala University

²1-st Year Master's Student of the Faculty of Psychology

of Grodno State Yanka Kupala University

e-mail: ¹gizhuk_tv@grsu.by; ²dana.sikirzhitskaya@mail.ru**ДЕЗАДАПТИВНЫЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ЛИЧНОСТИ:
РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ**

Представлен процесс разработки и апробации нового способа коррекции дезадаптивного перфекционизма. Понятие «дезадаптивный перфекционизм» подразумевает под собой тип перфекционизма, приводящий к негативным последствиям в виде определенной патологической симптоматики, имеющей риск сформироваться в расстройства личности. Разработанная технология коррекции дезадаптивного перфекционизма личности представляет собой индивидуальную программу, включающую четыре этапа работы. Апробация разработанной технологии осуществлялась в формате формирующего эксперимента с участием 10 добровольцев. Статистический и качественный анализ полученных результатов показал статистически значимый сдвиг показателей дезадаптивного перфекционизма в сторону его уменьшения у участников эксперимента. Это позволяет заключить, что разработанная технология является эффективным инструментом коррекции дезадаптивного перфекционизма.

Ключевые слова: перфекционизм, дезадаптивный перфекционизм, иррациональные убеждения, коррекция, апробация формирующий, эксперимент.

Maladaptive Perfectionism of Personality: Development and Testing of Correction Technology

The article presents the process of developing and testing a new method of correcting maladaptive perfectionism. The concept of «maladaptive perfectionism» implies a type of perfectionism that leads to negative consequences in the form of certain pathological symptoms that have a risk of developing into personality disorders. The technology of correction of maladaptive perfectionism of personality developed by us is an individual program that includes 4 stages of work. The approbation of the developed technology was carried out in the format of a formative experiment. 10 volunteers took part in the experiment, who tested the developed technology on themselves. Statistical and qualitative analysis of the results showed a statistically significant shift in the indicators of maladaptive perfectionism towards its decrease. This allows us to conclude that the developed technology is an effective tool for correcting maladaptive perfectionism.

Key words: perfectionism, maladaptive perfectionism, irrational beliefs, correction, approbation, experiment.

Введение

В настоящее время как в зарубежной, так и в отечественной психологии существует множество исследований перфекционизма, но, несмотря на это, единого понимания этого феномена не существует. Единственное в чем сходятся ученые, что явление перфекционизма характеризуется сложностью и неоднозначностью. При этом его распространение среди людей только увеличивается, что обуславливает актуаль-

ность изучения перфекционизма, а также путей его коррекции.

Многие исследователи долгое время определяли перфекционизм как одномерный конструкт, оцениваемый исключительно с отрицательной стороны.

На современном этапе этот тип перфекционизма, приводящий к негативным последствиям, называют «клиническим», т. к. он вызывает определенную патологическую симптоматику, имеющую риск сформироваться в определенные расстройства.

Также встречаются формулировки «дезадаптивный», или «дисфункциональный», перфекционизм [1]. Этот тип перфекционизма подлежит психологической коррекции из-за негативного влияния на жизнедеятельность человека.

Основной задачей при разработке технологии коррекции является определить природу изучаемого явления. Мы вслед за А. Беком будем рассматривать перфекционизм как определенную сеть когний, которые можно оценить с позиции функциональности и дисфункциональности. В основе дисфункциональных (или же дезадаптивных) убеждений находятся присущие личности искажения мышления [1].

П. Хьюитт и Г. Флетт в своей модели перфекционизма понимают его как личностный конструкт, характеризующийся стремлением к безупречности и постановкой высоких стандартов. Они подчеркивают взаимосвязь когнитивных, эмоциональных, мотивационных и поведенческих компонентов и предпосылок в формировании перфекционизма.

С точки зрения социальной психологии феномен перфекционизма может рассматриваться как особая личностная направленность, которая включает в себя укorenившиеся мотивы, интроекты и установки, направленные на достижение идеальности и совершенства в отношении себя и окружающих.

В структуре конструкта эти авторы выделяют три составляющие:

- 1) перфекционизм, ориентированный на себя;
- 2) перфекционизм, ориентированный на других;
- 3) социально-предписанный перфекционизм [2].

Перфекционизм является сложным многофакторным и многокомпонетным феноменом, обозначающим стремление субъекта к совершенству, установление высоких личных стандартов, стремление человека доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам.

Под дезадаптивным перфекционизмом мы понимаем установление личностью слишком высоких стандартов для себя, которые не помогают в продуктивном функ-

ционировании жизнедеятельности, а, наоборот, дестабилизируют ее.

В основе когнитивной модели психотерапии лежит положение о том, что именно искаженное и дисфункциональное мышление является источником возникновения всех нарушений психики личности [3].

Целью нашего исследования стала разработка и апробация технологии коррекции дезадаптивного перфекционизма личности.

Разработка технологии коррекции дезадаптивного перфекционизма личности

Природа дезадаптивного перфекционизма согласно когнитивно-поведенческим моделям связана с когнитивными искажениями мышления и с наличием определенных иррациональных установок личности, которые влияют на его мысли и впоследствии на эмоции и поведение [1]. Исходя из этого данная технология в своей основе помогает человеку работать с его убеждениями, лежащими в основе перфекционизма.

Технология представляет собой рабочую тетрадь с заданиями для самостоятельной работы, включающей 4 этапа, которые будут подробно описаны ниже. Содержание предлагаемых заданий имеет системный характер с целью достижения наибольшей эффективности.

Мы выдвинули гипотезу о том, что проработка негативных убеждений приведет к снижению дезадаптивного перфекционизма личности.

Опираясь на результаты предыдущего нашего исследования о взаимосвязи перфекционизма и прорастиания [4], мы также предположили, что изменение уровня перфекционизма личности окажет влияние и на уровень прокрастинации.

С целью проверки наших гипотез мы провели формирующий эксперимент. На добровольной основе было отобрано 20 участников, 10 из которых составили экспериментальную группу, на которых оказывалось непосредственное воздействие технологии.

Другие 10 человек вошли в контрольную группу, воздействие на которую не оказывалось, а работа с ней ограничивалась лишь сбором диагностических данных. Возраст участников составил от 18 до 23 лет.

Теоретической базой для составления программы коррекции стало когнитивно-поведенческое направление: когнитивно-поведенческая терапия А. Бека, рационально-эмоционально-поведенческая терапия А. Эллиса, пособие для работы с перфекционизмом М. Энтони [0; 0; 0].

Диагностическим инструментарием выступили:

1) многомерная шкала перфекционизма Хьюитта – Флетта (MPS);

2) методика выявления перфекционизма Шулера.

Первым этапом разработки программы стал подбор, а затем отбор возможных перфекционистских убеждений, которые так или иначе могут оказывать негативное влияние на личность. Подбор убеждений осуществлялся нами на основе имеющейся теоретической базы перфекционизма, а также с помощью использованного нами диагностического инструментария (методик Шулера, Хьюитта – Флетта).

На данном этапе испытуемым предлагалось проанализировать из предложенного списка свойственные для них убеждения и отобрать из них те убеждения, которые оказывают на них наиболее дестабилизирующий эффект в их повседневной жизни.

После отбора данных убеждений последующая работа была направлена на оперирование только ими. На следующем этапе испытуемые подробно и глубоко анализировали каждое выбранное ими убеждение. Был предложен ряд вопросов, отвечая на которые человек приходил к осознанию негативного влияния того или иного убеждения, а также к пониманию их иррациональности, нелогичности и несоответствия объективной реальности.

Таким образом, активизировалось критическое мышление личности. Завершающим шагом на данном этапе было решение задачи по формированию новых установок, которые бы соответствовали реальности и одновременно с этим могли оказать поддерживающий для них эффект.

Третий этап работы был направлен на поведенческую сферу. Испытуемым предлагалось в процессе их жизнедеятельности обращать внимание на их перфекционистские мысли и, используя инструмент в виде дневника мыслей, прорабатывать их. Они анализировали саму ситуацию, вызвавшую

эти мысли, обращались к своему эмоциональному состоянию, оценивали свои убеждения и формулировали альтернативные варианты, благодаря которым участники могли выбрать более конструктивные для них стратегии поведения.

Таким образом, оказывалась помощь в формировании адаптивных копинг-стратегий.

Четвертый этап работы был предложен к выполнению по собственному желанию участника. Была предложена техника «Погружение» («Flooding»), заключающаяся в выполнении несвойственных для типичного перфекциониста действий, с целью работы со страхом [0].

В основе этой работы стоит предположение, что за каждым иррациональным убеждением стоит страх. У перфекционистов это может быть связано со страхом совершить ошибку, получить негативную оценку от значимых других, совершить какое-то действие неидеально, в несоответствии со своими перфекционистскими ожиданиями. Предполагалось, что, выполняя действие, не соответствующее типичным убеждениям, человек бы увидел, что его опасения были напрасны, и осознал иррациональность своих страхов.

После четырех недель работы с этой программой мы провели повторные диагностические замеры перфекционизма и прокрастинации с целью проверки на предмет их изменений.

Результаты апробации технологии коррекции дезадаптивного перфекционизма

Для доказательства эффективности применяемой технологии эксперимента, проводилось два вида статистического анализа.

1. Сравнение между собой исследуемых показателей у участников экспериментальной и контрольной группы до экспериментального воздействия. Для проверки предположения о том, что до эксперимента различия между этими двумя группами будут статистически незначимы (с помощью U-критерия Манна – Уитни).

2. Оценка достоверности изменений исследуемых параметров у участников контрольной и экспериментальной группы. При этом ожидалось снижение уровня пер-

фекционизма и прокрастинации в экспериментальной группе, при неизменности или росте данных параметров в контрольной группе. Сравнительный анализ исследуемых категорий между первым и вторым

замерами выполнялся с помощью критерия Т-Вилкоксона.

На начальном этапе было проведено сравнение исходных характеристик исследуемых параметров в двух группах (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты сравнения анализируемых параметров контрольной и экспериментальной группы до проведения эксперимента (U-критерий Манна – Уитни)

	Сумма рангов (ЭГ)	Сумма рангов (КГ)	U	Точное p
Перфекционизм	129,00	81,00	26,00	0,07
Прокрастинация в быту	90,00	120,00	35,00	0,28
Академическая прокрастинация	99,00	111,0	44,00	0,68
Перфекционизм, ориентированный на себя	129,00	81,00	26,00	0,07
Перфекционизм, ориентированный на других	109,50	100,50	45,50	0,73
Социально-предписанный перфекционизм	122,50	87,50	32,5	0,19
Интегральный уровень перфекционизма	127,50	82,50	27,50	0,09

Примечание – ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

По результатам анализа видим, что до проведения формирующего эксперимента, все исследуемые параметры у участников экспериментальной и контрольной групп не имели статистически значимых отличий.

