

Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 г.

Выпуск 8, март, 2020.

Серия «Педагогические науки.
Психологические науки. Филологические
науки (литературоведение)»

Учредитель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор журнала Кочурко Василий Иванович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического образования, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Академии экономических наук Украины, заслуженный работник образования Республики Беларусь, ректор учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Заместитель главного редактора журнала Климук Владимир Владимирович, кандидат экономических наук, доцент, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

Мухтарова Шакира Мукашовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова (Караганда, Республика Казахстан).

Николаева Марина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград, Российская Федерация).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор серии

Клещёва Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Ответственный секретарь серии

Захарченя Наталья Федоровна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Редактор текстов на английском языке

Пинюта Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Шило Елена Валерьевна, старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Елена Ивановна (*ответственный за направление «Педагогические науки»*), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Татьяна Евгеньевна (*ответственный за направление «Психологические науки»*), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Фенчук Олег Николаевич (*ответственный за направление «Филологические науки»*), кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Белая Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Бельский Александр Иванович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории белорусской литературы Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь).

Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Брест, Республика Беларусь).

Глазырина Лариса Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и дошкольной педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Джиги Надежда Дмитриевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Дубешко Наталья Григорьевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Капранова Вера Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Минск, Республика Беларусь).

Кремень Маркс Аронович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры кадровой политики и психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь (Минск, Республика Беларусь).

Леонова Ева Александровна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры зарубежной литературы Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь).

Лопатик Татьяна Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и менеджмента образования государственного учреждения образования «Академия последиplomного образования» (Минск, Республика Беларусь).

Макаревич Александр Николаевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры литературы и межкультурных коммуникаций учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Могилёв, Республика Беларусь).

Олифирова Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и консультативной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пергаменщик Леонид Абрамович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пузыревич Наталья Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пучинская Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Гродно, Республика Беларусь).

Торхова Анна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Храмцова Флюра Ибрагимовна, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления и социальной работы филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (Минск, Республика Беларусь).

Адрес редакции:

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.

Телефон: +375 (163) 64 34 77.

E-mail: vestnik@barsu.by.

Подписные индексы: 00993 — для индивидуальных подписчиков; 009932 — для организаций.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации № 1533 от 30.07.2012, выданное Министерством информации Республики Беларусь.

В соответствии с приказом Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 21 января 2015 г. № 16 научно-практический журнал «Вестник БарГУ» серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)» включён в Перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам, филологическим наукам (литературоведению).

Научно-практический журнал «Вестник БарГУ» включен в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования), лицензионный договор № 06-01/2016.

Издатель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Выходит на русском, белорусском и английском языках.

Журнал распространяется на территории Республики Беларусь.

Заведующий редакционно-издательской группой А. Ю. Сидоренко

Технический редактор Л. Н. Щербук

Компьютерная вёрстка С. М. Глушак

Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 18.03.2020. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная. Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 21,00.
Уч.-изд. л. 13,55. Тираж 100 экз. Заказ

Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское областное унитарное полиграфическое предприятие «Слонимская типография».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.

Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 Слоним, Гродненская обл.

© БарГУ, 2020

Репозиторий БарГУ

Установа адукацыі
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»

Веснік БарДУ

Штоквартальны навукова-практычны часопіс

Выдаецца з сакавіка 2013 г.

Выпуск 8, сакавік, 2020.

Серыя «Педагагічныя навукі.
Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя
навукі (літаратуразнаўства)»

Заснавальнік: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

Галоўны рэдактар часопіса Качурка Васіль Іванавіч, доктар сельскагаспадарчых навук, прафесар, акадэмік Беларускай інжынернай акадэміі, акадэмік Міжнароднай акадэміі тэхнічнай адукацыі, акадэмік Міжнароднай акадэміі навук педагагічнай адукацыі, акадэмік Акадэміі эканамічных навук Украіны, заслужаны работнік адукацыі Рэспублікі Беларусь, рэктар установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Намеснік галоўнага рэдактара часопіса Клімук Уладзімір Уладзіміравіч, кандыдат эканамічных навук, дацэнт, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

МІЖНАРОДНЫ РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ СЕРЫІ

Мухтарава Шакіра Мукашаўна, доктар педагагічных навук, прафесар кафедры сацыяльнай работы і сацыяльнай педагогікі Карагандзінскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя акадэміка Е. А. Букетава (Караганда, Рэспубліка Казахстан).

Нікалаева Марына Уладзіміраўна, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і псіхалогіі пачатковай адукацыі федэральнай бюджэтнай адукацыйнай установы вышэйшай педагагічнай адукацыі «Валгаградскі дзяржаўны сацыяльна-педагагічны ўніверсітэт» (Валгаград, Расійская Федэрацыя).

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ СЕРЫІ

Галоўны рэдактар серыі

Кляшчова Алена Анатольеўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Адказны сакратар серыі

Захарчэня Наталля Фёдораўна, старшы выкладчык кафедры дашкольнай адукацыі і тэхналогій установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Рэдактар тэкстаў на англійскай мове

Піньота Ірына Вячаславаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Шыла Алена Валер'еўна, старшы выкладчык кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Панамарова Алена Іванаўна (*адказны за напрамак «Педагагічныя навукі»*), кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Яцэнка Таццяна Яўген'еўна (*адказны за напрамак «Псіхалагічныя навукі»*), кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі і фізічнага выхавання ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Фянчук Алёг Мікалаевіч (*адказны за напрамак «Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)»*), кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Аліфіровіч Наталля Іванаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры клінічнай і кансультатыўнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Беланоўская Вольга Віктараўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі адукацыі Інстытута псіхалогіі ўстановаў адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Белая Алена Іванаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры філалогіі ўстановаў адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Бельскі Аляксандр Іванавіч, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры гісторыі беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Валітава Ірына Яўгеньеўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры сацыяльнай работы ўстановаў адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна» (Брэст, Рэспубліка Беларусь).

Глазырына Ларыса Дзмітрыеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, прафесар кафедры агульнай і дашкольнай педагогікі ўстановаў адукацыі «Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Джыга Надзея Дзмітрыеўна, доктар псіхалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры псіхалогіі і фізічнага выхавання ўстановаў адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Дубешка Наталля Рыгораўна, кандыдат педагагічных навук, загадчык кафедры дашкольнай адукацыі і тэхналогій установаў адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Капранава Вера Анатолеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі ўстановаў адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Крэмень Маркс Аронавіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры кадравай палітыкі і псіхалогіі кіравання Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Лапацік Таццяна Андрэеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і менеджменту адукацыі дзяржаўнай установаў адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Лявонава Ева Аляксандраўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры замежнай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Макарэвіч Аляксандр Мікалаевіч, доктар філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры літаратуры і міжкультурных камунікацый установаў адукацыі «Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова» (Магілёў, Рэспубліка Беларусь).

Пергаменшчык Леанід Абрамавіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановаў адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Пузырэвіч Наталля Леанідаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановаў адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Пучынская Таццяна Міхайлаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры філалогіі ўстановаў адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Таранцей Віктар Пятровіч, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і сацыяльнай работы ўстановаў адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы» (Гродна, Рэспубліка Беларусь).

Торхава Ганна Васільеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, прарэктар па навуковай рабоце ўстановаў адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Храмцова Флюра Ібрагімаўна, доктар палітычных навук, прафесар, кандыдат педагагічных навук, прафесар кафедры кіравання і сацыяльнай работы філіяла дзяржаўнай адукацыйнай установаў вышэйшай прафесійнай адукацыі «Расійскі дзяржаўны сацыяльны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Адрас рэдакцыі:

вул. Войкава, 21, 225404 г. Баранавічы.

Тэлефон: +375 (163) 64 34 77.

E-mail: vestnik@barsu.by.

Падпісныя індэксы: 00993 — для індывідуальных падпісчыкаў; 009932 — для арганізацый.

Пасведчанне аб рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі № 1533 ад 30.07.2012, выдадзенае Міністэрствам інфармацыі Рэспублікі Беларусь.

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 21 студзеня 2015 г. № 16 навукова-практычны часопіс «Вестнік БарДУ» серыя «Педагагічныя навукі. Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)» уключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па педагагічных і псіхалагічных навук, філалагічных навук (літаратуразнаўстве).

Навукова-практычны часопіс «Вестнік БарДУ» уключаны ў РІНЦ (Расійскі індэкс навуковага цытавання), ліцэнзійны дагавор № 06-01/2016.

Выдавец: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

Выходзіць на рускай, беларускай і англійскай мовах.
Часопіс распаўсюджваецца на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь.

Загладчык рэдакцыйна-выдавецкай групы Г. Ю. Сідарэнка
Тэхнічны рэдактар Л. М. Шчарбук
Камп'ютарная вёрстка С. М. Глушак
Карэктар Н. М. Каладко

Падпісана да друку 18.03.2020. Фармат 60 × 84 ¹/₈. Папера ксерасная. Друк лічбавы. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 21,00. Ул.-выд. арк. 13,55. Тыраж 100 экз. Заказ

Кошт свабодны.

Паліграфічнае выкананне: Гродзенскае абласное ўнітарнае паліграфічнае прадпрыемства «Слоніўская тыпаграфія». Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/203 ад 07.03.2014, № 2 ад 25.02.2014.

Адрас: вул. Хлюпіна, 16, 231800 Слонім, Гродзенская вобл.

© БарДУ, 2020

Репозиторий БарДУ

Educational institution
“Baranovichi State University”

BarSU Herald

A quarterly scientific and practical journal

Published since March 2013

Volume 8, March, 2020.

Series “Education. Psychology.
Philology (Literary studies)”

Promoter: educational institution “Baranovichy State University”.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief Vasily Ivanovich Kochurko, Doctor of Agriculture, Professor, Member of the Belarusian Academy of Engineering, Member of the International Academy of Technical Education, Member of the International Academy of Pedagogical Education, Member of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Distinguished educator of the Republic of Belarus, Rector of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Deputy Editor-in-Chief Vladimir Vladimirovich Klimuk, Ph. D. in Economic Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Shakira Mukashovna Muhtarova, Doctor of Education, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Karaganda State University named after the academician E. A. Buketov (Karaganda, the Republic of Kazakhstan).

Marina Vladimirovna Nikolaeva, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education of the federal budget educational institution of higher professional education “Volgograd State Socio-pedagogical University” (Volgograd, the Russian Federation).

EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Series Executive Editor

Elena Anatolyevna Klescheva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Senior Editor

Natalia Fyodorovna Zaharchenya, Senior lecturer of the Department of Pre-school Education and Technology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

English Text Editor

Irina Vyacheslavovna Piniuta, Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Foreign Language Training of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Elena Valeryevna Shilo, senior lecturer of the Department of Professional Foreign Language Training of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Elena Ivanovna Ponomaryova (*in charge of the subject area “Pedagogy”*), Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Tatyana Evgenyevna Yatsenko (*in charge of the subject area “Psychology”*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Physical Education of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Oleg Nikolayevich Fenchuk (*in charge of the subject area “Philology”*), Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Philology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Olga Victorovna Belanovskaya, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Education in the Institute of Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Elena Ivanovna Belaya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Professor of the Department of Philology of the educational institution “Baranovich State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Alexandr Ivanovich Belskiy, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History of Belarusian Literature of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

Irina Yevgenyevna Valitova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work of the educational institution “Brest State University named after A. S. Pushkin” (Brest, the Republic of Belarus).

Larisa Dmitrievna Glazyrina, Ph. D. in Education, Professor, Professor of the Department of General and Preschool Pedagogy of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Nadezhda Dmitrievna Dzhiga, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Physical Education of the educational institution “Baranovich State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Natalya Grigorevna Dubeshka, Ph. D. in Education, Head of the Department of Preschool Education and Technology of the educational institution “Baranovich State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Vera Anatolyevna Kapranova, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the educational institution “Minsk State Linguistic University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Marks Aronovich Kremen, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Staff Policy and Management Psychology of the educational institution “Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus” (Minsk, the Republic of Belarus).

Eva Alexandrovna Leonova, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Literature of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

Tatyana Andreevna Lopatik, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Education Management of the educational institution “Academy of Postgraduate Education” (Minsk, the Republic of Belarus).

Alexandr Nikolayevich Makarevich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Literature and Intercultural Communication of the educational institution “Mogilev State University named after A. A. Kuleshov” (Mogilev, the Republic of Belarus).

Natalya Ivanovna Olifirovich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Clinical and Counseling Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Leonid Abramovich Pergamenschik, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social and Family Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Natalya Leonidovna Puzyrevich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Social and Family Psychology of the Institute of Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Tatyana Mihailovna Puchinskaya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Head of the Department of Philology of the educational institution “Baranovich State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Victor Petrovich Tarantey, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work of the educational institution “Grodno State University named after Y. Kupala” (Grodno, the Republic of Belarus).

Anna Vasilyevna Torhova, Doctor of Education, Professor, Vice-rector for Research Work of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Flyura Ibragimovna Hramtsova, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Department of Management and Social Work of the branch of the state educational institution of higher professional education “Russian State Social University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranovichi.

Phone: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by.

Subscription indices: 00993 — for individual subscribers; 009932 — for companies.

The certificate of the registration of mass media № 1533 of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information of Belarus.

In accordance with the order of the board of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, on January 21, 2015 № 16 the scientific and practical journal “BarSU Herald” the series “Education. Psychology. Philology (Literary studies)” was included in the list of the scientific publications of the Republic of Belarus for publishing the results of dissertation research on pedagogical, psychological and philological sciences (Literary studies).

Scientific-and-practical journal “BarSU Herald” is included into RSCI (Russian Science Citation Index), license agreement № 06-01/2016.

Published: educational institution “Baranovich State University”.

Issued in Russian, Belarusian and English.

The journal is distributed on the territory of the Republic of Belarus.

Managing editor A. Y. Sidorenko
Technical editor L. N. Scherbuk
Desktop Publishing S. M. Glushak
Proofreader N. N. Kolodko

Signed print 18.03.2020. Format 60 × 84 ¹/₈. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 21,00. Acc.-pub. s. l. 13,55.
Circulation of 100 copies. Order

Free price.

Printing performance: Grodno Regional Printing Unitary Enterprise “Slonim printing establishment”. The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publications distributor № 1/203 of 07.03.2014, № 2 of 25.02.2014.

Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim, Grodno region.

© BarSU, 2020

Репозиторий БарГУ

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бужинская Н. А. Содержание воспитания безопасного поведения у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования	13
Каранец Е. М. Развитие у детей дошкольного возраста умения осваивать личное пространство	20
Кривуть М. Л. Коммуникативная компетентность будущих педагогов инклюзивного образования: результаты исследования	25
Нижникова А. Б. Совершенствование музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в учреждениях высшего образования	34
Пономарёва Е. И., Карачун Т. В. Кросскультурное взаимодействие как условие обучения взрослых иностранному языку	39
Унсович А. Н., Толкач А. Г. Повышение эффективности управления в системе высшего образования и качества подготовки специалистов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса	46
Хуторова М. Н. Управляемое самообучение информатике курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь	56

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бантюкова Е. М. К вопросу об адаптации курсантов в особых условиях учебно-профессиональной деятельности	64
Валитова И. Е. Особенности эмоционального компонента взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии	69
Джиги Н. Д. Взаимосвязь самооценки студентов с мотивацией достижения успеха	78
Джиги Н. Д. Формирование профессиональной пригодности школьников и студентов как система	84
Клещёва Е. А., Черник А. В. Типология приёмных матерей из профессиональных замещающих семей	95
Пономарёва Л. Г. Особенности когнитивного и аффективного компонентов самосознания у женщин с признаками нарушений пищевого поведения	102
Селезнёва И. Н. Образ ребенка с особыми образовательными потребностями в представлениях педагогов с разным уровнем коммуникативной толерантности	108
Стреленко А. А., Колмычевская Е. Н. Представления матери об образах абстрактного и реального ребенка	114
Хриптович В. А. Маркеры аддиктивной и нормативной социализации личности обучающихся подросткового и юношеского возраста	123
Яценко Т. Е. Разработка и психометрическая проверка «Опросника академической виктимности»	129

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

Будник О. А. Типология героев и композиционно-повествовательные особенности повести И. Пташниковой «Гартак»	139
Гладкова А. А. Художественная интерпретация исторических реалий смутного времени в романе Ф. А. Оссендовского “Łisowczyzu”	145
Копырюлин С. В. Образы Дикого поля и степи в творчестве казачьего поэта Н. Н. Евсеева («Дикое поле» и «Крылатый шум»)	150
Костина Ж. В. Эстетический идеал поэзии Винцеса Коротынского в контексте сентиментализма	157
Минскевич С. Л. «Крымские сонеты» Адама Мицкевича в переводе Максима Танка	163

ЗМЕСТ

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Бужынская Н. А. Змест выхавання бяспечных паводзін у дзяцей дашкольнага ўзросту з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця ва ўмовах інклюзіўнай адукацыі	13
Каранец К. М. Развіццё ў дзяцей дашкольнага ўзросту ўмення асвойваць асабістую прастору	20
Крывуць М. Л. Камунікатыўная кампетэнтнасць будучых педагогаў інклюзіўнай адукацыі: вынікі даследавання	25
Ніжнікава А. Б. Удасканаленне музычна-выканальніцкай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў музыкі ва ўстановах вышэйшай адукацыі	34
Панамарова А. І., Карачун Т. В. Кроскультурнае ўзаемадзеянне як умова навучання дарослых замежнай мове	39
Унсовіч А. М., Толкач А. Г. Павышэнне эфектыўнасці кіравання ў сістэме вышэйшай адукацыі і якасці падрыхтоўкі спецыялістаў ва ўмовах лічбавай трансфармацыі адукацыйнага працэсу	46
Хутарова М. М. Кіруемае саманавучанне інфарматыцы курсантаў устаноў адукацыі Міністэрства ўнутраных спраў Рэспублікі Беларусь	56

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Банцюкова А. М. Да пытання аб адаптацыі курсантаў у асаблівых умовах вучэбна-прафесійнай дзейнасці	64
Валітава І. Я. Асаблівасці эмацыянальнага кампанента ўзаемадзеяння маці і дзіцяці ранняга ўзросту з адхіленнямі ў развіцці	69
Джыга Н. Дз. Узаемасувязь адносін да сябе студэнтаў з матывацыяй дасягнення поспеху	78
Джыга Н. Дз. Фарміраванне прафесійнай прыгоднасці школьнікаў і студэнтаў як сістэма	84
Кляшчова А. А., Чэрнік А. В. Тыпалогія прыёмных маці з прафесійных замяшчальных сем'яў	95
Панамарова Л. Г. Асаблівасці кагнетыўнага і афектыўнага кампанентаў самасвядомасці ў жанчын з прыкметамі парушэнняў харчовых паводзін	102
Селязнёва І. М. Вобраз дзіцяці з асаблівымі адукацыйнымі патрэбамі ва ўяўленнях педагогаў з розным узроўнем камунікатыўнай талерантнасці	108
Страленка Г. А., Калмычэўская А. М. Уяўленні маці пра вобразы абстрактнага і рэальнага дзіцяці	114
Хрыптовіч В. А. Маркеры адыктыўнай і нарматыўнай сацыялізацыі асобы навучэнцаў падлеткавага і юнацкага ўзросту	123
Яцэнка Т. Я. Распрацоўка і псіхаметрычная праверка «Апытальніка акадэмічнай віктымнасці»	129

ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Літаратуразнаўства

Буднік В. А. Тыпалогія герояў і кампазіцыйна-апавядальныя адметнасці аповесці І. Пташнікава «Тартак»	139
Гладкова Г. А. Мастацкая інтэрпрэтацыя гістарычных рэалій смутнага часу ў рамане Ф. А. Асяндоўскага «Lisowczycy»	145
Капырулін С. В. Вобразы Дзікага поля і стэпу ў творчасці казацкага паэта М. М. Яўсеева («Дзікае поле» і «Крылаты шум»)	150
Косціна Ж. В. Этэтычны ідэал паэзіі Вінцэся Каратынскага ў кантэксце сентыменталізму	157
Мінскевіч С. Л. «Крымскія санеты» Адама Міцкевіча ў перакладзе Максіма Танка	163

CONTENTS

EDUCATION

Buzhinskaya N. A. Content of safe behaviour up-bringing of preschool children with special psycho-physical development in conditions of inclusive education	13
Karanets E. M. Development in children of preschool agency ability to develop personal space	20
Krivut M. L. Pre-service teachers' communicative competence for inclusive education: results of research . . .	25
Nizhnikova A. B. Improvement of music-performance training of future music teachers in institutions of higher education	34
Ponomariova E. I., Karachun T. V. Cross-cultural interaction as a condition for teaching adults a foreign language	39
Unsovich A. N., Talkach A. G. Management efficiency improvement and the quality of specialists training within the higher education system in the context of the digital transformation of the educational process	46
Khutorova M. N. Managed self-study of informatics of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus	56

PSYCHOLOGY

Bantiukova E. M. To the problem of cadets' adaptation in specific conditions of professional training activity . .	64
Valitova I. E. Peculiarities of the emotional component of the interaction of mother with an early age child with developmental disability	69
Jiga N. D. The relationship of the self-relation of students to the motivation for success	78
Jiga N. D. Formation of professional suitability of schoolchildren and students as a system	84
Klescheva E. A., Chernik A. V. Typology of foster mothers from professional substitute families	95
Ponomarova L. G. Peculiarities of cognitive and affective components of self-consciousness among women with the tendency to eating disorders	102
Seleznova I. N. The image of a child with special educational needs in the representation of teachers with different levels of communicative tolerance	108
Strelenko A. A., Kolmychevskaya E. N. Representations of a mother about abstract and real child images . . .	114
Hriptovich V. A. Markers of addictive and normative socialization of personality of students of teenagers and youth	123
Yatsenka T. E. Development and psychometric check of the academic victimity questionnaire	129

PHILOLOGY

Literary studies

Budnik V. A. The typology of the heroes and the composite narrative properties of the novel "Tartak" by I. Ptashnikov	139
Gladkova A. A. Artistic interpretation of historical realia time of troubles in the novel "Lisowczycy" by F. A. Ossendowski	145
Kopyryilin S. V. Wild field and steppe images in creation of cossack poet N. N. Evseev ("Dikoe pole" and "Krilatyy shum")	150
Kostina Zh. V. Aesthetic ideal of poetry by Vintsent Korotynsky in the context of sentimentalism	157
Minskevich S. L. "Crimean sonnets" by Adam Miczkevich translated by Maxim Tank	163

УДК 376(075)

Н. А. Бужинская

Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 8 г. Барановичи»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. И. Андреева, 1, 225406 Барановичи,
Республика Беларусь, +375 (17) 460 68 15, ds8@baranovichi.edu.by

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы воспитания безопасного поведения у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Представлено разноуровневое содержание учебной программы по образовательной области «Ребенок и общество» раздела «Безопасность жизнедеятельности» для воспитанников раннего возраста (от 1 года до 2 лет), младшего дошкольного возраста (от 2 до 4 лет), в том числе детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: безопасное поведение; дети с ОПФР; дошкольный возраст; инклюзивное образование.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

N. A. Buzhinskaya

State institution of preschool education “Nursery kindergarten № 8 of Baranovichi”,
Ministry of Education of the Republic of Belarus, 1 I. Andreeva Str., 225406 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (17) 460 68 15, ds8@baranovichi.edu.by

CONTENT OF SAFE BEHAVIOUR UP-BRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article discusses the problems of formation of safe behaviour of preschool children with special psycho-physical development (SPPD). The article demonstrates the multilevel content of the curriculum in the educational field “Child and Society” is presented in the section “Life Safety” for pupils of early age (from 1 year to 2 years), toddlers (from 2 to 3 years old; from 3 to 4 years old) including children with SPPD in conditions of inclusive education.

Key words: safe behavior; children with SPPD; preschool age; inclusive education.

Table 1. Ref.: 5 titles.

Введение. Из множества важнейших задач, стоящих перед педагогами, родителями, жизнеопределяющей является социализация детей с особенностями психофизического развития в обществе и окружающей природной среде.

У детей с особенностями развития нет опыта, способствующего пониманию риска, не сформированы навыки безопасного обращения с предметами, отсутствует защитная психологическая реакция на угрозу. Большинство дошкольников не знают о том, что надо делать в той или иной экстремальной ситуации. Ребенок, попадая в различные жизненные ситуации, часто сталкивается с опасностью и становится жертвой своего незнания, беспечности или легкомыслия. По данным оперативных служб МЧС, МВД, чаще всего гибель и травма-

тизм дошкольников происходят в результате возникновения пожаров, нарушения правил дорожного движения, купания в реках и озерах, катания на коньках по тонкому льду. Определенную опасность представляют стихийные бедствия, отравляющие вещества, общение с незнакомыми людьми.

Защита прав детей в Республике Беларусь является важнейшей политической, социальной и экономической задачей. Проблема безопасности и здорового образа жизни детей отражена в Национальном плане действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017—2021 годы.

Изучение опыта работы в коллективах специальных дошкольных учреждений по формированию безопасности жизнедеятельности детей показало, что обучение правилам элементарной безопасности ведется часто бессистемно и не в полном объеме. Правила безопасности преподносятся обычно в виде коротких запретов. Ребенок с особенностями развития еще более беспомощен в окружающей среде, чем нормально развивающийся ребенок. Вопрос об осуществлении данной работы в условиях инклюзивного образования является открытым. Очень важно найти адекватный способ объяснения детям с особенностями развития правил безопасного поведения, а затем следить за их выполнением.

Основная часть. Работа с детьми дошкольного возраста с ОПФР в условиях инклюзивного образования предполагает использование учебной программы дошкольного образования. По этой причине педагогам, работающим в учреждениях дошкольного образования, требуется четкое понимание адаптации содержания программного материала с учетом реальных возможностей детей дошкольного возраста с ОПФР.

Основная образовательная область, обеспечивающая социальное, нравственное и личностное развитие, — «Ребенок и общество». Содержание данной образовательной области структурировано по разделам и включает в себя «Безопасность жизнедеятельности» [1].

При реализации учебной программы дошкольного образования с учетом принципа инклюзивности педагоги должны ориентироваться на те же требования к планируемым результатам освоения программы, что и при работе с нормально развивающимися детьми. Однако возможность достижения указанных планируемых результатов зависит от ряда факторов: характера, структуры и степени выраженности первичных нарушений (слуха, зрения, интеллекта, речи и др.); наличия и степени выраженности вторичных нарушений: психофизических особенностей детей (скорости целенаправленных психических процессов, выносливости, эффективности долговременной декларативной памяти), свойств, обеспечивающих управление психическими процессами (устойчивости целенаправленного поведения, гибкости психических процессов, торможения психических реакций, планирования поведения); сенсомоторных возможностей (удержания равновесия и передвижения, зрительно-моторной координации, билатерального взаимодействия рук); интегративных возможностей (зрительно-моторного, слухоречевого подражания, ориентировочно-исследовательского поведения) и др. [2].

В связи с этим особую значимость приобретает разработка разноуровневого содержания учебной программы по образовательной области «Ребенок и общество» (раздел «Безопасность жизнедеятельности»). Содержание программы представлено для воспитанников раннего возраста (от 1 года до 2 лет), младшего дошкольного возраста (от 2 до 4 лет), в том числе детей с ОПФР, учитывающее их образовательные возможности и потребности, разработанное с учетом принципа инклюзивности на основе междисциплинарного подхода по образовательной области «Ребенок и общество» (раздел «Безопасность жизнедеятельности»).

Как правило, у ребёнка с ОПФР, помимо первичного нарушения слуха, зрения, интеллекта, речи и др., отмечается и ряд вторичных нарушений, что значительно осложняет достижение детьми с ОПФР планируемых результатов освоения учебной программы. С этой целью педагогам предложены маркеры, являющиеся основанием для создания особых образовательных условий и направления деятельности по формированию у детей компетенций с учетом ОПФР (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Разноуровневое содержание образования воспитанников с ОПФР

Нормативные показатели развития ребенка в соответствии с образовательной областью «Ребенок и общество»	Маркеры, являющиеся основанием для создания особых образовательных условий	Направления деятельности педагога по формированию у детей компетенций с учетом ОПФР
<i>От 1 года до 2 лет</i>		
<p>Под руководством взрослого понимает четкие указания «можно», «нельзя», «опасно» и действует в соответствии с их значениями (не трогать пальцем огонь, колючие предметы, не засовывать мелкие предметы в уши, нос).</p> <p>Активно реагирует на предупреждение взрослого о потенциальной опасности (убери руки от огня — можно обжечься; не трогай кактус — можно уколоться; не подходи к яме — можно упасть).</p> <p>С помощью взрослого понимает, что предметы (знакомые и незнакомые) могут быть опасны.</p> <p>Различает, сравнивает: – указания взрослого «можно», «нельзя», «опасно»; – способы активного реагирования на предупреждения взрослого (отдергивать руку, палец от огня, убежать от опасности, отходить подальше от ямы); – предметы, которые могут быть опасными (колючие — кактус, мелкие — детали мозаики, конструктора, с острыми углами — кубик) [1; 3]</p>	<p>Неадекватная реакция в привычных и знакомых ситуациях.</p> <p>Ребенок требует постоянного контроля, он не понимает и не может оценить опасности окружающего мира.</p> <p>Ребенок не понимает опасность, исходящую от падения с высоты, игры с электроприборами, острых предметов и т. д.</p>	<p>Учить детей адекватно реагировать на слова «нельзя», «больно», произнесенные с соответствующей интонацией, с использованием жестов, пиктограмм, условных знаков «опасно».</p> <p>Учить эмоционально реагировать на знакомого и незнакомого взрослого.</p> <p>Знакомить с правилами безопасности при приеме пищи (осторожно, горячо — надо подуть, остудить).</p> <p>Учить обращаться за помощью ко взрослому при возникновении опасности и болевых ощущений.</p> <p>При зрительных, слуховых, двигательных и коммуникативных ограничениях — учить действовать по подражанию взрослому</p>
<i>От 2 до 3 лет</i>		
<p>Под руководством взрослого соблюдает элементарные правила поведения, способствующие сохранению жизни и здоровья (не подходи к незнакомым людям; ничего не засовывай в розетки; не бери нож и ножницы — ими можно пораниться; не подходи на улице к незнакомым кошкам, собакам — могут укусить, поцарапать).</p>	<p>Неадекватная реакция в привычных и знакомых ситуациях.</p> <p>Ребенок требует постоянного контроля, он не понимает и не может оценить опасности окружающего мира.</p>	<p>Формировать первоначальные представления о правилах безопасного поведения в быту.</p> <p>Учить детей адекватно реагировать на слова «нельзя», «больно», произнесенные с соответствующей интонацией, с использованием жестов, пиктограмм, условных знаков «опасно».</p>

Окончание таблицы 1

Нормативные показатели развития ребенка в соответствии с образовательной областью «Ребенок и общество»	Маркеры, являющиеся основанием для создания особых образовательных условий	Направления деятельности педагога по формированию у детей компетенций с учетом ОПФР
<p>С помощью взрослого следует образцам безопасного поведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дома (не трогать острые предметы); – на детской площадке (стоять на безопасном расстоянии от качелей; при ходьбе и беге по неровной поверхности чаще смотреть под ноги; при спуске с лестницы держаться за перила, не перешагивать через ступеньки); – на улице (ходить по тротуару, при переходе через дорогу держать родителей за руку); – в природе (не подходить к незнакомым животным, не рвать и не есть незнакомые ягоды). <p>При участии взрослого владеет способами обращения за помощью к окружающим в случае опасности (громко кричать, показать рукой в сторону опасности).</p> <p>Различает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – источники опасности в быту (огонь, утюг, острые предметы — гвоздь, ножницы), на улице (транспорт), в природе (незнакомые животные и растения); – свойства опасных предметов (острые, колющие, горячие) [1; 3] 	<p>Ребенок не понимает опасность, исходящую от падения с высоты, игры с электроприборами, острых предметов</p>	<p>Знакомить с правилами безопасности при приеме пищи (осторожно, горячо — надо подуть, остудить).</p> <p>Знакомить с правилами безопасности при игре с песком (песок нельзя сыпать в глаза — будет больно).</p> <p>Формировать знания о бережном отношении к своему здоровью (снег, лед, холодные — в рот брать нельзя, заболешь).</p> <p>Формировать знания о правилах безопасности при использовании воды (грязную, холодную воду пить нельзя — можно заболеть).</p> <p>Формировать умения прислушиваться к собственному организму, вовремя реагировать на сигналы «хочу пить», «хочу есть», «хочу спать», «хочу в туалет».</p> <p>Формировать знания о правилах безопасности на улице и в транспорте (на улице можно попасть под машину — надо ходить только за руку со взрослым, в движущемся транспорте можно упасть — надо держаться за руку взрослого).</p> <p>При зрительных ограничениях учить обследовать объекты и их части с помощью остаточного зрения и сохранных анализаторов, подражать действиям других людей.</p> <p>При слуховых, двигательных и коммуникативных ограничениях учить подражать действиям других людей</p>

Содержание образовательной области «Ребенок и общество» (раздел «Безопасность жизнедеятельности») для детей от 3 до 4 лет представлено тремя уровнями: первый (низкий, сенсомоторный), соответствующий совместному выполнению действий; второй (средний, упорядоченный), соответствующий выполнению действий по подражанию; третий (выше среднего, достаточный), соответствующий выполнению действий по образцу.

Первый уровень:

– с помощью взрослого учить понимать, что предметы (знакомые и незнакомые) могут быть опасны;

– формировать адекватную реакцию на запреты (нельзя, опасно), выражаемые вербально и невербально;

– в практических упражнениях развивать у детей умение аккуратно перемещаться между предметами мебели в групповой комнате, спокойно, держась за перила, спускаться по лестнице и др.;

– формировать умения прислушиваться к собственному организму, вовремя реагировать на сигналы «хочу пить», «хочу есть», «хочу спать», «хочу в туалет».