Динамика перфекционизма и прокрастинации после проведения формирующего эксперимента

Результаты математико-статистической обработки данных первичной и вторичной диагностики изучаемых параметров у участников экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты расчета T-критерия Вилкоксона для изучения изменения перфекционизма и прокрастинации по итогам участия в формирующем эксперименте

	T	Z	p-level
Перфекционизм	6,00	2,19	0,03
Прокрастинация в быту	6,00	1,95	0,05
Академическая прокрастинация	4,50	2,34	0,01
Перфекционизм, ориентированный на себя	1,00	2,701	0,006
Перфекционизм, ориентированный на других	24,5	0,306	0,76
Социально-предписанный перфекционизм	15,5	1,22	0,22
Интегральный уровень перфекционизма	15,0	1,27	0,20

Из таблицы 2 видны статистически значимые различия по параметрам общего перфекционизма, перфекционизма, ориентированного на себя и академической прокрастинации.

По шкале прокрастинации в быту отмечена тенденция к снижению.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности осуществленного воздействия.

В это же время мы видим, что по ряду параметров (перфекционизм, ориентированный на других, социально-предписанный перфекционизм и интегральный уровень

перфекционизма) статистически значимых различий не обнаружено.

Мы объясняем этот факт тем, что в нашей технологии был сделан акцент на работе с перфекционизмом, ориентированным на себя.

Также мы рассмотрели показатели динамики средних значений перфекционизма и прокрастинации в экспериментальной группе до и после прохождения программы, чтобы провести качественный анализ закономерностей изменений (рисунок 1).

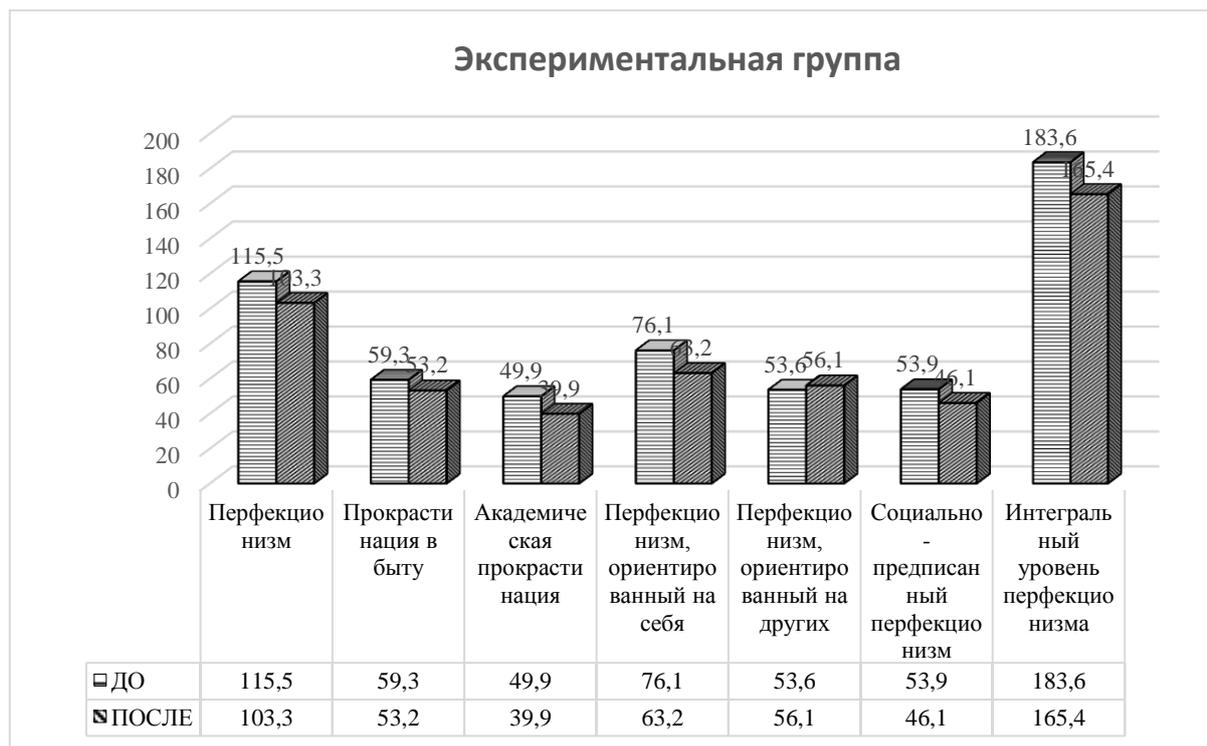


Рисунок 1 – Динамика среднегрупповых значений перфекционизма и прокрастинации в экспериментальной группе

Как видно из рисунка 1, практически по всем параметрам наблюдается снижение среднегрупповых значений.

У участников после эксперимента снизился уровень перфекционизма, прокрастинации в быту, академической прокрастинации, перфекционизма, ориентированного на себя, социально-предписанного перфекционизма.

Отдельное внимание обращает на себя значительное снижение уровня интегрального, т. е. комплексного, уровня перфекционизма.

По показателю перфекционизма, ориентированного на других, наблюдается повышение среднегруппового значения.

Этот показатель отражает стремление субъекта предъявлять завышенные требования к другим людям, т. е. это перфекционизм, направленный на внешнюю среду [2].

Полученные результаты мы можем объяснить тем, что наша технология в большей степени направлена на работу с собственным перфекционизмом, т. е. пер-

фекционизмом, направленным на собственную личность.

Также отметим, что в связи со спецификой программы перед участниками стояла задача обнаружить собственные иррациональные убеждения и установить пути их формирования.

Поэтому мы можем предположить, что негативные воспоминания из собственного прошлого могли вызвать определенную враждебность по отношению к близкому окружению и, как следствие, появление завышенных требований в их адрес.

Отметим, однако, необходимость более тщательного изучения таких особенностей полученного результата.

Поскольку по всем остальным показателям мы видим тенденцию к снижению, то можем сделать вывод о том, что наша коррекционная программа показала положительный результат.

На следующем этапе нами был выполнен статистический анализ результатов контрольной группы (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона для изучения изменения перфекционизма и прокрастинации участников контрольной группы

	T	Z	p-level
Перфекционизм	26,0	0,15	0,88
Прокрастинация	22,0	0,06	0,95
Академическая прокрастинация	15,0	1,27	0,20
Перфекционизм, ориентированный на себя	19,0	0,87	0,38
Перфекционизм, ориентированный на других	25,0	0,25	0,79
Социально-предписанный перфекционизм	17,0	1,07	0,28
Интегральный уровень перфекционизма	25,0	0,25	0,79

Из таблицы 3 видно, что статистических значимых отличий по исследуемым параметрам не обнаружено.

Нами был выполнен качественный анализ сравнения среднегрупповых значе-

ний, полученных на этапе первого и второго диагностического среза в контрольной группе (рисунок 2).

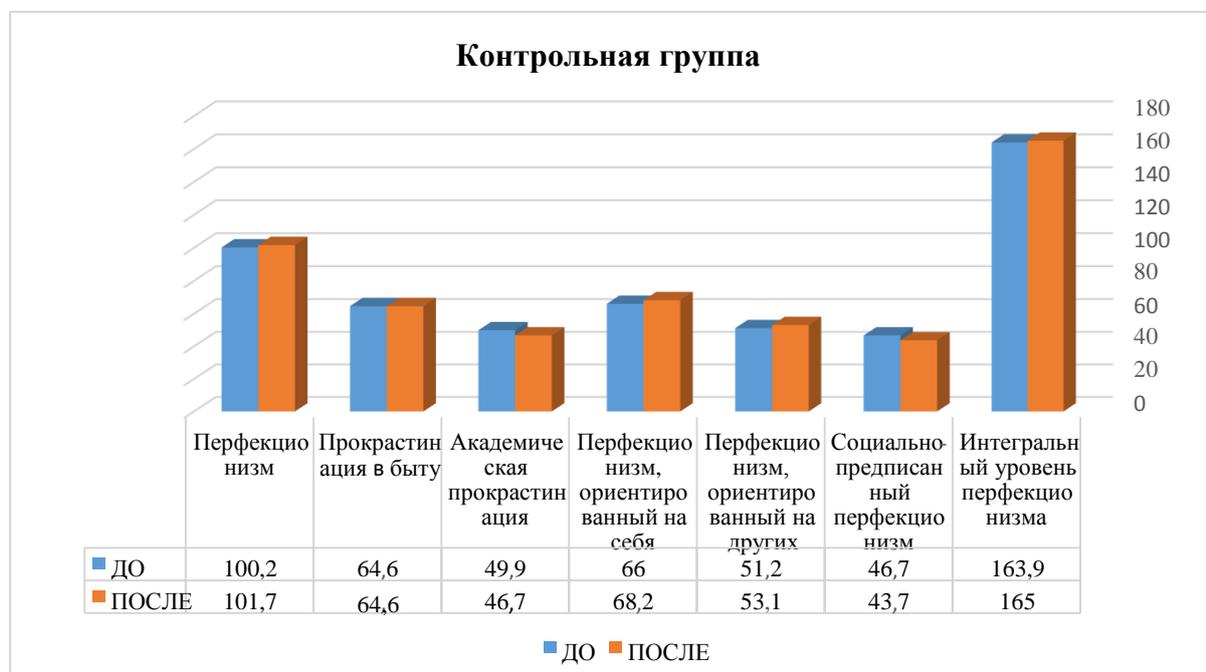


Рисунок 2 – Динамика среднегрупповых значений перфекционизма и прокрастинации в контрольной группе

Как видим из рисунка 2, отмечается повышение многих показателей, а также незначительное снижение или неизменность некоторых из них, и по результатам проведенного анализа можно заключить, что качественно значимых различий в контрольной группе не произошло.

После завершения эксперимента нами была собрана обратная связь от участников с целью получения рекомендаций и предложений по доработке предлагаемой технологии. Испытуемые положительно отзывались о технической составляющей и струк-

туре рабочей тетради. Многие из них отметили ощутимые изменения в собственном мышлении: они стали более наблюдательны к своим мыслям и своей жизни в целом. Некоторые испытуемые заметили изменения своего отношения к многим ситуациям, ранее вызывавшим отрицательные эмоции, а также отметили наблюдаемые за собой изменения в поведении.

Подводя итог, отметим ряд преимуществ данной коррекционной программы:

1) в ее основе лежит удобный и понятный алгоритм, который дает возможность

человеку самостоятельно работать с перфекционизмом в любое комфортное для него время;

2) доказанная эффективность программы, которая показала результаты уже после четырех недель работы с ней, служащие только началом для последующих изменений;

3) происходящие изменения направлены не только на внутреннюю работу с убеждениями, но и на совершение конкретных действий и поведения, что впоследствии благоприятно будет сказываться на эмоциональном состоянии и субъективной оценке жизни личности.