Второй уровень:

– учить реагировать на предупреждение взрослого о потенциальной опасности (убери руки от огня — можно обжечься; не трогай кактус — можно уколоться; не подходи к яме — можно упасть);

– учить различать предметы, которые могут быть опасными (колючие — кактус, мелкие — детали конструктора, с острыми углами — кубик);

– с помощью взрослого учить способам обращения за помощью при возникновении опасности и болевых ощущений (кричать, показать рукой в сторону опасности).

Третий уровень:

– учить соблюдению элементарных правил поведения (не подходи к незнакомым людям; ничего не засовывай в розетки; не бери нож и ножницы — ими можно пораниться; не подходи на улице к незнакомым кошкам, собакам — могут укусить, поцарапать);

– формировать представления о бережном отношении к своему здоровью (снег, лед холодные — в рот брать нельзя, заболеешь; грязную, холодную воду пить нельзя — можно заболеть);

– с помощью взрослого учить следовать образцам безопасного поведения в транспорте (на улице можно попасть под машину — надо ходить только за руку со взрослым, в движущемся транспорте можно упасть — надо держаться за руку взрослого).

Спецификой реализации основного содержания учебной программы по образовательной области «Ребенок и общество» с детьми с ОПФР является следующее.

Для детей с нарушениями слуха особенно необходим показ способов выполнения всех доступных видов игры и труда, объяснение их последовательности, возможности совместных действий, действий по образцу и словесной инструкции. В дальнейшем наряду с показом и объяснением вводится распределение обязанностей и планирование предстоящей работы, оценка отношения к деятельности и её результатам. Задача, которая должна решаться педагогами постоянно (в течение всего срока реализации основной образовательной программы дошкольного образования), — это преодоление стереотипного процессуального характера игровых действий.

Для детей с нарушениями зрения актуально создание необходимых офтальмологических условий для преодоления отставания в развитии игровой и трудовой деятельности, а также обогащение чувственной основы деятельности.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: воспитание интереса и потребности детей в трудовой деятельности, активности действий на доступном по двигательным возможностям уровне — самостоятельно, с помощью других детей и взрослых; развитие двигательных умений и навыков, мелкой моторики, координированных движений рук,

зрительно-моторной координации; формирование познавательных и социально значимых мотивов в игровой деятельности; развитие общественных форм поведения; развитие у детей творческого отношения к игре (условное преобразование окружающего); преодоление простого механического действия в игровой деятельности.

Для детей с задержкой психического развития в число приоритетных коррекционных направлений работы включаются следующие: развитие познавательной активности, обеспечение устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности; формирование мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов ведущих видов деятельности; коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере; преодоление недостатков в речевом развитии; формирование коммуникативной деятельности.

Для детей с нарушениями интеллекта образовательная область «Ребенок и общество» включает следующие направления: приобщение к социальному миру и построение отношений с другими людьми; формирование готовности к усвоению способов общественного опыта (в процессе начального этапа коррекционной работы; совместные действия взрослого и ребёнка; указательные жесты; подражание действиям взрослого; действия по образцу и речевой инструкции; поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности [2; 4]).

Адаптация задач формирования безопасного поведения будет направлена на выявленный в процессе педагогической диагностики уровень сформированности данных умений и навыков. На основе результатов диагностики осуществляется последующее планирование работы по воспитанию безопасного поведения.

Исследователи, педагоги-практики [2; 4] рекомендуют в условиях инклюзивного образования составлять индивидуальные планы по каждой образовательной области, в том числе и для детей с ОПФР. Следует учесть то, что воспитатель дошкольного образования не имеет возможности проведения индивидуальных занятий. Им должна решаться задача включения ребенка с ОПФР в образовательный процесс в группе сверстников с типичным развитием, не нарушая, а встраиваясь в него. В связи с этим мы рекомендуем в планы работы воспитателя включать и задачи воспитания безопасного поведения у детей с ОПФР.

Овладевая разными способами усвоения общественного опыта, дети с ОПФР учатся действовать по подражанию, показу, образцу и словесной инструкции. Для детей с ОПФР целесообразно строить образовательную работу на близком и понятном им материале, максимально охватывая тот круг явлений, с которыми они сталкиваются. Знакомство с новым материалом следует проводить на доступном уровне. Для детей с ОПФР целесообразно вводить пропедевтические разделы, дающие возможность в элементарной форме восполнить недостающие знания и представления об окружающем мире. Для отдельных категорий детей с ОПФР, обладающих особой спецификой развития, предусматривается включение инновационных технологий, оригинальных методик и предметов. Так, например, для детей, имеющих глубокие задержки речи, интеллекта, слуха, используются невербальные средства коммуникации, такие как пиктограммы, система жестов, календарная система (картинки-символы). Для детей с интеллектуальной недостаточностью одним из таких методов мы считаем ситуационно-интерактивное моделирование, реализация которого вполне возможна при ознакомлении с правилами безопасного поведения в специальных детских садах. Это обусловлено тем, что ситуационно-интерактивное моделирование рассматривается в качестве способа постановки проблемы и практического ее разрешения. Данный метод позволяет конструировать разнообразные ситуации социально-образовательной направленности и решать их в совместной деятельности всех участников образовательного процесса (детей, педагогов, родителей).

Необходимо обеспечить согласованность требований, предъявляемых к детям педагогическими работниками учреждений дошкольного образования и семьей, в области воспитания безопасного поведения. Поэтому педагогам рекомендуется обсуждать с родителями со-

держание образовательной области «Ребенок и общество» (раздел «Безопасность жизнедеятельности»), а при необходимости обучать родителей приемам формирования конкретных умений у детей.

Заключение. Успех воспитания безопасного поведения у детей дошкольного возраста с ОПФР зависит от адаптации содержания учебного материала к нуждам каждого ребенка. Ориентация на личностно-деятельностную и социальную направленность образовательного процесса позволяет расширить образовательное пространство, корригировать имеющиеся недостатки и формировать у каждого ребенка жизненно необходимые знания, умения, навыки.

Список цитированной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. — 2-е изд. — Минск : НИО : Аверсэв, 2014. — 415 с.
2. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении : метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М. : РУДН, 2010.
3. Образовательные стандарты. Дошкольное образование [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 22.12.2012 № 146. — Режим доступа: <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=18021&detail=490733>. — Дата доступа: 12.10.2019.
4. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи : метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой, А. В. Закрепиной. — М. : ЛОГОМАГ, 2013. — С. 126.

Поступила в редакцию 10.12.2019

УДК 373.2

Е. М. Каранец

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 571 98 92, reitkatusha@mail.ru

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ ОСВАИВАТЬ ЛИЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье представлено содержание работы по развитию у детей старшего дошкольного возраста умения осваивать личное пространство. Раскрывается потенциал двигательной деятельности как средства достижения гармоничного взаимодействия детей с окружающим пространством. Предложены методические приемы, рекомендуемые педагогам для развития у детей умения определять и организовывать личное пространство в различных ситуациях.

Ключевые слова: пространство; двигательная деятельность; дети дошкольного возраста.

Библиогр.: 9 назв.

E. M. Karanets

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 571 98 92, reitkatusha@mail.ru

DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGENCY ABILITY TO DEVELOP PERSONAL SPACE

The article presents the contents of the work on the development of skills for mastering personal space in older preschool children. The potential of motor activity as a means of achieving harmonious interaction of children with the surrounding space is revealed. Methodical methods are recommended that teachers recommend for developing children's ability to define and organize personal space in various situations.

Key words: space; motor activity; preschool children.

Ref.: 9 titles.

Введение. Одним из важнейших аспектов жизни человека является достижение гармонии его внутреннего мира в окружающем пространстве (Н. В. Буравцова, Н. А. Кондратова, В. И. Слободчиков и др.). Более того, И. П. Бердников считает, что в современных условиях пространство человека должно структурироваться так, чтобы гармонично вписываться в пространственные отношения с природой, не нарушая обменные ритмы Вселенной [1, с. 10]. Н. В. Буравцова отмечает, что в настоящее время, наряду с личностной зрелостью и психическим здоровьем, одной из главных личностных характеристик является гармоничность психологической организации внутреннего мира личности, согласованность истинных потребностей и реально достигаемых целей, что позволяет человеку в полной мере реализовать свои возможности и быть успешным в различных сферах взаимодействия с современным миром [2, с. 45].

В условиях информационного общества, характеризующегося технологизацией, ускорением темпов взаимодействия, а также многозадачностью, человеку важно обладать умениями интегрировать свое личное пространство в пространство окружающей действительности, быть способным организовывать поведение в постоянно изменяющихся условиях, в соответствии с поставленными целями подбирать инструменты и способы их достижения.

В. А. Дерябина указывает на тот факт, что в процессе безопасного взаимодействия с изменяющейся социальной средой человек должен осуществлять, прежде всего, нравственную оценку материально-предметной реальности, избирательно воспринимая и оценивая соответствующие объекты и условия физического и социального пространства. Человек ранжирует последние по степени индивидуальной значимости и ценности, «помещая» их в свое личностное пространство [3]. Данный тезис подтверждает О. В. Москаленко, отмечая, что «...каждый субъект “вбирает” из общей среды то личное и индивидуальное, что значимо и существенно для него, отвечает его интересам, потребностям и целям. Все, что человек вычленил из среды для себя, становится основой формирования и наполнения его личного пространства, нового по отношению к реальной среде, которое, в свою очередь, влияет на нее, тем самым обогащая реальную среду новым содержанием» [4, с. 55]. Важными категориями в восприятии пространства, по мнению С. Л. Рубинштейна, являются личная соотнесенность, избирательность и субъективность, иными словами, человек сам выстраивает свой путь, выбирает локализацию предметов по отношению к нему и себя по отношению к пространству предметов [5, с. 44].

Достижение гармонии в жизнедеятельности человека, безусловно, не является кратковременным процессом и осуществляется на протяжении всей жизни. Так, уже на этапе дошкольного детства у ребенка закладываются навыки взаимодействия с миром, разворачивается система отношений к другим субъектам и объектам окружающей действительности. В связи с этим возможным представляется рассмотреть систему работы с детьми в аспекте формирования у них умений и навыков, которые в будущем, в период обучения в школе, будут определять успешность его жизнедеятельности.

Методология представленного исследования опирается на идеи системного, личностно-поведенческого, деятельностного и культурологического подходов.

Результаты исследования и их обсуждение. Данная идея стала ключевой в исследовании, посвященном изучению способности детей старшего дошкольного возраста определять и организовывать личное пространство согласно поставленным целям и правилам безопасного поведения в различных ситуациях жизнедеятельности. Указанная проблема актуальна, поскольку дети старшего дошкольного возраста не всегда могут определить и организовать свое личное пространство с помощью имеющегося у них двигательного опыта для использования его в решении различных бытовых, игровых и других ситуаций.

По нашему мнению, личное пространство детей старшего дошкольного возраста выступает как конструкт их психофизического бытия, который функционирует как средство достижения гармоничного взаимодействия детей с окружающей средой, в которой они, осознавая себя субъектами, способны контролировать поведение, организовывать пространство для самостоятельного принятия решений и действий в процессе двигательной деятельности. Исходя из данного посыла, нами была предпринята попытка аккумулировать видение того, как с помощью конструкта «личного пространства», не осознаваемого ребенком, но реально существующего и определяющего характер его деятельности, можно сформировать важные умения и навыки, которые позволят ему успешно достигать целей в различных видах деятельности.

Необходимость формирования вышеуказанных умений в период дошкольного возраста подтверждают как зарубежные, так и отечественные психологи и педагоги. Психологи Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко говорят о том, что для того, чтобы ребенок вырос в счастливого взрослого, ему необходимо и достаточно в детстве освоить четыре умения: чувствовать и понимать самого себя и свои желания; соотносить желания с реальностью; совершать необходимые действия; переносить опыт из одной ситуации в другие, используя свое личное пространство [6, с. 55].

Для ребенка дошкольного возраста уверенность в его собственном существовании заключается в осознании того, что он занимает определенное место в мире. Иными словами, как отмечает М. В. Осорина, ребенку необходимо наличие места. Первоначально это место создано в семье ребенка, его доме (его личная комната и т. д.), где он постепенно утверждает сам как личность. При переходе в иные условия, в том числе условия учреждений дошкольного образования, ситуация меняется, вместе с ней уменьшается интимное личностное пространство. В коллективе сверстников дети ищут собственное место, где им удобно, комфортно и можно утвердить факт своей персоны [7, с. 85].

Персонализация среды может пониматься как число изменений, которые человек осуществил в своем окружении, как способ воздействия на окружение в целях преобразования его в свое, как возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на окружении. Все способы персонализации среды осуществляются с помощью одного и того же поведенческого механизма — через экспозицию на некоторой территории: первичной — экспозиция определенных предметов, связанных с конкретным человеком, или вторичной — преобразование самой среды через создание новых предметов или изменения вторых [8, с. 8].

По сути, основным элементом жизненного пространства личности является место, сложное целостное образование, определенный локус физического, природного, культурного пространства, кодирующий связанный с этим местом значимый для субъекта опыт его жизнедеятельности [9, с. 71].

Возвращаясь к рассмотрению проблемы освоения детьми своего личного пространства, необходимо отметить, что для успешного выполнения ими различных видов деятельности для них важно создать свободное пространство, в котором посредством связи с людьми и предметами они бы смогли удовлетворить потребности в движении, реализовать свои интересы.

Взяв за основу предположение о том, что действия ребенка и его поведение в целом являются средством достижения поставленных им или взрослым целей в качестве инструмента освоения у детей умения определять и организовывать личное пространство, персонализировать его, нами выбрана двигательная деятельность, содержанием которой являются двигательные задания и физические упражнения.

В связи с этим при проведении экспериментальной работы по развитию умений у детей в процессе освоения ими личного пространства были определены такие компоненты личного пространства: *телесно-поведенческий* (умение ориентироваться в пространстве, рационально его использовать, согласовывать свои двигательные действия в достижении цели в зависимости от вида деятельности), *деятельностно-компетентностный* (умение ставить цель, отбирать необходимые средства для ее осуществления, делать выбор и принимать решение, самостоятельно осуществлять и оценивать действия, прогнозировать результат), *организационно-созидательный* (умение организовать личное пространство в процессе двигательной деятельности, на основе имеющегося двигательного опыта реализовывать замысел в изменяющихся условиях окружающей среды).

В ходе образовательного процесса обогащался двигательный опыт детей, для того чтобы впоследствии они сами могли выбирать то или иное двигательное действие в конкретной ситуации жизнедеятельности, умели ориентироваться в пространстве (как действовать при решении двигательных задач в условиях ограниченного пространства и, наоборот, использовать все пространство игровой площадки, самостоятельно применять уже имеющиеся двигательные умения в изменяющихся условиях) и др.

Использовались специальные методические приемы, способствующие развитию у детей умения рационально использовать пространство спортивного зала либо площадки, анализировать свою деятельность в процессе выполнения физических упражнений, а также организовывать личное пространство.

К таким приемам относятся следующие:

– развитие ориентировки ребенка в игровом пространстве, ограниченном определенным типом геометрической фигуры: треугольник, четырехугольник, круг, прямоугольник.

В результате дети учились рационально использовать пространство спортивного зала либо площадки, а также определять его в различных игровых ситуациях. Соблюдение дистанции при передвижении позволит ребенку достичь поставленной цели, не допуская ситуации столкновения со сверстниками либо предметами на основании определения им собственного личного пространства;

– развитие умения детей определять личное пространство в подвижных играх и упражнениях. При использовании данного приема необходимо было научить детей создавать личное пространство для себя в решении двигательной задачи с помощью нахождения удобного местоположения относительно участников игры;

– закрепление умения детей определять личное пространство в процессе двигательной деятельности. Этот прием ориентирован на осуществление индивидуальной работы с детьми, закрепление умения самостоятельно определять личное пространство. В каждой игре или упражнении детям выборочно предлагалось найти возможные варианты определения личного пространства в различных ситуациях. Например, при подбрасывании вверх и ловле мяча педагог создавал «неудобную» ситуацию, в которой ребенку необходимо было найти то положение, в котором он сможет выполнять данное задание. «Неудобные» ситуации могут быть следующими: наличие недостаточной площади для выполнения упражнения при ее достаточном количестве рядом, наличие помех для выполнения упражнения в виде имеющихся предметов.

Рациональное использование пространства в процессе передвижений в игре выражается в разумном, обоснованном и целесообразном использовании ребенком окружающего пространства. Дети дошкольного возраста в силу преобладания возбуждения над торможением зачастую склонны к созданию ситуации «хаоса» в процессе игровой деятельности. Не всегда они задумываются над тем, правильная ли позиция ими выбрана для того, чтобы обеспечить выполнение игровых правил и достичь желаемого результата.

Закрепление полученных детьми умений происходило посредством включения в образовательный процесс игр и заданий. Так, например, в игровом задании «Троллейбус» детям необходимо было занять такую позицию по отношению к «пассажирам», чтобы не задеть их в случае резкого торможения троллейбуса, т. е. выдержать дистанцию. Когда позиции детьми были определены, один из пассажиров передвигался по троллейбусу, стараясь не мешать другим. Закрепить умение детей занимать позицию среди объектов окружающей действительности по заданным координатам позволяло игровое задание «Где я?». Педагог давал детям следующие инструкции: «Определи свое место, если вокруг тебя дерево, качели и песочница». Проявить умение определить и описать свою позицию, т. е. свое местоположение среди объектов, дети могли в игровом задании «Определи место». Им предлагалась следующая инструкция описания своего местоположения: «Я стою рядом со скамейкой, за мною расположена веранда, передо мной — баскетбольное кольцо».

Развивая умение осваивать пространство, педагог обращал внимание на различные аспекты пространства: внутренние (как во время выполнения упражнений ребенок себя определяет в пространстве) и внешние (как окружающее пространство спортивного зала, инвентарь, сверстники влияют на двигательную активность ребенка); обдумывал, какими средствами физической культуры, какими организационными методами можно продемонстрировать ребенку возможности его личного пространства, как научить соизмерять свое пространство с чужим.

Приобретенный ребенком двигательный опыт на физкультурных занятиях в различных видах деятельности необходим для усвоения способов организации самостоятельной деятельности. В этой связи организация личного пространства ребенком может рассматриваться как процесс создания им программы собственной двигательной деятельности в определенных условиях.

Заключение. В результате экспериментальной работы и реализации указанных приемов и средств дети старшего дошкольного возраста стали более осознанно определять собственное личное пространство и занимать позицию (комфортную и оптимальную) среди сверстников и предметов, на основании этого создавать себе соответствующие условия для осуществления самостоятельной двигательной деятельности.

Дальнейшее исследование проблемы развития умений осваивать пространство позволит педагогам организовывать образовательный процесс в целях достижения детьми комфортного взаимодействия со сверстниками, развития у них способности безопасно выполнять двигательные действия в повседневной жизни, обогащать двигательный опыт для решения различных бытовых, игровых и других ситуаций.

Список цитированных источников

1. Бердников, И. П. Пространство человека: коммуникативные структуры (парадигмальные и социокультурные основания) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И. П. Бердников ; Поволж. акад. гос. службы. — Саратов, 2003. — 21 с.
2. Буравцова, Н. В. Суверенность психологического пространства как фактор, способствующий развитию ценностно-смыслового пространства личности / Н. В. Буравцова // Вестн. НГУ. Сер. «Психология». — 2008. — Т. 2. — Вып. 1. — С. 45—49.
3. Дерябина, В. А. Символический образ личностного пространства как социокультурный феномен / В. А. Дерябина, И. Ю. Дерябин // Современ. проблемы науки и образования. — 2013. — № 4.
4. Москаленко, О. В. Пространство и среда: точки соприкосновения и взаимодействия / О. В. Москаленко // Мир психологии. — 2013. — № 4. — С. 50—58.
5. Марцинковская, Т. Д. Мир С. Л. Рубинштейна: культура как пространство саморазвития человека / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. — 2009. — № 1. — С. 43—50.
6. Тимошенко, Г. В. Детство на 100 %. Что должны и не должны делать родители, чтобы их ребенок вырос счастливым человеком / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. — М. : Эксмо, 2008. — 352 с.
7. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — 5-е изд. — СПб. : Питер : Мир кн., 2011. — 359 с.
8. Хейдметс, М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ / М. Хейдметс // Средовые условия групповой деятельности / под ред. Х. Миккина. — Таллин, 1988. — С. 7—15.
9. Кондратова, Н. А. Психологическая структура жизненного пространства личности / Н. А. Кондратова // Вестн. Новгород. гос. ун-та. — 2008. — № 48. — С. 70—72.

Поступила в редакцию 14.10.2019

УДК 378

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Парковая, 62, 225401 Барановичи,
Республика Беларусь, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В связи с развитием инклюзивных практик в современном обществе становится актуальной проблема повышения профессиональной компетентности педагога. Одним из компонентов профессиональной компетентности является коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность — это поликомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, умения, способности, личностные качества и свойства. В статье приводятся результаты исследования сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования. Анализ полученных материалов позволяет сделать вывод не только об уровне сформированности каждого компонента коммуникативной компетентности (далее — ККК) респондентов, но и показывает специфику готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования; компоненты коммуникативной компетентности.

Табл. 5. Библиогр.: 22 назв.

M. L. Krivut

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
62 Parkovaya Str., 225401 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

PRE-SERVICE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR INCLUSIVE EDUCATION: RESULTS OF RESEARCH

In connection with the development of inclusive practices in modern society, the problem of increasing the teacher's professional competence becomes urgent. One of the components of professional competence is communicative competence. Communicative competence is multifaceted education which includes communicative knowledge, skills, personal qualities and properties. The article presents the results of the study of the development of the communicative competence of future teachers of inclusive education. The analysis of the data obtained allows us to draw conclusions not only about the level of each component of the communicative competence of the respondents, but also shows the specificity of the readiness of future teachers to work in the inclusive education.

Key words: inclusive education; communicative competence of the teacher of inclusive education; components of communicative competence.

Table 5. Ref.: 22 titles.

Введение. Прогрессивное изменение отношения в обществе к лицам с особенностями психофизического развития (ОПФР) и/или инвалидностью, пересмотр общественных ценностей, рост влияния общественных организаций, представляющих интересы детей и взрослых с ОПФР и/или инвалидностью, развитие науки и техники способствуют принятию и развитию в Республике Беларусь идей инклюзивного образования. Включение в образовательный процесс учреждений основного и дополнительного образования всех обучающихся вне зависимости от их особенностей (психофизических, культурных, социальных, языковых и т. д.) и способностей, с учётом их особых образовательных потребностей (далее — ООП)

и оказания необходимой поддержки закреплено в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [9].

В связи с этим возникает потребность в подготовке профессиональных педагогических кадров, способных к продуктивной деятельности в новых образовательных условиях, т. е. владеющих необходимым уровнем сформированности профессиональной компетентности [4; 17; 19—21].

Основная часть. Понятие профессиональной компетентности не имеет общепризнанного значения, что приводит к разногласию в его определении (таблица 1).

Несмотря на разногласия исследователей в определении сущности профессиональной компетентности, В. А. Адольф, С. А. Дружилов, Н. Ф. Ильина, Л. О. Колбасова, А. К. Маркова, Л. М. Митина говорят о поликомпонентности данного понятия [1; 3; 7; 8; 13; 14]. В своих исследованиях С. А. Дружилов, И. М. Зинова, А. К. Маркова, В. Д. Старичёнок, Г. Ф. Шайдуллина признают значимость коммуникативной компетентности как одной из ведущих в составе профессиональной компетентности педагога [3; 5; 6; 13; 17].

Анализ исследований В. Д. Шадрикова и образовательного стандарта высшего образования 1-01 02 01-2013 позволил нам коммуникативную компетентность педагога инклюзивного образования рассматривать как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования [10; 22].

Компонентами коммуникативной компетентности педагога являются коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, личностные свойства и качества [10].

Т а б л и ц а 1. — Определения понятия «профессиональная компетентность»

Определение	Автор
Совокупность личностно-социально-деятельностных компетенций, обеспечивающих успешность освоения какой-либо профессиональной деятельности, эффективность её исполнения и высокий уровень установки на саморазвитие	Л. О. Колбасова [8]
Главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью	А. А. Деркач [2]
Совокупность знаний, умений, навыков, а также способов и приёмов их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности	Л. М. Митина [14]
Потенциальное интегративное качество личности при условии сформированности профессиональной готовности личности к различным аспектам деятельности: процессу, объекту и результату деятельности, а также к себе как к субъекту деятельности	В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина [1; 7]
Многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных ситуациях, ценностные ориентации, а также интегративные показатели культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)	С. А. Дружилов [3]
Способность к оптимальному выполнению культуросообразных видов деятельности; интегральное единство интеллектуальных и навыковых составляющих, личностных характеристик, ценностных ориентаций специалиста, позволяющих человеку успешно адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях профессиональной деятельности	Н. Э. Онищенко [15]

Первым и самым значимым педагогом для каждого ребёнка является педагог начального образования. От его умения устанавливать межличностные отношения, заинтересовать, увлечь, поддержать каждого зависит не только качество образовательного процесса, но и интеллектуальное, личностное, социальное развитие обучающихся. Именно поэтому высока значимость сформированности коммуникативной компетентности педагога начального образования. Чтобы выявить уровень сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов, было проведено констатирующее исследование. В нём приняли участие 333 студента II—III курсов, обучающихся по специальности «Начальное образование» следующих учреждений образования: Барановичский государственный университет, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова, Белорусский государственный университет имени Максима Танка.

Для изучения уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога начального образования мы использовали следующий диагностический инструментарий (таблица 2): тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха) [18]; метод диагностики межличностных отношений (далее — ДМО) Л. Н. Собчик [16]; анкета «Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования» (далее — анкета).

В результате проведения исследования выделяются три уровня сформированности ККК педагога инклюзивного образования: низкий (базовый), достаточный, высокий (таблица 3) [10]. Для определения низкого и достаточного уровней используется весь диагностический инструментарий. Для определения высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности — только анкета, так как ни тест коммуникативных умений Михельсона, ни ДМО Л. Н. Собчик не предполагают изучение ККК педагога в условиях инклюзивного образования.

В результате проведения исследования было выявлено, что все ККК значимой части респондентов требуют целенаправленной работы по их формированию.

Коммуникативные знания. Анализ результатов анкетирования показывает, что значимая часть респондентов находится на высоком (46,05 %) либо достаточном (40,05 %) уровне сформированности у них коммуникативных знаний. Однако если рассмотреть отдельные вопросы, то хорошо видно, что имеются области знаний, требующие дополнительной работы [11].

Т а б л и ц а 2. — Диагностический инструментарий для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования

Код ККК	ККК педагога инклюзивного образования	Диагностический инструментарий
ККК 1	Коммуникативные знания	Суждения анкеты (1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 28, 30, 32, 33, 36, 38, 39, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50)
ККК 2	Коммуникативные умения	Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха); суждения анкеты (2, 5, 8, 17, 22, 23, 31, 34, 43)
ККК 3	Коммуникативные способности	ДМО Л. Н. Собчик; суждения анкеты (20, 37, 46)
ККК 4	Личностные свойства и качества	ДМО Л. Н. Собчик; суждения анкеты (9, 13, 16, 19, 25, 26, 27, 29, 35, 41)

Т а б л и ц а 3. — Результаты исследования

Код ККК	ККК педагога инклюзивного образования	Диагностический инструментарий	Уровень сформированности ККК, %		
			низкий	достаточный	высокий
ККК 1	Коммуникативные знания	Анкета	13,90	40,05	46,05
ККК 2	Коммуникативные умения	Анкета	23,72	48,42	27,86
		Тест коммуникативных умений Михельсона	39,74	60,26	—
ККК 3	Коммуникативные способности	Анкета	39,34	37,84	22,82
		ДМО Л. Н. Собчик	73,00 (67,90 базовый + 5,10 избыточный)	27,00	—
ККК 4	Личностные свойства и качества	Анкета	15,23	37,39	47,38
		ДМО Л. Н. Собчик; индекс лидерства	28,53	48,00	23,42
		ДМО Л. Н. Собчик; индекс доброжелательности	52,85	34,53	12,62

Наибольшие трудности связаны со знаниями в области коммуникативных отношений с субъектами инклюзивного образовательного пространства. Дефицит знаний студенты испытывают в вопросах взаимодействия с семьёй ребёнка: 46,8 % ответов низкого уровня на суждение 38 («Без взаимодействия с семьёй сложно понять любого учащегося») говорят о том, что будущие педагоги не придают значимости совместной работе родителей и педагога при реализации образовательно-воспитательных задач как в образовательном процессе, так и при формировании личности каждого обучающегося [11].

Респонденты не владеют достаточным количеством знаний о коммуникативной деятельности нормально развивающихся детей. Рассуждая о коммуникативной деятельности ребёнка, студенты не учитывают такие составляющие, как психологическая травма, новая обстановка, состояние стресса, депрессии и др., о чём свидетельствует 46,4 % ответов низкого уровня на суждение 33 («У каждого учащегося иногда могут быть коммуникативные трудности»). Кроме того, у будущих педагогов завышено мнение о коммуникативных возможностях обучающихся с одарённостью. Так, только 10,2 % респондентов не согласны с суждением 39 («У одарённых детей не бывает коммуникативных затруднений») [11].

Будущие педагоги имеют фрагментарные знания об обучающихся с ООП. С одной стороны, рассматривая обучающихся с коммуникативными трудностями как коммуникативных партнёров, только 6,0 % респондентов считают их обузой (суждение 24 «Учащиеся с коммуникативными трудностями — обуза для педагога»). При этом 74,5 % респондентов согласны с мнением о том, что у учащихся с трудностями в обучении, как правило, и трудности в общении (суждение 47 «У учащихся с трудностями в обучении, как правило, и трудности в общении»). В общении с ребёнком с тяжёлыми нарушениями речи будущие педагоги предпочитают отводить ему роль слушателя (94,3 % ответов достаточного и высокого уровня) (суждение 10 «Человек с тяжёлыми нарушениями речи может быть только хорошим слушателем»). Маловероятно, что студенты учитывали то обстоятельство, что в эту группу входят и обучающиеся с сенсорной либо сенсомоторной алалией [11].

Только 22,5 % респондентов считают, что дети с ООП могут обучаться в учреждениях образования (суждение 28 ««Дети с особыми образовательными потребностями не могут

обучаться в учреждениях образования»). В данном случае получается, что студенты плохо ориентируются не только в проблеме дифференциации обучающихся в зависимости от их особых образовательных потребностей, но и в вопросах учреждений системы образования, так как сегодня в нашей системе образования нет необучаемых детей, а обучающиеся с ОПФР и/или инвалидностью в зависимости от степени тяжести нарушения могут обучаться как в учреждениях общего, так и специального образования. В группу детей с ООП входят обучающиеся и соматически ослабленные, и одарённые, и дети-левши, и ребята, оказавшиеся в социально опасном положении, которые давно и благополучно обучаются в учреждениях общего образования [11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативные знания будущих педагогов относительно обучающихся с ООП отличаются недостаточным объёмом, фрагментарностью, неструктурированностью.

Коммуникативные умения. Анализ результатов анкетирования показывает, что у 23,7 % респондентов отмечается низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Для педагогов, чья профессиональная деятельность постоянно связана с коммуникацией, это очень высокий негативный показатель. Наиболее сложными оказались следующие умения:

– суждение 31 «Я умею использовать технические средства для общения с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи» — 155 респондентов (46,6 %) дали ответы низкого уровня, 130 (39,0 %) — достаточного, только 48 (14,4 %) — высокого;

– суждение 17 «Я владею методикой формирования коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями» — 129 респондентов (39,0 %) дали ответы низкого уровня, 170 (51,0 %) — достаточного, 34 (10,0 %) — высокого.

Адаптируя тест Михельсона, Ю. З. Гильбух выделяет три вида поведения: зависимое, компетентное и агрессивное. Для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования может быть приемлем только компетентный вид поведения. Ответы, относящиеся к данному виду поведения, мы рассматриваем как ответы достаточного уровня сформированности коммуникативных умений, а ответы зависимого и агрессивного вида поведения — как низкого уровня коммуникативных умений (таблица 4).

Т а б л и ц а 4. — Результаты теста коммуникативных умений Михельсона, человек (%)

Номер блока коммуникативных умений	Блок коммуникативных умений (БКУ)	Уровень сформированности коммуникативных умений	
		низкий	достаточный
БКУ1	Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты)	315 (23,65)	1 017 (76,35)
БКУ2	Реагирование на справедливую критику	267 (40,09)	399 (59,91)
БКУ3	Реагирование на несправедливую критику	262 (39,34)	404 (60,66)
БКУ4	Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	911 (54,71)	754 (45,29)
БКУ5	Умение обратиться к окружающим с просьбой	262 (39,34)	404 (60,66)
БКУ6	Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»	320 (32,03)	679 (67,97)
БКУ7	Умение самому оказать сочувствие, поддержку	131 (19,67)	535 (80,33)
БКУ8	Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны собеседника	284 (42,64)	382 (57,36)

Окончание таблицы 4

Номер блока коммуникативных умений	Блок коммуникативных умений (БКУ)	Уровень сформированности коммуникативных умений	
		низкий	достаточный
БКУ9	Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	312 (50,60)	329 (49,40)
БКУ10	Реагирование на попытку вступить с респондентом в контакт	352 (52,85)	314 (47,15)
Средний показатель сформированности каждого уровня коммуникативных умений		344,1 (39,74)	521,7 (60,26)

Результаты теста коммуникативных умений Михельсона получились неоднозначными и различаются в каждом блоке коммуникативных умений. Наиболее сложно будущим педагогам адекватно реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника (54,7 % ответов низкого уровня). Такое поведение часто наблюдается у обучающихся, находящихся в социально опасном положении; оно может проявляться у обучающихся с гиперактивностью и расстройством аутистического спектра. При этом как обучающиеся, находящиеся в социально опасном положении, так и гиперактивные дети, несмотря на особые образовательные потребности, обучаются совместно по программам общего среднего образования. Профессиональная деятельность педагога обязует его постоянно вступать в коммуникативный контакт. Исследование показывает, что 50,6 % респондентов испытывают затруднения в данной деятельности (БКУ9). Не менее сложно будущим педагогам поддержать инициативу собеседника в коммуникации (БКУ10) — 52,8 % ответов низкого уровня.