Все вышеперечисленное указывает на возможность широкого применения данного инструмента людьми, склонными к чрезмерному перфекционизму, который приносит дискомфорт в их жизнь.

Стоит отметить, что наша программа направлена на работу личности с собственным мышлением. К тому же она подразумевает глубокий и тщательный анализ собственных мыслей, чувств и поведения. Учи-

тая эту особенность, важно сказать о необходимости более длительной работы человека с программой с целью получения устойчивых результатов. Несмотря на это, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что созданная нами технология является эффективным средством для самостоятельной работы по преодолению дезадаптивного перфекционизма.

Заключение

Технология коррекции дезадаптивного перфекционизма личности спустя четыре недели применения показала положительный результат. Рабочая тетрадь является эффективным инструментом для самостоятельной работы с целью снижения чрезмерного перфекционизма, а также прокрастинации личности. Данная программа предоставляет возможность для изменения основных параметров перфекционизма с целью уменьшения его негативного воздействия на личность, в том числе и за счет снижения тенденции к откладыванию важных дел.

СПИСОК ИПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Каменюкин, А. Г. Перфекционизм как трансдиагностическая мишень / А. Г. Каменюкин // Вестн. Моск. междунар. акад. – 2021. – № 1. – С. 92–103.
2. Хьюитт, П. Перфекционизм в личностном и социальном контексте: концептуализация, оценка и связь с психопатологией / П. Хьюитт, Г. Флетт // Соврем. соц. психология. – Т. 60, № 3. – С. 456–470.
3. Бек, Дж. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям / Дж. Бек. – СПб. : Питер, 2021. – 416 с.
4. Сикиржицкая, Д. В. Взаимосвязь перфекционизма и прокрастинации личности / Д. В. Сикиржицкая // Проблемы теории и практики современной психологии : сб. материалов XXII Всерос. Междунар. науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; редкол.: И. А. Конопак [и др.]. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2023. – С. 191–196.
5. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход : пер. с англ. / А. Эллис. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМОПресс, 2002. – 272 с.
6. Энтони, М. М. Не пытайтесь сделать все идеально: стратегии борьбы с перфекционизмом [Электронный ресурс] / М. М. Энтони, Р. П. Свинсон. – Режим доступа: <https://ratelib.com/books/53626-ne-pytaytes-sdelat-vse-idealno-strategii-borby-s-perfekcionizmom/-read/page-33>. – Дата доступа: 01.05.2023.
7. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 125 с.

REFERENCES

1. Kamieniukin, A. G. Perfekcionizm kak transdiagnosticheskaya mishen / A. G. Kamenyukin // Vestn. Mosk. mejdunar. akad. – 2021. – № 1. – S. 92–103.
2. Hjuitt, P. Pierfiekcionizm v lichnostnom i social'nom kontiektstie: konceptualizacija, ocenka i sviaz' s psikhopatologijej / P. Hjuitt, G. Fliett // Sovriem. soc. psikhologija. – T. 60, № 3. – S. 456–470.

3. Biek, Dzh. Kognitivno-poviedienchieskaja tierapija. Ot osnov k napravlienijam / Dzh. Biek. – SPb. : Pitier, 2021. – 416 s.
4. Sikirzhickaja, D. V. Vzaimosviaz' pierfiekcionizma i prokrastinacii lichnosti / D. V. Sikirzhickaja // Problemy teorii i praktiki sovriemiennoj psikhologii : sb. materialov XXII Vsieros. Miezhdunar. nauch.-prakt. konf. / FGBOU VO «IGU» ; riedkol.: I. A. Konopak [i dr.]. – Irkutsk : Izd-vo IGU, 2023. – S. 191–196.
5. Ellis, A. Gumanistichieskaja psixhotierapija: Racional'no-emocional'nyj podkhod : pier. s angl. – SPb. : Sova ; M. : EKSMOPress, 2002. – 272 s.
6. Entoni, M. M. Nie pytajties' sdielat' vsio idieal'no: strategii bor'by s pierfiekcionizmom [Eliektronnyj riesurs] / M. M. Entoni, R. P. Svinson. – Riezhim dostupa: <https://ratelib.com/books/53-626-ne-pytaytes-sdelat-vse-idealno-strategii-borby-s-perfekcionizmom/read/page-33>. – Data dostupa: 01.05.2023.
7. Il'in, Ye. P. Rabota i lichnost'. Trudogolizm, pierfiekcionizm, lien' / Ye. P. Il'in. – SPb. : Pitier, 2011. – 125 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.03.2024

УДК 159.923.5

Диана Эдвардовна Синюк¹, Алина Ивановна Пташник²¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*²педагог-психолог средней школы № 10 г. Бреста**Diana Siniuk¹, Alina Ptashnik²**¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*Associate Professor of the Department of Psychology of Brest State A. S. Pushkin University*²Educational Psychologist of the Brest Secondary School nr 10e-mail: ¹dianas70@yandex.ru**ОСОБЕННОСТИ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ
У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ**

Обсуждается взаимосвязь между особенностями первичной сепарации студентов от родителей и типами привязанности к ним. Эмпирически доказано, что надежный тип привязанности респондентов к их отцам и матерям связан с эмоциональной сепарацией, а также с готовностью родителей к эмансипированию от них подростков. Избегающий тип привязанности студентов к родителям обоих полов коррелирует с когнитивно-ценностной эмансипацией от них, а также с их деидеализацией. Тревожно-избегающий тип привязанности юношей и девушек к их отцам и матерям связан с общей сепарацией от них, а также с эмоциональной, поведенческой и когнитивно-ценностной эмансипацией от них. Кроме этого, прослеживается взаимосвязь между тревожно-избегающим типом привязанности респондентов к родителям и их деидеализацией, а также субъективной готовностью студентов к сепарированию.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, привязанность, типы привязанности, сепарация, эмансипация.*

Features of Separation from Parents among Students with Different Types of Attachment

The interrelation between the features of students' initial separation from their parents and the types of attachment to them are discussed in the article. It has been empirically proven that respondents' secure type of attachment to their fathers and mothers is related to emotional separation as well as parents' willingness to emancipate their grown-up children from them. The avoidant type of students' attachment to parents of both genders correlates with cognitive and value emancipation from them, as well as their de-idealization. The anxious-avoidant type of attachment of young men and women to their fathers and mothers is connected with general separation from them, as well as with emotional, behavioral, cognitive and value emancipation from them. In addition, there is a correlation between the anxious-avoidant type of respondents' attachment to parents and their de-idealization, as well as students' subjective readiness for separation.

Key words: *parent-child relationship, attachment, types of attachment, separation, emancipation.*

Введение

В настоящее время взрослеющие дети в силу ряда социально-экономических причин все чаще проживают совместно с родителями. В связи с этим нормативный процесс сепарации не происходит вовремя, что может приводить к сохранению зависимой детской позиции – формированию инфантилизма и к стагнации в развитии личности подрастающего поколения.

Следует отметить, что отношения между родителями и детьми представлены двумя противоположными по сути, но взаимосвязанными феноменами привязанности и сепарации. Привязанность, по утверждению Дж. Боулби, представляет собой базо-

вую биологическую потребность индивида во взаимодействии с аффективно ценностным для него субъектом [1].

Л. В. Петрановская описывает данный феномен как витальную потребность человека с максимальным уровнем значимости. Без нее не выжить [2]. Эта потребность отражает степень эмоциональной близости между ее субъектами, а также качество отношений между ними. Обобщив понятие привязанности у разных авторов, можно описать его как базовую потребность во взаимосвязи с эмоционально значимым и доступным субъектом, имеющую

инстинктивно-биологическую основу, уровень значения которой максимальный.

Первоначально привязанность возникает к значимому взрослому, как правило, к матери, и носит название первичной, а затем является первоосновой формирования вторичной привязанности к другим людям, в т. ч. к партнеру в романтических отношениях. Так, повзрослевший ребенок переносит опыт отношений, сложившихся в семье, на свои нынешние отношения. Такой опыт представляет собой особенности детско-родительских взаимосвязей, а также отношений между отцом и матерью. Особенно значимыми являются взаимоотношения с родителем противоположного пола. Одновременно с этим протекает сепарация – процесс обособления ребенка от родителей [3].

И. С. Кон, У. Крэйн, Н. М. Манухина, Ф. Райс, Н. Е. Харламенкова и др. называют процесс сепарации эмансипацией или автономизацией и определяют в нем важные вехи, связанные с социальной ситуацией развития и ведущей деятельностью в онтогенезе [3–7].

В юношеском возрасте сепарация от родителей состоит в преобразовании отношений с близкими взрослыми в сторону большего равенства, перестройке функционирования родительской семьи, что приводит к достижению юношами и девушками личностной зрелости, автономии в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах. Поэтому в процессе эмансипации ученые выделяют когнитивный (либо ценностный), эмоциональный (либо аффективный) поведенческий (либо функциональный), а также конфликтный компоненты [3].

Когнитивная (ценностная) сепарация представляет собой возможность иметь собственное мнение, отличное от взглядов родителей.

Функциональная эмансипация представляет собой способность юношей и девушек жить отдельной жизнью и заботиться о себе самостоятельно.

Эмоциональная сепарация характеризуется выраженностью потребности молодых людей в эмоциональной поддержке, одобрении со стороны близких взрослых.

Конфликтный компонент сепарации подразумевает возможность вступления в конфликт с родителями без возникновения чувства вины.

Особенной значимости соотношение процессов привязанности и сепарации достигает к юношескому возрасту, являющемуся сензитивным периодом для физического и психологического отделения подрастающих детей от родителей. Несмотря на то что в литературе по заявленной теме представлен ряд исследований указанной проблемной области, многие аспекты этих важных процессов в развитии личности юношей и девушек остаются нераскрытыми.

Организация исследования

Цель исследования заключается в определении особенностей сепарации от родителей у студентов с разными типами привязанности ($n = 60$, из них 30 юношей и 30 девушек, студентов I–IV курсов). В качестве основных методов исследования были использованы тест на определение психологической и энергетической сепарации от родителей (составитель – Т. А. Бондаренко); авторская анкета «Особенности сепарации от родителей»; опросник на привязанность к родителям для старших подростков (составитель – М. В. Яремчук).

Тест на определение психологической и энергетической сепарации от родителей Т. А. Бондаренко позволяет определить наличие либо отсутствие психологической и энергетической сепарации от родителей.

Авторская анкета «Особенности сепарации от родителей» предназначена для выявления уровня сформированности общей сепарации от родителей и составляющих ее компонентов. При разработке этой анкеты были использованы идеи В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой, О. А. Карабановой, Н. Н. Поскребышевой [8; 9]. Методика состоит из 23 утверждений. Респондентам предлагается определить, насколько та или иная ситуация для них характерна. В итоге формулируется вывод об уровне сформированности эмоционального, поведенческого, когнитивно-ценностного компонентов автономии, деидеализации родителей, а также субъективной готовности молодых людей и их родителей к сепарированию.