Таким образом, как результаты анкетирования, так и результаты теста Михельсона показывают необходимость целенаправленной работы по формированию коммуникативных умений у студентов, обучающихся по специальности «Начальное образование».

Коммуникативные способности. Анализ анкетирования свидетельствует о том, что значимая часть будущих педагогов оценила свои коммуникативные способности как недостаточно сформированные для работы в условиях инклюзивного образования (39,3 % респондентов находятся на низком уровне сформированности коммуникативных способностей). Наиболее сложно оказалось для студентов общаться с человеком с тяжёлыми нарушениями речи при помощи жестов (суждение 20): 234 респондента (70,2 %) выбрали варианты ответов, относящиеся к низкому уровню сформированности коммуникативных умений. При этом научить обучающихся общаться с ребёнком с тяжёлыми нарушениями речи (суждение 37) оказалось сложно только 138 респондентам (41,4 %).

Метод ДМО Л. Н. Собчик предполагает выявление трёх уровней по каждому из восьми октантов, раскрывающих коммуникативные способности. Базовый уровень развития определённого октанта, как и избыточный, мы рассматриваем как низкий уровень сформированности коммуникативных способностей. Достаточный уровень октанта (по результатам метода ДМО) соответствует достаточному уровню сформированности коммуникативных способностей педагога инклюзивного образования (таблица 5).

Анализ студенческих работ показывает, что все 333 полученных профиля межличностного поведения индивидуальны и не повторяются. При этом на всех восьми октантах преобладает базовый уровень сформированности индивидуального стиля межличностного поведения. Результаты исследования свидетельствуют, что у 73,0 % респондентов уровень развития коммуникативных способностей недостаточен для продуктивной коммуникативной деятельности, что недопустимо в педагогической деятельности и требует специально направленной работы на формирование коммуникативных способностей будущих педагогов.

Т а б л и ц а 5. — Результаты ДМО Л. Н. Собчик

Номер октанта	Октант	Уровень сформированности коммуникативных способностей, %	
		низкий	достаточный
I ВЛ	Властно-лидирующий	69,07	30,93
II НД	Независимо-доминирующий	80,18	19,82
III ПА	Прямолинейно-агрессивный	75,37	24,62
IV НС	Недоверчиво-скептический	67,57	32,43
V ПЗ	Покорно-застенчивый	60,36	39,64
VI ЗП	Зависимо-послушный	67,86	32,13
VII СК	Сотрудничающе-конвенциальный	87,99	12,01
VIII ОВ	Ответственно-великодушный	75,97	24,02
Средний процент по всем октантам		73,00	27,00

Метод ДМО не включал вопросы, связанные с субъектами инклюзивного образовательного пространства. Однако увеличение количества субъектов, имеющих коммуникативные и речевые трудности, существенно усложнит коммуникативную деятельность педагога. Если будущий педагог осознаёт специфику предстоящей деятельности в новых образовательных условиях и при этом имеет достаточный уровень сформированности личностных свойств и качеств, то он сможет самостоятельно повышать уровень своей профессиональной коммуникативной компетентности, необходимой для педагогической деятельности. В противном случае коммуникативная деятельность в условиях инклюзивного образования станет для педагога труднопреодолимым барьером, затрудняющим не только профессиональную деятельность, но и личностное развитие.

Личностные качества и свойства. Анализ студенческих выборов суждений анкетирования, относящихся к такому компоненту коммуникативной компетентности, как личностные качества и свойства, показал, что этот компонент будущие педагоги считают у себя наиболее сформированным. Так, ответы низкого уровня сформированности определены только у 15,2 % респондентов [12].

Результаты метода ДМО Л. Н. Собчик также показывают более высокие показатели сформированности личностных качеств и свойств в сравнении с другими компонентами коммуникативной компетентности педагога. Так, достаточный уровень сформированности лидерских качеств выявлен у 52,0 % респондентов. У 23,0 % студентов определен высокий уровень сформированности лидерских качеств. На достаточном уровне у 36,0 % респондентов сформировано качество доброжелательности. Ещё 11,0 % студентов показали наличие данного качества на высоком уровне. При этом только 27,0 % (41 человек) респондентов имеют высокий либо достаточный для работы в условиях инклюзивного образования уровень сформированности обоих качеств. Результаты 17,0 % респондентов (26 человек) говорят о сформированности у них данных качеств на базовом уровне. Оставшиеся 56,0 % будущих педагогов, участвовавших в исследовании, показывают преобладание у них доброжелательности либо лидерских качеств [12].

Согласно авторам методики, высокий уровень развития лидерских качеств при базовом уровне развития доброжелательности может свидетельствовать о нетерпимости к критике, переоценке собственных возможностей, авторитарном и дидактическом стиле высказываний, императивной потребности командовать другими, чертах деспотизма. Данное соотношение наблюдается у 9,0 % (13 человек); высокий уровень развития доброжелательности при низком уровне

развития лидерских качеств не выявлен. Об отсутствии чрезмерной мягкосердечности, сверхобязательности, гиперсоциальности установок, излишнего альтруизма, гиперопеки у будущих педагогов свидетельствует отсутствие диспаритета [12].

Заключение. У будущих педагогов инклюзивного образования выявлено дисгармоничное формирование ККК. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты нуждаются в коммуникативной практике для закрепления имеющихся у них коммуникативных знаний и приобретения коммуникативного опыта. Выявлены потребности в повышении коммуникативной компетентности даже тех будущих педагогов, чья деятельность может быть не связана с инклюзивным образованием. При этом, согласно плану реализации Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, наблюдается тенденция увеличения количества учреждений инклюзивного образования. Следовательно, для соответствия уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога современным запросам и потребностям общества необходимо внесение изменений в программу подготовки будущих педагогов.

Список цитированных источников

1. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. А. Адольф ; Лесосиб. пед. ин-т Краснояр. гос. ун-та. — М., 1998. — 308 л.
2. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 752 с.
3. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. — 2005. — № 8. — С. 26—44.
4. Жук, А. И. Профессиональный стандарт педагога в контексте реализации принципа «Образование без границ» [Электронный ресурс] / А. И. Жук, А. В. Торхова // Nowe horyzonty w edukacji dzieci, mlodziezy i doroslych. — 2016. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/14173>. — Дата доступа: 25.07.2018.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
6. Зинова, И. М. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию / И. М. Зинова, Г. Ф. Шайдуллина // Фундамент. исследования. — 2014. — № 4—8. — С. 961—965.
7. Ильина, Н. Ф. Профессиональное образование как условие профессионального развития педагога / Н. Ф. Ильина // Теория и практика профессионализации: опыт и перспективы : сб. ст. / под общ. ред. Г. А. Гуртовенко. — Красноярск : ККИПКРО, 2005. — С. 16—27.
8. Колбасова, Л. О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л. О. Колбасова // ВЕСТН. ОГУ. — 2009. — № 7 (101). — С. 26—31.
9. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь от 22.07.2015 № 608 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://autismschool.by/...obrazovanie...obrazvoaniya-lic-s...v...> — Дата доступа: 27.07.2016.
10. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // Вестн. БарГУ. — 2019. — Вып. 7. — С. 45—53.
11. Кривуть, М. Л. Коммуникативные знания как компонент коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования / М. Л. Кривуть // Традицион. нац.-культур. и духов. ценности как фундамент инновацион. развития России. — 2018. — № 2 (14). — С. 16—20.
12. Кривуть, М. Л. Изучение личностных свойств и качеств будущих педагогов как компонента коммуникативной компетентности / М. Л. Кривуть // Традицион. нац.-культур. и духов. ценности как фундамент инновацион. развития России. — 2019. — № 1 (15). — С. 28—30.
13. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1996. — 303 с.
14. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
15. Онищенко, Н. Э. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов : монография / Н. Э. Онищенко. — Ижевск, 2010. — 221 с.
16. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири : метод. рук. / Л. Н. Собчик. — М. : МКЦ ГУ по труду и соц. вопр. Мосгорисполкома, 1990. — 48 с.

17. *Стариченок, В. Д.* Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза / В. Д. Стариченок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал.: Д. В. Дзятко (нав. рэд.) [і інш.]. — Минск : БГПУ, 2015.

18. Тест-опросник коммуникативных умений : для подростков и старшеклассников / под ред. Ю. З. Гильбух. — Киев : Перспектива, 1995. — 9 с.

19. *Торхова, А. В.* Профессиональный стандарт как инструмент личностно-профессионального саморазвития педагога / А. В. Торхова // Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски : материалы XII Междунар. науч. конф. — Минск : БГПУ, 2016.

20. *Хитрюк, В. В.* Коммуникативный компонент инклюзивной готовности будущих педагогов: сущность, векторы, критерии и показатели сформированности / В. В. Хитрюк // Психолого-педагогические проблемы развития личности профессионала в условиях университетского образования : XIV Междунар. науч.-практ. конф., 2—6 сент. — Китген (Болгария), 2014. — С. 484—490.

21. *Хитрюк, В. В.* Структура профессионально-педагогической готовности: к вопросу о качестве высшего образования / В. В. Хитрюк // Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції : матеріали Міжнар. круглого столу, 23 квіт. 2009 р. — Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. — С. 190—195.

22. *Шадриков, В. Д.* Базовые компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков // Сиб. учитель. — 2007. — № 6. — С. 5—15.

Поступила в редакцию 12.09.2019

РЕПОЗИТОРИЙ БАРГУ

УДК 377.112.4

А. Б. Нижникова

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 689 59 63, alla.nizhnikova@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена проблема совершенствования музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в учреждениях высшего образования. Проанализировано содержание подготовки будущих учителей музыки, сочетание в нем исполнительской и педагогической составляющих, направленность на повышение исполнительского мастерства и усиление методической компетентности педагога-музыканта. Представлены примеры встраивания методической составляющей в контекст музыкально-исполнительской подготовки студентов. Прослежен процесс интерпретации музыкального произведения от раскодировки текста до создания художественного образа в творческом исполнительском акте. Выявлена роль вокальной и хоровой подготовки специалиста в высшей школе как приоритетных аспектов, обеспечивающих практикоориентированность образовательного процесса. Рассмотрены вопросы репертуарной политики в вокальном классе, направленной на овладение стилевым многообразием вокальной музыки и акцентирующей внимание на изучении школьно-песенного репертуара и соблюдение принципа фасцинации в вокальной работе с детьми.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская подготовка; подготовка будущих учителей музыки; учреждение высшего образования; вокал; певческий голос.

Библиогр.: 5 назв.

A. B. Nizhnikova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 689 59 63, alla.nizhnikova@mail.ru

IMPROVEMENT OF MUSIC-PERFORMANCE TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article deals with the problem of improving the musical performance training of future music teachers in higher education institutions. The content of the training of future music teachers, the combination of performing and pedagogical components, the focus on improving performance skills and strengthening the methodological competence of the teacher-musician are analyzed. It is presented the examples of embedding the methodological component in the context of musical and performing music training of students. It is traced the process of interpreting musical works from the decoding of the text to the creation of an artistic image in a creative performing act. The role of vocal and choral training in the process of professional training of specialists in higher education as the priority aspects ensuring the practice-oriented educational process has been revealed. It is viewed the issues of repertoire politics in the vocal class, aimed at mastering the stylistic diversity of vocal music and focusing on the study of the school-song repertoire, and observance of the principle of fascination in vocal work with children.

Key words: musical performance training; training future music teachers; institution of higher education; vocal; singing voice.

Ref.: 5 titles.

Введение. В настоящее время воспитание подрастающего поколения в нашей стране является приоритетной задачей. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь наряду с другими направлениями воспитания особое внимание уделено формированию эстетической культуры личности, в частности, «содержание

воспитательной работы направлено на формирование художественных и искусствоведческих знаний, эстетического отношения к природе и искусству, развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами, приобщение обучающихся к отечественной и мировой художественной культуре, развитие и реализацию творческого потенциала детей и учащейся молодежи» [1]. Духовному, эстетическому становлению личности обучающегося способствует изучение предметов художественно-эстетического цикла.

С 2008 года в учреждениях общего среднего образования было сокращено количество часов на изучение предмета «Музыка». В 5-м классе учащиеся практически остаются без руководства учителя-музыканта на пути вхождения в музыкальную культуру, без четких, выработанных музыкальной педагогикой ориентиров и алгоритмов постижения эстетических ценностей в сфере музыкального искусства. А ведь это возраст, когда формируются представления человека о жизненных ценностях, вырабатываются определяющие дальнейшее развитие личности черты характера, закладываются основы потенциальных возможностей для саморазвития в будущей взрослой жизни.

Роль искусства в жизни и развитии общества и отдельной личности не подлежит сомнению. Формирование основ музыкальной культуры учащихся как части их общей духовной культуры видел целью музыкального образования Д. Б. Кабалевский [2]. Музыкальная культура как интегративное качество личности предполагает «вхождение» в культурное пространство, своеобразное присвоение произведений музыкального искусства через призму своих индивидуальных особенностей. Получение эстетического наслаждения, понимание смыслов, заложенных композитором в содержание произведения, постижение окружающей действительности, формирование «художественной картины мира» (Л. А. Рапацкая) возможно на основе музыкальной грамотности и слухового опыта, способности не просто слушать, но и слышать музыку, анализировать, размышлять, воспринимать ее как живое искусство.

Учителей музыки для учреждений общего среднего образования готовят в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка, Витебском государственном университете имени П. М. Машерова, Гродненском государственном университете имени Янки Купалы и Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова. Содержание вокальной подготовки будущего учителя музыки определяется требованиями образовательного стандарта, согласно которому у будущих специалистов должны быть сформированы знания о закономерностях профессионального певческого голосообразования и основах вокальной методики.

Анализ научной литературы показывает, что требования к вокальной подготовке и голосу учителя музыки во многом совпадают с требованиями по подготовке вокалистов (А. В. Гениуш, А. Г. Менабени, Л. Я. Пашкина, М. В. Сергиевский и др.). Во многих исследованиях голосообразование и методика обучения пению рассматриваются с позиций наличия у студента природной вокальной одаренности (Н. Д. Андгуладзе, Д. Л. Аспелунд, В. А. Багадуров, Л. Б. Дмитриев, Ф. Ф. Заседателев, К. В. Злобин, В. П. Морозов, И. П. Прянишников, Р. Юссон, В. И. Юшманов, Л. К. Ярославцева и др.). Особого внимания заслуживают работы, в которых раскрываются вопросы формирования у будущего учителя музыки педагогической культуры (Н. Б. Волчегурская, А. Н. Растрыгина, И. И. Рыжикова), художественной культуры (Ю. Ю. Захарина, Л. А. Рапацкая), методологической культуры (Э. Б. Абдуллин, Е. С. Полякова, Г. М. Цыпин), музыкально-эстетической культуры (Н. В. Бычкова, Р. А. Тельчарова), вокально-хоровой культуры (Т. С. Богданова, С. В. Мациевская, А. Ю. Любомудрова, Т. В. Сернова, В. А. Черняк), музыкально-инструментального мастерства (А. И. Ковалев, И. Э. Тишкевич, И. Ф. Чернявская), методической культуры педагога-музыканта (Т. П. Королева). Несмотря на достаточную степень разработанности рассматриваемой проблемы, вопросы совершенствования вокальной подготовки будущего учителя музыки продолжают оставаться актуальными.

Основная часть. Профессия учителя музыки многогранна, что предполагает комплексность его подготовки. Компетентностный подход, реализуемый сегодня в образовательном процессе педагогического университета, позволяет осуществлять подготовку будущих учителей музыки в соответствии с потребностями современной школы. Среди учебных дисциплин, формирующих компетентность будущего учителя музыки, главное место следует отвести музыкально-исполнительским. В ряду видов учебной деятельности учащихся на уроке музыки наиболее эффективным в мотивационном плане выступает собственное активное музицирование учащихся. Не умаляя значения слушания музыки и овладения нотной грамотой, именно музыкально-исполнительская деятельность в большей степени стимулирует познавательный интерес, активизирует и концентрирует внимание. Научить учащегося мыслить художественными образами, что является атрибутом музыкального мышления, может лишь тот учитель, который сам владеет тонкостями музыкального исполнительства, его технической и художественной составляющими в их неразрывном единстве.

Современный уровень технической оснащённости школ, развитие компьютерных технологий значительно расширяют возможности учителя в преподавании музыки. Это прослушивание музыкальных произведений в профессиональном исполнении прославленных коллективов и мастеров искусства в формате как аудио, так и видео, использование музыкально-компьютерных технологий в разучивании и исполнении вокальных сочинений и освоении нотной грамоты. Однако научить музыкальному исполнительству может тот учитель, который сам владеет им. Как говорил К. С. Станиславский, «в искусстве знать, значит уметь».

Результатом интерпретационной творческой работы в музыкальном исполнительстве выступает публичное выступление (на сцене, перед школьным классом), которому предшествует большая подготовительная работа: раскодировка нотного текста, изучение и анализ содержания и формы музыкального произведения, стилистического своеобразия, формирование исполнительской концепции. Затем на пути к реализации творческого замысла под художественную основу подводится техническая составляющая, отрабатываются и доводятся до автоматизма двигательные приемы, звуки наполняются смыслом и эмоциональностью. Существующий в воображении исполнителя художественный образ получает звуковое воплощение на основе операциональной составляющей исполнительского мастерства, которая включает музыкально-слуховую, музыкально-ритмическую культуру и культуру звукоизвлечения (музыкально-техническое владение инструментом, голосом или дирижерскими приемами). Движущей силой, определяющей стилевую достоверность и оригинальность интерпретации, являются эстетические потребности и мотивы, ценностные ориентации и творческий опыт исполнителя. Несмотря на разницу в конечных целях профессиональной подготовки музыканта-исполнителя и учителя музыки, закономерности формирования исполнительского мастерства обеих категорий специалистов едины [3]. Но практическая работа учителя заключается в преподавании, поэтому его подготовка должна всегда иметь методическую составляющую.

Основным видом музыкально-исполнительской учебной деятельности на уроке музыки в школе, как наиболее доступной и распространенной, является певческая. Организация вокально-хоровой работы со школьным классом требует от учителя комплекса компетенций, среди которых и владение певческим голосом, и музыкальным инструментом, и хормейстерской работой.

На факультет эстетического образования БГПУ поступают абитуриенты, имеющие разный уровень довузовской музыкальной подготовки. Это выпускники учреждений общего среднего образования, получившие музыкальную подготовку в детской музыкальной школе искусств, абитуриенты, имеющие среднее специальное музыкальное образование по различным специальностям (музыковеды, пианисты, баянисты, аккордеонисты, скрипачи, дирижеры-хоровики, вокалисты и др.). Вокалисты представлены единично.

Специфика вокального обучения такова, что эффективность учебного процесса во многом зависит от природных качеств певческого голоса. В отличие от музыкально-педагогического процесса, в инструментальном классе педагог-вокалист на начальном этапе создает так называемый «вокальный инструмент» в совместной с обучающимися вокально-исполнительской деятельности. Это значит развитие певческих качеств голоса, прежде всего таких, как звучность, интонирование, диапазон. И только на основе этих качеств осуществляется последующее вокально-техническое оснащение голоса, развитие художественного исполнительства.

Вокальный аспект профессиональной деятельности учителя музыки имеет свою специфику. Это сочетание и постоянная смена речевой и певческой нагрузки, которые весьма значительны. Чтобы их выдерживать, необходим здоровый и выносливый голосовой аппарат. Поэтому обязательным условием профессионального использования голоса является его постановка на дыхание как в певческом, так и в речевом режиме работы, а также бережное отношение к нему.

В условиях оптимизации образовательного процесса в учреждении высшего образования целесообразным представляется встраивание методической составляющей в контекст вокально-исполнительской подготовки. Прежде всего это направляемое преподавателем методическое осмысление вокально-педагогического процесса студентом в ходе изучения учебного материала и методов его подачи. Работая над упражнениями, студенту следует пояснять, какие художественно-технические задачи помогают решить те или иные упражнения, каким образом их следует применять в зависимости от типичных педагогических ситуаций и индивидуальных особенностей ученика. При изучении вокальных произведений исполнительская интерпретация органично может быть дополнена методическими элементами.

В процессе подготовки будущего учителя музыки актуальным остается вопрос репертуарной политики в вокальном классе. В учебных программах по дисциплинам музыкально-исполнительского цикла, в частности по вокалу, приводится примерный учебный репертуар. Каждый преподаватель имеет возможность отбирать музыкальные произведения с учетом индивидуальных певческих возможностей студентов. Необходимо, чтобы в репертуаре студентов были представлены высокохудожественные произведения разных стилей, как классические, так и современных авторов, в первую очередь белорусских. Обязательными для изучения будущими учителями музыки являются произведения школьно-песенного репертуара. Практика музыкально-педагогической работы в школе ориентирует образовательный процесс в учреждении высшего образования на глубокое изучение музыки для детей, приобретение знаний как самих произведений, так и методов их разучивания со школьниками [4].

В работе учителя музыки важно влюбить детей в музыку. Постигание музыкального искусства должно приносить удовольствие и радость. Принцип фасцинации [5], как ненавязчивое воздействие на ребенка в целях пробуждения в нем отзывчивости на прекрасное, развития способности наслаждаться музыкой и искусством в целом, творить самому, предполагает организацию образовательного процесса на основе сотворчества и сотрудничества. Именно принцип фасцинации наиболее полно отражает специфику преподавания искусства и обеспечивает его эффективность. Реализации данного принципа в работе с детьми следует обучать студентов — будущих учителей музыки — в процессе как теоретической, так и практической подготовки.

Заключение. Совершенствование музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в учреждениях высшего образования связано с обеспечением владения студентами певческим голосом, музыкальным инструментом, навыками хормейстерской работы; формированием у них способности и готовности выдерживать голосовые нагрузки, при этом сохраняя голосовые функции; овладением будущими учителями музыки знаниями учебного вокального материала и тонкостями интерпретационной работы над вокальными произведениями; внедрением элементов методического характера в контекст работы над

учебным материалом в вокальном классе; обучением студентов соблюдению принципа фасцинации в работе с детьми. Определяя репертуарную политику в вокальной подготовке будущего учителя музыки, следует отметить необходимость сбалансированности объемов собственно школьно-песенного материала и широкого спектра вокальной музыки во всем ее стилевом многообразии. Это позволит обеспечить широкую музыкальную и общекультурную образованность будущих учителей музыки и будет способствовать формированию их профессиональных компетенций.

Список цитированных источников

1. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15.07.2015 № 82 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. — Режим доступа: [http://pravo.by/pdf/2007-29/2007-29\(065-106\).pdf](http://pravo.by/pdf/2007-29/2007-29(065-106).pdf). — Дата доступа: 28.04.2019.
2. *Кабалевский, Д. Б.* Программа по музыке для общеобразовательной школы. Музыка. 1—3 классы трехлетней начальной школы / Д. Б. Кабалевский. — М. : Просвещение, 1988. — 159 с.
3. *Нижникова, А. Б.* Сольное и хоровое вокальное исполнительство учителя музыки: дифференциация задач / А. Б. Нижникова // Подготовка учителя музыки в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. и метод. ст. — Минск : ИВЦ Минфина, 2016. — С. 36—40.
4. *Нижникова, А. Б.* Художественно-эстетическая направленность вокального обучения учащихся / А. Б. Нижникова // Научные проблемы педагогики в современном дискурсе : сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. Д. Глазыриной. — Минск : Беларус. навука, 2014. — С. 307—320.
5. *Глазырина, Л. Д.* Музыкально-педагогический словарь / Л. Д. Глазырина, Е. С. Полякова. — Минск : Беларус. навука, 2017. — 263 с.

Поступила в редакцию 02.08.2019

УДК 321.398:811.1

Е. И. Пономарёва¹, Т. В. Карачун²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи,
Республика Беларусь, ¹+375 (29) 177 21 91, peiv@tut.by, ²+375 (29) 781 41 06 tatyana.karachun@indok.ru

КРОССКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируется сущность и значение кросскультурного взаимодействия и использование «диалога культур» в процессе обучения иностранному языку взрослых. Рассматривается влияние мотивов на освоение иностранных языков взрослыми обучающимися. Определяются возможности использования различных компонентов культуры страны изучаемого языка в целях более глубокого и осознанного включения слушателей в образовательный процесс. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим барьерам, препятствующим успешному обучению взрослых английскому языку, путям их преодоления и использованию коммуникативных правил обучения взрослых.

Ключевые слова: кросскультурное взаимодействие; диалог культур; мультиидентичность; межкультурные коммуникации.

Библиогр.: 18 назв.

E. I. Ponomariova¹, T. V. Karachun²

Baranavichy State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus,
¹+375 (29) 177 21 91, peiv@tut.by, ²+375 (29) 781 41 06 tatyana.karachun@indok.ru

CROSS-CULTURAL INTERACTION AS A CONDITION FOR TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes significance and meaning of cross-cultural interaction and usage of “cultural dialogue” in the context of adult foreign language teaching. It is considered the influence of motives on the adult foreign language mastering. It is determined the possibilities of application of various components of the language learning culture in order to introduce the learners into a profound and informed educational process. Particular attention was appealed to the psychological and pedagogical barriers, that can distract adults from sufficient language learning, the ways of their tackling and the usage of communicative rules in adult education.

Key words: cross-cultural interaction; dialogue of cultures; multiidentity; intercultural communications.

Ref.: 18 titles.

Введение. В настоящее время владение иностранными языками становится весьма востребованным, поскольку они являются инструментом, позволяющим человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и качественно выполнять профессиональные функции, расширять свой профессиональный и культурный кругозор. Всё больше и больше входит в нашу жизнь обращение к разнообразным источникам информации, в том числе на иностранных языках. Весьма значительное число взрослых людей прилагают усилия для осуществления своего образования по языковой вертикали, продолжая, а подчас и начиная изучение иностранных языков в зрелом возрасте. Это связано с происходящими в мире глубокими интернациональными процессами либерализации общества, расширением международной торговли и возможностей сотрудничества с иностранными партнёрами в области экономики, политики, культуры и ростом туризма.

Согласно официальной статистике, 75 % [6] всей почтовой корреспонденции заполняется на английском языке. Большинство международных конференций, соревнований, Олимпийских игр, деловых совещаний и переговоров политиков и дипломатов из разных стран проводятся на английском языке. Иностранный язык окружает нас всюду, а так как большая часть среды, в которой он задействован, соприкасается с жизнью взрослых, то необходимость в его изучении испытывают именно они.

Основная часть. Взрослым людям приступить к изучению иностранного языка «с нуля» либо совершенствовать уже имеющиеся языковые умения и навыки, овладеть профессиональной лексикой позволяют учреждения дополнительного образования.

Практика работы со взрослыми в системе дополнительного образования побуждает необходимость обратиться к рассмотрению особенностей их обучения иностранному языку. Логика работы со взрослой аудиторией предполагает необходимость учёта целей изучения ими иностранного языка. Как свидетельствуют научные источники [5; 9], цели могут быть разными: работа за рубежом, участие в международных конференциях, обучение в учреждениях высшего образования в других странах, осуществление деловой переписки, участие в переговорах, туризм и т. д. Анализируя мотивы обучения взрослых, С. Г. Вершловский подчёркивает, что «взрослый учится, прежде всего, руководствуясь прагматическими мотивами. Если взрослый человек уже обладает необходимыми знаниями, позволяющими ему решать проблемы, то он не ощущает необходимости выйти за рамки сложившегося жизненного и профессионального опыта» [13, с. 32].

Разнообразие целей обучения иностранному языку у взрослых слушателей одной группы не позволяет говорить о её гомогенности, что порождает необходимость учёта всего спектра потребностей каждого обучающегося при планировании учебной деятельности.

Как полагают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, в условиях интеграции особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому механизму можно отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве ведущего принцип поликультурности, предполагающий формирование субъекта поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации [8].

В силу этих обстоятельств для формирования мультиидентичности личности обучающегося необходимо рассматривать обучение иностранным языкам в рамках кросскультурного взаимодействия.

Отметим, что межкультурные контакты развиваются в специфическом культурном и социально-психологическом контексте. Этот процесс охватывает различные сферы общественной жизни всех государств мира, и невозможно найти этнические общности, которые не испытали бы на себе воздействие со стороны культур других народов. Всё это привело к тому, что, с одной стороны, мир объединяется на основе экономической, технологической, информационной интеграции, с другой — усиливаются интеграционные процессы, ведущие к росту культурного самосознания и культурной самоидентификации. Интерес к другой культуре определяется потребностью человека отыскать в ней новый образ мира, способный обеспечить устойчивую идентификацию. Современные кросскультурные коммуникации являются следствием происходящего в мире процесса интеграции культур, вызванного естественным ходом развития информационной цивилизации. При этом национальные и культурные особенности не только присутствуют, но и существенно влияют как на экономическую систему, так и на все аспекты жизнедеятельности государств и народов [15].

Внимание к кросскультурным коммуникациям определяет необходимость исследования процессов, в ходе которых люди структурируют свои представления, ожидания и на их основе формируют свой взгляд на социальное окружение.

Подчеркнём, что дефиниция «кросскультурная коммуникация» представлена близкородственными полисемантическими терминами «межкультурная коммуникация», «диалог культур», «межэтническая коммуникация», «трансрасовая, или межрасовая, коммуникация», что свидетельствует об актуальности межкультурной проблематики и необходимости поиска адекватного термина номинации, отражающего предметную область исследований, а не о наличии принципиальных различий между этими терминами. Данная дефиниция базируется на основе сочетания ключевых составляющих — культура и коммуникация.

Для более точного понимания определения «кросскультурная коммуникация» следует рассмотреть связанные с ней понятия. Межкультурная коммуникация занимает одно из центральных мест при изучении и оценке современного состояния человеческого общества, когда особенно важно определить оптимальные границы между глобализацией и сохранением социокультурного плюрализма, между террором и толерантностью. В процессе межкультурной коммуникации происходит осознание коммуникантами социальных норм «чужой» культуры, что создаёт условия для успешной социализации и аккультурации, способствующих развитию современной, открытой к сотрудничеству и созиданию мультикультурной личности [11]. Российским автором А. П. Садохиным межкультурная коммуникация рассматривается как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [16].

Существование культуры и коммуникации возможно лишь в диалоге тех, кто создал, и тех, кто воспринимает явления культуры. Диалог культур является формой взаимодействия, понимания и оценки культурной предметности и находится в центре культурного процесса. Понятие диалога в культурном процессе имеет широкий смысл. Оно включает в себя диалог создателя и потребителя культурных ценностей, диалог поколений, диалог культур как формы взаимодействия и взаимопонимания народов. По мере развития торговли, миграции населения взаимодействие культур неизбежно расширяется и служит источником взаимообогащения и развития [4]. Диалог культур — это реализация потребности во взаимодействии, взаимопомощи, взаимообогащении.

Анализируя данные дефиниции, Л. Н. Бережнова сформулировала следующее определение понятия «кросскультурное взаимодействие»: взаимодействие, базирующееся на пересечении разных культур. Кросскультурное взаимодействие требует понимания и уважения самобытной культуры народов, жизненных ценностей, осознания необходимости взаимопонимания между людьми, осознания не только прав, но и обязанностей в отношении общественных и социальных контактов, готовности участвовать в решении проблем представителей любого этноса [2].

Интерес к феномену межкультурной/кросскультурной коммуникации возник после Второй мировой войны. Стало очевидным, что для установления успешных контактов необходимо было знать механизмы и факторы взаимодействия и взаимопонимания между культурами и их носителями. Кардинальным вопросом при рассмотрении культуры в аспекте межкультурной коммуникации является снятие стереотипов в восприятии личности, готовой к межкультурной коммуникации.

В то же время в ходе обучения иностранный язык нельзя отделять от сферы деятельности обучающихся, которая конкретизирует цели занятий и особенности их проведения через использование ситуаций: общения, отражающего повседневные бытовые потребности; контактного общения личностного характера; общения общественно-политического характера; профессионального общения [12].

Кросскультурное взаимодействие предполагает, что преподавание иностранного языка должно отвечать принципам взаимодополнения, взаимосвязи компонентов учебной деятель-

ности на основе соединения обучения иностранному языку с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями обучающихся.

Отметим, что на занятиях преподаватели часто сталкиваются с взаимосвязью языка и культуры. Изучающие иностранный язык имеют возможность не только сопоставить разные языки, но и разные культуры, найти в них общие черты и отличия, обогатить свой жизненный опыт. Недаром С. Г. Тер-Минасова подчёркивает, что каждый урок иностранного языка — это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [19]. Без учёта национально-культурных особенностей при изучении языка невозможно полноценное овладение предметом.

Осуществлённый анализ характеристик кросскультурного взаимодействия как условия обучения взрослых иностранному языку позволяет утверждать, что свободное владение иностранным языком достигается не столько благодаря знанию грамматики, лексики, владению навыками произношения либо умению переводить, сколько познанию чужой культуры.

Процесс обучения также должен строиться в соответствии с психологическими особенностями этой категории обучающихся.

Кроме того, существует ряд психологических барьеров, препятствующих успешному обучению взрослых английскому языку. Практика работы в учреждениях дополнительного образования позволяет назвать некоторые из них:

– барьер возраста (взрослый обучающийся ощущает определённый психологический дискомфорт, находясь рядом со слушателями разного возраста; то же самое может ощущать и преподаватель);

– социального статуса (на момент начала учёбы слушатели, как правило, уже имеют определённое положение в обществе, нередко становящееся своеобразной «тяжёлой ношей» в обучении);

– ожидания неудачи (взрослые нередко считают, что, несмотря на все прилагаемые усилия, они не смогут овладеть языком);

– страха перед ошибкой (имея пробелы в языковой подготовке, обучающиеся могут не выполнить какое-либо задание исключительно из-за страха допустить ошибку);

– индивидуальных особенностей (зависимость успешности и быстроты овладения учебным материалом от индивидуальных особенностей обучающегося (типа мышления, вида памяти и т. д.)) [10, с. 16—17].

Взрослые обучающиеся, кроме того, испытывают трудности при изучении иностранного языка в связи с безрезультативным предыдущим опытом его освоения, а также со сроками обучения.

Отсюда возникает необходимость определения особенностей организации и осуществления эффективного обучения иностранному языку взрослых.

Отметим, что психологи называют ряд существенных особенностей обучения взрослых.

Взрослые люди должны захотеть учиться. Взрослые иногда противятся изучению чего-либо только потому, что кто-то говорит им, что они должны это изучить. Их учёба будет эффективной лишь тогда, когда у них появится сильная внутренняя мотивация для овладения новыми навыками или для приобретения определённых знаний. Их желание учиться можно разбудить или стимулировать внешним воздействием, но навязать его невозможно.

Взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им изучить необходимо. Взрослые относятся к учёбе гораздо практичнее. Они хотят знать, чем это поможет им прямо сейчас. Чтобы взрослый человек начал учиться, ему нужно предложить непосредственно то, что он хочет узнать: «что вы будете делать; как вы это будете делать; почему это будет работать».

Взрослые люди учатся в процессе работы. Через год взрослый человек забудет, по крайней мере, 50 % того, что он изучал «пассивно», через два года — 80 %. Однако если у него будет возможность сразу после изучения закрепить полученные знания на практике, а затем периодически повторять практические упражнения, новые знания удержатся в памяти значительно дольше.

Учёба взрослых людей сконцентрирована на реальных проблемах. Работу с ними следует начинать с решения конкретной проблемы, взятой из опыта.

На учёбу взрослых людей большое влияние оказывает предшествующий опыт. У взрослых восприятие новых знаний «связанное». Знания должны быть соединены и связаны с накопленным жизненным опытом. Если новые знания не согласуются с тем, что уже они знают, то слушатели подсознательно настраиваются на то, чтобы такие знания отвергнуть.

Взрослые успешнее обучаются в неформальной обстановке. Лучше всего люди усваивают новые знания в ситуациях, мало напоминающих привычный процесс обучения. Это такие ситуации, когда обучающиеся имеют возможность немедленно применить на практике новые знания и навыки.

При обучении взрослых людей нужно использовать разнообразные методы. У взрослых процесс обучения протекает быстрее, когда они воспринимают информацию сразу несколькими органами чувств. Видеофильмы, презентации могут значительно усилить впечатление от занятия. Чтобы вызвать изменения в образе действий, отношении или мыслях обучающегося, следует привлечь слушателя к активному участию в образовательном процессе, т. е. использовать дискуссионный метод обучения.

Взрослых людей не нужно «оценивать». Конкуренция негативно влияет на обучение взрослых людей. Следует не оценивать их учебные достижения, а мотивировать к осуществлению самооценки своей учебной деятельности [9].

Перечисленные особенности диктуют необходимость использования следующих коммуникативных правил при обучении взрослых:

- преподаватель должен выступать в последнюю очередь (сначала нужно выслушать, обсудить, проанализировать, провести «мозговую атаку», попросить слушателей сформулировать свои выводы, а затем, если необходимо, высказать свои пожелания);
- любому человеку, который даёт советы, а особенно преподавателю, необходимо научиться слушать внимательно;
- задача преподавателя заключается не в том, чтобы просто поддерживать беседу. Он должен научить своих подопечных думать, а не думать вместо них;
- человеческий разум подобен парашюту — он не работает, если его не открыть (преподаватель должен тщательно продумать свои действия и добиться того, чтобы слушатели были открыты для новых знаний) [7].

Таким образом, для установления успешных контактов необходимо знать механизмы и факторы взаимодействия и взаимопонимания между культурами и их носителями. Кардинальным вопросом при рассмотрении культуры в аспекте межкультурной коммуникации является проблема взаимодействия, взаимовлияния, взаимопроникновения. Отметим, что крайними, полярными точками зрения на эту проблему выступают признание межкультурного диалога как одного из условий развития культуры и отрицание диалога для сохранения самобытности и самоидентификации. Такие исследователи, как М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер, П. Сорокин, считают, что культура способна жить только на грани культур, в диалоге с ними, когда общение культур выступает как их взаимное порождение [1; 3; 17; 18].

Именно взаимодействие культур разного типа, по мнению П. Сорокина, является условием их выживания. Такой подход, несомненно, предполагает, что культура не может существовать и развиваться вне коммуникации, так как по своей природе, являясь коммуникационной системой, она включена в разнообразные взаимодействия с другими структурами как внутри себя самой, так и извне. Отсюда следует, что главным инструментом для

диалога является собственно «коммуникация», которая включает не только процесс обмена информацией, но и создание некой общности, в которой люди осмысливают информацию и соотносят свои смыслы со смыслами коммуникативных партнёров, создавая на этой основе определённую степень взаимопонимания. При этом происходит не столько самовыражение и передача уже сформированных смыслов, сколько совместное смыслообразование.

Следует отметить, что коммуникативные процессы приобретают тот или иной смысл лишь в определённом контексте. Коммуникативный акт и содержание информации зависят от того, как он рассматривается: в контексте конкретного коммуникативного эпизода, в контексте отношений либо в контексте той или иной культуры или культурных отношений.

Основным результатом коммуникации выступает взаимное понимание того, чего должны достигнуть собеседники в результате общения. В этом смысле культура и коммуникация неразделимы.

У представителей разных культур по-разному идёт дешифровка полученных сообщений. Естественно предположить, что чем больше культурных различий имеется между субъектами, тем больше трудностей возникает для достижения цели взаимопонимания. Отсюда следует, что участники кросскультурной коммуникации не должны ограничиваться собственными традициями, обычаями, представлениями и способами поведения, а нужно знакомиться с чужими правилами и нормами повседневного общения.

Заключение. Кросскультурное взаимодействие — это межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого. Кросскультурную коммуникацию следует рассматривать как совокупность разнообразных форм отношений между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам.

Понятие «кросскультурная коммуникация» в научных источниках рассматривается в нескольких значениях:

– область социальной реальности, содержанием которой выступает процесс взаимодействия культур, ориентированный на взаимопроникновение культурно-коммуникативных смыслов, достижение взаимопонимания с учётом и сохранением «национальной картины мира», но одновременно и их взаимообогащение в социокультурном и духовном плане;

– динамический процесс, имеющий свою структуру, существенные характеристики, раскрывающие механизмы взаимодействия культур, которые осуществляются в различных формах межкультурных связей от индивидуально-группового уровня до межгосударственного [14].

В последние годы идея кросскультурного взаимодействия всё чаще находит воплощение в практике преподавания иностранного языка. Соизучение иностранного языка и культуры, развитие у обучающихся способности ориентироваться в культуре страны — носителя языка, снятие стереотипов в восприятии личности, готовой к межкультурной коммуникации, позволяют более качественно овладеть иностранными языками.

Список цитированных источников

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 444 с.
2. Бережнова, Л. Н. Полиэтническая образовательная среда / Л. Н. Бережнова. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. — 200 с.
3. Библер, В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1975. — 399 с.
4. Диалог культур в современном мире. Традиции и новации в динамике культуры [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5707436/page:90> . — Дата доступа: 02.04.2019.
5. Ефимова, Р. М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf . — Дата доступа: 02.04.2019.

6. Как знание английского языка помогает в общении с людьми [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/what_for.aspx. — Дата доступа: 02.04.2019.
7. *Китайгородская, Г. А.* Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам взрослых / Г. А. Китайгородская // Психология и методика обучения иностранным языкам. — М., 1978.
8. *Ковылина, Е. В.* Преподавание иностранного языка в рамках культурологического подхода / Е. В. Ковылина // Молодой ученый. — 2010. — Т. 2, № 8. — С. 160—164.
9. *Козлова, О. В.* Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку / О. В. Козлова // Современ. наука и технологии. — 2005. — № 8. — С. 135—137.
10. *Козлова, О. В.* Преподавание иностранного языка в рамках культурологического подхода / О. В. Козлова // Молодой учёный. — 2010. — Т. 2, № 8. — С. 16—21.
11. *Мацько, Д. С.* Психологические барьеры в обучении взрослых иностранному языку и способы их преодоления / Д. С. Мацько // Материалы науч.-практ. конф. — 2005. — С. 16—17.
12. *Могилевич, Б. Р.* Концептуальные характеристики межкультурной коммуникации в ракурсе социологических исследований / Б. Р. Могилевич // Изв. Сарат. ун-та. Сер. «Социология. Политология». — 2009. — Вып. 1. — Т. 9. — С. 6—9.
13. *Недосека, О. Н.* Понятие «кросскультурная коммуникация» в современном гуманитарном знании / О. Н. Недосека // Вектор науки Тольятт. гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». — 2011. — № 4 (7). — С. 201—203.
14. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. — СПб. : ИВЭСЭП : Знание, 2002. — 167 с.
15. *Папа, О. М.* Кросскультурный диалог как важнейшая составляющая взаимодействия с клиентом в условиях глобализации / О. М. Папа // Медико-социальные и психологические аспекты безопасности промышленных агломераций : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 16—17 февр. 2016 г. — Екатеринбург : УрФУ, 2016. — С. 103—108.
16. *Севач, А. В.* Диалог культур в контексте межкультурных коммуникаций / А. В. Севач // Вестн. МГУКИ. — 2010. — Июль—август. — № 4 (36). — С. 106—109.
17. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/87518>. — Дата доступа: 29.03.2019.
18. *Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. — М. : Политиздат, 1992. — 543 с.
19. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С. Г. Тер-Минасова. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6208277>. — Дата доступа: 02.04.2019.

Поступила в редакцию 13.01.2020

УДК 378.147.227

А. Н. Унсович¹, А. Г. Толкач²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи,
Республика Беларусь, ¹unsovich1970@mail.ru, ²sbi-barsu@yandex.by

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В контексте цифровой трансформации образования рассмотрены подходы интеграции информационных ресурсов университета в единую автоматизированную информационную систему в целях поддержки и принятия эффективных решений на всех уровнях управления. Представлена платформа «Цифровой университет» как модульная система, обеспечивающая подготовку специалистов различных профилей в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровая трансформация; цифровой университет; дистанционное обучение; модуль.
Рис. 6. Табл. 1. Библиогр.: 18 назв.

A. N. Unsovich¹, A. G. Talkach²

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str.,
225404 Baranovich, the Republic of Belarus, ¹unsovich1970@mail.ru, ²sbi-barsu@yandex.by

MANAGEMENT EFFICIENCY IMPROVEMENT AND THE QUALITY OF SPECIALISTS TRAINING WITHIN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article examines approaches to integrating University information resources into a single automated information system in the context of digital transformation of education in order to support effective decision-making at all levels of management. The Digital University platform is presented as a modular system that provides training of specialists of various profiles in the conditions of digital transformation of the educational process.

Key words: digital transformation; digital University; distance learning; module.
Fig. 6. Table 1. Ref.: 18 titles.

Введение. В Республике Беларусь активно внедряется социально-экономическая модель цифровой экономики, что связано с ростом показателей экспорта услуг информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ), внутренних затрат на научные исследования, использованием интернет-связи с потребителями (рисунок 1) [1].

Сфера образования, наряду с другими отраслями экономики, испытывает потребность в поиске актуальных подходов к управлению, организации и реализации образовательного процесса на основе развивающихся цифровых технологий.

В учреждении образования «Барановичский государственный университет» также происходят фундаментальные преобразования в области управления образовательным процессом на основе ИКТ: издаются электронные учебно-методические комплексы; сформирована база электронных образовательных ресурсов; активно развивается система высшего и дополнительного образования в форматах онлайн-обучения, модульного и дистанционного обучения; разрабатывается стратегия цифрового университета. Анализ теоретико-методической и нормативно-правовой базы позволяет сделать вывод о наличии научных и институциональных предпосылок для развития цифровой трансформации системы высшего образования, направленной на повышение эффективности управленческой, образовательной и инновационной деятельности, повышение конкурентоспособности университета в международном образовательном пространстве.



Рисунок 1. — Динамика отдельных удельных показателей развития цифровой экономики в Республике Беларусь за 2011—2017 годы, %

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической базой исследования явились нормативные правовые документы в сфере цифровой трансформации различных отраслей экономики, в том числе образования: Декрет Президента Республики Беларусь от 21 декабря 2017 года № 8 «О развитии цифровой экономики»; Стратегия развития информатизации в Республике Беларусь на 2016—2022 годы, одобренная на заседании Президиума Совета Министров Республики Беларусь 3 ноября 2015 года; Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества на 2016—2020 годы, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 23 марта 2016 года № 235; Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года, утвержденные приказом Министра образования Республики Беларусь от 29 ноября 2017 года № 742; Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы, утвержденная Министром образования Республики Беларусь 15.03.2019 [2]. Теоретико-методический базис формирования инновационных технологий модульного обучения, как элемента цифровизации образовательного процесса, представлен в работах Е. А. Баландиной [3], М. С. Вдовенко [4], Т. О. Григорьевой [5], М. В. Грядунова [6], Л. А. Сергеевой [7] и др. Апробация технологии модульного обучения на конкретных примерах образовательных организаций и полученные результаты представлены в работах С. Мусинова [8], Л. В. Сардак [9], В. И. Сельдяева [10], А. Н. Унсовича [11; 12] и др.

Результаты исследования и их обсуждение. Развитие информационного общества и широкое внедрение ИКТ напрямую связаны с развитием цифровой трансформации различных отраслей экономики, в том числе образования, которое является ключевой составляющей инновационного развития страны. Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016—2020 годы информатизация рассматривается как национальный приоритет, предопределяющий решение ключевых задач:

- создание одной из самых современных инфраструктур телекоммуникаций в Восточной Европе;

- создание полноценного электронного правительства;

- внедрение технологий сбора и обработки больших массивов данных во все отрасли экономики, прежде всего в медицину, торговлю и сельское хозяйство;
- использование новейших технологий передачи и хранения информации в банковской сфере, государственном управлении, нотариате и др.;
- развитие электронной торговли на базе современных международных стандартов;
- повсеместное использование электронных средств обучения;
- цифровая трансформация основных отраслей народного хозяйства на базе современных технологических трендов: «Интернета вещей», киберфизических систем, геоинформационных систем и пространственных данных, интеллектуальных систем;
- создание правовой, образовательной и инвестиционной среды (включая вопросы налогообложения, защиты интеллектуальной собственности и инвестиций, движения капитала), максимально благоприятной для развития цифровых технологий, новых технологических проектов, бизнеса в сфере информационных технологий и т. д. [13].

Решение этих ключевых задач нашло отражение в *Государственной программе развития цифровой экономики и информационного общества на 2016—2020 годы*, которая включает в себя следующие подпрограммы, содержащие системообразующие мероприятия национального масштаба: информационно-коммуникационная инфраструктура; инфраструктура информатизации; цифровая трансформация [14].

В декабре 2017 года на II Съезде ученых Беларуси был одобрен проект *Стратегии «Наука и технологии: 2018—2040»*, в котором были названы следующие приоритетные направления научно-технологического развития ИТ-отрасли и цифровой экономики Республики Беларусь: обработка больших данных (Big Data), в том числе на основе облачных технологий; интеллектуальные информационные системы; машинное обучение и человеко-машинное взаимодействие; квантовые и оптические технологии; создание цифровых производств, в том числе на основе аддитивных технологий; мехатронные системы и робототехнические комплексы; обеспечение кибербезопасности [15].

В 2006 году Европейский союз в рекомендациях о ключевых компетенциях признал цифровую компетентность одной из восьми ключевых в системе непрерывного образования. Цифровую компетентность было предложено рассматривать как уверенность, критическое и творческое использование ИКТ для достижения целей, связанных с работой, занятостью, обучением, отдыхом, включенностью и/или участием в жизни общества [16].

Основные цели, задачи, направления и границы цифровой трансформации были определены в *Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы* в двух направлениях: цифровая трансформация непосредственно образовательного процесса и цифровая трансформация процессов, сопутствующих ему [2].

Цифровая трансформация высшего образования включает в себя:

- 1) цифровую трансформацию образовательного процесса — дистанционное обучение, базы открытых образовательных ресурсов, использование технологий виртуальной и дополненной реальности, электронные учебники и учебные пособия, электронные учебно-методические комплексы;

- 2) цифровую трансформацию управления системой высшего образования — внедрение технологий в целях обеспечения аналитики хода и результатов образовательного процесса, прогнозирования успеваемости студентов, применения облачных технологий для более эффективной организации сетевых ресурсов учреждений высшего образования и объединения их в единую образовательную сеть;

- 3) повышение ИКТ-компетентности преподавателей учреждений высшего образования, а также специалистов органов государственного управления, реализующих политику в сфере образования [17].

Следует подчеркнуть, что цифровая трансформация обусловлена необходимостью создания единой интегрированной информационной среды университета, обеспечивающей поддержку образовательного процесса, научных исследований, инновационной и организационно-

управленческой деятельности на основе развивающихся цифровых технологий в целях формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала.

Создающаяся новая платформа «Цифровой университет» объединяет посредством сетевых каналов коммуникаций структурные подразделения университета, имеющий потенциал разработок в области информационных технологий в единую взаимосвязанную систему взаимодействия. Это позволит не только предоставлять электронные услуги всем участникам образовательного процесса, но и автоматизировать процесс их деятельности для принятия оперативных и эффективных управленческих решений [11].

Модульная структура построения платформы «Цифровой университет» позволит варьировать содержание модулей по оптимальной функциональности в зависимости от имеющихся прав доступа пользователя, а сочетание модулей обеспечит необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемых функций [11].

Платформа «Цифровой университет» нами рассматривается в виде трех основных модулей: личные кабинеты, цифровые сервисы и информационные системы, цифровая инфраструктура (рисунок 2). Каждый из указанных модулей по мере развития технологий и разработок электронных ресурсов совершенствуется и пополняется новыми компонентами.

Модуль личных кабинетов позволяет в зависимости от роли пользователя (администрация, преподаватель, сотрудник университета, аспирант, магистрант, студент, абитуриент, гость) получать доступ к ряду цифровых сервисов и информационных систем.

Модуль цифровых сервисов и информационных систем подразделяется на три основных компонента: научно-образовательные сервисы, информационно-коммуникационные сервисы, информационная система «Университет», каждый из которых реализует ряд сервисов различных функциональных назначений.

Например, дистанционное обучение компонента «Научно-образовательные сервисы» (см. рисунок 2) обеспечивает реализацию различных сторон процесса обучения: от образовательной онлайн-платформы до технических средств коммуникации. Образовательная онлайн-платформа на базе свободно распространяемого программного обеспечения Moodle позволяет организовать обучение различным дистанционным курсам, анализировать историю



Рисунок 2. — Структура платформы «Цифровой университет»

изучения курса и активность обучающегося, проводить удаленный промежуточный контроль учебной деятельности, предоставляет широкие возможности для коммуникации и проведения занятий в удаленной виртуальной аудитории, которая рассматривается как множество удаленных друг от друга рабочих мест обучающихся и преподавателей, объединенных на основе телекоммуникаций и сетевых компьютерных технологий для осуществления взаимодействия друг с другом в процессе изучения учебного материала [12, с. 35].

Нами выделены три основных этапа организации обучения в дистанционной форме: *теоретическое обучение, самостоятельная работа в межсессионный период и лабораторно-экзаменационная сессия* [18].

На этапе теоретического обучения реализуется смешанная форма организации образовательного процесса, включающая аудиторские учебные занятия в период установочной и лабораторно-экзаменационных сессий, а также учебные занятия в виртуальной аудитории, которые проводятся в межсессионный период (рисунок 3) [18].

В направлении реализации программ дополнительного образования в университете ведется работа по созданию модели развития молодежных предпринимательских инициатив посредством внедрения в образовательный процесс модульной системы с использованием дистанционных технологий. Актуальность модели состоит в создании единого образовательного интернет-ресурса, целью которого является развитие у молодежи предпринимательских компетенций и содействие реализации стартап-проектов, повышение эффективности разработки научно-исследовательских и бизнес-проектов для потенциальных заказчиков, а также привлечение дополнительного контингента потенциальных обучающихся к освоению образовательных программ на основе использования дистанционных образовательных технологий.

Модель включает шесть модулей, представляющих обособленные дидактические единицы с набором кейсов, способствующих изучению отдельного модуля (рисунок 4). Образовательная траектория модульного обучения включает самостоятельную разработку обучающимися научно-исследовательского и/или инновационного, бизнес-, ИТ-проекта.

Построение дидактических модулей (рисунок 5) базировалось на следующих принципах: целевое назначение информационного материала; сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей, полнота учебного материала в модуле; относительная самостоятельность элементов модуля; реализация обратной связи; оптимальная передача информационного и методического материала; модульность; структуризация содержания; гибкость, оперативность, паритетность активной деятельности обучающихся.

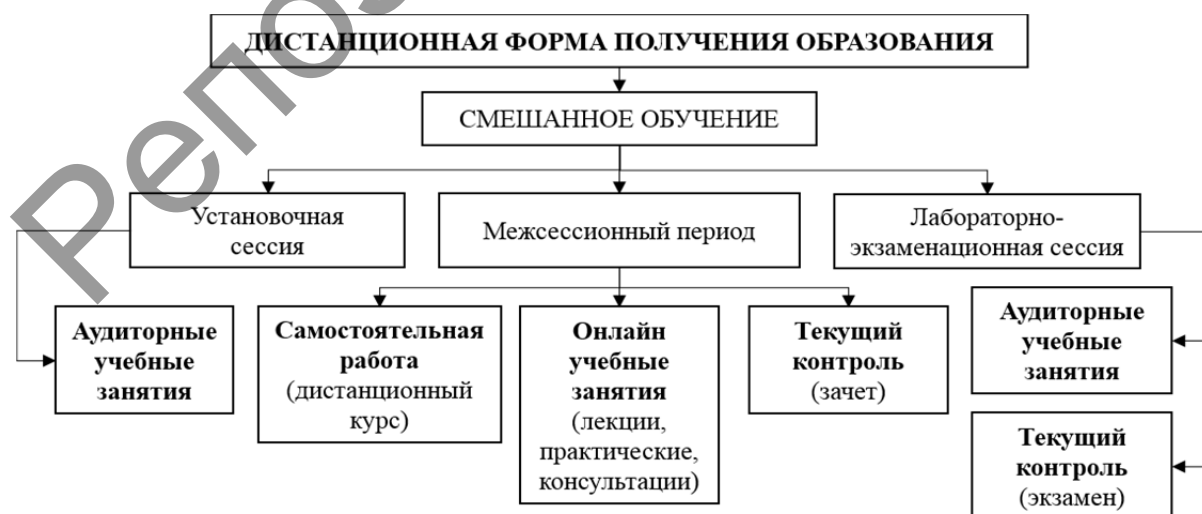


Рисунок 3. — Реализация образовательного процесса в дистанционной форме получения образования

Наименование модуля	Темпы учебно-педагогической деятельности	Уровень самостоятельности				ИТОГО	Содержание модуля
		Аудиторная час.	%	Дистанционная час.	%		
Модуль «Бизнес-школа»	Базовый ур.: 2 мес. Повышенный ур.: 4 мес. Индивидуальный: 6 мес.	25ч.	34%	49ч.	66%	74ч.	Аудиторные занятия – 25 ч. Лекции pdf – 7 ч. Презентации оффлайн – 21 ч. Практические занятия оффлайн – 15 ч. On-line консультации (групповые) – 6 ч.
Модуль «Бизнес-проектирование предпринимательской деятельности»	2 мес.	16ч.	32%	34ч.	68%	50ч.	Аудиторные занятия – 16 ч. Лекции pdf – 10 ч. Презентации оффлайн – 8 ч. Практические занятия оффлайн – 16 ч. On-line консультации (групповые) – 8 ч.
Модуль «Основы предпринимательской деятельности»	1 мес.	44ч.	80%	10ч.	20%	54ч.	Аудиторные занятия – 44 ч. Лекции pdf – 8 ч. Презентации оффлайн – 2 ч. Практические занятия оффлайн – 8 ч. On-line консультации (групповые) – 3 ч.
Модуль «Проектный менеджмент»	В течение года по мере поступления запросов	28ч.	67%	14ч.	33%	42ч.	Аудиторные занятия – 28 ч. Лекции pdf – 10 ч. Презентации оффлайн – 10 ч. Практические занятия оффлайн – 4 ч. On-line консультации (групповые) – 2 ч.
Модуль «Психологические мастерские»	В течение года по мере поступления запросов, не реже 2 раз в год	14ч.	88%	2ч.	12%	16ч.	Аудиторные занятия – 25 ч. Лекции pdf – 7 ч. Презентации оффлайн – 21 ч. Практические занятия оффлайн – 15 ч. On-line консультации (групповые) – 6 ч.
Модуль «Академия молодого ученого»	9 мес.	48ч.	50%	48ч.	50%	96 ч.	Аудиторные занятия – 48 ч. Презентации оффлайн – 24 ч. Практические занятия оффлайн – 24 ч.

Рисунок 4. — Модель развития молодежных предпринимательских инициатив

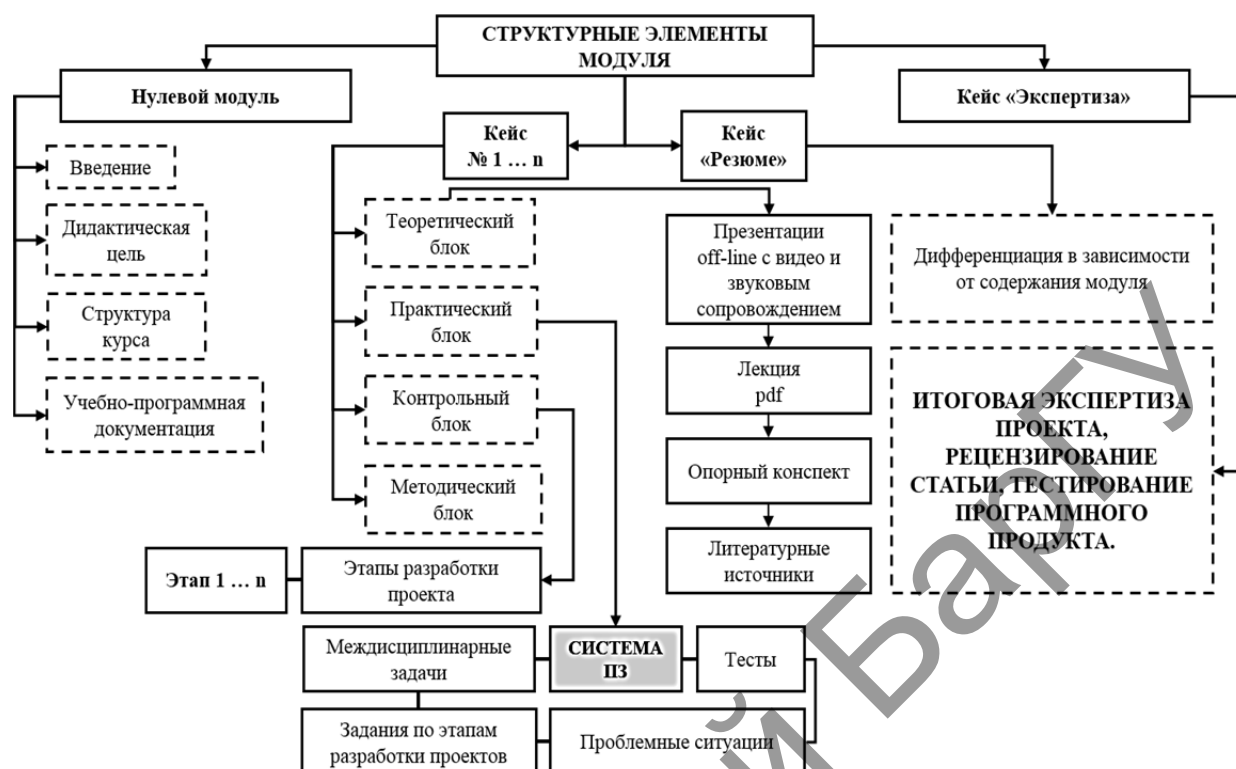


Рисунок 5. — Структурные элементы дидактического модуля с использованием дистанционных технологий в системе Moodle

Рассмотрим содержание некоторых модулей модели развития молодежных предпринимательских инициатив.

Модуль «Бизнес-школа» направлен на развитие предпринимательских компетенций у детей и молодежи. Цель модуля: предоставить возможность генерирования и реализации инновационных идей у молодежи через призму их предпринимательской инициативы. Целевая аудитория: обучающиеся 9—11-х классов учреждений общего среднего образования. В процессе обучения слушатели знакомятся с основами организации и осуществления предпринимательской деятельности, развивают креативное мышление и управленческие навыки, получают практико-ориентированные знания у специалистов университета и предпринимателей г. Барановичи, учатся работать в команде, разрабатывают бизнес-план проекта. Программа занятий основана на инновационных и современных формах организации образовательного процесса (мастер-классы, диалог-кафе, бизнес-кейсы, тренинги, дискуссионные платформы и др.) и включает передовые методики интерактивного обучения слушателей.

Модуль «Бизнес-проектирование в предпринимательской деятельности» направлен на получение знаний и практических навыков в области ведения индивидуальной предпринимательской деятельности в целях максимального использования частной инициативы, закрепощения деловой активности и творческого потенциала граждан. Обучение проводится по двум направлениям: «Бизнес-планирование» и «Проектирование инноваций». Целевая аудитория: студенты II—IV курсов неэкономических специальностей университета.

Модуль «Проектный менеджмент». Цель модуля: обучение алгоритму, механизму подготовки проектов, управление процессом проектирования. Программа модуля включает: моделирование инновационных проектов; отбор источников финансирования научно-исследовательских проектов; разработку типового бизнес-плана; составление портфолио обучающегося; подготовку к написанию научных работ. Целевая аудитория: педагогические коллективы учреждений общего среднего образования.

Мониторинг уровня удовлетворенности потребителей образовательной услугой с применением дистанционных технологий осуществлялся посредством анкетирования, в котором приняли участие 74 респондента (таблица 1).

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод об эффективности организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий.

Рассмотрим назначение сервиса «Управление приемной кампанией» компонента «Информационная система “Университет”», который обеспечивает комплексную автоматизацию и оптимизацию деятельности приемной кампании университета и процесса взаимодействия с абитуриентами (рисунок 6).

Таблица 1. — Результаты уровня удовлетворенности потребителей

Критерий	Уровень удовлетворенности, %
Удовлетворенность онлайн-занятиями	100,00
Удовлетворенность качеством сайта (системы управления дистанционным обучением)	96,10
Удовлетворенность содержательным наполнением учебно-методических материалов в электронном виде	98,10
Актуальность содержания и новизны учебного материала	97,50
Направленность обучения на решение практических задач	94,80
Ясность, последовательность, доступность изложения учебного материала	93,00
Средний показатель	96,58



Рисунок 6. — Содержание сервиса «Управление приемной кампанией»

В электронный вид переведен целый ряд бизнес-процессов деятельности приемной кампании и введены дополнительные цифровые услуги для абитуриентов:

– подготовительный этап деятельности приемной кампании. Этап включает планирование и проведение профориентационной работы, формирование порядка приема и контрольных цифр (цифр приема) в разрезе источников финансирования (бюджет, на договорной основе, целевой прием), формирование расписания вступительных испытаний и форм контроля;

– регистрация абитуриентов и прием документов. Все абитуриенты, подавшие заявления в приемную комиссию университета, регистрируются в базе данных. Регистрация может осуществляться как непосредственно в университете, так и самостоятельно через личный кабинет. Абитуриент, зарегистрированный непосредственно в университете, получает логин и пароль доступа к личному кабинету, в котором отображаются все сведения о ходе приемной кампании;

– проведение вступительных испытаний. В университете проводятся вступительные испытания, результаты которых вносятся в экзаменационные ведомости. Результаты внутренних вступительных испытаний и централизованного тестирования доступны для просмотра в личном кабинете;

– зачисление абитуриентов. Формируется список абитуриентов, допущенных к участию в конкурсе. В данном списке задаются параметры сортировки, по которым выстраивается рейтинг, абитуриентам устанавливается статус «рекомендован к зачислению». Статус доступен для просмотра в личном кабинете. Формирование приказов на зачисление осуществляется по списку рекомендованных к зачислению. После утверждения подготовленного приказа в картотке устанавливается статус «студент» и автоматически формируется карточка студента в модуле «Контингент студентов». Статус доступен для просмотра в личном кабинете.

На каждом этапе приемной кампании возможно формирование отчетов, отражающих текущую ситуацию и статистику по абитуриентам.

Благодаря цифровым технологиям, нам удалось оптимизировать деятельность по приему документов и зачислению, а также обеспечить всестороннюю оперативную, адресную, информационную поддержку абитуриентов и их родителей. В качестве преимуществ следует отметить существенно возросшую пропускную способность, а также минимизацию штата сотрудников при проведении приемной кампании.

Заключение. Учитывая сложность и многоаспектность решаемых задач в сфере управления, необходимо обеспечить полную интеграцию разработок в области информационных технологий в одну автоматизированную информационную систему и сформировать на ее базе систему принятия решений на всех уровнях управления. Это направление является наиболее ресурсоемким с точки зрения внедрения, но в то же время позволяет университету оптимизировать деятельность и получить положительный производственный эффект.