Целью опросника на привязанность к родителям М. В. Яремчук является определение преобладающего типа привязанности с каждым из родителей на основании трех классических типов привязанности.

Результаты исследования и их обсуждение

Сначала рассмотрим частоту встречаемости типов первичной привязанности студентов к родителям (таблица 1). Как следует из таблицы 1, у большинства опрошенных сформирована надежная привязан-

ность к матери и к отцу. Такие студенты уверены: что бы ни случилось, родители будут все равно их любить, в трудной ситуации всегда можно рассчитывать на помощь со стороны матери и отца, студенты видят уважение к их личной жизни и интересам.

Таблица 1 – Характеристики первичной привязанности студентов к родителям

Тип привязанности	Мать		Отец	
	абсолютные значения	%	абсолютные значения	%
Надежная	51	85	41	68,3
Избегающая	4	6,6	12	20
Тревожно-избегающая	4	6,6	2	3,3
Отсутствие ответа	1	1,8	5	8,4

У пятой части респондентов выявлена избегающая привязанность к отцу и лишь у незначительного количества опрошенных – к матери. Такие респонденты редко ощущают проявления любви родителей по отношению к ним, практически не видят интереса близких взрослых к тому, как они проводят свободное время, и не делятся своими мыслями и чувствами.

Также было выявлено, что незначительное количество респондентов характеризуются тревожно-избегающей реакцией к матери и к отцу. Они боятся испытать не любовь родителей. Их близкие взрослые часто меняют рамки свободы по неясным причинам: то очень сильно контролируя все

решения выросших детей, то почти не проявляя заботу о них. Помимо этого, одна обследованная студентка не охарактеризовала своей привязанности к матери, а 8,4 % респондентов – к отцу.

Относительно данного факта у нас возникло предположение, что нежелание описывать особенности привязанности могло возникнуть по причине отсутствия родителя в жизни этих студентов, его смерти или же негативного отношения к нему.

Далее перейдем к анализу результатов, полученных с помощью теста на определение психологической и энергетической сепарации от родителей, которые наглядно представлены на рисунке.

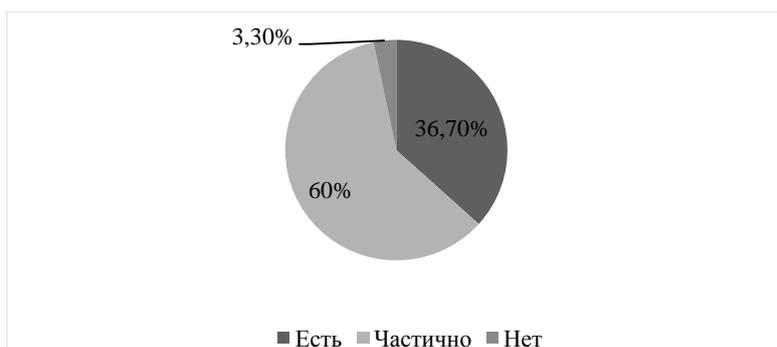


Рисунок – Сформированность сепарации студентов от родителей, %

Согласно данным рисунка 1, большая часть обследованных студентов (60 %) эмансипированы от близких взрослых частично. У этих респондентов возможно наличие чувства внутреннего неудовольствия собой и отношениями с родителями, неэкологических конфликтов, высокой проницаемости личных границ, но при этом данные студенты способны анализировать

взаимодействие с близкими взрослыми и стремятся к сохранению здоровых отношений при сепарировании от них. Более чем у третьей части респондентов (36,7 %) сепарация от родителей завершена. Независимость у них проявляется в принятии ответственности за свои действия и поступки, наличии собственного мнения, отсутствии чувства вины в детско-родительских отно-

шениях. Всего у двух опрошенных сепарация от родителей не пройдена. У них установлена высокая степень зависимости от мнения близких взрослых, размытость личных границ, сложности с самостоятельным принятием решений, обширное влияние ро-

дителей на личностные особенности, а также отношения с социумом.

Следующий этап анализа – рассмотрение уровней сформированности компонентов сепарации студентов от родителей (таблица 2).

Таблица 2 – Уровни сформированности компонентов сепарации студентов от родителей, %

Компонент сепарации	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Эмоциональный	–	76,7	23,3
Поведенческий	–	33,3	66,7
Когнитивно-ценностный	–	25	75
Деидеализация	3,3	75	21,7
Субъективная готовность студентов	8,3	28,3	63,4
Субъективная готовность родителей	20	16,7	63,3
Общая сепарация	–	68,3	31,7

Как следует из таблицы 2, низкий уровень общей сепарации от родителей, а также эмоциональной, поведенческой и когнитивно-ценностной сепарации не выявлен ни у одного респондента. Средний уровень общей сепарации студентов от родителей является наиболее часто встречающимся. Опрошенные с таким уровнем эмансипации могут ограниченно выражать свои мысли и чувства в присутствии близких взрослых, колебаться в принятии решений и самостоятельном выполнении задач чаще всего поступают так, как считают нужным, и не всегда оценивают родителей как идеальных людей. Высокий уровень общей сепарации свойственен примерно третьей части респондентов. Они свободно выражают мысли и чувства в присутствии родителей, не поддаются эмоциональному заражению от значимых взрослых, могут самостоятельно принимать решения и нести ответственность за свои поступки, воспринимают родителей в качестве людей с достоинствами и недостатками.

Эмоциональная сепарация у большинства студентов сформирована на среднем уровне. Иногда эти студенты чувствуют, что родители плохо с ними обращаются, но при этом тоскуют, если слишком долго находятся вдали от них, стремятся делиться с близкими взрослыми собственными чувствами. Высокий уровень эмоциональной сепарации обнаружен примерно у четверти респондентов. Они свободно выражают свои мысли в присутствии близких взрослых, могут определять, что чувствуют, и находить подходящие слова при описании

родителям собственного эмоционального состояния любого содержания.

Высокий уровень поведенческой сепарации выявлен у большей части обследованных студентов. Им не нравится, когда родители проверяют, как они выполняют какую-либо работу, эти респонденты самостоятельно планируют, как проводить свое время, совершают важные покупки без одобрения кого-либо из близких взрослых. У третьей части опрошенных обнаружен средний уровень сформированности поведенческой автономии. Они стремятся принимать самостоятельные решения, не советоваться с родителями по незначительным поводам, но в то же время информируют близких взрослых о том, чем будут заниматься после учебы.

У большинства респондентов выявлен высокий уровень когнитивно-ценностной эмансипации. Эти студенты самостоятельно решают сложные задачи и проблемы, выбирают друзей и имеют собственное мнение по разным вопросам. У четверти респондентов сформирован средний уровень данного компонента сепарации от родителей. В большинстве случаев они принимают во внимание мнение родителей по разным вопросам, могут испытывать затруднения в самостоятельном решении личных проблем и сложных задач.

Низкий уровень деидеализации родителей обнаружен всего у двух обследованных студентов. Они считают, что их родители самые лучшие, всегда правы и не имеют каких-либо недостатков. Высокий уровень деидеализации родителей характерен

примерно для пятой части респондентов. Они понимают, что их родители имеют как достоинства, так и недостатки, могут совершать ошибки и иногда бывают неправы. У большинства опрошенных диагностирован средний уровень данного компонента сепарации. Им сложно воспринимать родителей в качестве людей, имеющих определенные личностные особенности, их мнение является для респондентов первостепенным, но они понимают, что иногда значимые взрослые могут совершать ошибки.

Также было выявлено, что большая часть респондентов характеризуются высоким уровнем готовности к сепарированию от родителей. Они поступают так, как считают нужным, а также могут жить отдельно от родителей. Более чем у четверти опрошенных установлен средний уровень готовности к сепарированию. Им еще необходима помощь родителей в разных вопросах, но в большинстве случаев они действуют самостоятельно. У 8,3 % респондентов выявлен низкий уровень готовности к сепарированию. Им еще сложно жить, решать возникающие проблемы самостоятельно, не испытывать чувство вины и эмоционально не заражаться от родителей, не поддаваться их влиянию при решении разных вопросов.

Далее рассмотрим мнение студентов о субъективной готовности их родителей к эмансипации детей. Большая часть респондентов уверены, что их родители готовы отпустить своих детей во взрослую жизнь, приняли возможность создания ими собственной семьи, а также имеют представления о детях как об отдельных личностях

(высокий уровень готовности к сепарированию своих подростков детей). В то же время, по мнению пятой части опрошенных, у их родителей обнаружен низкий уровень сформированности этого компонента сепарации. Этим взрослым сложно принять то, что дети уже выросли и не нуждаются в постоянной опеке и контроле, а также то, что у детей может быть собственное мировоззрение, определенные личностные особенности. 16,7 % обследованных студентов считают, что у близких взрослых средний уровень субъективной готовности к сепарированию их детей. Они находятся на пути к принятию независимости своих детей, наличия у них индивидуальности и права на собственную жизнь.

Итак, выборка студентов характеризуется отсутствием низкого уровня эмоционального, поведенческого и когнитивно-ценностного компонентов сепарации, а также отсутствием низкого уровня общей сепарации от родителей. У большей части студентов выявлен высокий уровень сформированности поведенческой и когнитивно-ценностной сепарации, а также субъективной готовности родителей и студентов к эмансипации. При этом у большинства опрошенных обнаружен средний уровень сформированности эмоциональной сепарации, деидеализации родителей и общей сепарации.

На завершающем этапе анализа обратимся к рассмотрению взаимосвязей между типами привязанности к родителям и сепарацией от них (таблицы 3, 4).

Таблица 3 – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между типами привязанности к родителям и сепарацией от них

Родитель	Тип привязанности	Сепарация
Мать	Надежный	0,236
	Избегающий	0,2
	Тревожно-избегающий	0,268*
Отец	Надежный	0,229
	Избегающий	0,213
	Тревожно-избегающий	0,406**

Примечание – * – уровень статистической значимости $p \leq 0,05$, ** – уровень статистической значимости $p \leq 0,01$.

Исходя из данных, представленных в таблице 3, статистически значимая взаимосвязь прослеживается между тревожно-избегающим типом привязанности к матери

и сепарацией от нее. Особой статистической значимостью обладает взаимосвязь между тревожно-избегающим типом привязанности к отцу и сепарацией от него.