Таким образом, университет, внедряя новые методы работы с цифровыми технологиями, а также предоставляя поддержку в решении профессиональных задач профессорско-преподавательскому составу и сотрудникам университета, может получить мощный импульс ко внедрению в учреждение образования нового формата управления с оптимизированными внутренними процессами, повышающими эффективность работы университета и качество подготовки специалистов для формирующейся цифровой экономики.

Список цитированных источников

1. Информационное общество в Республике Беларусь : стат. сб. / под ред. И. В. Медведева. — Минск, 2019. — 100 с.

2. 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: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IwR_OlhqZ3rjKVqY-/view . — Дата доступа: 22.01.2020.

3. *Баландина, Е. А.* Универсальность модульного обучения как средства организации индивидуально-личностного обучения в школе / Е. А. Баландина // Вектор науки Тольятт. гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». — 2013. — № 1 (12). — С. 37—39.
4. *Вдовенко, М. С.* Технология модульного обучения как средство повышения качества обучения студентов / М. С. Вдовенко // Материалы 66-й Науч.-практ. конф. преподавателей и студентов : в 3 ч. — 2016. — № 1 (12). — С. 68—72.
5. *Григорьева, Т. О.* Современные модели и технологии бизнес-образования и корпоративного обучения / Т. О. Григорьева // Упр. развитием персонала. — 2006. — № 2. — С. 104—115.
6. *Грядунов, М. В.* Модульное целевое обучение студентов СПО как фактор успешной деятельности в гостиничном бизнесе / М. В. Грядунов, Н. А. Грядунова, Е. А. Полетаева // Пед. мастерство и пед. технологии. — 2015. — № 4 (6). — С. 50—53.
7. *Сергеева, Л. А.* Современные модели и технологии бизнес-образования и корпоративного обучения / Л. А. Сергеева, С. А. Сидорова // Управление экономикой: методы, модели, технологии : материалы XV Международ. науч. конф. : в 2 т. — 2015. — С. 232—235.
8. *Мусинов, С.* Особенности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов к модульному обучению / С. Мусинов, С. Т. Кубаев, Н. Б. Хотамов // Вестн. Науки и Творчества. — 2017. — № 2 (14). — С. 127—136.
9. *Сардак, Л. В.* Построение модульной системы управления обучением в высшей школе средствами облачных сервисов / Л. В. Сардак, Л. Н. Старкова // Пед. образование в России. — 2014. — № 8. — С. 120—127.
10. *Сельдяев, В. И.* Модульное построение обучения как фактор повышения качества обучения на факультете физики / В. И. Сельдяев, Е. А. Карулина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2010. — № 122. — С. 199—198.
11. *Унсович, А. Н.* Повышение эффективности образовательного процесса в условиях цифровой трансформации университета / А. Н. Унсович // Инновационное развитие экономики и права в контексте формирования национальной безопасности : материалы II Международ. науч.-практ. конф., Барановичи, 14—15 марта 2019 г. / БарГУ ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред) [и др.]. — Барановичи, 2019. — С. 29—30.
12. *Унсович, А. Н.* Разработка учебных планов для дистанционной формы получения образования: проблемы и возможные пути решения / А. Н. Унсович // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки». — 2014. — № 2. — С. 34—42.
13. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016—2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.economy.gov.by/uploads/files/Programma-2020.pdf>. — Дата доступа: 14.09.2019.
14. Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 23 мар. 2016 г., № 235 // Интернет-портал Совета Министров Республики Беларусь. — Режим доступа: <http://www.government.by/upload/docs/file4c1542d87d1083b5.PDF>. — Дата доступа: 22.08.2019.
15. Резолюция II Съезда ученых Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Белорусское телеграфное агентство. — Режим доступа: <http://www.belta.by/society/view/rezoljutsija-ii-sjezda-uchenyh-respubliki-belarus-284062-2018/>. — Дата доступа: 16.11.2019.
16. Навыки и компетенции преподавателей университетов в эре цифрового образования. Результат 1.3 [Электронный ресурс] // ACADEMICA. — Режим доступа: <http://www.academicaproject.eu/uploads/pages/rezulytat13-navki-i-kompetentsiipredovateley-universitetov-v-re-tsifrovogo-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа: 14.11.2019.
17. *Богуш, В. А.* Цифровая трансформация высшего образования [Электронный ресурс] / В. А. Богуш. — Режим доступа: <http://dtconf.unibel.by/doc/Conference.pdf>. — Дата доступа: 25.07.2019.
18. *Унсович, А. Н.* Инновационные подходы к преподаванию в условиях дистанционной формы получения образования [Электронный ресурс] / А. Н. Унсович. — Режим доступа: http://mspu.by/files/nauch_izdan/2015/sb-pedagog-2015.pdf. — Дата доступа: 17.03.2019.

Поступила в редакцию 10.02.2020

УДК 378.02:[001.102:004](043.3)

М. Н. Хуторова

Учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь»,
Министерство образования Республики Беларусь, Министерство внутренних дел Республики Беларусь,
ул. Крупской, 67, 212011 Могилев, Республика Беларусь, +375 (29) 337 35 87, teacher-507@mail.ru

УПРАВЛЯЕМОЕ САМООБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье анализируется авторская модель управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь (далее — МВД) на основе технологии модульного обучения. Выделены основные составляющие профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов. Описана методика управляемого самообучения информатике курсантов. Изложено содержание и результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: самообучение; модульная технология; информационно-коммуникационная технология; принцип обучения; электронный учебно-методический комплекс; управляемая самостоятельная работа; педагогический эксперимент.

Табл. 3. Библиогр.: 9 назв.

M. N. Khutorova

Educational institution "Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus",
Ministry of education of the Republic of Belarus, Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus,
67 Krupskaya Str., 212011 Mogilev, the Republic of Belarus, +375 (29) 337 35 87, teacher-507@mail.ru

MANAGED SELF-STUDY OF INFORMATICS OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE REPUBLIC OF BELARUS

The article analyzes the author's model of controlled self-education in Informatics of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus (MIA) on the basis of modular training technology. The main components of professional activity of the law enforcement officer are determined. The technique of controlled self-education of cadets in Informatics is described. The content and results of pedagogical experiment are presented.

Key words: self-study; modular technology; information and communication technology; principle of learning; electronic educational and methodical complex; managed independent work; pedagogical experiment.

Table 3. Ref.: 9 titles.

Введение. Подготовка курсантов учреждений образования МВД имеет свою специфику. Систематическое накопление достоверной, характеризующей оперативную обстановку информации, ее своевременный и качественный анализ являются одним из важнейших условий эффективной борьбы с преступностью. Поэтому особая роль должна отводиться подготовке курсантов по информатике.

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в разработке новых подходов, совершенствованием существующих общедидактических и методических основ применения информационных технологий в профессионально ориентированной подготовке по информатике курсантов в учреждениях образования МВД.

Цель настоящего исследования состоит в научном обосновании управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД, базирующейся на инте-

грации модульной, информационной и коммуникационной технологий, способствующей повышению результативности подготовки курсантов по информатике.

Основная часть. Наше исследование по управляемому самообучению информатике курсантов учреждений образования МВД предполагает следующее.

1. Разработка авторской модели управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД на основе технологии модульного обучения. Под *моделью самообучения информатике* мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонентов (целевой, технологический, содержательно-структурный, процессуально-деятельностный, результативный), отбор которых обусловлен совместной деятельностью преподавателя и курсантов по проектированию, организации и осуществлению образовательного процесса на основе интеграции следующих составляющих:

а) модульного подхода к проектированию содержания обучения, включающего фундаментальный и профессионально-прикладной блоки, которые создают базу знаний по информационным технологиям, практических умений и навыков решения формальных задач, а также задач профессиональной направленности для сотрудников органов внутренних дел;

б) дифференцированной, поэтапной оценки учебной деятельности курсантов;

в) электронного учебно-методического комплекса и сетевого курса для курсантов учреждений образования МВД, обеспечивающих повышение эффективности дидактических возможностей средств информационных технологий во всех звеньях дидактического цикла процесса модульного обучения, способствующих посредством изучения дидактических модулей дисциплины системному освоению учебного предмета, непрерывному контролю (самоконтролю) за продвижением каждого курсанта на общем и индивидуальном образовательном маршруте и вовлечению обучающихся во все этапы учебного процесса.

2. Уточнение целей и дополнение содержания, методов, форм и средств обучения. Цели обучения формулируются следующим образом:

а) обеспечение побудительных мотивов (стимулов), обуславливающих активизацию учебной, учебно-исследовательской деятельности;

б) стимулирование самостоятельной работы по овладению знаниями, умениями и навыками;

в) формирование фундаментальных знаний по информационным технологиям, умений, навыков и приобретение навыков решения задач профессиональной направленности для сотрудников органов внутренних дел;

г) осуществление контроля с обратной связью, диагностикой ошибок, оценкой результатов учебной деятельности и обеспечение самоконтроля и самокоррекции.

Методы обучения обогащаются на основе:

а) самостоятельного поиска необходимой информации, ее оперативной обработки и применения для решения профессиональных задач;

б) лично ориентированной направленности, предполагающей формирование деятельностной позиции в решении профессиональных задач;

в) использования видеометода, включающего просмотр, обучение, демонстрацию, упражнения и контроль на основе электронного учебно-методического комплекса;

г) применения сетевого метода, включающего сетевые консультации в асинхронном (отложенном) режиме связи (форум) и синхронном (реальном) режиме связи (чат), тесты в синхронном режиме связи и автоматизированную систему контроля и коррекции учебных достижений курсантов;

д) дополнения форм обучения практическими и аудио-, видео-, практическими занятиями с использованием электронного учебно-методического комплекса; управляемым самообучением курсантов по изучению материала курса на основе электронного учебно-методического комплекса и сетевого курса; форумами, чатом, обменом сообщениями и тестированием в синхронном режиме связи.

Средства обучения расширяются за счет:

а) схемы индивидуальной образовательной траектории обучения;
б) плана-контроля дисциплины;
в) сетевого курса, позволяющего автоматизировать процесс информационно-методического обеспечения организационного управления учебной деятельностью, ее контроля и коррекции;

г) электронного учебно-методического комплекса, позволяющего курсанту освоить дисциплину целостно, в комплексе ее программного обеспечения, содержания учебного материала, приемов обучения, форм и методов управляемого самообучения для благополучного решения задач профессиональной направленности.

3. Определение основных условий, обеспечивающих повышение эффективности управляемого самообучения информатике курсантов на основе технологии модульного обучения.

Нами проведена систематизация дидактических принципов и раскрыто их содержание с точки зрения интеграции модульной и информационно-коммуникационных технологий. Дидактические принципы обучения являются универсальными для всех видов педагогической деятельности. По мнению В. И. Загвязинского, принцип обучения — инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции. Принцип обучения — знание о сущности, содержании обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности [1, с. 96].

При разработке модели управляемого самообучения информатике курсантов мы руководствовались следующими дидактическими принципами: мотивации, фундаментальности и прикладной направленности, обратной связи, интерактивности на основе информационных и коммуникационных технологий [1—3].

Принцип мотивации является основополагающим дидактическим положением, направленным на активизацию процесса обучения. Он предусматривает реализацию мотивов обучения, т. е. тех внутренних импульсов, которые побуждают курсантов к активной познавательной деятельности. Для формирования мотивов самообучения необходимо показать практическую значимость учебного материала путем акцентирования внимания на юридических объектах через юридическую интерпретацию задач по информационным технологиям, включения профессионально-прикладных задач, возникающих в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Это способствует не только усвоению основ информационных технологий, но и формированию творческого мышления и познавательных интересов личности.

В настоящее время обучение информатике осуществляется во всех учреждениях образования МВД. Исследования проблемы подготовки курсантов соответствующих школ и учреждений высшего образования, которым посвятили свои работы О. Л. Баранчев, Д. Ф. Богатов, К. М. Бондарь, Ю. М. Дубинский, В. С. Зарубин, Ю. А. Лапицкий, Я. С. Шатило, А. О. Шангутов и др. [4—8], помогли установить, что изложение общего курса информатики без учета потребности сотрудника органов внутренних дел в информатике не способствует повышению качества подготовки соответствующих специалистов. Преподавание информатики должно сочетать изучение теоретических вопросов и развитие логического мышления с общей прикладной направленностью курса, ставящего задачу привития курсантам навыков применения полученных знаний для решения профессионально ориентированных задач.

В ходе исследования нами осуществлялся анализ профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов на основе литературных источников, бесед со специалистами, наблюдения за их деятельностью в течение рабочего дня, изучения должностных инструкций и квалификационной характеристики специалиста. Проведенный анализ позволил выделить следующие основные составляющие профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов: а) работа с социально-правовой информацией (ее поиск, оценка, отбор, систематизация, изучение, анализ, переработка и пр.); б) уяснение

задачи, оценка ситуации с учетом ее предполагаемых изменений и выдвижение гипотез; в) определение оптимальных и рациональных способов и средств выполнения поставленной задачи; г) осуществление межличностных контактов (беседы, допросы, обсуждения и т. д.); д) знание особенностей структуры потоков информации, обеспечивающей профессиональную деятельность сотрудника правоохранительных органов; е) анализ (логический, профессиональный) исходных данных и доказательств; ж) умение работать с профессионально важной информацией (осуществлять ее поиск, отбор, оценку, систематизацию, обработку и т. п.); з) умение применять средства и методы защиты компьютерной информации; и) принятие решений; к) подготовка документов (протоколов, справок, решений и др.); л) контроль исполнения и законности; м) знание и соблюдение норм деятельности в профессиональной среде; н) творческое отношение к профессиональной деятельности.

Для обобщения рассмотренных выше аспектов профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов приведем алгоритм цикла его информационной деятельности с применением правовых информационных систем: постановка задачи (условие задачи, исходные документы); структурирование условия задачи (раскрытие неявно заданных условий и ограничений; выделение ключевых понятий и условий, от которых можно абстрагироваться; формулировка цели на языке решения); формирование модели задачи на основе выделенных понятий; поиск правовой информации; отбор, систематизация и сохранение информации в соответствии со структурой задачи; поиск, выделение и фиксация значимых фрагментов в текстах правовых документов; правовая оценка информации; формирование правовой позиции; компоновка и оформление итоговых документов (решений, заключений, отчетов, обзоров и т. п.).

Информационную основу профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел составляют функции поиска, планирования, прогнозирования, анализа, принятия решений, межличностных коммуникаций и контроля, которые реализуются при выполнении практически всех трудовых операций. На основе своевременно собранной и проанализированной информации строится информационная модель преступления, принимаются необходимые решения. Таким образом, информационное обеспечение служит сердцевинной юридической деятельности.

Реализации принципа интерактивности на основе информационных и коммуникационных технологий способствует разработанный нами электронный учебно-методический комплекс по изучению дисциплины.

Электронный учебно-методический комплекс рассматривается как система взаимодополняющих и взаимосвязанных единой информационной основой дидактических средств обучения, проектируемых в соответствии с учебной программой по информационным технологиям, обеспечивающих осмысленную и продуктивную деятельность курсантов и организационно-управленческую деятельность преподавателя, способствующих системному освоению учебного предмета и вовлечению курсантов во все этапы учебного процесса: от разработки и принятия целей обучения через управляемое самообучение до рефлексии и оценки (самооценки) образовательных результатов [9].

Структура высшего образования МВД обладает своими характерными особенностями:

– управляемая самостоятельная работа курсантов учреждений высшего образования МВД осуществляется, как правило, во время самоподготовки, запланированной в расписании дня, проводится традиционно в послеобеденное время, после завершения основных занятий;

– управляемая самостоятельная работа выражает современные тенденции высшего образования, при этом личность сотрудника органов внутренних дел оказывается в центре этого реформирования, а управляемая самостоятельная работа способствует индивидуализации учебного процесса;

– управляемая самостоятельная работа имеет репродуктивный характер и не направлена на решение нестандартных задач, связанных с профессиональной деятельностью, требующих использования приобретенных знаний в нестандартных условиях.

Конструкция управляемого самообучения содержит три этапа. Первый этап осуществляется на аудиторном занятии и обладает следующей конструкцией:

- 1) выделение объема обязательных для овладения на начальном этапе знаний, доведение новых знаний до понятной для изучения и понимания формы. Для увеличения качества понимания дисциплины происходит корректировка формы подачи материала;
- 2) организация учебного занятия с применением результатов первого этапа;
- 3) организация контроля качества усвоения знаний, формирование условий для качественного и объективного самоконтроля курсантами качества полученных знаний.

Задачей второго этапа является организация условий для самоорганизации использования предмета обучения в практической деятельности (для этой задачи применяются проблемные задачи, задачи с нестандартными условиями, а также обычные задания на воспроизведение результата). Второй этап состоит из следующих элементов: 1) проблемные практические задачи, основанные на событиях из жизни; 2) контроль и самоконтроль эффективности учебной деятельности. Самоанализ успешности результатов самостоятельного использования новых знаний и умений.

Третий этап управляемого самообучения осуществляется в часы самоподготовки. На данном этапе реализуется использование новых знаний, умений и навыков в повседневной деятельности. Тут желательно использовать метод проектов. Описываемый этап делится на элементы:

- 1) анализ повседневных жизненных ситуаций с применением усвоенных методов. На данном этапе необходимо тесное индивидуальное взаимодействие преподавателя с курсантами, так как они еще не владеют необходимыми умениями и навыками для реализации полноценной самостоятельной деятельности;
- 2) использование новых знаний для решения проблемных задач и выполнение полноценных проектов.

Электронный учебно-методический комплекс «Информационные технологии в деятельности ОВД» состоит из следующих частей: входной блок (подготовка курсантов к изучению дисциплины); регламентирующий блок (нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс, рабочая учебная программа); учебно-методический блок (методические рекомендации, средства обучения, учебная информация, средства контроля); блок достигнутых результатов и обратной связи.

Содержание и результаты педагогического эксперимента. На диагностическом, прогностическом и организационном этапах педагогического эксперимента проводилось изучение и анализ теоретических основ управляемого самообучения, проектирования, создания и использования электронного учебно-методического комплекса в процессе обучения. Осуществлялось определение участников эксперимента. Были выделены экспериментальные (далее — ЭГ) и контрольные группы (далее — КГ) с примерно одинаковым по успеваемости и способностям составом обучающихся. Среди 142 испытуемых суммарный объем экспериментальной группы составил 69, контрольной — 73 курсантов.

Констатирующий этап педагогического эксперимента был посвящен выявлению уровня знаний у курсантов II курса факультета милиции учреждения образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» по дисциплине «Информационные технологии в деятельности ОВД». Был проведен анализ данных, полученных при решении курсантами КГ и ЭГ входных задач и выполнении тестовых заданий.

Тестовые задания состояли из 15 вопросов, за каждый вопрос начислялся 1 балл. Курсантам было предложено решить 2 задачи, за решение задачи начислялось 2 балла (учитыв-

вались только полностью решенные задачи). В итоге каждый курсант имел возможность получить 19 баллов.

Результаты исследования подразделялись на: низкий (число баллов меньше либо равно 5), средний (число баллов больше 5, но меньше либо равно 14) и высокий (число баллов больше 14). Верхние границы диапазонов представлены в таблице 1.

В соответствие уровням знаний (низкому, среднему и высокому) проставим баллы 1, 2 и 3. На основании данных таблицы 1 до начала эксперимента было определено число респондентов, получивших балл, принадлежащий тому или иному диапазону (таблица 2).

Формирующий педагогический эксперимент был проведен в учреждении образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» при непосредственном участии автора. Результативность управляемого самообучения информатике проверялась уровнем решения экзаменационных заданий курсантами.

Для анализа результатов мы использовали критерий Фишера F , предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречающегося эффекта (таблица 3). Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас признак. Для получения количественных оценок конкретизируем гипотезы.

В качестве *нулевой гипотезы* было использовано утверждение о том, что методика управляемого самообучения информатике в ЭГ не влияет на количество грубых ошибок курсантов института МВД при выполнении заданий по информационным технологиям, т. е. качество знаний курсантов ЭГ будет не выше, чем качество знаний курсантов в КГ.

В качестве *альтернативной гипотезы* использовалось утверждение о том, что методика управляемого самообучения информатике в ЭГ способствует снижению количества грубых ошибок курсантов института МВД при выполнении заданий по информационным технологиям, т. е. качество знаний курсантов ЭГ будет выше, чем качество знаний курсантов в КГ.

Т а б л и ц а 1. — Переход от шкалы отношений к порядковой шкале

Уровень знаний	Максимальное число баллов
Низкий	5
Средний	14
Высокий	19

Т а б л и ц а 2. — Результаты измерений уровня знаний испытуемых КГ и ЭГ до эксперимента, человек (%)

Уровень знаний	ЭГ	КГ
Низкий (1 балл)	12 (17)	14 (19)
Средний (2 балла)	40 (58)	41 (56)
Высокий (3 балла)	17 (25)	18 (25)
ВСЕГО	69 (100)	73 (100)

Т а б л и ц а 3. — Результаты измерений уровня знаний испытуемых КГ и ЭГ после эксперимента

Группа	Количество испытуемых n	Хорошие и отличные знания (оценки 7—10)	Процентная доля, %
ЭГ	69	46	66,7
КГ	73	32	43,8

На основе статистических данных таблицы 3 были определены величины φ , соответствующие процентным долям каждой из групп: $\varphi_1 (66,7) = 1,91$, $\varphi_2 (43,8) = 1,4$. Эмпирическое значение φ^0 вычислялось по формуле

$$\varphi^0 = |\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}.$$

В данном случае получаем $\varphi^0 = 2,76$. Для оценки значимости психологических и педагогических эффектов использовались уровни статистической значимости $\varphi^0(\min) = 1,98$ ($p \leq 0,05$), $\varphi^0(\min) = 2,76$ ($p \leq 0,01$). В итоге был получен следующий результат — $\varphi^0 > \varphi^0(\min)$ с уровнем значимости 0,01.

Это позволяет утверждать, что принимается гипотеза H^1 — методика управляемого самообучения информатике в ЭГ способствует снижению количества грубых ошибок у курсантов института МВД при выполнении заданий по информационным технологиям, т. е. качество знаний курсантов экспериментальных подгрупп выше, чем качество знаний курсантов в КГ. Достоверность различий характеристик КГ и ЭГ после окончания эксперимента составляет 95 %. Таким образом, начальные (до начала эксперимента) состояния ЭГ и КГ совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики обучения.

Заключение. Разработана, теоретически обоснована и апробирована модель управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД, учитывающая особенности правоохранительной деятельности, а также информационные технологии, используемые сотрудниками органов внутренних дел для решения профессиональных задач.

Проведен анализ профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, вследствие которого были определены задачи профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, относящиеся к умениям пользоваться информационными технологиями; определены информационные технологии, необходимые в работе сотрудника правоохранительных органов. На основе проведенного анализа разработан электронный учебно-методический комплекс и сетевой курс по информационным технологиям для курсантов учреждений образования МВД.

Разработана методика управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования МВД, основанная на следующих дидактических принципах: мотивации, фундаментальности и прикладной направленности, обратной связи, интерактивности на основе информационных и коммуникационных технологий.

Список цитированных источников

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2001. — 192 с.
2. Жук, О. Л. Требования к разработке электронного учебного комплекса по курсу «Основы педагогики» / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко // Информатизация образования — 2010. Педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф. / БГУ; редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 2010. — С. 202—204.
3. Стариченко, Б. Е. К вопросу соотношения понятий электронного обучения в высшей школе / Б. Е. Стариченко, И. Н. Семенова, А. В. Слепухин // Инновацион. проекты и программы в образовании. — 2015. — № 4. — С. 53—58.

4. *Богатов, Д. Ф.* Основы информатики и математики для юристов : краткий курс в таблицах, схемах и примерах : учеб. пособие для образоват. учреждений юрид. профиля : в 2 т. / Д. Ф. Богатов, Ф. Г. Богатов. — М. : Приор, 2000. — Т. 1. — 352 с.

5. *Зарубин, В. С.* Информатика в деятельности органов внутренних дел : учеб. для учеб. заведений МВД России / А. А. Борисов, И. И. Донцов, Г. И. Королев. — Рязань : РИПЭ, 1997. — 478 с.

6. *Дубинский, Ю. М.* Методологические основы информатизации обучения в вузах правоохранительных органов и Министерства обороны России : автореф. дис. ... д-ра техн. наук : 05.13.10, 05.13.14 / Ю. М. Дубинский ; Акад. оборон. отраслей пром-сти. — М., 1997. — 48 с.

7. Информатика в деятельности органов внутренних дел : учеб. для учеб. заведений МВД России / Ю. А. Лапицкий [и др.]. — Рязань : Ряз. ин-т права и экономики, 1996. — 503 с.

8. *Шангутов, А. О.* Организация самостоятельной работы курсантов вузов внутренних войск МВД России с применением информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. О. Шангутов. — СПб., 2015. — 170 л.

9. *Пальчевский, Б. В.* Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования / Б. В. Пальчевский // Весн. адукацыі. — 2007. — № 5. — С. 3—11.

Поступила в редакцию 03.01.2020

Репозиторий БарГУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

УДК 355.23:159.923.2

Е. М. Бантюкова

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Ожешко, 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь,
+375 (29) 602 57 55, bantiukova_elena@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обсуждаются некоторые аспекты адаптации курсантов в особых условиях учебно-профессиональной деятельности. В авторской интерпретации особые условия понимаются как сложные, непривычные, стрессогенные для вчерашних абитуриентов. Особые условия военной службы отличаются от экстремальных непостоянным действием экстремальных факторов или высокой осознанной вероятностью их появления, а возникающие негативные функциональные состояния выражены умеренно. Курсанты длительно и сложно адаптируются к учебно-профессиональной деятельности, вследствие чего развиваются реакции дезадаптации, являющиеся причиной снижения рейтинговых баллов в рамках рейтинговой системы оценки деятельности курсантов. Автором поднимается вопрос организации психолого-педагогического сопровождения курсантов, которое редуцировано из-за отсутствия штатных единиц психологов.

Ключевые слова: адаптация; адаптированность; военная служба; курсанты; рейтинговая система.

Табл. 2. Библиогр.: 20 назв.

Е. М. Bantiukova

Grodno State University named after Yanka Kupala, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
22 Ozheshko Str., 230023 Grodno, the Republic of Belarus, +375 (29) 602 57 55, bantiukova_elena@mail.ru

TO THE PROBLEM OF CADETS' ADAPTATION IN SPECIFIC CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING ACTIVITY

The article discusses the problem of cadets' adaptation in professional training activity. In author's interpretation these specific conditions are understood as complicated, unfamiliar and stressful for the freshmen. Special conditions of military service differ from extreme ones by the unstable action of extreme factors or by a high conscious probability of their occurrence, and the resulting negative functional states are expressed moderately. As a result the reaction of maladaptation is developed which is the reason of mark rating decrease in the academic mark rating system of cadets' activity. The author depicts the issue of organizing a psychological and educational guidance for cadets which is reduced due to the lack of psychologists in the staff.

Key words: adaptation; adaptability; military service; cadets; rating system.

Table 2. Ref.: 20 titles.

Введение. В соответствии с Военной доктриной Республики Беларусь одной из основных задач Вооруженных Сил в мирное время является поддержание высокого уровня морально-психологического состояния личного состава, а также убежденности в правоте выполнения им воинского долга на высоком уровне [1]. Руководящие документы Министерства обороны Республики Беларусь предусматривают, что одна из основных задач идеологической работы — обеспечить социально-психологическую адаптацию военнослужащих к специфическим условиям исполнения служебных обязанностей [2]. Военная служба, которой посвящает себя каждый, одевший курсантские погоны, представляет собой соблюдение це-

лого ряда условий и правил. Однако при изменении привычных условий жизни, смене обстановки появляются факторы, которые вызывают дезорганизацию психической деятельности военнослужащих. Молодые люди оказываются не подготовленными к трудностям, длительно и сложно адаптируются к учебно-профессиональной деятельности [3—5], несмотря на то, что оптанты, отдавшие предпочтение выбору профессии офицера, проходят профессионально-психологический отбор [6]. Кроме того, традиционно в аспекте «особых условий труда» и «экстремальных» в центре внимания психологии труда и инженерной психологии были космическая, авиационная, морская, полярная отрасли, деятельность пожарных, спасателей, пограничников. При изучении проблемы адаптации военнослужащих встречается многообразие терминов: оптимальные, параэкстремальные, экстремальные, паратерминальные и терминальные, а также специфичные, измененные, особые условия деятельности, что констатирует отсутствие общепринятых разграничений терминов [7—10]. Это подтверждает недостаточную изученность проблемы адаптационного процесса курсантов на всех его этапах в новых условиях. Причиной этому, на наш взгляд, является некая «идентификация» адаптационного периода курсантов как с солдатами срочной службы, так и со студентами. Несмотря на то, что мотивы и цели пребывания в военных и гражданских учреждениях образования схожи, особенностями организации образовательного процесса на военных факультетах являются: строго регламентированные взаимоотношения на основании принципа единоначалия, совмещение учебной и служебной деятельности, которые определяют рейтинг курсантов [11].

Методология и методы исследования. Методология исследования опирается на идею системного подхода, позволяющего рассматривать явление как целостное, принципах развития и детерминизма с акцентированием внимания на зависимости успешности развития личности от разрешения противоречий посредством деятельности.

В процессе экспериментального исследования для получения данных использовались следующие методы: теоретико-библиографический анализ, констатирующий и лонгитюдный эксперименты, психологическая диагностика, качественный и количественный анализ результатов с использованием методов математической статистики. Психодиагностика реализовывалась «Методикой оценки адаптационных способностей (МОАС)», разработанной военными учеными и адаптированной на контингенте военнослужащих [12, с. 43—53].

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование процесса адаптации к учебно-профессиональной деятельности проводилось на контингенте курсантов ($n = 217$) различных специальностей на протяжении всего периода обучения (I—IV курсы). В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента была обозначена проблема адаптации. Так, 41,9 % респондентов имели высокий уровень адаптационных способностей в начальном периоде адаптации; 20,8 % — уровень коэффициента адаптации ($K_{ад}$), позволяющий говорить об относительно успешной адаптации, но при неблагоприятном стечении обстоятельств эта способность в той или иной степени может ухудшиться; 32,7 % — низкий уровень адаптационных способностей и склонность к дезадаптивным реакциям; 4,6 % — значение $K_{ад}$ ниже 1,5, что указывает на наличие дезадаптации по смешанному типу, который характеризуется периодической сменой поведенческих тенденций от негативно-агрессивных до тревожно-депрессивных. Полученные результаты находят частичное отражение в работах военных ученых [13], однако нами отмечены изменения численного показателя $K_{ад}$ у курсантов с высоким уровнем адаптации как в сторону высоких показателей, так и более низких, причем четкой динамики на этапах психической адаптации нет. Наличие у курсантов высокого уровня адаптации в начальном адаптационном периоде не дает основания для успешного прогноза в дальнейшем. Значимые изменения $K_{ад}$ наблюдаются на всех срезах, за исключением IV курса, что указывает на незавершенность адаптации, возникновение излишнего психического напряжения, что связано с влиянием условий деятельности военнослужащих, не являющихся для них оптимальными (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Сводная таблица изменений показателей на границе временных срезов курсантов I—IV курсов ($n = 217$)

Показатель	Курс	Мин.	Макс.	Me ($Q_1; Q_3$)	Критерий Вилкоксона	Процент изменения, %
Коэффициент адаптации	I	-2	1,71	0 (-0,56; 0,86)	$V = 84,5;$ $p = 0,037^*$	12,20
	II	-1,42	2,5	0,7 (0,42; 1)		
	II	0	2,5	0,71 (0,43; 1,1)	$V = 50;$ $p = 0,0238^*$	60,56
	III	-0,1	3	1,14 (0,86; 1,57)		
	III	-0,14	3	1,14 (0,85; 1,57)	$V = 108,5;$ $p = 0,8212$	12,28
IV	0,29	2,2	1 (0,7; 1,6)			

Примечание. * — $P < 0,05$.

Каким образом модернизировать процесс обучения, чтобы курсанты стали достойными офицерами? Обратимся к некоторым результатам лонгитюдного исследования, которое охватывает весь период обучения (I—IV курсы) (таблица 2). Лонгитюдное исследование подразумевает наблюдение отдельных людей или групп на протяжении определенного периода времени в целях оценки изменений. А для описания корреляции между переменными использовался коэффициент линейной корреляции для повторных измерений, вычисленный с помощью пакета *tsort* расширения языка R [14].

На основании анализа представленных данных исследования можно сделать вывод о том, что значимые положительные корреляции $K_{ад}$ и переменных учебной и служебной деятельности отмечены на I курсе. Данное обстоятельство указывает на необходимость организации специального психолого-педагогического сопровождения курсантов. Важно, чтобы курсанты в начальном периоде адаптации смогли найти способы выхода из ситуации стресса, несмотря на постоянное возникновение психических и физических нагрузок, умело вырабатывали стратегии поведения, позволяющие адаптироваться, адекватно регулировали психические состояния и социальное поведение, что во многом будет определять эффективность воинской деятельности. Значимых корреляций $K_{ад}$ и переменных «Научная работа» и «Физическая подготовка и спорт» не выявлено.

Дефинируем понятия: адаптация понимается как постоянный процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды, а адаптированность — уровень эффективности процесса адаптации личности к условиям жизни и осуществления той или иной деятельности. Адаптированность свидетельствует об адекватной саморегуляции, что

Т а б л и ц а 2. — Сводная таблица значений коэффициентов линейной корреляции переменных рейтинговой системы оценки деятельности курсантов I—IV курсов ($n = 94$) и показателя $K_{ад}$ при переходе от одного среза к другому

Переменные	Курс			
	I	II	III	IV
Учебная деятельность	$r = 0,402^*$	$r = 0,332$	$r = -0,074$	$r = 0,192$
Служебная деятельность	$r = 0,403^*$	$r = 0,149$	$r = 0,185$	$r = -0,147$
Научная работа	$r = -0,042$	$r = -0,203$	$r = -0,06$	$r = -0,128$
Физическая подготовка и спорт	$r = 0,153$	$r = -0,359$	$r = -0,11$	$r = -0,015$

Примечание. * — $P < 0,05$.

обеспечивает состояние психологического здоровья и выполнение деятельности даже в экстремальных обстоятельствах. Несмотря на популяризацию теории стресса Г. Селье, ученые указывают на то, что нельзя относить к экстремальным условиям жизнедеятельности практически все ситуации, в которых требуется напряжение. Они отмечают, что стресс — вполне нормальное и необходимое условие жизни и деятельности человека. Границей, отделяющей обычные условия от экстремальных, находящихся за пределами относительного оптимума, являются условия, характеризующиеся измененной афферентацией, информационной структурой, социально-психологическими ограничениями, наличием факторов риска [15; 16]. Критерием неадекватности (экстремальности) условий существования предлагается использовать степень незавершенности адаптационного процесса, признаки частичной или полной дезадаптации [17]. Анализируя особые условия военной службы курсантов, соглашаемся с доводами И. В. Соловьева [9], Л. П. Гримаха [18], обоснованно полагающих, что отличие обычных условий от измененных заключается в том, что в последнем случае воздействие психогенных факторов приводит к тому, что психофизиологические и социально-психологические механизмы, обеспечивающие адекватное отражение и регулярную деятельность человека, перестают действовать, наступает дезадаптация.

В нашем исследовании мы также придерживаемся взглядов А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина [19], полагавших, что между экстремальными и нормальными условиями деятельности существует промежуточный класс условий, имеющий специфическое психологическое содержание: «особые», если деятельность сопряжена с эпизодическим, непостоянным воздействием экстремальных факторов, и «экстремальные», при которых неблагоприятные факторы присутствуют постоянно. Под экстремальными условиями, основываясь на теории В. Л. Марищука [20, с. 260], мы понимаем условия, характеризующиеся как повышением, так и понижением действия того или иного фактора относительно оптимума, величины и продолжительности экстремальных воздействий, а также меры адаптивности к ним конкретного человека. Согласно терминологии В. Л. Марищука, паракстремальные и есть «особые» условия, или напряженные, характеризующиеся возникновением напряжения, которое, в отличие от напряженности, служит позитивным фактором, обеспечивающим повышение работоспособности.

Понятия паратерминальных и терминальных условий деятельности курсантов не рассматриваются. В процессе обучения, войсковых практик и стажировок в мирное время указанные условия, как правило, не возникают.

Заключение. Анализ специфики учебно-профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о том, что курсанты на протяжении периода обучения находятся в особых условиях, которые в авторской интерпретации понимаются как сложные, непривычные, стрессогенные, отличающиеся от экстремальных непостоянным воздействием экстремальных факторов или высокой осознанной вероятностью их появления, а возникающие негативные функциональные состояния выражены умеренно. В качестве критерия неадекватности (экстремальности) условий предлагается использовать степень незавершенности адаптационного процесса, признаки частичной или полной дезадаптации. Попадая в новые условия, курсанты испытывают проблемы в адаптации. Результаты лонгитюдного эксперимента показывают, что коэффициент адаптации имеет положительные корреляции с учебной и служебной деятельностью, являющимися значимыми в рейтинге каждого курсанта наряду с научной работой и физическим развитием. Следовательно, более высокий уровень адаптированности будет обеспечивать эффективную деятельность обучающихся.

Резюмируя, отметим, что психолого-педагогическое сопровождение курсантов военных факультетов нуждается в коррекции, в частности, введении штатных единиц психологов в целях реализации ими консультативной и психокоррекционной работы для превенции дезадаптивных состояний военнослужащих.

Список цитированных источников

1. Об утверждении Военной доктрины Республики Беларусь [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 20 июля 2016 г. № 412-3 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=H11600412> . — Дата доступа: 26.11.2018
2. Об утверждении Инструкции о порядке организации идеологической работы в Вооруженных Силах : приказ Министра обороны Респ. Беларусь, 10 сент. 2014 г., № 967. — Минск : МО Респ. Беларусь, 2014.
3. *Урбанович, А. А.* Современная военная психология : хрестоматия / А. А. Урбанович. — Минск : Харвест, 2003. — 576 с.
4. *Грозная, Т. А.* Психологическое сопровождение жизнедеятельности курсантов образовательных учреждений МВД России в кризисных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Т. А. Грозная. — СПб., 2012. — 210 с.
5. *Молоствов, А. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение формирования толерантного поведения курсантов образовательных организаций МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Н. Молоствов. — Йошкар-Ола, 2016. — 156 с.
6. Об утверждении Инструкции о порядке отбора и направления на обучение граждан Республики Беларусь в учреждения образования Республики Беларусь и других государств, осуществляющие подготовку офицерских кадров для Вооруженных Сил Республики Беларусь и транспортных войск Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва обороны Респ. Беларусь от 7 июля 2014 г. № 22 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. — 02.09.2014. — 8/29065.
7. *Белозерова, Н. Н.* Особенности психологической адаптации военнослужащих к экстремальным условиям несения службы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Н. Н. Белозерова. — Ставрополь, 2005. — 226 л.
8. *Мичурин, М. И.* Психологическая подготовка военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях / М. И. Мичурин // Психология, социология и педагогика. — 2012. — № 12. — С. 27.
9. *Соловьев, И. В.* Психологическая адаптация военнослужащих внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности в условиях вооруженного конфликта : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.14 / И. В. Соловьев. — М., 1999. — 257 л.
10. *Тузова, О. Н.* Зависимость успешности адаптации к деятельности в особых условиях от социально-психологических характеристик личности военнослужащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / О. Н. Тузова. — Самара, 2006. — 162 л.
11. Положение о рейтинговой системе оценки деятельности курсантов [Электронный ресурс] : утв. приказом ректора ГрГУ им. Я. Купалы, 26.01.2015 г., № 59 // Сайт военного факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. — Режим доступа: <https://mil.grsu.by/images/reiting/polozh.pdf> . — Дата доступа: 26.11.2018.
12. *Маслюк, С. В.* Методика оценки адаптационных способностей военнослужащих по призыву / С. В. Маслюк, И. В. Соловьев // Информ.-метод. сб. — 1994. — № 2 (9). — С. 43—53.
13. *Бачерников, Н. Е.* Ситуационные реакции у военнослужащих : дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.18 / Н. Е. Бачерников. — Л. : В Мед А., 1965. — 545 л.
14. *Bakdash, J. Z.* Repeated Measures Correlation / J. Z. Bakdash, L. R. Marusich // Front. Psychol. — 2017. — Vol. 8. — 456 p.
15. *Лебедев, В. И.* Личность в экстремальных условиях / В. И. Лебедев. — М. : Политиздат, 1989. — 303 с.
16. *Маклаков, А. Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 16—24.
17. *Казначеев, В. П.* Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. — Новосибирск : Наука, 1980. — 191 с.
18. *Гримах, Л. П.* Резервы человеческой психики / Л. П. Гримах. — М. : Политиздат, 1989. — 319 с.
19. *Деркач, А. А.* Профессиональная деятельность в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы) / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — М. : РАГС, 1998. — 267 с.
20. *Марищук, В. Л.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. — СПб. : Сентябрь, 2001. — 260 с.

Поступила в редакцию 17.01.2020

УДК 159.922.76

И. Е. Валитова

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
Министерство образования Республики Беларусь, б-р Космонавтов, 21,
224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (29) 725 46 99, irvalitova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В статье рассматриваются особенности эмоционального взаимодействия (далее — ЭВ) в диаде «мать — ребенок раннего возраста». Выявлена высокая эмоциональная насыщенность детско-материнского взаимодействия в раннем возрасте, эмпатия и принятие ребенка матерью. Матери детей раннего возраста характеризуются недостаточным уровнем чувствительности к ребенку и ориентацией на его состояние при построении взаимодействия. Матери детей с неврологической патологией испытывают стремление к телесному контакту с ребенком и демонстрируют выраженные позитивные эмоциональные состояния. Обнаружены различия ЭВ матери с ребенком в зависимости от его возраста: ориентация матери на состояние ребенка улучшается по мере его взросления.

Ключевые слова: ранний возраст; диада «мать—ребенок»; эмоциональное взаимодействие; принятие ребенка; ориентация на состояние ребенка.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 14 назв.

I. E. Valitova

Brest State University named after A. S. Pushkin, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
21 Cosmonauts Ave., 224016 Brest, the Republic of Belarus, +375 (29) 725 46 99, irvalitova@yandex.ru

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL COMPONENT OF THE INTERACTION OF MOTHER WITH AN EARLY AGE CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISABILITY

The article discusses the features of emotional interaction in the dyad “mother — early age child.” The author reveals high emotional richness of the child-mother interaction at an early age, empathy and acceptance of the child by the mother. Mothers of young children are characterized by an insufficient level of sensitivity to the child and orientation to his condition when building interaction. Mothers of children with neurological pathology tend to have body contact with the child and show explicit positive emotional states. Differences were found in the emotional interaction of the mother with the child depending on his/her age: the mother’s orientation to the child’s state improves as he/she grows older.

Key words: early age; “mother—child” dyad; emotional interaction; acceptance of the child; orientation on the state of the child.

Fig. 1. Table 2. Ref.: 14 titles.

Введение. Результаты ситуационного анализа, проведенного ЮНИСЕФ вместе с Правительством Республики Беларусь, выявили области, требующие повышенного внимания, инвестиций и совместной работы, к которым отнесены, в частности, семья и безопасная среда для всех детей, раннее вмешательство. Теоретические и практические исследования особенностей психофизического развития и нарушений развития детей раннего возраста являются актуальными и практически значимыми в соответствии с реализацией национальных задач в области семьи, охраны материнства и детства.

Ранний возраст — период от одного года до трех лет — традиционно рассматривается как сензитивный период для развития ребенка, отличающийся высоким темпом психофизи-

ческого развития; в то же время ребенок в этом возрасте легко подвергается вредоносному воздействию биологических и психологических факторов. Ранний период онтогенеза называют «диадным возрастом» [1], что означает неразрывную связь ребенка и близкого взрослого (матери), а также существенную роль взрослого в возникновении у ребенка отклонений в развитии. Д. Б. Эльконин отмечал: «Наше предположение, что в ходе формирования предметного действия имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого, выступающего как образец, приводит к заключению, что с определенного момента развития ребенок — это всегда “два человека” — Он и Взрослый. А не может ли быть, что именно внутреннее взаимодействие этих “двух человек”, живущих в одном ребенке, раскроет нам процесс развития как процесс самодвижения?» [2, с. 141].

Имеющиеся научные данные не позволяют наполнить содержанием концепт «диадный возраст», поэтому требуется систематизация результатов исследований и описание общих закономерностей нарушений развития у детей раннего возраста, в том числе особенностей детско-материнского взаимодействия. Для содержательного наполнения понятия диадного возраста принципиальное значение имеет понимание особенностей эмоциональной стороны взаимодействия матерей с детьми раннего возраста.

Основная часть. Эмоциональный компонент в структуре межличностного взаимодействия характеризует отношения как его внутреннюю сторону (Я. Л. Коломинский). Разноплановый понятийный аппарат, используемый исследователями детско-родительских отношений, позволяет раскрыть различные аспекты эмоциональной стороны взаимодействия: эмоциональное принятие, эмоциональная поддержка, эмоциональная близость, чувствительность, эмпатия, эмоциональный контакт (Дж. Боулби, М. Айнсворт, К. Роджерс, Э. Фромм, Р. Кэмпбелл, А. Я. Варга, В. В. Столин, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий).

Одна из попыток систематизации и структурирования эмоциональной стороны детско-материнского взаимодействия предпринята Е. И. Захаровой [3; 4], которая полагает, что различные характеристики эмоциональной стороны взаимодействия могут быть сгруппированы в три содержательных блока. Первый блок — чувствительность — представлен характеристиками, отражающими особенности восприятия и распознавания взрослым эмоционального состояния ребенка, а также характеристиками, отражающими чувствительность взрослого, такими как эмпатия (способность соотносить чувства другого человека со своим душевным состоянием) и способность к сопереживанию, без которой невозможно понимание состояния ребенка. Второй блок — эмоциональное принятие — представлен характеристиками, раскрывающими отношение родителя к ребенку, которое проявляется в реагировании взрослого на каждое состояние ребенка, в его чувствительности к эмоциональным состояниям и поведению. Степень эмоционального принятия значимым взрослым ребенка проявляется в чувствах, возникающих в процессе диадного взаимодействия, которые создают эмоциональный фон взаимодействия. Эмоциональная сторона взаимодействия взрослого и ребенка не может быть полной без характеристик принятия взрослым себя как родителя, которые включены во второй блок.

Первые два блока являются традиционными для характеристики эмоциональной стороны взаимодействия, их характеристики описаны еще в работах Дж. Боулби и М. Айнсворт по проблемам привязанности, которые называли чувствительность и отзывчивость матери, ее эмоциональную доступность, а также принятие ребенка главными качествами матери, необходимыми для установления привязанности [5]. Третий блок дополняет традиционные описания ЭВ, так как он включает поведенческие проявления: стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояния ребенка и умение на них воздействовать.

Как отмечает Е. И. Захарова, такие значимые характеристики, как эмоциональное принятие ребенка, чувства, возникающие у взрослого в процессе взаимодействия, его отношение

к себе как к участнику взаимодействия, безусловное принятие ребенка, способность к сопереживанию, пониманию причин эмоциональных состояний ребенка, труднодоступны для объективного наблюдения. Выявить содержание данных характеристик можно, изучив представления взрослых об эмоциональной стороне взаимодействия с ребенком. Проблему представлений об эмоциях одним из первых обозначил еще А. В. Запорожец, который ввел понятие «эмоциональный образ» [6].

Описанная Е. И. Захаровой структура ЭВ стала основой разработанного ею опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ). Опросник содержит 66 утверждений, которые отражают оценку родителями одиннадцати характеристик эмоциональной стороны их взаимодействия с ребенком: способность воспринимать состояние ребенка; понимание причин состояния; способность к сопереживанию; чувства, возникающие в процессе взаимодействия; безусловное принятие; отношение к себе как к родителю; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка. Данные характеристики сгруппированы в три описанных выше блока (чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления ЭВ). Описание обработки данных опросника содержит средние значения и критериальные значения, показывающие предельный уровень значений показателя благоприятных отношений. Опросник прошел процедуру валидизации и стандартизации, он широко используется в исследованиях детско-родительских отношений, проведенных как самим автором, так и многими другими исследователями.

Преимущественно ОДРЭВ используется в работах, посвященных детям раннего и дошкольного возраста, а также детям с отклонениями в развитии. Во многих исследованиях получены данные о снижении значений показателей эмоциональной стороны взаимодействия матерей с разными категориями детей. Исследования условно можно разделить на две группы: к первой группе относятся работы, в которой изучаются матери с определенными специфическими характеристиками, а ко второй группе — работы, в которых изучаются дети с разными характеристиками, в том числе с отклонениями в развитии.

В работе Ю. С. Старостиной [7] установлено, что стремление матери форсировать и ускорять развитие ребенка старшего дошкольного возраста за счет овладения им определенными навыками и приобретения качеств, характерных для детей школьного возраста, сопряжено с обеднением эмоциональной стороны взаимодействия с ребенком. Такие показатели ЭВ, как способность воспринимать состояние ребенка, понимание причин его состояния, безусловное принятие, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия и стремление к телесному контакту, оказались значимо ниже у матерей, форсирующих развитие ребенка, по сравнению с матерями, не стремящимися ускорить его развитие. Матери, форсирующие развитие ребенка, обращают больше внимания на достижения ребенка, его правильное поведение и соответствие родительским ожиданиям, чем на принятие его таким, какой он есть. Для таких матерей более характерно условное принятие ребенка дошкольного возраста, которое сопровождается более низкой способностью воспринимать и понимать причины его эмоционального состояния, а также меньшим стремлением к телесному контакту с ним.

Особенности ЭВ матерей, родивших детей в молодом и позднем возрастах, выявлены в исследовании Е. И. Захаровой [8]. Все матери оказались достаточно чувствительными к своим детям, они хорошо различают состояние ребенка, понимают его причины. Однако выборка «поздних» матерей значимо отличается более высоким уровнем эмпатии, женщины разделяют чувства своего ребенка, сопереживают ему, существенно превосходя в этом молодых матерей. Молодые матери отличаются низким уровнем принятия ребенка, стремления к телесному контакту с ним. Безусловно принимая своего ребенка, «поздние» матери чаще стремятся к телесному контакту с ним, что дает возможность продемонстрировать ребенку готовность быть рядом, разделить трудности, оказать эмоциональную поддержку.

При высоком уровне гармоничности взаимодействия, эмоционального принятия ребенка «поздние» матери оказываются очень критичными к себе, их отличает низкий уровень принятия себя в качестве родителя, в то время как молодые матери уверены в своей родительской позиции.

Становление материнской позиции происходит в особых условиях при рождении детей, зачатых посредством вспомогательных репродуктивных технологий (ЭКО), так как этому предшествует длительный период безуспешных попыток зачать ребенка естественным путем, в результате родившийся ребенок приобретает сверхценность для его родителей. Во взаимодействии матерей с детьми, рожденными в результате ЭКО, исследователи отмечают меньшую чувствительность и отзывчивость к детям, стремление демонстрировать достижения ребенка, регулировать его поведение без учета актуального состояния [9; 10], но при этом матери демонстрируют высокую способность к безусловному принятию ребенка, стремятся к телесному контакту с ним. Матери склонны устанавливать повышенные требования к себе в роли матери, они сомневаются в своей родительской компетентности, принятие себя как родителя имеет более низкие показатели. Это связано с длительной историей бесплодия и трудностями приобретения материнской роли [11].

При неблагоприятном протекании адаптации ребенка раннего возраста к дошкольному учреждению отмечается дефицит таких характеристик ЭВ, как способность матери к сопереживанию ребенку, безусловное принятие, стремление к телесному контакту, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия [12]. Различия в характеристиках ЭВ при наличии и при отсутствии у детей раннего возраста задержки речевого развития изучались Н. Н. Авдеевой [13]. Матери детей с нормальным речевым развитием выше всего оценивают свою способность воспринимать состояние ребенка, понимать его причины, умение воздействовать на состояние, а также свои чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком, безусловное принятие ребенка, оказание ему эмоциональной поддержки, в том числе посредством телесного контакта. Матери этой группы также высоко оценивают себя как родителя. Матери детей с задержкой речевого развития высоко оценивают свою способность к безусловному принятию ребенка, умение оказывать ему эмоциональную поддержку, ориентироваться на состояние ребенка при построении взаимодействия и телесный контакт. Однако по некоторым характеристикам показатели ЭВ в этой группе низкие: показатели способности матерей воспринимать и воздействовать на состояние ребенка ниже критериального значения.

Материнское отношение к ребенку раннего возраста с синдромом Дауна, как установлено И. А. Сергеевой [14], характеризуется тенденцией к гиперопеке: матери поощряют в своих детях зависимость от родителей, оберегают ребенка от трудностей, боятся причинить вред ребенку. По опроснику ОДРЭВ матери высоко оценивают собственную способность воспринимать состояние ребенка, сопереживать ему и оказывать эмоциональную поддержку. Однако они признаются в том, что плохо понимают причины, по которым ребенок испытывает те или иные чувства, а при общении с ребенком недостаточно учитывают его состояние.

Таким образом, особенности ЭВ матерей с детьми определяются как характеристиками матери, так и характеристиками ребенка. К материнским характеристикам относятся принимаемые матерями социальные установки и ценности, цели воспитания, а также значение ребенка для матери. К характеристикам ребенка относятся возрастные особенности, наличие у него отклонений в развитии, которые приводят к уменьшению чувствительности у матери и ее способности воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Однако имеющиеся работы по раннему возрасту выполнены на ограниченных выборках как по количественному составу исследуемых, так и по видам отклонений в развитии.

Цель эмпирического исследования, изложенного в данной статье, — описать особенности эмоционального компонента взаимодействия матери и ребенка раннего возраста

с нормотипичным развитием (далее — НТ) и при наличии у детей отклонений в развитии в виде неврологической патологии (далее — НП).

В качестве исследуемых выступали матери детей раннего возраста, которые были разделены на две группы. 1-я группа: 115 матерей детей с НП; неврологические диагнозы включали последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (G98.9, 98.8), детский церебральный паралич (G80) и другие психоневрологические расстройства. Все дети проходили курсы реабилитации в Брестском областном центре медицинской реабилитации «Тонус». Дети из этой группы имеют выраженные и умеренно выраженные отставания в развитии в двигательном, познавательном, речевом и социальном развитии. 2-я группа: 95 матерей, имеющих нормально развивающихся детей, без неврологического диагноза. Отбор матерей осуществлялся методом простой случайной выборки, в том числе в дошкольных учреждениях и в детских поликлиниках Бреста. Матерям предлагали заполнить бланк опросника, работа проводилась индивидуально. В каждой группе были выделены три возрастных подгруппы в зависимости от возраста детей, поэтому анализ результатов проводился по шести подгруппам детей разного возраста, имеющих и не имеющих неврологические расстройства (таблица 1).

Для оценки ЭВ матерей с детьми использовался ОДРЭВ. Обработка опросников, полученных от матерей, позволила вычислить средние значения различных показателей ЭВ по 11 шкалам, результаты которых объединяются в три блока. Данные по трем блокам представлены на рисунке 1, данные по 11 шкалам — в таблице 2.

Т а б л и ц а 1. — Возрастной состав детей, человек

Возрастная подгруппа	Дети НП	Дети без неврологического диагноза (НТ)
1 год — 1 год 11 месяцев	46	25
2 года — 2 года 6 месяцев	31	21
2 года 7 месяцев — 3 года	38	49
ИТОГО	115	95

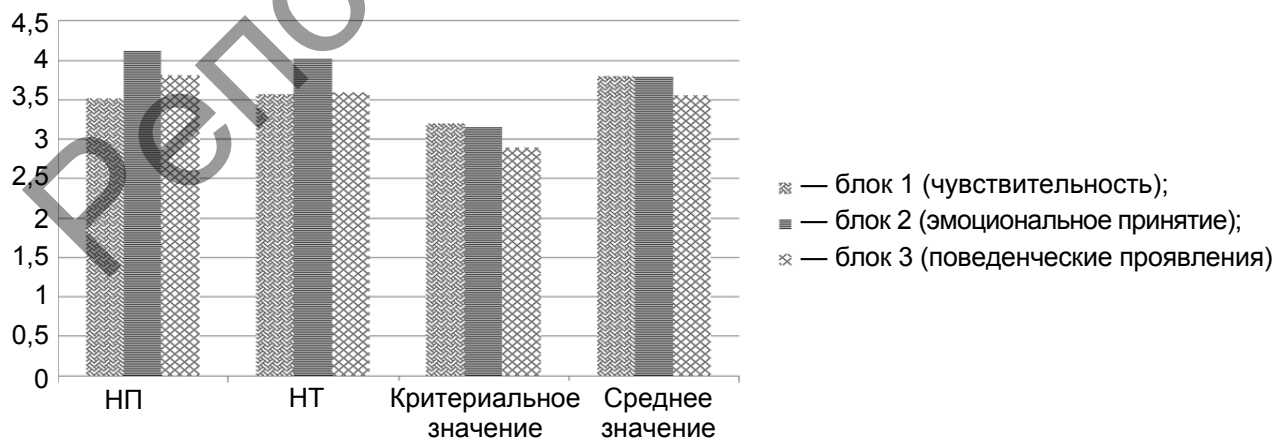


Рисунок 1. — Показатели эмоционального взаимодействия

Примечание. Статистически значимые различия (*t*-критерий Стьюдента или *U*-критерий Манна—Уитни) между блоками ЭВ отсутствуют.

Т а б л и ц а 2. — Показатели ЭВ в диаде «мать — ребенок раннего возраста» (средние значения)

Группы детей	Шкалы										
	Способность воспринимать состояние ребенка	Понимание причин состояния	Способность к сопереживанию	Чувства, возникающие в процессе взаимодействия	Безусловное принятие	Отношение к себе как к родителю	Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	Стремление к телесному контакту	Оказание эмоциональной поддержки	Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	Умение воздействовать на состояние ребенка
НП1	3,95	3,40	3,50	4,48	4,03	3,93	4,03	4,36	3,97	2,85	3,65
НП2	3,84	3,21	3,41	4,44	3,95	3,98	3,92	4,33	4,03	2,94	3,60
НП3	4,01	3,29	3,39	5,43	4,05	4,13	4,09	4,35	4,08	3,05	3,61
ИТОГО НП	3,93	3,30	3,43	4,80	4,00	4,00	4,00	4,40	4,00	2,90	3,60
НТ1	4,02	3,30	3,42	4,22	4,34	3,82	3,87	4,11	4,09	2,56	3,62
НТ2	3,93	3,31	3,24	4,05	4,11	3,91	3,62	3,82	3,74	2,94	3,57
НТ3	4,00	3,49	3,44	4,29	4,23	4,07	3,92	4,17	3,94	2,88	3,67
ИТОГО НТ	3,98	3,37	3,37	4,19	4,23	3,94	3,80	4,03	3,92	2,79	3,62
ВСЕГО	3,95	3,33	3,40	4,50	4,12	3,97	3,90	4,13	3,96	2,84	3,61
Среднее значение*	4,22	3,85	3,39	3,90	3,84	3,78	3,66	4,03	3,47	2,95	3,80
Критериальное значение**	3,70	3,20	2,80	3,30	3,20	3,10	3,00	3,30	2,80	2,30	3,20

Примечания.

1. Максимально возможное значение показателя — 8,6.
2. *Средние значения по шкалам, указанные авторами опросника.
3. **Критериальные значения, или предельные: если значение эмпирического показателя ниже критериального значения, это свидетельствует о недостаточности соответствующего компонента ЭВ.
4. Статистическая значимость различий определялась по *t*-критерию Стьюдента или *U*-критерию Манна—Уитни в зависимости от количества респондентов в группе: 4,19 — различия статистически значимы на уровне $p = 0,05$; 4,03 — различия статистически значимы на уровне $p = 0,01$.

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показывает, что значения всех показателей по трем блокам выше критериального значения, что свидетельствует об отсутствии нарушений ЭВ в диаде «мать — ребенок раннего возраста» как при наличии НП у детей, так и у детей без патологии. Отсутствие статистически значимых различий в блоках ЭВ между матерями детей разного возраста, а также с НП и без патологий, свидетельствует о наличии общих для раннего возраста характеристик ЭВ в диаде. Средние значения по блокам ЭВ несколько отличаются от средних значений, которые были получены авторами опросника при его разработке. Показатели второго блока оказались выше средних значений, что означает более высокий уровень эмоционального принятия матерями детей раннего возраста. Показатели первого блока ниже средних значений, следовательно, матери маленьких детей менее чувствительны по отношению к своим детям по сравнению со средними значениями в популяции.

Проанализируем далее данные по отдельным шкалам, представленные в таблице 2, что позволит более детально рассмотреть ЭВ матерей с детьми раннего возраста.

В первую очередь отметим, что значения показателей по всем шкалам выше критериального значения, если сравнить данные в строках «всего» и «критериальные значения», а это означает отсутствие значимых нарушений ЭВ в диаде «мать — ребенок раннего возраста». Средние значения показателей по всем шкалам находятся в пределах от 2,8 до 5,4, что свидетельствует об отдаленности этих значений от максимального (8,6), умеренности проявлений ЭВ в диаде.

Рассмотрим далее показатели ЭВ по отдельным шкалам. Отсутствие значимых различий между группами матерей детей с НП и НТ отмечается по шкалам способности воспринимать состояние ребенка, понимания причин его состояния и эмпатии. Это означает, что матери обеих групп в одинаковой степени демонстрируют чувствительность к ребенку и его состояниям, демонстрируют эмпатию по отношению к нему. Значения этих показателей находятся в пределах от 3,4 до 4, что в два раза меньше максимального значения. Мы считаем возможным говорить о недостаточной чувствительности матерей детей раннего возраста к своему ребенку, причем это не связано с наличием у ребенка НП.

Более высокие значения наблюдаются по шкалам 4 (чувства родителей в ситуации взаимодействия), 5 (безусловное принятие), 7 (преобладающий эмоциональный фон), значения показателей по данным шкалам выше 4—4,5 баллов, что существенно отличает их от средних значений в популяции. Эти данные свидетельствуют о высокой эмоциональности, позитивном эмоциональном фоне взаимодействия матери с ребенком раннего возраста.

По шкалам 9 (оказание эмоциональной поддержки), 10 (ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия), 11 (умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка) значения показателей находятся в пределах от 2,84 до 4,09, что означает средний уровень умений матерей ориентироваться на состояние ребенка, оказывать ему поддержку и воздействовать на его состояние. Эти качества матери представлены недостаточно, и умениями воздействовать на ребенка, ориентируясь на его состояние, они овладевают с существенными трудностями. Матери лучше ориентируются на состояние ребенка третьего года жизни по сравнению с ребенком второго года жизни (различия показателей 2,85 и 3,05 — для группы детей с НП, 2,56 и 2,88 — для группы НТ детей). Существенные различия по шкале ориентации на состояние ребенка обнаружены у матерей НТ детей разного возраста: значения показателей варьируют от 2,94 у матерей детей в возрасте от 2 лет до 2 лет 6 месяцев до 2,56 у матерей детей второго года жизни. Таким образом, матери детей раннего возраста лучше ориентируются на состояние ребенка более старшего возраста, вероятно, ребенок третьего года жизни становится им более понятным, они могут использовать свои знания о ребенке при построении взаимодействия с ним. Низкие показатели ориентации матери на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним могут свидетельствовать о стремлении матери форсировать развитие ребенка, добиваясь максимальных показателей развития или преодоления имеющихся нарушений. Именно поэтому они далеко не всегда учитывают состояние ребенка, его потребности и возможности.

Принятие себя в качестве родителя (шкала 6) оценивается матерями в среднем 4 баллами, причем различия между матерями детей всех групп статистически не подтверждаются. Эти данные обозначают средний уровень принятия себя матерями в качестве родителей детей раннего возраста.

Сравнение значений показателей в группах матерей детей с НП и НТ детей показывает существование различий между ними по шкале 4 (чувства родителей в ситуации взаимодействия) и шкале 8 (стремление к телесному контакту), причем эти показатели выше в группе матерей детей с НП (4,8/4,19 — по шкале 4 и 4,4/4,03 — по шкале 8). Различия по шкале телесного контакта особенно очевидны (значимость различий на уровне $p = 0,01$). Таким образом, матери детей с НП стремятся обеспечить телесный контакт со своим ребенком

значимо чаще, чем матери нормально развивающихся детей. Матери детей с НП также испытывают более сильные чувства в ситуации взаимодействия со своим ребенком. Эти данные свидетельствуют о высокой эмоциональной насыщенности взаимодействия при наличии у ребенка отклонения в развитии. Особенно ярко эти различия наблюдаются по отношению к детям первой половины третьего года жизни (4,44 — в группе детей с НП и 4,05 — в группе НТ детей).

Заключение. В диаде «мать — ребенок раннего возраста» как при наличии НП у детей, так и у детей без патологии отсутствуют нарушения ЭВ. Эмоциональное взаимодействие в диаде «мать — ребенок раннего возраста» имеет сходные характеристики, которые не зависят от наличия у ребенка НП, что позволяет говорить о специфичности ЭВ в раннем возрасте и его обусловленности возрастными особенностями детей. Матери детей раннего возраста демонстрируют эмоциональное принятие ребенка, эмпатию, их взаимодействие с ребенком происходит на позитивном эмоциональном фоне. При этом матери оказываются недостаточно чувствительными к своему ребенку, они испытывают трудности в ориентации на состояние ребенка при построении с ним взаимодействия и не отличаются умением воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, оказывать ему эмоциональную поддержку. Недостаточная чувствительность матери по отношению к ребенку, неумение воспринимать его состояние наблюдаются у всех матерей детей раннего возраста и не связана с НП у детей.

Матери детей раннего возраста лучше ориентируются на состояние ребенка более старшего возраста, что можно объяснить большей понятностью ребенка матери по мере его взросления. Стремление матери форсировать развитие ребенка, добиваясь максимальных показателей развития или преодоления имеющихся нарушений, может объяснить недостаточную ориентацию матери на состояние ребенка при построении взаимодействия с ним.

Матери детей с НП в большей степени стремятся к телесному контакту со своим ребенком, а также испытывают более сильные чувства в ситуации взаимодействия со своим ребенком, что может рассматриваться как свидетельство эмоциональной насыщенности взаимодействия при наличии у ребенка отклонения в развитии.

В статье получены новые данные об особенностях ЭВ матери с ребенком раннего возраста, которые обусловлены как возрастными особенностями детей, так и наличием у детей отклонений в развитии в виде НП. Эти данные могут использоваться психологами при реализации семейно-центрированного вмешательства.

Список цитированной литературы

1. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. — М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 239 с.
2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.
3. Захарова, Е. И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // Семейн. психология и семейн. терапия. — 1997. — № 1. — С. 67—77.
4. Захарова, Е. И. Психология освоения родительства : науч. моногр. / Е. И. Захарова. — М. : ИИУ МГОУ, 2014. — 258 с.
5. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. — М. : Гардарики, 2003. — 477 с.
6. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1. — 320 с.
7. Старостина, Ю. С. Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия в условиях форсирования детского развития / Ю. С. Старостина // Теория и практика обществ. развития. — 2013. — № 10. — С. 169—172.
8. Захарова, Е. И. Особенности взаимодействия матерей с детьми в условиях «позднего» материнства / Е. И. Захарова // Нац. психол. журн. — 2014. — № 2 (14). — С. 97—101.