Таблица 4 – Показатели коэффициента ранговой корреляции Спирмена между типами привязанности студентов и характеристиками их сепарации от родителей

	Тип привязанности	Компонент сепарации					
		эмоциональный	поведенческий	когнитивно-ценностный	деидеализация родителей	готовность студентов	готовность родителей
Мать	Надежный	0,284*	0,279*	0,069	0,069	0,154	0,381**
	Избегающий	0,24	0,095	0,35**	0,35**	0,185	0,024
	Тревожно-избегающий	0,373**	0,319*	0,567**	0,567**	0,254*	0,162
Отец	Надежный	0,38**	0,193	0,077	0,077	0,054	0,255*
	Избегающий	0,186	0,191	0,358**	0,358**	0,232	0,014
	Тревожно-избегающий	0,425**	0,419**	0,423**	0,423**	0,328*	0,39**

Примечание – * – уровень статистической значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень статистической значимости $p \leq 0,01$.

Как следует из таблицы 4, мы установили статистически значимые взаимосвязи между типами привязанности студентов к родителям и характеристиками их сепарации от близких взрослых. Надежный тип привязанности респондентов к матерям связан с их эмоциональной и поведенческой сепарацией от близких взрослых, а также с готовностью родителей к эмансипированию от них подростков детей.

Избегающий тип привязанности респондентов к их матерям коррелирует с когнитивно-ценностной эмансипацией от них, а также с деидеализацией родителей.

Тревожно-избегающий тип привязанности юношей и девушек к их матерям связан с эмоциональной, поведенческой и когнитивно-ценностной эмансипацией от них. Кроме этого, прослеживается взаимосвязь между тревожно-избегающим типом привязанности респондентов к матерям и деидеализацией родителей, а также субъективной готовностью студентов к сепарированию.

Надежный тип привязанности юношей и девушек к их отцам связан с эмоциональной сепарацией от них и готовностью родителей к эмансипированию детей. Избегающий тип привязанности респондентов к их отцам коррелирует с когнитивно-ценностной автономией от них и деидеализацией родителей. Тревожно-избегающий тип привязанности к их отцам связан с эмоциональной, поведенческой и когнитивной эмансипацией от близких взрослых. Кроме этого, прослеживается взаимосвязь между тревожно-избегающим типом привязанности респондентов к отцам и их деидеализа-

цией, а также субъективной готовностью родителей и студентов к их сепарированию.

Заключение

Рассмотрев особенности сепарации от родителей у студентов с разными типами привязанности, мы можем сделать следующие выводы.

Установлены статистически значимые взаимосвязи между типами привязанности студентов к родителям и характеристиками их сепарации от близких взрослых. Надежный тип привязанности респондентов к матерям связан с их эмоциональной и поведенческой сепарацией от близких взрослых, а также с готовностью родителей к эмансипированию от них подростков детей. Следовательно, благополучные отношения студентов с матерями способствуют тому, что эти респонденты могут свободно выражать свои мысли и чувства в присутствии близких взрослых; определять, что чувствуют, и находить подходящие слова при описании родителям собственного эмоционального состояния любого содержания; самостоятельно планировать проведение свободного времени. При этом данные студенты уверены, что их родители готовы «отпустить» их во взрослую жизнь. Избегающий тип привязанности респондентов к матерям коррелирует с когнитивно-ценностной эмансипацией от них, а также с деидеализацией родителей. Следовательно, дистантные, избегающие отношения опрошенных с матерями способствуют тому, что эти студенты склонны не рассчитывать на их помощь, а самостоятельно решать различные жизненные задачи. При этом они

понимают, что их родители имеют свои достоинства и недостатки, могут совершать ошибки и бывают не правы.

Тревожно-избегающий тип привязанности юношей и девушек к их матерям связан с общей сепарацией от них, а также эмоциональной, поведенческой и когнитивно-ценностной эмансипацией от родителей. Следовательно, амбивалентные отношения, в которых наблюдаются противоположные тенденции слияния с матерями и дистанцирования от них, влияют на возможность свободного выражения мыслей, чувств и эмоций в присутствии близких взрослых. Также респонденты этой группы могут самостоятельно планировать проведение свободного времени и не ориентироваться на пошаговое одобрение своих действий родителями, склонны рассчитывать только на себя в решении различных жизненных задач.

Кроме этого, прослеживается взаимосвязь между тревожно-избегающим типом привязанности респондентов к матерям и их деидеализацией, а также субъективной готовностью студентов к сепарированию. Это означает, что амбивалентные отношения к матерям способствуют восприятию студентами родителей как индивидов со своими достоинствами и недостатками, имеющими право на ошибку, и усиливают желание эмансипироваться от них.

Надежный тип привязанности юношей и девушек к их отцам связан с эмоциональной сепарацией от них и готовностью родителей к эмансипированию выросших детей. Следовательно, благополучные отношения студентов с их отцами влияют на возможность свободного определения и выражения различных эмоциональных состояний в присутствии близких взрослых, не испытывая чувства вины. При этом студенты данной группы уверены, что родители готовы к их сепарированию.

Избегающий тип привязанности респондентов к отцам коррелирует с когнитивно-ценностной автономией от них и деидеализацией родителей. Следовательно, избегающие отношения опрошенных с отцами

способствуют самостоятельному планированию и проведению этими студентами свободного времени, развитию склонности опираться только на себя в решении жизненных вопросов, формированию собственных взглядов на жизнь и мировоззрения. При этом они понимают, что их родители характеризуются своими достоинствами и недостатками, имеют право на ошибку.

Тревожно-избегающий тип привязанности студентов к отцам связан с общей сепарацией от близких взрослых, а также эмоциональной, поведенческой и когнитивной эмансипацией. Следовательно, амбивалентные отношения, в которых наблюдаются противоположные тенденции слияния с отцами и дистанцирования от них, влияют на возможность свободного выражения собственных переживаний и мыслей при родителях, не испытывая при этом чувства вины. Также респонденты этой группы могут самостоятельно планировать проведение времени и не ориентироваться на одобрение своих действий близкими взрослыми, склонны рассчитывать только на себя в решении возникающих вопросов.

Кроме этого, прослеживается взаимосвязь между тревожно-избегающим типом привязанности респондентов к отцам и их деидеализацией, а также субъективной готовностью студентов к сепарированию. Эти юноши и девушки понимают, что их родители неидеальны, как и любой человек, могут совершать ошибки, но при этом признают, что их дети уже выросли и могут жить самостоятельно.

Проведенное исследование позволяет анализировать причинно-следственные связи проблемной сепарации от родителей у юношей и девушек. Полученные эмпирические данные рекомендуются использовать при оказании психологической помощи юношам и девушкам, испытывающим трудности в общении с родителями в процессе сепарации от них. Результаты исследования также могут применяться в ходе просветительской и профилактической работы психолога с родителями молодых людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.

2. Петрановская, Л. В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка / Л. В. Петрановская. – М. : АСТ : Времена, 2015. – 288 с.
3. Харламенкова, Н. Е. Психологическая сепарация. Подходы, проблемы, механизмы / Н. Е. Харламенкова, Е. В. Кумыкова, А. К. Рубченко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2015. – 368 с.
4. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
5. Крэйн, У. Теории развития: секреты формирования личности / У. Крэйн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.
6. Манухина, Н. М. Родители и взрослые дети: парадоксы отношений / Н. М. Манухина. – М. : Класс, 2011. – 248 с.
7. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс ; пер. с англ. Е. И. Николаева. – СПб. : Питер, 2000. – 684 с.
8. Дзукаева, В. П. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект [Электронный ресурс] / В. П. Дзукаева, Т. Ю. Садовникова // Нац. психол. журн. – 2014. – № 4 (16). – С. 52–63. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-materi-i-otsta-v-razviti-i-individuatsii-yunoshey-i-devushek-kross-kulturnyy-aspekt/viewer>. – Дата доступа: 18.01.2023.
9. Карабанова, О. А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками [Электронный ресурс] / О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2011. – № 2. – С. 36–47. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnoy-avtonomii-podrostkov-v-otnosheniyah-s-rodite-lyami-i-sverstnikami>. – Дата доступа: 11.01.2023.

REFERENCES

1. Boulbi, Dzh. Priviazannost' / Dzh. Boulbi ; pier. s angl. N. G. Grigor'jevoj, G. V. Burmien-skoj. – M. : Gardariki, 2003. – 477 s.
2. Pietranovskaja, L. V. Tajnaja opora: priviazannost' v zhizni rieblionka / L. V. Pietranovskaja. – M. : AST : Vriemiena, 2015. – 288 s.
3. Kharlamienkova, N. Ye. Psihologichieskaja sieparacija. Podkhody, probliemy, miekhanizmy / N. Ye. Kharlamienkova, Ye. V. Kumykova, A. K. Rubchienko. – M. : In-t psikhologii RAN, 2015. – 368 s.
4. Kon, I. S. Psikhologija ranniej junosti / I. S. Kon. – M. : Prosvieshchienije, 1989. – 256 s.
5. Krejn, U. Tieorii razvitija: siekriety formirovanija lichnosti / U. Krejn. – SPb. : Prajm-Jervroznak, 2002. – 512 s.
6. Manukhina, N. M. Roditeli i vzroslyje dieti: paradoksy otnoshenij / N. M. Manukhina. – M. : Klass, 2011. – 248 s.
7. Rajs, F. Psikhologija podrostkovogo i junosheskogo vozrasta / F. Rajs ; pier. s angl. Ye. I. Nikolajeva. – SPb. : Pitier, 2000. – 684 s.
8. Dzukajeva, V. P. Rol' matieri i otca v razviti-i individuacii junoshey i dievushek: kross-kul'turnyj aspiekt [Eliiektronnyj riesurs] / V. P. Dzukajeva, T. Yu. Sadovnikova // Nac. psihol. zhurn. – 2014. – № 4 (16). – S. 52–63. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-materi-i-otsta-v-razviti-i-individuatsii-yunoshey-i-devushek-kross-kulturnyy-aspekt/viewer>. – Data dostupa: 18.01.2023.
9. Karabanova, O. A. Razvitije lichnostnoj avtonomii podrostkov v otnoshenijakh s roditeli-ami i svierstnikami [Eliiektronnyj riesurs] / O. A. Karabanova, N. N. Poskriebysheva // Viestn. Mosk. un-ta. Sier. 14, Psikhologija. – 2011. – № 2. – S. 36–47. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnoy-avtonomii-podrostkov-v-otnosheniyah-s-rodite-lyami-i-sverstnikami>. – Data dostupa: 11.01.2023.

УДК 159.944:159.9-057.875

Анастасія Вікторавна Чудакова*магістр псіхал. наук, аспірант 3-го года обучения каф. псіхалогіі,
преподаватель каф. педагогікі**Вітэбскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава***Anastasia Chudakova***Master of Psychological Sciences, 3-d Year Postgraduate Student of the Department of Psychology,
Lecturer of the Department of Pedagogy of Vitebsk State P. M. Masherov University**e-mail: studentvsu@mail.ru***ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СТРЕССА И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

Освещена проблематика изучения двух феноменов – стресса и копинг-поведения. Представлены результаты исследования копинг-поведения и стресса у студентов. В исследовании приняли участие 86 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет. Полученные результаты показали, что большинство студентов обладают низким уровнем стресса; предпочитаемым копинг-поведением является поведение, ориентированное на избегание. Согласно результатам интервью, представления студентов о стрессе, имеют преимущественно негативную эмоциональную окраску. Установлено, что основными причинами стресса для них выступают проблемы в учебе, личной жизни и на работе. Результаты корреляционного анализа указали, что копинг, ориентированный на эмоции задач, положительно взаимосвязан с уровнем стресса.

Ключевые слова: *совладающее поведение, стресс, эмоции, студенчество.*

Relationship of Stress Level and Coping Behavior in Students

The article highlights the problems of studying two phenomena - stress and coping strategies. The results of a study of coping strategies and stress among students are presented. The study involved 86 respondents aged 17 to 22 years. The results showed that the majority of students have low levels of stress; the preferred coping strategy is an avoidance-oriented strategy. According to the interview results, students' ideas about stress have a predominantly negative emotional connotation. It has been established that the main causes of stress for them are problems in school, personal life and at work. The results of the correlation analysis indicated that coping focused on emotion tasks was positively related to the level of stress.

Key words: *coping behavior, stress, emotions, students.*

Введение

Проблема стресса была и остается одной из наиболее актуальных и в то же время недостаточно изученных проблем вот уже на протяжении долгого времени. Социальные, экономические, технологические изменения кардинально повлияли на изменения в жизни людей. Связанные с этим физические и эмоциональные нагрузки повышают уровень стресса. Особенно актуальна проблема стресса в сфере высшего профессионального образования. С каждым годом требования к участникам учебного процесса увеличиваются и усложняются, часто учебный процесс проходит в рамках повышенного психологического напряжения. Хроническое воздействие различных стрессоров в течение учебного семестра периодически дополняется у студентов экзаменационным стрессом. Экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную

системы студентов [1]. Психологический дистресс ведет к академическому отставанию, проблемам со здоровьем, нарушению эмоционального статуса, понижению рейтинга студента [2].

Основная часть

В настоящее время под стрессом понимают такое психологическое состояние организма, когда существует несоответствие между его способностью удовлетворительно справиться с требованиями окружающей среды и уровнем таких требований [3]. Многие рассматривают стресс как неотъемлемый «атрибут» современной эпохи [3], поэтому проблема контроля стресса связана не с тем, чтобы научиться его избегать, а в грамотном и ответственном управлении им. Неумение человека совладать со стрессом является причиной ухудшения качества жизни.

Для успешного преодоления стрессовой ситуации необходимо использовать подходящее копинг-поведение. Понятие «копинг» включает в себя многообразные формы активности человека, оно охватывает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера, с трудностями, которые необходимо разрешить, избежать, взять под контроль или смягчить [4].

В нашем исследовании используется классификация Н. Эндлера и Дж. Паркера, которые выделяют следующие стили совладающего поведения: проблемно ориентированный копинг (направлен на решение задач); эмоционально ориентированный копинг (ориентирован на регуляцию эмоций); копинг, ориентированный на избегание (в нем выделяют также два вспомогательных субстиля – отвлечение и социальное отвлечение).

Проблемно ориентированный копинг может выражаться в предварительном анализе проблемы, поиске возможных способов ее решения, выборе личных приоритетов, обращении к собственному опыту решения аналогичных проблем.

К копингу, ориентированному на эмоции, относятся внутренняя и внешняя агрессия, фиксация на переживании своей беспомощности, сосредоточение на собственных недостатках, раздражение или апатия, переживание непосильного нервного напряжения, эмоционального шока.

Копинг, ориентированный на избегание, включает в себя следующие приемы: стремление получить удовольствие от вещей, не имеющих отношения к конкретной ситуации (приятные покупки, любимая еда, чтение книг, просмотр телевизора, прогулки по любимым местам), стремление находиться в одиночестве или стремление находиться в группе людей.

Цель исследования – изучить содержание представлений студентов о стрессе, выявить уровень стресса и преобладающее копинг-поведение, выявить взаимосвязь уровня стресса и копинг-поведения у студентов.

Материал и методы

Характеристики выборки: в исследовании приняли участие студенты разных факультетов Витебского государственного

университета имени П. М. Машерова. Общее число испытуемых составило 86 человек (46 юношей и 40 девушек) в возрасте 17–22 лет ($M = 19,3$, $SD = 1,64$). Оценка уровня копинг-поведения осуществлялась с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS)» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер (адаптированный вариант Т. А. Крюковой)). Методика позволяет выявить показатели по следующим шкалам: копинг, ориентированный на решение задач; копинг, ориентированный на эмоции; копинг, ориентированный на избегание; отвлечения (субшкала); субшкала социального отвлечения.

Оценка уровня стресса осуществлялась с помощью опросника «Шкала психологического стресса PSM-25 (Лемура – Тесье – Филлиона)». Изучение субъективных представлений студентов о стрессе, причинах его возникновения и способов совладения осуществлялось с помощью полуструктурированного интервью. Количественные данные анализировались с помощью статистических методов с использованием программного пакета PASW Statistics 16.0. Для анализа качественных данных использовался контент-анализ.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе был выявлен уровень стресса у студентов. На втором этапе были изучены представления студентов о стрессе. На третьем этапе было определено предпочитаемое копинг-поведение у студентов. Затем был осуществлен корреляционный анализ для установления взаимосвязи между стрессом и копинг-поведением у студентов, в ходе которого использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты их обсуждения

Данные, полученные на первом этапе исследования, с использованием опросника «Шкала психологического стресса PSM-25 (Лемура – Тесье – Филлиона)», позволяют сделать следующие выводы: большинство студентов обладают низким уровнем стресса, у данной группы студентов не выявлено явных признаков стресса. С одной стороны, это может быть связано с ситуационными обстоятельствами во время проведения тестирования, которые не вызывали или даже снижали психоэмоциональное напряжение; с другой стороны, такие результаты можно

объяснить недостаточно развитым внутриличностным эмоциональным интеллектом, при котором студенты не замечают у себя признаков стресса.

Студенты, которые имеют высокий уровень стресса (4 %), часто испытывают беспокойство, подозрительность, панику, настроение у них чаще всего плохое, они быстро раздражаются, проявляют нерешительность в принятии решений. В общении они становятся беспокойными и замкнутыми, склонными к конфликтам и агрессивности. В интеллектуальной работе им тяжело концентрироваться, они чрезмерно отвлекаемы; у них может наблюдаться снижение креативности и памяти, нарушение логики, частые ошибки в орфографии, снижение работоспособности. У студентов данной группы могут происходить изменения в образе жизни: нарушение сна, появление вредных привычек, потеря интереса к жизни, повышенная утомляемость. Если человек долго находится в состоянии стресса, то неизбежно развиваются нарушения работы иммунной, сердечно-сосудистой, пищеварительной систем и др.

На втором этапе исследования изучение представлений студентов о стрессе осуществлялось с помощью полуструктурированного интервью. В первом задании студентам предлагалось продолжить высказывание: «Стресс для Вас – это..?». Согласно контент-анализу, в ответах студентов слово «переживания» встречалось 11 раз (16 %),

«тревожность» – 12 раз (18 %), «напряжение» – 8 раз (12 %), «раздражительность» – 8 раз (12 %), «неприятное состояние» – 4 раза (6 %), «дискомфорт» – 4 раза (6 %). Почти все студенты (98 %) описали стресс как что-то негативное («депрессия», «неопределенность», «моральная слабость», «что-то мокрое, холодное и неприятное», «грусть и разочарование», «то, чего следует избегать», «невроз», «трудности», «дискомфорт»). Только один студент (2 %) рассматривает стресс как «испытание силы воли». Можно сделать вывод, что большинство студентов определяют стресс как негативное явление. При этом стресс не всегда носит вредоносный характер, в некоторых ситуациях психологического напряжения он выполняет стимулирующую функцию. Результаты исследований ряда ученых показывают, что стресс, и особенно его преодоление, могут оказывать и позитивное воздействие на человека, противодействие личным стрессорам является специфическим способом личностного развития [5]. В связи с этим представления студентов о стрессе как о негативном явлении следует корректировать. Негативное представление о стрессе у студентов встречается и в результатах других исследований [6].

Второй вопрос звучал так: «Какие события вызывают стресс в Вашей жизни?». Было выделено 5 категорий ответов на этот вопрос (таблица 1).

Таблица 1 – Коды и категории, позволяющие ответить на исследовательский вопрос «Какие события вызывают стресс в Вашей жизни?»

Категория	Коды
Межличностные отношения	«Ссоры», «Расставание», «Проблемы в семье», «Смерть близкого человека», «Конфликты», «Общение с людьми», «Критика в мою сторону», «Потеря друзей», «Отношения с одноклассниками»
Учеба	«Долги в учебе», «Бессмысленность обучения», «Аккредитация в университете», «Сессия», «Экзамены», «Курсовая и диплом», «Подход преподавателей и их некомпетентность», «Устаревшая система обучения и форма подачи материала», «Непонимание предмета, напор со стороны преподавателей», «Нехватка времени на выполнение заданий»
Работа	«Поиск работы», «Работа», «Собеседование», «Отсутствие работы»
Здоровье	«Проблемы со здоровьем»
Будущее	«Выбор будущего», «Будущее», «Отсутствие перспективы», «Неуверенность куда двигаться дальше», «Неопределенность»

Согласно контент-анализу, категория «Учеба» встречалась в 49 ответах студентов (75 %), «Межличностные отношения» –

в 35 ответах (53 %), «Работа» – в 10 (15 %), «Будущее» – в 5 (7 %). У большинства студентов стресс вызван проблемами в учеб-

ной деятельности. Основные трудности в учебе связаны со сдачей экзаменов, написанием курсовой работы и нехваткой времени для выполнения заданий. При этом экзаменационный стресс может вызывать психическое напряжение у студентов и негативно влиять на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы [2]. Проблемы в учебной деятельности могут быть связаны тем, что студенты, переживая интенсивную умственную нагрузку в университете, ограничивают свою двигательную активность, нарушают режим сна, не умеют справляться с эмоциональными переживаниями. Причина «долгов» в учебе и нехватки времени на выполнение заданий может заключаться в том,

что студенты неэффективно используют свое время и не умеют рационально планировать свою деятельность. Психолог А. Элкин указывает на то, что постоянная нехватка времени может приводить к серьезным стрессам. Данные, полученные в ранних исследованиях, также указывают на то, что учеба и конфликты в отношениях выступают основными причинами стресса у студентов [7].