9. Ланцбург, М. Е. Характер взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатыми с помощью ЭКО / М. Е. Ланцбург, Д. А. Полупанова // Л. С. Выготский и современное детство : сб. тезисов Междунар. симпозиума / отв. ред. К. Н. Поливанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Издат. дом Высш. шк. экономики, 2017. — С. 144—146.

10. Соловьева, Е. В. Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатыми посредством экстракорпорального оплодотворения / Е. В. Соловьева // Соврем. исслед. соц. проблем. — 2015. — № 2 (46). — С. 116—126.

11. Якупова, В. А. Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО / В. А. Якупова, Е. И. Захарова // Культур.-истор. психология. — 2016. — Т. 12, № 1. — С. 46—55.

12. Авдеева, Н. Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ / Н. Н. Авдеева, И. В. Хохлачева // Психол. наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 97—104.

13. Авдеева, Н. Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития / Н. Н. Авдеева // Психол. наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 2. — С. 19—28.

14. Сергеева, И. А. Результаты изучения материнского отношения к детям раннего возраста с синдромом Дауна [Электронный ресурс] / И. А. Сергеева // Альм. Ин-та коррекцион. педагогики. — 2004. — № 8. — Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-8/rezultaty-izucheniya-materinskogo-otnosheniya-k> . — Дата доступа: 24.10.2019.

Поступила в редакцию 12.11.2019

УДК159.923

Н. Д. Джига

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи,
Республика Беларусь, +375 (44) 731 39 90, 555osipova@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ С МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

В статье актуализирована проблема самоотношения личности. Приведены дефиниции самоотношения и подходы ученых к пониманию структуры данного явления. Обоснована важность исследования взаимосвязи самоотношения и мотивации достижения успеха в юношеском возрасте. Описаны результаты исследования структурно-содержательных характеристик самоотношения студентов, их мотивации достижения. Представлены результаты эмпирического исследования характеристик соотношения студентов, обладающих высоким и низким уровнем мотивации достижения успеха. Определено, что позитивное самоотношение формирует позитивную «Я-концепцию», осуществляет определяющее влияние на все сферы психики, на качество учебной деятельности студентов, в основе которой, как правило, лежит мотив достижения успеха, выражающийся в стремлении к самоутверждению и созиданию как процессу преобразования себя как личности и продуктивного субъекта деятельности.

Ключевые слова: соотношение; самоуважение; аутосимпатия; «Я-концепции»; мотивация достижения успеха; взаимосвязь; мотив; самоутверждение; созидание продуктивного субъекта образования; студенты; юношеский возраст.

Табл. 2. Библиогр.: 6 назв.

N. D. Jiga

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (44) 731 39 90, 555osipova@mail.ru

THE RELATIONSHIP OF THE SELF-RELATION OF STUDENTS TO THE MOTIVATION FOR SUCCESS

The article actualizes the problem of self-relation of the individual. Definitions of self-relation are given together with scientists' approaches to understanding the structure of this phenomenon. The importance of studying the relationship between self-attitude and motivation to achieve success in youth is justified. The results of the study of structural and content characteristics of students' self-attitude and their motivation for achievement are described. The results of an empirical study of the characteristics of the ratio of students with high and low levels of motivation to achieve success are presented. It is determined that a positive self-attitude forms a positive "Self-concept", implements a determining influence on all spheres of the psyche, on the quality of students' educational activity, which is usually based on the motive for achieving success, expressed in the desire for self-affirmation and creation as a process of transforming oneself as a person and a productive subject of activity.

Key words: correlation; self-esteem; auto sympathy; "Self-concept"; motivation for success; relationship; motive; self-affirmation; creation of a productive subject of education; students; youthful age.

Table 2. Ref.: 6 titles.

Введение. Проблема самоотношения является центральной в психологии самосознания и психологии личности. В зарубежных и отечественных психологических исследованиях самоотношение рассматривается в связи с познанием человека его отношений с окружающей действительностью, с его образом мира и картиной мира. Образ собственного внутреннего мира значим для раскрытия проблемы понимания самого себя.

Адекватно сформированное самоотношение является одним из главных факторов становления субъектности личности, которая ведет к её самореализации.

Множество исследований (Х. Хекхаузен, М. Ш. Магомед-Эминов, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Джига и др.) показывает, что мотивация достижения является важным видом человеческой мотивации, занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения.

Состояние проблемы развития самоотношения на данный момент позволяет констатировать, что исследования, выполненные в ее рамках, не являются исчерпывающими для психологической науки. Как следствие, они демонстрируют фрагментарность, что препятствует созданию целостного представления о самоотношении в студенческом возрасте. Поэтому данное исследование направлено на дополнение существующего представления о самоотношении в целом и самоотношении в связи с мотивацией достижения успеха в частности.

Цель исследования — определить взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в студенческом возрасте.

Методологическая основа исследования: теория деятельности (А. Н. Леонтьев); теории, исследующие проблему самоотношения (Н. И. Сарджвеладзе, А. А. Налчаджян, В. В. Столин, А. В. Петровский и др.); теории мотивации достижения (Д. С. Макклелланд, М. Ш. Магомед-Эминов, Х. Хекхаузен и др.).

Основная часть. Большая часть подходов рассматривает самоотношение как компонент самосознания индивида. С. Л. Рубинштейн указывает, что «самосознание — не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития» [1, с. 518]. Б. Г. Ананьев рассматривал генезис самосознания как сложный многоступенчатый процесс, обусловленный главными факторами развития — общением и предметной деятельностью [2, с. 9].

Как самостоятельный объект для исследований самоотношение выделяют с учетом того, что в едином процессе самосознания разграничивают эмоциональный (отношение к себе) и когнитивный (система знаний о себе) аспекты.

Согласно Л. Е. Адамовой, «самоотношение — это универсальное образование, выражающее степень одобрения или неодобрения индивида в адрес “Я”, обеспечивающее целостность и единство личности» [3, с. 16]. Мы придерживаемся точки зрения, что самоотношение в качестве отдельной части является элементом системы «личность — социальный мир» и представляет собой структурную единицу диспозиционного ядра личности.

Н. И. Сарджвеладзе выделяет три компонента самоотношения:

– когнитивный (психические функции, выступающие источником и средством информации о себе);

– эмоциональный;

– конативный (внутренние действия, направленные на себя: манипуляторно-инструментальное и диалогическое отношения индивида к самому себе, самопоследовательность и уверенность в себе, обвинение и принятие себя (самодоверие, самоодобрение, согласие с собой), снисходительность к себе и самобичевание, контроль и коррекция своего отношения и поведения, представление самого себя другому и т. д.) [4, с. 98].

Самосознание личности направлено на собственный личностный способ интеграции деятельностей, интеграции и иерархизации ее мотивов [5, с. 11]. Самоотношение — это своеобразная активность субъекта в адрес собственного «Я», которая состоит в определенных внутренних действиях, обусловленных присущей им эмоциональной спецификой и предметным содержанием: уважение к самому себе, аутосимпатия, интерес к самому себе.

Мотивация достижения, по нашему мнению, выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперни-

чать с другими людьми и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение, самоотношение, созидать себя как личность, индивидуальность, субъекта деятельности [6].

Созидание — это стремление выполнять дело более качественно, по-новому (творчески), на высоком уровне трудности или скорости. Созидание характеризуется, исходя из наших многолетних исследований, как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов самореализации в создаваемых деятельностных продуктах, ценностных ориентациях, креативности рефлексивной саморегуляции [7, с. 14].

В исследовании приняли участие 60 студентов Минска. В качестве методов и методик эмпирического исследования были использованы:

1) психодиагностические методы (тестирование): диагностика мотивации аффилиации А. Мехрабиана, тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;

2) статистические методы обработки и анализа данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена);

3) интерпретационно-описательные методы.

Результаты изучения уровня самоотношения испытуемых представлены в таблице 1.

У большинства студентов ярко выражено позитивное глобальное самоотношение. Им свойственно благоприятное отношение к собственному «Я» и переживание собственной ценности. Большинство студентов присущи самоуверенность, чувство силы собственного «Я». Они обладают ярко выраженной аутосимпатией, т. е. гармонией с собственными внутренними побуждениями, симпатией к себе, принятием себя, ощущением ценности собственной личности,

Т а б л и ц а 1. — Уровень самоотношения в ранней юности

Шкала	Выраженность признака					
	не выражен		выражен		ярко выражен	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Глобальное самоотношение	10	15,0	12	20,4	38	64,6
Самоуважение	9	15,3	19	32,3	32	62,4
Аутосимпатия	10	15,0	8	13,6	42	71,4
Ожидаемое отношение от других	13	22,1	33	56,1	14	21,8
Самоинтерес	11	18,7	25	42,5	24	38,8
Самоуверенность	15	25,5	12	20,4	33	54,1
Отношение других	7	11,9	15	25,5	38	62,6
Самопринятие	8	13,6	18	30,6	34	55,8
Саморуководство, самопоследовательность	13	22,1	8	13,6	39	64,3
Самообвинение	39	81,3	6	10,2	5	8,5
Самоинтерес	13	22,1	10	15,0	37	62,9
Самопонимание	9	15,3	11	18,7	40	66,0

дружеским отношением к себе и ожиданием подобного отношения других людей к себе. У них в средней степени выражен интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

Большинство студентов демонстрирует выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного «Я», высокую смелость в общении. У них доминирует мотив успеха. Они уважают себя, довольны собой, своими начинаниями и достижениями, ощущают свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Препятствия на пути к достижению цели воспринимаются ими как преодолимые.

Большинство студентов обладает высоким уровнем самопринятия. Они имеют склонность позитивно воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Общий фон восприятия себя положительный. Свои недостатки считают продолжением достоинств. Неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы считать себя плохим человеком.

Выявлен высокий уровень саморукводства у студентов. Основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов они считают себя. Переживают собственное «Я» как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Они ощущают себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий. Им свойственны контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.

Студентам свойственен низкий уровень самообвинения. Они обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения других людей, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели; ощущение удовлетворенности собой в сочетании с порицанием других людей, поисками в них источников неприятностей.

Представим результаты изучения мотивации аффилиации по методике А. Мехрабиана.

Большинство студентов характеризуется наличием стремления к людям (61,2 %). При этом преобладает такое сочетание, как высокий уровень развития мотива «Стремление к людям» с низким уровнем развития мотива «Боязнь быть отвергнутым». Они активно ищут контакты и общение с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции. Высокая степень боязни быть отвергнутым отмечается у 37,4 % студентов.

Умеренно и сильно ориентированы на успех 79,6 % студентов. Они предпочитают средний уровень риска. Низкий уровень мотивации к успеху определен у 18,7 % студентов. Они проявляют неуверенность в себе, тяготеют к выполняемой работе.

При определении взаимосвязи самооотношения с мотивацией достижения успеха в юности была обнаружена прямая взаимосвязь между глобальным самооотношением и мотивацией к успеху (таблица 2). Позитивное самооотношение связано с самоуважением, уверенностью в себе, чувством превосходства и принятием себя, а поведенческие проявления описываются как независимая и уверенная манера держаться. Поскольку позитивное самооотношение отражает уверенность студента в своих силах и ожидание успеха, то оно связывается со склонностью к риску, способностью принимать ответственные решения.

Определена прямая связь между самоуважением и мотивацией к успеху. Самоуважение личности студентов, которое складывается из признания своих достоинств и снисхождения к недостаткам, позволяет быть в высокой степени мотивированными на успех. Такой же эффект дает и благосклонное отношение студентов к себе. Так, прямая связь констатируется между аутосимпатией и мотивацией к успеху. В свою очередь, уверенность студентов в окружающих людях также повышает мотивацию на успех.

Т а б л и ц а 2. — Значимые коэффициенты корреляции самооотношения студентов с мотивацией достижения успеха

Взаимосвязь показателей	Spearman	p
Глобальное самооотношение / мотивация к успеху	0,306	0,017
Самоуважение / мотивация к успеху	0,329	0,010
Аутосимпатия / мотивация к успеху	0,267	0,039
Ожидаемое отношение / мотивация к успеху	0,403	0,001
Самоинтерес / развитие мотивации достижения успеха	0,266	0,039
Самоинтерес / боязнь быть отвергнутым	-0,380	0,003
Самоинтерес / мотивация к успеху	0,431	0,001
Самоуверенность / мотивация к успеху	0,366	0,004
Отношение других / развитие мотивации достижения успеха	0,309	0,016
Отношение других / боязнь быть отвергнутым	-0,441	0,001
Отношение других / мотивация к успеху	0,322	0,012
Самопринятие / боязнь быть отвергнутым	-0,287	0,026
Саморуководство, самопоследовательность / развитие мотивации достижения успеха	0,344	0,007
Саморуководство, самопоследовательность / боязнь быть отвергнутым	-0,338	0,008
Саморуководство, самопоследовательность / мотивация к успеху	0,342	0,007
Самообвинение / мотивация к успеху	-0,325	0,011
Самоинтерес / боязнь быть отвергнутым	-0,303	0,019
Самоинтерес / мотивация к успеху	0,345	0,007
Самопонимание / мотивация к успеху	0,361	0,005

Обнаружена прямая связь между самоинтересом и развитием мотивации достижения успеха, самоинтересом и мотивацией к успеху. Направленность студентов на самопознание, получение информации о самом себе, склонность к постоянному изучению своего внутреннего мира способствуют развитию у них мотивации достижения успеха.

Выявлена обратная корреляция между самоинтересом и боязнью быть отвергнутым.

Установлена прямая взаимосвязь между самоуверенностью и мотивацией к успеху. Уверенные в себе студенты в более высокой степени мотивированы на успех.

Выявлена прямая взаимосвязь между ожидаемым отношением других людей и развитием мотивации достижения успеха, между ожидаемым отношением других и мотивацией к успеху. Уверенность студентов в окружающих людях позволяет развивать мотивацию на успех. При этом выявлена обратная связь между ожидаемым отношением других людей и боязнью быть отвергнутым, между самопринятием и боязнью быть отвергнутым.

Найдена прямая связь между саморуководством, самопоследовательностью и развитием мотивации достижения успеха, между саморуководством, самопоследовательностью и мотивацией к успеху. Переживание студентов собственного «Я» как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего их личность и жизнедеятельность, способствует развитию в высокой степени мотивации на успех. При этом саморуководство, самопоследовательность обратно коррелирует с боязнью быть отвергнутым.

Обнаружена обратная связь между самообвинением и мотивацией к успеху, между самоинтересом и боязнью быть отвергнутым. Готовность студентов поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки не позволяет им быть мотивированными на успех.

Выявлена прямая связь между самоинтересом и мотивацией к успеху. Это говорит о том, что высокая степень близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, позволяет студентам быть мотивированными на успех. Чувствительность, сензитивность студентов к своим желаниям и потребностям повышает мотивацию на успех.

Заключение. Большинство подходов объединяет выделение самоотношения в качестве компонента самосознания, которое отражает всю сложную совокупность психических процессов и состояний, посредством которых личность вычленяет себя из окружающего мира, формирует собственное видение мира, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. В целом можно утверждать, что самоотношение представляет собой один из главных факторов становления субъектности личности, целостной «Я-концепции», которая ведет к жизненной самореализации личности и к созиданию. К элементам самоотношения относят такие его структурные составляющие, как самоуважение, открытость, самопринятие, саморуководство, аутосимпатия, самоуничижение, отраженное самоотношение, самооценочность, внутренняя конфликтность и др. Качественная характеристика самоотношения зависит от того, какие его элементы являются преобладающими.

Мотив достижения вместе с учебно-познавательными мотивами побуждаются и удовлетворяются в учебной деятельности безотносительно к межличностному взаимодействию и могут развиваться в любом возрасте.

В студенческом возрасте психологическая структура самоотношения гибкая и мобильная. Внешняя сторона самоотношения в данный возрастной период имеет не столь большое значение. В данном возрасте начинает формироваться профессиональное самоотношение, активно развивается мотивационно-потребностная сфера. В основе учебной деятельности студентов, как правило, лежит мотив достижения. Он выражается в ориентации на достижение все более высоких результатов, в стремлении к самоутверждению.

Большинство студентов обладает позитивным самоотношением и имеет высокий и средний уровни выраженности мотивации достижения успеха.

Таким образом, существует взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в юности. Низкий показатель мотивации достижения успеха в студенческом возрасте соответствует низкому уровню самоотношения.

Список цитированных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
3. Адамова, Л. Е. Изменение самоотношения личности в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. Е. Адамова ; СК ГТУ. — Ставрополь, 2013. — 22 с.
4. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и её взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — М. : Сфера, 1999. — 480 с.
5. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. — М. : Логос, 2006. — 184 с.
6. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.

Поступила в редакцию 12.09.2019

УДК 159.923

Н. Д. Джига

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи,
Республика Беларусь, +375 (44) 731 39 90, 555osipova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ КАК СИСТЕМА

В статье актуализирована проблема формирования профессиональной пригодности школьников и студентов разных профессиональных направлений как система. Анализируется ее влияние на мотив выбора профессии, личностные свойства. Приведены определения профпригодности, раскрыта ее сущность, описан алгоритм формирования профессиональной пригодности субъектов образования как система, состоящая из четырех взаимосвязанных подсистем. Представлено описание каждого этапа. Отражены результаты эмпирического исследования, факторный анализ и влияние профпригодности на созидание продуктивного субъекта образования. Особое значение уделяется исследованиям, методикам и методам А. Т. Ростунова по формированию профпригодности.

Ключевые слова: профессиональная пригодность; формирование; система; школьник; студент-психолог; самореализация; направленность; созидательная продуктивность.

Рис. 1. Библиогр.: 8 назв.

N. D. Jiga

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (44) 731 39 90, 555osipova@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL SUITABILITY OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS AS A SYSTEM

The article actualized the problem of formation of professional suitability of schoolchildren and students of different professional areas as a system. It is analyzed the influence of the system on the motive of the choice of profession, personal characteristics. It is given a definition of professional suitability, its essence is given, it is described the algorithm of forming the subjects of professional suitability as a system consisting of four interrelated subsystems. This article provides a description of each stage. The article presents the results of empirical research, factor analysis and the impact of professional suitability on creation of a productive subject of education. Particular importance is given to research, methodology and techniques of the great legacy of A. T. Rostunov on the formation of professional suitability.

Key words: professional suitability; formation; system; schoolchildren; student psychologist; self-realization; orientation; creative productivity.

Fig. 1. Ref.: 8 titles.

Введение. Важнейшим фактором успешности формирования профессиональной пригодности будущего специалиста, по мнению А. Т. Ростунова, является устойчивость профессиональной направленности, в основе которой лежат потребности человека, его социальная природа, ценностные ориентации, накладывающие отпечаток на мотивацию. Только глубоко мотивированный к психолого-педагогической деятельности психолог и преподаватель может сам сформироваться как личность и в достаточной мере содействовать формированию у учащихся и студентов способности позиционирования себя как продуктивных субъектов созидательной деятельности, общения и познания [1; 4].

Мы признаем, что люди с такой направленностью и профпригодностью, с таким отношением к своей созидательной деятельности в значительной мере создаются объективными условиями [2; 4]. В основе профессиональной пригодности лежит глубоко мотивированное и в большей или меньшей мере осознанное стремление к созидательной деятельности или

к группе взаимосвязанных деятельностей по созиданию, как процессу становления личности, индивидуальности и субъекта деятельности. Особую значимость составляет влияние педагогов с устойчивой личностно-профессиональной направленностью на продуктивное становление созидательной деятельности субъектов образования [2; 3; 4, с. 18—25]. Александр Тимофеевич внес огромный вклад в психологию труда, общую и педагогическую психологию, в частности, в изучение профессиональной направленности и значимости личностных свойств, соответствующих требованиям, предъявляемым к специалистам разного вида профессий. Он квалифицирует профпригодность как наличие природных задатков и способностей, необходимых для успешного формирования требуемого профессией динамического соединения свойств личности, обеспечивающих высокий уровень обучения и направленности личности школьника как будущего специалиста.

С научной и практической точки зрения А. Т. Ростунов обосновал профессиональную пригодность школьников, т. е. абитуриентов учреждений высшего образования (далее — УВО) и военных училищ. Совместно с ним мы начали работу по созданию системного подхода к формированию профпригодности, включающего организацию профориентации, профпросвещения школьников на базе межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения Брестской области, которые мы продолжили со студентами разных специальностей.

Системный подход подразумевает изучение профпригодности, профессиональной направленности, психологической готовности к психолого-педагогическому виду созидательной деятельности и степени социальной ответственности за ее процесс и результаты.

Целью проводимого исследования являлось выявление с позиции системного подхода особенностей формирования профессиональной пригодности школьников и студентов посредством активизации имеющихся и создания новых ресурсов подготовки психолого-педагогических кадров, обеспечивающих успешность образования обучающихся в учреждениях общего среднего образования (далее — УОСО) и УВО и будущих специалистов психолого-педагогических дисциплин. Исследование проведено, исходя из психодиагностических методик, разработанных А. Т. Ростуновым и апробированных нами в 1995—1996 годах.

Основная часть. Наши исследования в УОСО и УВО направлены на определение возможностей осуществления будущей трудовой созидательной деятельности через выяснение профпригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результаты [2].

Профессиональная пригодность специалиста — результат длительного процесса формирования его личности в семье и учреждениях образования (начиная с учреждений дошкольного образования). Признаки профессиональной пригодности: 1) студент, как будущий специалист, успешно осваивает комплекс компетенций по специальности в УВО во время психолого-педагогической практики; 2) творчески выполняет свои должностные функции, проявляя при этом самостоятельность, смелость и инициативу, испытывая чувство морального удовлетворения не только от результатов, но и от самого процесса своей созидательной деятельности.

Актуальной проблемой остается то, что нередко студенты УВО заканчивают обучение с низким уровнем развития профессионально-психологических качеств и нежеланием работать по специальности. Наши исследования с 2012 по 2017 годы показали, что 56 % студентов V курса (выборка за 6 лет — 400 студентов УВО г. Минска (БГПУ, БИП — Институт правоведения, БГАТУ, ГрГУ им. Я. Купалы), а также Смольного института Российской академии образования в Санкт-Петербурге не желали работать по специальности [1; 4—8], а в экспериментальной группе в нашей лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования», функционировавшей на базе БИП, до 75 % обучаются по избранной специальности.

Результаты нашего исследования показали, что процесс формирования профессиональной пригодности у студентов протекает сложно. Они безразличны к формированию

личности обучаемого, развитию их самоуправления и самоуправления, к содействию формирования их как продуктивных субъектов образования. Выявление профессионально важных личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям, интерес к профессии должны формироваться и выявляться в УОСО; следует давать целевое направление в УВО управлением образования тем школьникам, которые обладают профессионально важными личностными качествами и соответствующими способностями к будущей профессии. Интерес к будущей деятельности выявлен у 24 % студентов II курса (выборка — 105 студентов), у 30 % студентов III курса (выборка — 120 студентов), у 20 % студентов V курса (выборка — 100 студентов), а специальные способности — у 22 % студентов II курса, у 40 % студентов III курса, у 21 % студентов V курса и у 39 % (выборка — 115 слушателей) молодых специалистов [1; 2].

Вышеизложенную проблему возможно решить путем совместной деятельности в системе «семья—школа—УВО» (рисунок 1), исходя из предложенного нами алгоритма системного подхода к формированию профессиональной пригодности школьников и студентов, который мы начали разрабатывать совместно с А. Т. Ростуновым [1; 4; 5].

Среди студентов БГПУ II курса математического факультета (выборка составила 115 студентов) 10 % выбрали психолого-педагогическую профессию благодаря традициям родителей, 12 % — по рекомендации родственников, 40 % — из-за желания освоить компьютер и углубить знания по математике, 5 % — из-за желания стать в будущем учителем, как их школьный учитель математики, 22 % студентов подтвердили, что изначально хотели стать преподавателями из-за коммуникабельности, общительности и знания педагогики и психологии, но работать в школе не хотят из-за низкой заработной платы и утраченного авторитета учителя. У значительной части обучающихся отмечено снижение мотивации учебно-профессиональной деятельности, особенно на II и III курсах. Во втором семестре I курса (выборка составила 105 человек) потеряли интерес к учебе и профессии психолога и педагога 7,9 % студентов; в четвертом семестре II курса (выборка — 110 человек) — 15,2 %, на III курсе — 24,8 %, на V — 26,8 %.

Снижение мотивации приводит, как правило, к невысокой познавательной активности, неуспеваемости, нарушению уставных норм поведения (недисциплинированности), к снижению самоуправления студента.

Исходя из вышеназванной проблемы, мы в русле системного подхода предлагаем следующий алгоритм формирования профессиональной пригодности школьников и студентов (см. рисунок 1), состоящий из четырех компонентов.

Первая подсистема включает подготовку к обучению в УВО, ориентацию школьников, студентов, слушателей на профессии педагогического и психологического профиля. Профессиональная ориентация является входной и достаточно отдаленной от конечной цели подсистемой. Она преследует две цели. Во-первых, обеспечить распределение школьников, студентов во время педагогической профориентации и практики по специальностям таким образом, чтобы каждый был лучшим исполнителем своей созидательной деятельности, поручений, носителем высокой идейности и патриотизма, культуры, обладал организаторскими способностями, моральными качествами, твердостью характера, волей, активной жизненной позицией, нравственно-духовными ценностями и ценностными ориентациями, независимостью в суждениях, самостоятельностью, инициативностью и целеустремленностью. Во-вторых, психологически готовить школьников и студентов к профессиональному обучению и деятельности, поручая профориентационную работу с будущими специалистами вести преподавателям и воспитателям, которые являются личностями и своим примером смогут оказать влияние на формирование образа профессии у будущего специалиста (см. рисунок 1).

В системе первой подсистемы мы предлагаем следующие функционально связанные между собой подсистемы: профессиографию, профессиональную ориентацию, профессиональное просвещение и профессиональную консультацию.

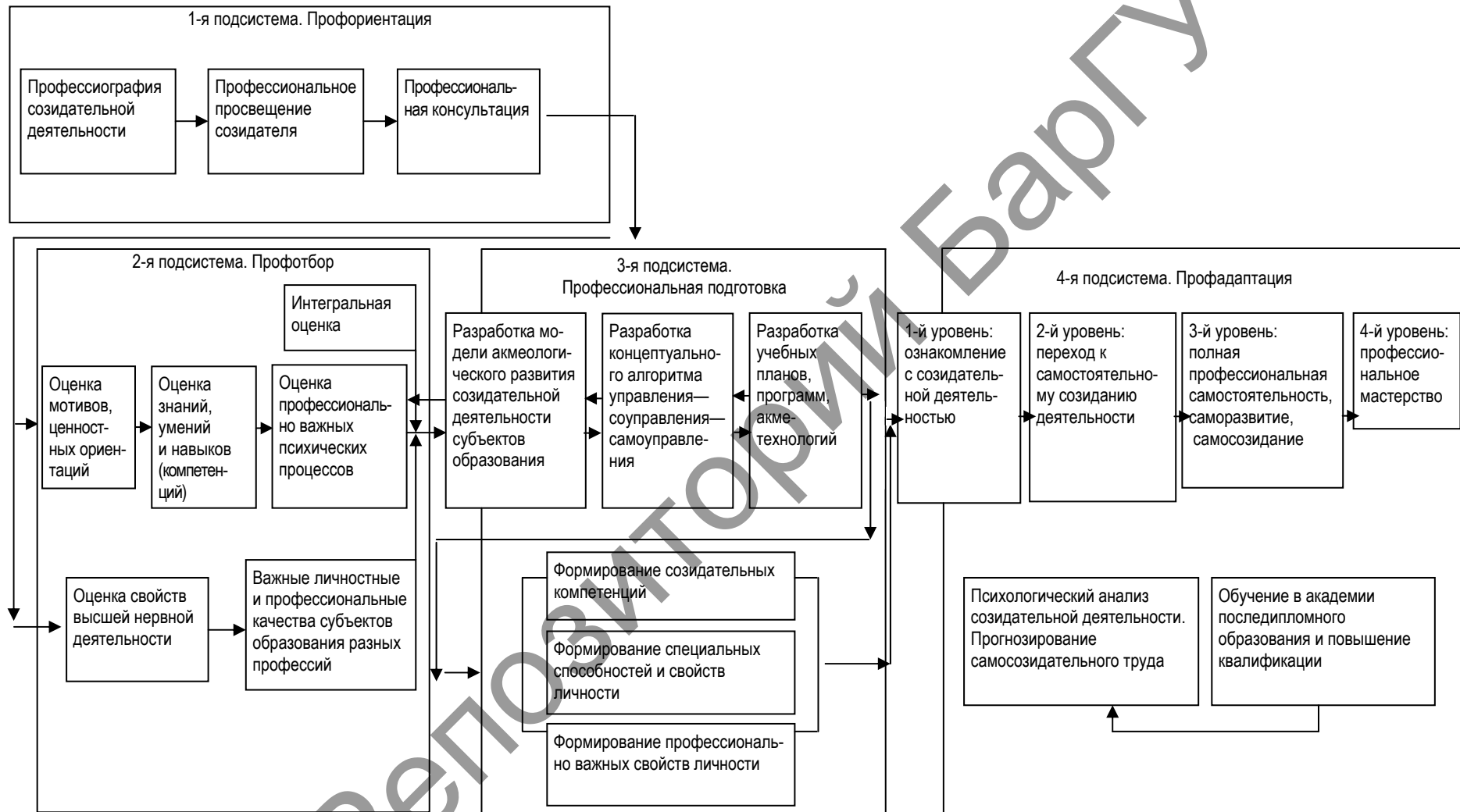


Рисунок 1. — Алгоритм формирования профессиональной пригодности субъектов образования

Профессиография, как подсистема более низкого ранга, функционально связана с четвертой подсистемой, которая включает профессиональную адаптацию и овладение профессиональным мастерством. Разработка профессиограмм каждой конкретной специальности осуществляется на основе данных психологического анализа деятельности лучших психологов, педагогов. Профессиональная консультация, являющаяся конечной подсистемой профориентации, функционально связана со второй подсистемой — профотбором.

Системный подход в проведении профориентации на психолого-педагогические профессии предполагает формирование личности школьников, студентов главным образом не только мировоззрения и психолого-педагогических интересов, лежащих в основе мотивации, но и профессионально важных свойств личности будущего специалиста, общих и специальных способностей, профессионально важных психических процессов, эмоционально-волевой устойчивости, самостоятельности, инициативности, целеустремленности, ценностных ориентаций, высокой идейности и т. д. Системный подход предусматривает определенную степень централизации управления профессиональной ориентацией школьников, студентов как в отдельных звеньях, так и подсистемах в целом с соблюдением последовательности и преемственности. Это совместная работа семьи, школы, управления образования, УВО.

Во время психолого-педагогической практики студентов V курса математического факультета в школах Московского района г. Минска проведено исследование; определено, что среди школьников в некоторых классах есть до 50 % юношей и девушек, интересующихся не только психологией, но и педагогикой, многие школьники имеют педагогические способности.

На этапе профессионального просвещения обучающимся необходимо давать сведения об общественной значимости, особенностях созидательной деятельности и способностях, востребованных в современных профессиях с учетом перспектив их развития. Подсистема профориентационной работы должна включать и профессиональную пропаганду знаний, необходимых в разных профессиях. В процессе профессиональной пропаганды создаются условия формирования профессиональных интересов как одной из форм профессиональной направленности личности. Важное значение в проведении профориентационной работы имеет нравственное, эстетическое и идеологическое воспитание школьников, студентов, являющееся составной частью идеологической работы, важнейшей функцией государства. В реализации системы воспитания субъектов образования формируется личность учащихся, студентов, их мировоззрение, компетенции, психические процессы и качества, необходимые для профессиональной созидательной деятельности, воспитываются граждане своей Родины, патриоты.

Таким образом, важнейшими факторами выбора профессии являются: когнитивные элементы (знание сущностной стороны профессии, условий ее приобретения, требований, которые предъявляет деятельность к личностным свойствам человека); психологический климат микросреды, в котором обучается и воспитывается молодежь (семья, школьные коллективы, внешкольные учреждения); активность управления подсистемой профессионального просвещения. Сформированный мотив есть итог профессионального самоопределения человека. Чтобы управлять развитием созидательной деятельности субъектов образования, нужны преподаватели, имеющие устойчивую профессиональную направленность и профпригодность.

Профессиональная консультация, как отмечалось, является центральным звеном профориентационной работы. Ее задача заключается в повышении уровня мотивации, в научно обоснованном совете по выбору психолого-педагогической профессии конкретным юношей и девушкой, избравшим для себя путь профессиональной созидательной деятельности. Выделяются три этапа профессиональной консультации.

Первый (подготовительный) этап обычно совмещается с профессиональным просвещением школьников, как следует из наших исследований. На этом этапе изучается динамическая функциональная структура личности юношей и девушек и их способности.

Второй (завершающий) этап проводится, как правило, при завершении обучения в УОСО и УВО. На этом этапе оказывается помощь юношам и девушкам в правильном выборе жизненного пути в соответствии с их склонностями, психологическими возможностями и состоянием здоровья. Проводится диагностика профессиональных интересов, склонностей и способностей (консультационными пунктами, педагогами-психологами, педагогическими коллективами УОСО).

Третий (уточняющий) этап профессиональной консультации проводится в целях исправления возможных ошибок в выборе психолого-педагогических профессий. Все звенья подсистемы имели четко сформулированные цели и задачи, определены ответственные исполнители в каждом звене (подсистеме), круг их обязанностей и методы работы. Практиковался обмен информацией о результатах работы как между исполнителями в звеньях (подсистемах), так и между звеньями. Общее руководство системой ориентации по созданной модели осуществлялось нами.