Для изучения представлений о способах совладания студентов с трудностями был задан третий вопрос интервью: «Как Вы справляетесь со стрессом (укажите несколько способов)?» (таблица 2).

Таблица 2 – Способы совладания со стрессом у студентов (по результатам интервью)

Категории контент-анализа	Общее количество ответов
«Отвлечься»	22
«Хобби»	15
«Музыка»	14
«Общение»	12
«Прогулки»	10
«Сон»	10
«Еда»	10

Согласно контент-анализу, 22 респондента (33 %) при столкновении со стрессом предпочитают отвлечься от него («Не думать», «Уйти от источника проблемы», «Переключиться»). Для 15 студентов (15 %) занятие хобби является способом справиться со стрессом («Рисование», «Вязание», «Вышивка», «Танцы», «Рыбалка», «Чтение»). Часть студентов используют конструктивные способы совладания со стрессом («Успокоиться и настроиться на позитив», «Взять себя в руки», «Выписать свои эмоции, выговориться», «Работа с эмоциями», «Поиск помощи», «Рефлексия и самоанализ»). Два человека находят помощь в медикаментозном лечении («Пью успокоительные», «Принимаю антидепрессанты»).

Данные, полученные на третьем этапе исследования с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS)» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер (адаптированный вариант Т. А. Крюковой)), позволяют сделать следующие выводы: у большинства студентов (58 %) предпочитаемым копинг-поведением является поведение, ориентированное на избегание. Данная группа студентов стремится преодолеть негативные переживания за

счет реакции по типу уклонения; им свойственно проявление неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание (с целью снизить эмоциональное напряжение). Такое поведение является неадаптивным: студент не решает проблем, растет вероятность накопления трудностей, действия по снижению эмоционального дискомфорта носят краткосрочный эффект. Выбор такого поведения может быть связан с тем, что студенты представляют стресс как что-то негативное, неконтролируемое явление, которое таит в себе угрозу.

Для установления взаимосвязи между стрессом и копинг-поведением у студентов был осуществлен корреляционный анализ, в ходе которого использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате статистического анализа была выявлена значимая положительная взаимосвязь между такими показателями, как «Стресс» и «Копинг, ориентированный на эмоции» ($r = 0,623^{**}$, $p < 0,01$). Студенты,

которые с помощью мыслей или действий стремятся снизить свое стрессовое состояние, испытывают высокий уровень стресса. Такие мысли и действия дают временное облегчение, однако они не направлены на поиск выхода из трудной ситуации. Высокий уровень стресса приводит к тому, что студенты стремятся избегать проблемной ситуации и мысленно абстрагироваться от источника трудностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство студентов обладают низким уровнем стресса. При этом представления о стрессе носят фрагментарный характер, стресс для них ассоциируется только с негативными явлениями. Студенты недостаточно осведомлены о стимулирующей функции стресса: стресс может оказывать и позитивное воздействие на человека, а успешное преодоление стрессовой ситуации может способствовать личностному росту. Негативные представления о стрессе могут оказать влияние и на то, что большинство студентов предпочитают избегать стрессов, уклоняться от трудностей и игнорировать проблемы. Трудности в преодолении стрессовых ситуаций у студентов могут быть связаны с отсутствием установки на пози-

тивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, отсутствием умения распознавать зарождающиеся негативные эмоции и их причину.

Заклучение

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод, что у большинства студентов предпочитаемым копинг-поведением является поведение, ориентированное на избегание. Большинству студентов свойственен низкий уровень стресса. Согласно результатам интервью, стресс у студентов ассоциируется с переживаниями. Установлено, что основными причинами стресса для них выступают проблемы в учебе, личной жизни и на работе. Результаты корреляционного анализа указали, что копинг, ориентированный на эмоции, положительно взаимосвязан с уровнем стресса.

Результаты исследования позволяют говорить о целесообразности включения в учебный процесс мероприятий, направленных на повышение уровня информированности студентов о стрессе и выработку конструктивных способов совладания. Перспективной темой исследования может быть разработка таких мероприятий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лавров, О. В. Экзаменационный иммунологическая модель / О. В. Лавров, И. П. Балмасова. – М., 2014. – 255 с.
2. Щербатых, Ю. В. Экзамен и здоровье студентов / Ю. В. Щербатых // Высш. образование в России. – 2000. – № 3. – С. 111–115.
3. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – 512 с.
4. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
5. Серебрякова, Т. А. Психология стресса / Т. А. Серебрякова. – Н. Новгород : ВГИПУ, 2007. – 143 с.
6. Мельников, В. И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации / В. И. Мельников // Вестн. СГУПС. – 2007. – № 18. – С. 295–303.
7. Матюшкина, Е. Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения / Е. Я. Матюшкина // Консультат. психология и психотерапия. – 2016. – № 2. – С. 47–64.

REFERENCES

1. Lavrov, O. V. Ekzamienacionnaja immunologichieskaja model' / O. V. Lavrov, I. P. Balmasova. – M., 2014. – 255 s.
2. Shchierbatykh, Yu. V. Ekzamien i zdorov'je studentov / Yu. V. Shchierbatykh // Vyssh. obrazovaniye v Rossii. – 2000. – № 3. – S. 111–115.
3. Stress, vygoraniye, sovladaniye v sovriemiennom kontiektstie / pod. ried. A. L. Zhuravliova, Ye. A. Siergijenko. – M. : In-t psikhologii RAN, 2011. – 512 s.

-
4. Vodop'janova, N. Ye. Psikhodiagnostika stressa / N. Ye. Vodop'janova. – SPb. : Pitier, 2009. – 336 s.
 5. Sieriebriakova, T. A. Psikhologija stressa / T. A. Sieriebriakova. – N. Novgorod : VGIPU, 2007. – 143 s.
 6. Miel'nikov, V. I. Ekzamenacionnyj stress studentov i osnovnyje metody jego optimizacii / V. I. Miel'nikov // Viestn. SGUPSa. – 2007. – № 18. – S. 295–303.
 7. Matiushina, Ye. Ya. Uchiebnyj stress u studentov pri raznykh formakh obuchienija / Ye. Ya. Matiushina // Konsul'tat. psikhologija i psikhotierapija. – 2016. – № 2. – S. 47–64.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 25.01.2024

ПАДЗЕІ

МЕЖДУНАРОДНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СЛОВО В ЯЗЫКЕ, РЕЧИ, ТЕКСТЕ» (Брест, 17–18 мая 2024 г.)

17–18 мая 2024 г. на филологическом факультете состоялась VIII Международная студенческая научная конференция «Слово в языке, речи, тексте». Знаменательно, что конференция прошла в преддверии значимых для филологической общественности дат: 24 мая – День святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, учителей словенских (светское название – День славянской письменности и культуры) и 25 мая – День филолога.

Конференция открыла университетские Дни славянской письменности, ежегодно организуемые кафедрой общего и русского языкознания. Программу конференции составили 82 доклада, тематика которых демонстрирует разноаспектное рассмотрение слова. Участники конференции – студенты, магистранты, аспиранты из учреждений высшего образования Беларуси (Брест, Минск, Витебск, Гомель, Барановичи), России (Нальчик, Таганрог), Китая (Даляньский политехнический университет), Болгарии (Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского), Словакии (Университет Коменского в Братиславе).

На пленарном заседании были заслушаны семь докладов, представляющих исследования слова в различных аспектах: об особенностях периферийного и неофициального ономастикона рассказали Александра Кацевич (БрГУ имени А. С. Пушкина) и Елизавета Федуро (ВГУ имени П. М. Машерова); большой интерес вызвал доклад Шэнь Цзячэна (ГГУ имени Ф. Скорины) об именах собственных в русских и китайских заклинательных текстах; Анна Попека (БрГУ имени А. С. Пушкина) описала формирование синонимического ряда с доминантой *туга* в белорусском языке; Мария Бочкарева (Инженерно-технологическая академия ЮФУ, Таганрог) рассказала о приемах ораторского мастерства М. Задорнова; Екатерина Бердник (БрГУ имени А. С. Пушкина) доложила результаты исследования лексики, репрезентирующей устройство крестьянского дома в простран-

стве русской народной сказки, Алина Книревич (БрГУ имени А. С. Пушкина) рассмотрела семантику значимой для белорусов лексемы *бульба* в этнолингвистическом аспекте.

Тематика пленарных докладов получила продолжение в работе шести секций конференции. На секции «Слово и историко-культурный контекст» обсуждался широкий круг вопросов, касающихся как культурного наследия славян, отображенного в языке (студентки БрГУ имени А. С. Пушкина Полина Рокитская, Татьяна Хвесик, Ульяна Хомич и др.), так и языковых тенденций, вызванных современными социально-политическими процессами (например, доклад магистранта Даляньского политехнического университета Ван Ифэя о концептуальных метафорах, связанных с коронавирусом, в СМИ Китая и России).

Доклады секций «Слово как средство выражения языковой личности», «Перевод и интерпретация художественного текста» и «Языковая единица в структуре и семантике текста» раскрывали роль различных языковых единиц в творчестве белорусских и русских писателей (студентки БрГУ имени А. С. Пушкина Жанна Стовбир, Александра Барабаш, Ульяна Романюк и др.), в китайской классической поэзии (Ван Чунмин, Даляньский политехнический университет, КНР), в языке публицистики (Ван Яньбинь, Даляньский политехнический университет, КНР; Го Цзиньхань, Чжан Нян и Сюй Инхао, БГУ; Анна Шаблыко, БарГУ; Майя Задояная, БрГУ имени А. С. Пушкина и др.), в рекламных текстах (Анастасия Мойсейчук, БрГУ имени А. С. Пушкина). Проблемы ономастики обсуждались на секции «Имя собственное в номинативном, лингво-культурологическом аспектах». Молодых исследователей интересуют как антропонимы (студентки БрГУ имени А. С. Пушкина Светлана Бовда, Карина Свиридович, Мария Сивак и др.), так и различные наименования местности (Снежана Каширокова, Кабардино-Балкарский

государственный университета имени Х. М. Бербекова и др.).

Докладчики секции «Слово в аспекте грамматических и методических исследований» продемонстрировали высокий уровень профессиональной подготовки, владение методическим аппаратом и творческое применение методических приемов (Ирина Забожан, Университет имени Я. А. Коменского в г. Братиславе, Словацкая Республи-

ка; Анастасия Криванос, БарГУ; Вероника Кравченко, БрГУ имени А. С. Пушкина и др.).

Студенческая научная конференция предоставила молодым исследователям возможность апробировать свои научные изыскания, способствовала расширению их теоретического кругозора и научной эрудиции, убедила в потребности постоянно совершенствовать свои знания и развивать творческие способности.

Ольга Борисовна Переход,

*канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Ольга Антоновна Фелькина,

*канд. филол. наук, доц., доц. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

НЯСТОМНАЯ РУПЛІВІЦА НА НІВЕ БЕЛАРУСКАЙ НАВУКІ І АДУКАЦЫІ

У нас яшчэ будзе час на зваротны шлях,
а пакуль
мы няспешна ідзём ад вусця да вытоку,
да крыніцы,
да жыватворнай крынічкі...
Усё чысцей робіцца вада ў рацэ.

Мікола Сянкевіч



Жыватворнай крыніцай на філалагічным факультэце нашага ўніверсітэта з'яўляецца руплівая, штодзённая праца прафесара, доктара філалагічных навук Зоі Пятроўны Мельнікавай, якая асвятляе шлях у навуку і натхняе сваіх вучняў і студэнтаў на дасягненне новых вяршынь. 25 верасня Зоія Пятроўна адзначыла свой 70-гадовы юбілей.

Нарадзілася Зоія Пятроўна ў сялянскай сям'і ў вёсцы Навасёлкі Докшыцкага раёна на Віцебшчыне. Змалку бацькі выхоўвалі ў дачкі любоў да працы, павагу да людзей, традыцыйныя каштоўнасці. У сям'і шанавалі працу настаўніка, менавіта бацькі дапамаглі дачцэ вызначыцца з будучай прафесіяй.

У 1969 г. яна паступіла ў Полацкае педагагічнае вучылішча імя Францыска Скарыны, якое паспяхова скончыла ў 1973 г. Педагагічную дзейнасць пачынала з працы піянерважатай, потым працавала выхавальніцай у дзіцячым садку, настаўніцай пачатковых класаў. Прага да вучобы, самаўдасканалення прывяла маладую настаўніцу на

завочнае аддзяленне філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта.

Пасля заканчэння ўніверсітэта выпускніца паступіла ў аспірантуру пры Інстытуце літаратуры імя Янкі Купалы Акадэміі навук Беларускай ССР. Настаўнікамі аспіранткі Зоі Мельнікавай былі Алесь Адамовіч, Іван Навуменка, Уладзімір Гніламедаў, Васіль Жураўлёў, Міхась Мушыньскі, Адам Мальдзіс, Алесь Яскевіч, якіх і сёння Зоія Пятроўна ўспамінае з павагай, цеплынёй і ўдзячнасцю.

У 1986 г. у Інстытуце літаратуры імя Янкі Купалы Акадэміі навук Беларускай ССР З. П. Мельнікава абараніла кандыдацкую дысертацыю «Творчасць З. Бядулі і станаўленне лірычнай плыні ў дакастрычніцкай беларускай літаратуры». Гэта быў толькі пачатак яе шляху ў навуку. Абаяльная, таленавітая даследчыца па-свойму, з новых аксіялагічных падыходаў асэнсоўвае беларускую класіку, а таксама аналізуе творчасць сучасных пісьменнікаў. У фокусе навуковай зацікаўленасці Зоі Пятроўны – праблемы гісторыі літаратурнага працэсу, сучаснай беларускай літаратуры, тэорыі і метадалогіі літаратуразнаўства. Рупліва даследуе Зоія Пятроўна творчасць З. Бядулі, Я. Купалы, М. Гарэцкага, У. Караткевіча, В. Быкава, Р. Барадуліна і многіх іншых мастакоў слова.

Плёнам навуковай дзейнасці Зоі Пятроўны Мельнікавай стала абарона ў 2004 г. доктарскай дысертацыі, прысвечанай праблемам метадалогіі беларускага літаратуразнаўства («Беларускае гісторыка-функцыянальнае літаратуразнаўства і творчасць Змітрака Бядулі 20 – 30-х гадоў»), публікацыя больш за 200 навуковых прац, сярод якіх манаграфіі, дапаможнікі, падручнікі для агульнаадукацыйных школ, навукова-метадычныя выданні з грыфам Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь: манаграфія

«На горне душы: творчасць З. Бядулі і беларуская літаратура першай трэці XX ст.» (2001), манаграфія «Беларускае гісторыка-функцыянальнае літаратуразнаўства» (2003), курс лекцый «Метадалогія літаратуразнаўства» (2011), манаграфія «Беларуская літаратура і нацыякультурная прастора» (2014), дапаможнік «Псіхалогія літаратурнай творчасці» (2017).

Прафесар Зоя Пятроўна Мельнікава – аўтарытэтны літаратуразнаўца не толькі ў Беларусі, але і за яе межамі. Яна мае публікацыі ў рэспубліканскіх энцыклапедычных выданнях, аўтарытэтных літаратуразнаўчых выданнях Беларусі і блізкага замежжа, спецыялізаваных зборніках, часопісах, выступае ў друку на старонках рэспубліканскіх і абласных перыядычных выданняў.

Зоя Пятроўна Мельнікава рэгулярна выступае з дакладамі на рэспубліканскіх і міжнародных навуковых форумах, з'яўляецца членам Савета па абароне кандыдацкіх, доктарскіх дысертацый па спецыяльнасці «Журналістыка» Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта; яна член рэдакцыйных калегій літаратурна-мастацкага і грамадска-палітычнага часопіса «Полымя» і навукова-тэарэтычнага часопіса «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта». На працягу некалькіх гадоў Зоя Пятроўна ўдзельнічае ў распрацоўцы дзвюх навуковых тэм, якія ўваходзяць у План важнейшых навукова-даследчых прац Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі ў галіне прыродазнаўчых, тэхнічных, гуманітарных і сацыяльных навук у межах Дзяржаўнай праграмы навуковых даследаванняў «Беларуская мова і літаратура».

У 2008 г. Зоя Пятроўна Мельнікава ўзначаліла аўтарскі калектыў, у які ўваходзілі і выкладчыкі кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, па стварэнні вучэбных дапаможнікаў па беларускай літаратуры для 11-гадовай агульнаадукацыйнай школы, які стаў пераможцам у рэспублі-

канскім конкурсе «Беларускі падручнік». У аснову гэтых выданняў была пакладзена новая канцэпцыя выкладання беларускай літаратуры ў школе. Па падручніках «Беларуская літаратура. 10 клас» і «Беларуская літаратура. 11 клас», створаных аўтарскім калектывам пад кіраўніцтвам З. П. Мельнікавай, сёння вывучаюць родную літаратуру ўсе старшакласнікі краіны.

Зоя Пятроўна Мельнікава паспяхова кіруе навуковай школай па вывучэнні беларускага гісторыка-функцыянальнага літаратуразнаўства. За апошнія 10 гадоў пад яе кіраўніцтвам абаранілі кандыдацкія дысертацыі Людміла Міхайлаўна Садко, Вольга Мікалаеўна Кавальчук, Вольга Аляксандраўна Буднік, Антон Станіслававіч Папоў, Святлана Мікалаеўна Тарасава.

Старэйшы настаўнік мудра накіроўвае сваіх вучняў-калег у навуковую прастору, вядзе за сабой, паказваючы прыклад руплівай працы. Пад рэдакцыяй прафесара Зоі Пятроўны Мельнікавай надрукавана калектыўная манаграфія «Беларуская проза XX–XXI стагоддзяў: героі, паэтыка, аксіялогія», суаўтарамі якой з'яўляюцца прадстаўнікі яе навуковай школы.

За час амаль саракагадовай працы Зоя Пятроўна была загадчыкам кафедры, дэканам філалагічнага факультэта, зараз працуе прафесарам на кафедры беларускага і рускага літаратуразнаўства і журналістыкі. Студэнты, выпускнікі філалагічнага факультэта, настаўнікі Брэстчыны ведаюць Зою Пятроўну як высокапрафесійнага і добра-звычлівага выкладчыка, які глыбока валодае метадалогіяй філалагічных навуковых даследаванняў і творча выкарыстоўвае ў выкладчыцкай і арганізацыйна-выхаваўчай працы сучасныя адукацыйныя тэхналогіі.

Вучні, калегі, студэнты – усе мы шчыра віншваем Зою Пятроўну з юбілеем і жадаем моцнага здароўя, новых дасягненняў у навуцы, творчых поспехаў у працы, невычэрпнай энергіі і натхнення!

Кафедра беларускага і рускага літаратуразнаўства і журналістыкі

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай, рускай ці англійскай мове ў адным экзэмпляры аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша (14 000 – 20 000 знакаў), у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc, *.docx ці *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармату А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадковы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Усе малюнкi і фотаздымкі павінны быць толькі ў чорна-белым выкананні. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 (у рэдакцыі загада ад 01.10.2024 № 230). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылкаў падаюцца ў квадратных дужках ([1–4], [1; 3], [1, с. 32], [2, с. 52–54], [3, л. 5], [4, л. 60б.]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў (аўтараў не больш за 5) на мове артыкула;
- звесткі пра аўтара/аўтараў (навуковая ступень, званне, пасада, месца працы/вучобы) на мове артыкула;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- звесткі пра аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- e-mail аўтара/аўтараў;
- назва артыкула на мове артыкула;
- анатацыя ў аб'ёме 100–150 слоў і ключавыя словы на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- назва артыкула на англійскай мове;
- анатацыя і ключавыя словы на англійскай мове.

Звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы ўнізе.

Асноўны тэкст структуравецца ў адпаведнасці з патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў:

- Уводзіны (пастаноўка мэты і задач даследавання).
- Асноўная частка (матэрыялы і метады даследавання; вынікі і іх абмеркаванне).
- Заклучэнне (фармулююцца асноўныя вынікі даследавання, указваецца іх навізна, магчымасці выкарыстання).
- Спіс выкарыстанай літаратуры; спіс літаратуры павінен уключаць не больш за 20–22 крыніцы і абавязкова ўтрымліваць публікацыі, у тым ліку замежныя, па тэме даследавання за апошнія 10 гадоў.

➤ References – спіс выкарыстанай літаратуры, які прадубліраваны лацінскім алфавітам (колькасць крыніц, прыведзеных у спісе і ў References, павінна супадаць).

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- выпіска з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе (вучыцца) аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў);
- вынікі правэркі тэксту на прадмет арыгінальнасці пры дапамозе інструмента «Антыплагіят» (арыгінальнасць павінна складаць не менш за 70 %).

Усе артыкулы абавязкова праходзяць «сляпое» рэцэнзаванне. Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегія не разглядае і не вяртае. Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Рукапіс артыкула і дакументы дасылаць на адрас: 224016, г. Брэст, бульвар Касманаўтаў, 21, рэдакцыя часопіса «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта», электронны варыянт артыкула накіроўваць на e-mail: vesnik@brsu.by.

Карэктары *А. А. Іванюк, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 30.12.2024. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 20,23. Ул.-выд. арк. 14,92. Тыраж 50 экз. Заказ № 423.

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.