Вторая подсистема — профессиональный отбор, который представляет собой процесс выбора претендентов с такими личностными свойствами, которые наилучшим образом соответствовали бы требованиям будущей профессии (специальности) и обеспечивали профессиональную пригодность. Наши УВО не практикуют профессиональный отбор, но мы считаем, как и раньше предлагал профессор А. Т. Ростунов, что в психолого-педагогических, сельскохозяйственных, медицинских УВО он является обязательным. От этого зависит установление наибольшего соответствия между индивидуальными особенностями личности психолога, педагога и спецификой их профессиональной деятельности, являющейся целью психологического прогнозирования профессиональной пригодности. Объективная необходимость такого прогнозирования, осуществляемая процедурами профотбора, вытекает из того, что между людьми имеются устойчивые и существенные различия в физических и психических свойствах, обусловленные социально-культурной средой [4; 5].

Выбор профессии осуществляется стихийно, без направляющего воздействия школы, семьи, УВО. Поэтому не все абитуриенты, успешно сдавшие экзамены, выбирают профессию обдуманно. По нашему мнению, необходимо установить порядок приема. Во-первых, совместно со школами, управлениями образования проводить отбор претендентов не только по оценкам, но и психологический отбор способных к деятельности педагога и психолога школьников, а также молодых специалистов для повышения квалификации и переподготовки кадров [5]. Во-вторых, производить отбор абитуриентов с учетом их способностей и склонностей к психолого-педагогической деятельности. В-третьих, прием производить не только по знаниям специальных предметов, но и посредством специально разработанных тестов, определяющих качества личности будущего психолога и педагога, специальные педагогические способности, уровень развития эмоционально-волевой сферы и некоторых познавательных психических процессов, которые тяжело компенсировать. В-четвертых, перед приемом в учреждение образования необходимо проводить специальное тестирование, как при поступлении в музыкальные учреждения — проверку слуха [1; 2].

Следует проявлять осторожность в профессиональном отборе в связи с наличием у людей компенсаторных способностей, позволяющих им выполнять сложные профессиональные задачи. Вместе с тем способность заменять одни функции, необходимые для выполнения профессиональных задач, другими обеспечивает среднюю успешность созидательной деятельности при положительном отношении к труду. В современном обществе востребован педагог-личность, способный сформировать необходимую нынешнему обществу личность студента в процессе акмеологического обучения, научить будущего студента самоуправлению и созиданию.

В состав второй подсистемы входят четыре функционально связанные между собой подсистемы. Каждая из них предназначена для выявления и оценки профессионально важных свойств в структуре личности претендента будущего психолога и педагога: ведущие мо-

тивны, знания, навыки и умения, психические процессы, свойства высшей нервной деятельности, проявляющиеся в свойствах темперамента.

В ходе наших исследований путем экспертной оценки качества личности (III—V курсы) студенты III курса (выборка — 120 студентов) обладают профессиональными умениями, интеллектуальными — 50 %, организаторскими качествами — 35 %, отношением к людям — 28 %, психолого-педагогическими — 38 %. В большей степени, чем студенты других курсов, у студентов V курса (выборка — 100 студентов) психолого-педагогическая активность и отношение к людям снижены, требуемый уровень профессиональной компетентности ниже на 15—20 %, желание работать по специальности выявлено у 20 %, психолого-педагогические интересы и способности — у 18 % опрошенных [1; 2]. Необходимо разработать адекватные приемы выявления свойств личности у старшеклассников, необходимых будущему специалисту.

Третья подсистема — профессиональная подготовка. Наши исследования показывают, что обязательным условием научно обоснованного построения подсистемы профессиональной подготовки — определяющего этапа формирования профессиональной пригодности — является прогнозирование развития профессий педагогического и психологического профиля на ближайшую перспективу (10—12 лет). В состав этой подсистемы органически входит пять подсистем более низкого ранга, раскрывающих психологическую сущность настоящей и прогнозирующей созидательной деятельности, на основе которой строится модель управления развитием созидательной деятельности, разрабатываются учебный план и программы, осуществляется формирование необходимых для современного специалиста компетентностей и компетенций и профессионально важных свойств личности.

Прогрессивными методами прогнозирования созидательной деятельности специалистов, по нашим данным, является метод экспертной оценки в сочетании с методом профессиографии, экстраполяции.

Метод экстраполяции менее прогностичный и применяется тогда, когда использование экспертов для оценки и прогнозирования созидательной деятельности субъектов образования оказывается невозможным. Алгоритм деятельности в нашем понимании может быть положен в основу подготовки специалиста, потребность в которой может возникнуть в ближайшей перспективе, с тем чтобы учесть изменения при определении содержания акмеологического обучения созидательной и самосозидательной деятельности, разработке и корректировке учебных планов и индивидуальных программ, спецкурсов по формированию личностных свойств и способностей психолога и педагога.

В подсистеме профессиональной подготовки специалиста отчетливо прослеживается ее фундаментальная часть, включающая основополагающие знания по специальности, и рецептурная часть, которая выполняет функцию конкретного обеспечения практической созидательной деятельности, связи теории с практикой, формирования важных свойств личности субъектов образования разных специальностей и их способностей, компетентности и компетенций [2].

Четвертая подсистема — профадаптация — зависит от того, как совместно семья, школа, управление образования, УВО, администрация, руководители работают в трех подсистемах и смогут ознакомить будущего специалиста с рабочим местом, развить его самостоятельность, самоуправление, профмастерство в созидательной, самосозидательной деятельности и любовь к делу.

Данная подсистема является конечной. Профадаптация включает следующие уровни:

1) ознакомление, т. е. оценочное суждение о работе УОСО и УВО, о степени усвоения студентами компетентностей средствами образовательных программ и акме-технологий, использование инновационных методов обучения;

2) переход к самосозидательной деятельности, развитие акмеологического обучения в системе «управления—соуправления—самоуправления»;

3) полная профессиональная самостоятельная созидательная деятельность. Бывшему специалисту, слушателю необходимо самореализовать природные потенциалы в создаваемых продуктах для достижения продуктивности созидательной деятельности;

4) профессиональное мастерство. Это высокий уровень созидательной деятельности в ходе выполнения специалистом своих обязанностей. Он проявляется в точных, безошибочных движениях и действиях специалиста, в творческом использовании и применении им своей подготовленности, прежде всего в сложных нестандартных ситуациях созидательной и самосозидательной деятельности субъектов образования. Внутренней основой профессионального мастерства является система компетентностей, свойств, отвечающая профессии, ее целям и задачам.

Психологический анализ деятельности. Прогнозирование созидательной деятельности, т. е. осмысленность, широта, прочность, гибкость, глубина, готовность к правильному использованию профессиональных знаний средствами инновационных методов обучения и развития.

Обучение в академии последиplomного образования, институтах развития образования и институтах повышения квалификации и переподготовки кадров является последним в нашей четвертой подсистеме. Оно предполагает обучение каждые 3—5 лет.

Комплексное изучение личности в процессе созидательной и самосозидательной деятельности школьника и студента, как будущего специалиста, во всех звеньях системы и ее воспитание позволяют подойти на научной основе к решению проблемы профессиональной профпригодности и направленности личности [2]: изучить и выяснить условия формирования профпригодности личности школьников и студентов, слушателей разных профессий, а также причины нежелания работать после окончания УВО по специальности, развивать свою склонность к самосозиданию.

В ходе исследований были изучены основные и резервные профессиональные намерения, их мотивы, познавательные и профессиональные интересы, ценностные ориентации, представления и идеалы, склонности и установки, готовность школьников и студентов к профессиональному выбору, направленность личности.

Учитывая, что профессиональная пригодность и направленность личности являются определяющими ее профессиональный выбор, мы пришли к убеждению, что, во-первых, в системе формирования профессиональной направленности и профпригодности должны работать высококвалифицированные специалисты, любящие и глубоко знающие деятельность педагога и психолога, поскольку без этого невозможно пробудить интерес к ней у школьников и студентов; во-вторых, большое место в формировании профессиональной пригодности и направленности личности должно отводиться семье (только родители, близкие, глубоко убежденные в необходимости созидательной деятельности, проявляющие интерес к ней, могут способствовать формированию интереса: 15 % студентов обучаются по традиции своих родителей, родственников и после окончания УВО идут работать в учреждения образования); в-третьих, большое значение в формировании педагогической направленности и профпригодности имеют условия, в которых осуществляется подготовка к труду в школе, учебно-производственном комбинате, педагогических колледжах и УВО; в-четвертых, велико влияние общественной среды, так как от материального благосостояния психологов и педагогов республики, успешной работы учреждений образования и УВО, авторитета и государственного признания труда педагога и психолога, организации труда, отношения семьи и педагога, организации досуга зависит формирование профпригодности и направленности личности. Для их формирования необходимо развивать, прежде всего, потребности, интересы, склонности, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение, установки, способности; в-пятых, изменить подход к производственной практике УВО, увеличить количество часов, отводимых на ее проведение, и повысить качество; в-шестых, формировать чувство долга, ответственность за полученное образование и чувство сопричастности, творчество, инициативу, способствующие созидательной и самосозидательной деятельности субъектов образования [2—8].

Нами проведен анализ значимых личностных свойств для разных специальностей, соответствующих профессиональным требованиям созидания продуктивного субъекта образования. Наиболее тесную положительно умеренную связь приобретает профпригодность с направленностью личности ($rs = 0,87$ при $p < 0,001$); эмоциональной устойчивостью ($rs = 0,47$ при $p < 0,001$); духовностью ($rs = 0,81$); добродетельностью ($rs = 0,67$); эмпатией ($rs = 0,62$); проницательностью ($rs = 0,57$ при $p < 0,001$); чувствительностью ($rs = 0,39$ при $p < 0,001$); смелостью ($rs = 0,37$ при $p < 0,001$); уверенностью ($rs = 0,36$ при $p < 0,001$); экспрессивностью ($rs = 0,35$ при $p < 0,001$); откровенностью ($rs = 0,33$ при $p < 0,001$); предпочтением профессий типа «человек — художественный образ» ($rs = 0,65$ при $p < 0,001$). Чем выше свойства личности, тем выше профпригодность, склонность к созиданию [2].

Необходимость данных свойств для формирования профпригодности в созидательной деятельности разных профессий подтверждена факторным анализом. Установлено, что четкость целей и ценностных ориентаций (0,91), самореализацию (0,91), сензитивность (0,80), познавательные потребности (0,84), профпригодность (82), креативность (0,76), конкурентоспособность (0,77), познавательные потребности (0,75), самоуправление (0,73), способность к непрерывному профессиональному росту (0,72), способность к риску (0,65), созидание (0,60), способность вести за собой, быть лидером (0,60), поддержку (0,58), интеллект (0,56), контактность (0,53) необходимо развивать у всех субъектов образования.

Основная трудность профессионального психологического отбора заключается в многоаспектности проблемы, для успешного решения которой необходим комплексный и системный подход и соответствующая организация. Недостаточная эффективность исследований, проводимых в УВО по этому направлению, объясняется, прежде всего, отсутствием координации и фактическим игнорированием комплексного характера развития созидательной деятельности субъектов образования средствами анализа профпригодности.

Рассматривая профессиональный психологический отбор в УВО, т. е. выделение способных к обучению и овладению специальностью, как один из важнейших факторов успешности формирования профессиональной пригодности специалиста, мы тем самым можем с полным правом говорить о повышении вероятности прогнозирования успешности акмеологического обучения и профессиональной созидательной деятельности будущего специалиста, что в современных условиях представляется чрезвычайно важным.

Профессиональный отбор с позиций современной науки выступает как двуединый процесс: с одной стороны, отбор представляет собой средство выявления и реализации желания абитуриента посвятить свою жизнь деятельности, а выбор профессии — это сложный социальный и психологический процесс; с другой стороны, задача профотбора заключается в том, чтобы подобрать для профессионального обучения и созидательной деятельности людей, личностные свойства, склонности и способности которых наилучшим образом соответствовали бы требованиям будущей профессии (специальности). Профессиональный психологический отбор — не кратковременный акт, в процессе которого выявляются профессионально важные свойства личности, а в известной мере продолжительный процесс.

Профессиональный отбор опирается на общепсихологические принципы изучения личности. По мнению А. Т. Ростунова, к ним относятся [4—6]:

- принцип объективности, предполагающий использование объективных данных и фактов о личности;
- принцип всесторонности, предполагающий изучение всех сторон (свойств) личности;
- принцип динамичности, предполагающий изучение личности в изменении и развитии;
- принцип целеустремленности, включающий выбор наиболее эффективных методов изучения свойств личности;
- принцип изучения свойств личности в коллективе и через коллектив;
- принцип соответствия требованиям обучения и профессиональной деятельности;

– принцип активности, предполагающий психологические, воспитательные, тренировочные или режимные мероприятия, направленные на формирование необходимых, но недостаточно развитых способностей. Личностный подход опирается на модель динамической функциональной структуры личности как собственно психологический принцип, который объективно выступает теоретической основой изучения личности.

Реализация этих принципов предполагает в качестве основной формы проверки адекватности свойств личности абитуриентов пролонгированный отбор, который осуществляется в процессе профессиональной ориентации и адаптации к профессиональному обучению и опирается на всестороннее психолого-педагогическое изучение личности и ее креативности.

Формирование профпригодности школьников и студентов как система, как связующее звено между системой подготовки в учреждении образования и УВО позволяет выявить не только кандидатов по их личностным свойствам, отвечающим требованиям обучения и дальнейшей профессиональной деятельности, но и создает предпосылки для совершенствования системы профессионального обучения и воспитания субъектов образования.

Прогнозирование способностей, осуществляемое посредством процедур профотбора, характеризуется следующими основными особенностями: отдельностью во времени этапа прогнозирования от этапа овладения данной деятельностью или выполнения ее опосредованными приемами получения информации о способностях школьников и студентов; относительно малой надежностью и, как правило, дефицитом исходной информации. Все это, в свою очередь, определяет подчеркнуто вероятный характер прогнозов. Как мы уже упоминали, оно возможно на основе психологического изучения деятельности, разработки методов выявления профессионально важных свойств индивида, критериев их оценки, определения валидности этих методов.

В этом заключается системность подхода к данной проблеме. Изучение только одной подструктуры личности, объединяющей, например, компетентности, приводит к нарушению системы исследования и просчетам в работе, следовательно, к большому отсеву в ходе профессионального обучения в УВО и нередко к профессиональной непригодности и созиданию.

Заключение. Теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы и наши многолетние исследования по проблеме позволили сделать следующее заключение. При решении вопроса о формировании профессиональной пригодности школьников и студентов необходим системный подход, позволяющий реализовать ее через подсистемы, и прогнозирование успешности профессионального обучения в системе «управления—соуправления—самоуправления» созидательной деятельностью. Следует предусмотреть такие методы, которые бы позволяли адекватно выявлять свойства личности и учитывать их соответствие профессиональным требованиям и специфике конкретной специальности, способствующие созиданию продуктивного субъекта образования как становлению личности, индивидуальности, субъекта деятельности.

Посвящается 100-летию со дня рождения созидателя продуктивного субъекта образования, величайшего отечественного ученого-психолога, доктора психологических наук, профессора, полковника, первооткрывателя основ профпригодности и выбора профессии, профессионального самоопределения, профессиональной и личностной направленности, мотивации, профессиональной ориентации, профессионального просвещения, профадаптации А. Т. Ростунова, бывшего заведующего отделом трудового обучения и профессиональной ориентации, а также руководителя лаборатории проблем высшей школы Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь, который принял активное участие в разработке «Концепции высшего образования».

Список цитированных источников

1. Джига, Н. Д. Направленность личности студентов : монография / Н. Д. Джига. — Минск : МИТСО, 2004. — 204 с.
2. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
3. Деркач, А. А. Субъективные феномены: акмеологический подход : монография / А. А. Деркач. — М. : Изд-во РАГС, 2010. — 240 с.
4. Ростунов, А. Т. Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии / А. Т. Ростунов. — Минск : НИО, 1995. — 92 с.
5. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. — Минск : Высш. шк., 1998. — 286 с.
6. Ростунов, А. Т. Подготовка молодежи к службе в армии / А. Т. Ростунов, Л. А. Кандыбович, Г. В. Блях. — Минск : Нар. асвета, 1983. — 126 с.
7. Ростунов, А. Т. Профессиональная пригодность / А. Т. Ростунов, Л. А. Кандыбович, Г. В. Блях. — Минск : Высш. шк., 1984. — 176 с.
8. Ростунов, А. Т. Ориентация школьников на военные профессии / А. Т. Ростунов. — Минск : Нар. асвета, 1982. — 206 с.

Поступила в редакцию 28.01.2020

Репозиторий БарГУ

УДК 376.1-056.3

Е. А. Клещёва, А. В. Черник

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Парковая, 62, 225320 Барановичи, Республика Беларусь,
+375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ ПРИЁМНЫХ МАТЕРЕЙ ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

В статье рассматривается вопрос социального сиротства как одной из актуальных проблем развития института семьи. Альтернативой социальному сиротству определяются приёмные семьи с разным типом устройства, где родительство становится социальным и может восприниматься как профессиональная обязанность в отношении ребёнка. Профессиональные замещающие семьи в свой состав включают матерей, требующих особой педагогической и психологической подготовки для принятия ребёнка в семью. Авторами определены особенности приёмных матерей из профессиональных замещающих семей, связанные с их уровнем педагогической компетентности, типом воспитания, психологическим типом родительства и родительского отношения, предложена авторская типология матерей из профессиональных замещающих семей: «почти родная мама», «гипомама», «гипермама».

Ключевые слова: социальное сиротство; социальное родительство; профессиональная замещающая семья; приёмная мать.

Табл. 1. Библиогр.: 3 назв.

E. A. Klescheva, A. V. Chernik

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 62 Parkovaya Str.,
225320 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

TYOLOGY OF FOSTER MOTHERS FROM PROFESSIONAL SUBSTITUTE FAMILIES

The article considers the issue of social orphanhood as one of the relevant problems of the development of family institution. The authors offer an alternative to social orphanhood foster families with different types of arrangements, where the parenthood becomes a social responsibility and can be perceived as a professional obligation towards the child. Professional substitute families include mothers, who require special pedagogical and psychological training in order to take a child into the family. The authors determined the peculiarities of foster mothers in their professional substitute families, related to their level of pedagogical competence, type of upbringing, psychological type of parenthood and parental attitude, was proposed the author's typology of mothers from professional substitute families "almost birth mother", "hypomother", "hypermother".

Key words: social orphanhood; social parenthood; professional substitute family; foster mother.

Table 1. Ref.: 3 titles.

Введение. Проблема социального сиротства выходит на первый план эволюционного развития института семьи. Проблема заключается в том, что дети лишаются попечения родителей из-за нежелания или невозможности осуществлять последними свои обязанности, как следствие, родители отказываются от ребенка или уstraняются от его воспитания. Заботу о них берет на себя государство или иная семья, в рамках которой выполняются все задачи по обеспечению условий для развития личности [1; 2]. На сегодня в Республике Беларусь насчитывается 21 149 детей-сирот, из которых биологическими сиротами являются лишь немногим больше 5 тысяч, остальные имеют статус «социальной сироты», их число неуклонно растёт. Явление стало одной из социально-экономических проблем в нашем обществе. Именно поэтому возникла необходимость развития института замещающей семьи.

В современных условиях развития института семьи — кризиса традиционных семейных ценностей, нивелирования родительских функций, трансформации детско-родительских отношений — альтернативной формой организации семьи для детей, оставшихся без попечения родителей, мы определяем профессиональную замещающую семью, где воспитание детей становится профессиональной обязанностью родителя. Мы считаем, что профессиональная обязанность родителя может не основываться на родительских чувствах, априори отсутствующих в отношениях между приемным родителем и ребенком, что определяет эффективность данной формы семейного устройства. Нами уточняется понятие «социальное родительство» и определяется как тип семейной заботы, где небологический родитель добровольно налагает на себя ряд обязательств по воспитанию и содержанию, уходу и заботе о ребенке, вследствие каких-либо причин утратившем родительскую опеку. Мы представляем авторскую типологию приёмных матерей, основанную на их родительской компетентности. Родительская компетентность определяется ценностно-смысловым, когнитивным, рефлексивным и коммуникативным компонентами [3].

Результаты исследования и их обсуждение. В процессе исследования решалась задача определения актуального уровня родительской компетентности замещающих матерей посредством выявления взаимосвязи доминирующего мотива принятия ребенка, уровня педагогической компетентности у профессионально-замещающей матери, стратегии семейного воспитания, а также психологического типа родительства и родительского отношения в профессионально-замещающей семье. Решение задачи осуществлялось с помощью следующих методик (таблица 1).

Результаты исследования обрабатывались посредством корреляционно-регрессионного анализа. Выборку испытуемых составили 30 приёмных матерей из профессиональных замещающих семей Брестской области в возрасте от 30 до 54 лет.

Проанализируем результаты по тест-опроснику «Мотивация выбора приемного ребенка» В. В. Савченко, Г. Н. Соломатиной.

Мотивы принятия ребёнка в семью в данной выборке распределились примерно в равных долях. У 30 % выборки испытуемых выявлен мотив «Помощь ребёнку», относящийся

Т а б л и ц а 1. — Программа исследования актуального уровня родительской компетентности профессионально-замещающей матери

Методика	Предмет диагностики
Тест-опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» (В. В. Савченко, Г. Н. Соломатина)	Доминирующий мотив принятия ребенка в семью у замещающего родителя
Опросник «Какой Вы родитель» (Л. В. Меньшикова)	Успешность выполнения роли родителя
Тест «Стратегия семейного воспитания» (Р. В. Овчарова)	Тенденции к воспитанию ребенка в семье по определенному стилю. Стили воспитания могут определять особенности детско-родительских отношений в семье и восприятия родителя ребенком
Анкета «Психологический тип родителя» (В. В. Ткачёва)	Психологические типы родительства у членов замещающих семей: импульсивно-инертный, тревожно-сензитивный, психосоматический
Тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин)	Родительское отношение (система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним)

к альтруистически направленному мотивационному комплексу. Желание воспитывать у матерей реализуется при учёте индивидуальных особенностей ребёнка и признании его индивидуальности. Однако за этим мотивом может стоять невротическое желание реализовать через ребенка свою потребность в социальном признании. В таком случае мать имеет устойчивый образ того, каким должен быть «ее» ребенок, и стремится подгонять ребенка под эти представления. У 27 % испытуемых выявлен мотив «Отсутствие детей» (если семья не может иметь детей по медицинским показателям). Детско-родительские отношения характеризуются гиперопекой, большими ожиданиями у матери по поводу ребёнка. Сплоченность семьи высокая, причем мать с ребенком находятся в союзе, тогда как отец исключён из неформальных семейных отношений. Для 23 % испытуемых главным мотивом выступает стремление получить материальные выгоды. Для этих испытуемых финансовая сторона выступает сильным стимулом. Семьи, принявшие на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют ряд социальных гарантий и льгот. Однако концентрация на материальных выгодах не способствует установлению позитивных детско-родительских отношений в семье. Мотив «Помощь в старости» выражен у 20 % данной выборки. Такая мотивация изначально предполагает договорные отношения. Интимность, теплота, взаимное доверие в таких детско-родительских отношениях отсутствуют.

Далее представим результаты исследования по опроснику «Какой Вы родитель» Л. В. Меньшиковой.

У большинства (47 %) испытуемых низкий уровень педагогической компетентности, который свидетельствует о смутном представлении респондентов о воспитании и необходимости углубления знаний в этой области. Для этой категории респондентов характерны: недооценка роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, отсутствие информации об особенностях психического созревания, общей ориентации в выполнении соответствующей воспитательной функции, признании родительской ответственности, прав ребенка на самоутверждение. В поведении таких матерей отсутствует личностно ориентированная направленность социальных контактов, преобладает низкий уровень общей культуры. Функция семьи сводится к материальному обеспечению. В большинстве случаев эти матери не осознают негативного влияния отрицательных семейных отношений, зачастую игнорируют любые формы взаимодействия со специалистами психологического и педагогического профилей. Не считают необходимым приобщение детей к культурным ценностям. Перспективы развития своего ребенка они подчиняют чаще меркантильным интересам: зарабатывать деньги независимо от вида работы и её соответствия интересам.

У части матерей наблюдается средний уровень педагогической компетентности (36 %), что указывает на наличие знаний об адекватных формах и методах воспитания в семье и свидетельствует об относительной компетентности в выборе воспитательной тактики. Сфера интересов этих матерей в воспитании и социальном развитии своих детей довольно обширна, но реализуется не в полной мере из-за ряда причин: нехватки времени, ситуативности реализации воспитательной функции. Они согласны с необходимостью и значимостью социального воспитания, однако свое место в этом процессе ограничивают участием в тех акциях, которые предлагает учреждение образования. С недоверием относятся ко влиянию семейно-бытовой культуры на результаты социального развития детей, проявляют ситуативный интерес к процессу повышения уровня собственной социальной культуры.

У 17 % испытуемых выявлен высокий уровень педагогической компетентности. Данные показатели свидетельствуют о наличии у матери комплекса знаний, способов и приемов, а также значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка. Этим респондентам свойственна устойчивость познавательных интересов и стремления к познанию особенностей развития своего ребенка, организации педагогически оправданной среды для их развития, обогащению социокультурных ценностей, позитивному влиянию семейно-бытовой культуры на социальное развитие детей.

Полного отсутствия элементарных представлений о воспитании и развитии своего ребенка у матерей обнаружено не было.

По методике «Стратегия семейного воспитания» Р. В. Овчаровой получены следующие результаты.

Для большей части выборки характерен авторитетный стиль воспитания (53 %). Респонденты отличаются жёстким контролем над детьми и в то же время поощрением общения и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка. Авторитетные профессиональные замещающие матери признают и поощряют автономию своих воспитанников. Они открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения, допускают изменения в своих требованиях. Авторитарный стиль выявлен у 23 % выборки. Для этих матерей характерно подчинение собственного поведения жестким правилам и навязывание этих правил своим воспитанникам, а также исключение детей из процесса принятия решений в семье. Авторитарные профессиональные замещающие матери контролируют поведение своих воспитанников и заставляют их абсолютно придерживаться установленных ими правил, не допускают их обсуждения. Они обычно сдержанны в отношениях с детьми, позволяют им лишь в незначительной степени быть независимыми. У 20 % выборки выявлен либеральный стиль воспитания, который отличается почти полным отсутствием контроля за детьми. Либеральные профессиональные замещающие матери предоставляют детям избыток свободы при незначительном руководстве матерей. Они относятся к детям с сердечностью и душевной теплотой, принимают их безоценочно. Лишь для 4 % испытуемых характерен индифферентный стиль воспитания.

Далее мы оценивали психологический тип матери по методике «Психологический тип родителя» В. В. Ткачёвой.

У 50 % респондентов выявлен импульсивно-инертный тип, который характеризует матерей как людей с активной жизненной позицией, стремлением руководствоваться собственными убеждениями в сфере воспитания ребенка. Отличительной чертой позиции таких родителей является вытеснение отрицательных переживаний, связанных с проблемами ребенка. Матерям данного типа свойственно стремление преодолевать проблемы, возникающие у ребенка, способствуя тем самым его развитию. Главной целью является оздоровление, обучение и социальная адаптация их ребенка. Однако матери этого типа не умеют сдерживать гнев и раздражение, отсутствует самоконтроль, склонны к ссорам и скандалам, откровенно противопоставляют себя социуму в лице специалистов, администрации, родственников, не принявших ребенка. Возможно использование достаточно жестких форм взаимодействия, вплоть до отстраненности от ребенка, а также использование жестких форм наказания. При этом матерям инертно-импульсивного типа свойственна излишняя опека по отношению к ребенку, они неверно определяют траекторию его развития. Настойчивое стремление проявляется в ориентировке только на свои жизненные установки, что не позволяет им увидеть реальные перспективы развития ребенка.

Второй по частоте встречаемости тип в выборке — психосоматический (40 %). Эти матери эмоционально неустойчивы. Частые смены настроения могут быть вызваны незначительным поводом. Некоторым представительницам этого типа свойственна тенденция к доминированию. В большинстве ситуаций им свойственна корректность, сдержанность, а иногда замкнутость, отсутствие скандалов и ссор и общая нормативность поведения. Этому типу матерей свойственна гиперопека, усилия направлены на выполнение действий за ребёнка, эмоционально истощая себя. Для психосоматических матерей высшей целью является найти самых лучших специалистов, а при их отсутствии — стать таковыми, активно включаются в жизнь своего ребенка. Так, например, многие из них меняют профессию, ориентируясь на нужды и проблемы своего ребенка, участвуют в деятельности различных общественных организаций.

Наименее выраженный в данной выборке тип — тревожно-сензитивный (10 %). Этим матерям характерна пассивная личностная позиция. У них отсутствует стремление к принятию проблемы ребенка и ее преодолению. Тревожно-сензитивный тип матерей оправдывает свою пассивность отсутствием прямых инструкций окружающих о действиях, которые они должны предпринять. У некоторых родителей этого типа наблюдается стремление уберечь ребенка от любых возможных трудностей, даже от тех из них, которые он способен преодолеть собственными силами. Из-за инертности и слабости собственной родительской позиции такие матери часто ощущают свою несостоятельность как воспитатели, сталкиваются с серьезными трудностями в достижении педагогических целей. Во взаимоотношениях с ребёнком отсутствует требовательность, а порой и должная строгость, непоследовательность в применении приемов поощрения или наказания. Межличностные связи «родитель—ребенок» в таких семьях могут приобретать симбиотический характер. Для родителей тревожно-сензитивного типа свойственно избегание серьезных жизненных трудностей, а в некоторых ситуациях — полный отказ от поиска решения проблемы.

Далее представлены результаты по тесту-опроснику родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина.

По шкале «Принятие—отвержение» у большинства респондентов выявлен средний уровень (63 %) эмоциональных переживаний к ребенку. Для этих матерей взаимодействие с ребенком может носить непоследовательный характер. Взрослые порой чересчур строги, в других случаях — излишне мягки. Принятие наблюдается у 27 % выборки. У респондентов выражено положительное отношение к ребенку. Матери принимают и уважают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним достаточно много времени. Для 10 % испытуемых характерно отвержение. Матери испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такие матери считают ребенка неудачником, не верят в его будущее, низко оценивают его способности. По шкале «Кооперация» для большей части выборки (67 %) характерен средний уровень кооперации, а у 23 % матерей — высокий уровень кооперации, что выражается в искреннем интересе к ребенку, способности ребёнка высоко оцениваются, поощряется самостоятельность и инициатива ребёнка. У 10 % респондентов выявлен низкий уровень кооперации, характеризующийся отсутствием заинтересованности в развитии ребёнка, в его воспитании.

По шкале «Симбиоз» у большинства респондентов наблюдается средний уровень (60 %), т. е. дистанция в общении с ребенком носит непоследовательный характер и больше зависит от случайных обстоятельств. Высокие показатели по данной шкале выявлены у 23 % респондентов, что свидетельствует о минимальной психологической дистанции с ребенком, а порой и слиянии с ним. Низкий уровень (17 %) свидетельствует о значительной психологической дистанции между матерью и ребенком. По шкале «Авторитарная гиперсоциализация» у большинства респондентов наблюдается средний уровень (67 %), что свидетельствует о демократичности матерей в отношении поведения ребёнка с умеренным и разумным контролем. Высокие показатели (27 %) наблюдаются у испытуемых с авторитарным отношением к ребёнку. Мать требует безоговорочного послушания и дисциплины, во всём навязывает свою волю, пристально следит за социальными достижениями ребёнка. Низкий уровень выявлен у только у 6 % приёмных матерей.

По шкале «Маленький неудачник» у 53 % выборки наблюдается низкий уровень, свидетельствующий о том, что ребёнок расценивается родителем как взрослый и самостоятельный. Средний уровень характерен для 47 % матерей, которые воспринимают ребёнка взрослым или инфантилизируют его в зависимости от ситуации. Иногда ребёнок может представляться неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Высоких показателей по данной шкале выявлено не было.

Для выявления характера взаимосвязи между мотивами принятия ребенка, уровнем педагогической компетентности приемной матери, стратегией семейного воспитания, психологическим типом родительства, а также родительского отношения в профессионально-замещающей семье был использован корреляционно-регрессионный анализ. На основании прямых значимых корреляций между показателями по шкалам методик программы исследования были определены типы замещающих матерей, к которым мы подобрали следующие метафорические названия: «почти родная мама», «гипомама» и «гипермама».

Типу «почти родная мама» характерен высокий уровень педагогической компетентности при ярко выраженных альтруистических мотивах принятия ребенка в семью. Матерям свойственен импульсивно-инертный тип родительства, положительным аспектом которого является стремление преодолевать проблемы, возникающие у ребенка. Однако они могут проявлять излишнюю опеку по отношению к ребенку или настойчивое стремление ориентироваться только на свои личностные установки в воспитании ребенка. Авторитетный стиль воспитания, свойственный таким матерям, выражается в признании и поощрении растущей автономии своих воспитанников при твердом контроле за ними, открытости для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения, допущении изменений своих требований в разумных пределах. К особенностям также можно отнести безусловное принятие ребенка и проявление к нему искреннего интереса, уважение и признание его индивидуальности, высокую оценку способностей, одобрение интересов, поддержку и поощрение самостоятельности и инициативы. Однако психологическая дистанция между этим типом матерей и приемным ребенком может практически полностью отсутствовать.

У женщин *типа «гипомама»* наблюдается средний уровень педагогической компетентности, имеются мотивы социальной направленности при принятии ребенка в семью. У них психосоматический тип родительства, характеризующийся корректностью, сдержанностью, а иногда замкнутостью, отсутствием скандалов и ссор и общей нормативностью поведения, стремлением скрыть проблемы детей от посторонних лиц. Все усилия таких матерей направлены на оказание помощи ребенку, желание сделать за него то, что он не может еще сам. Им свойственна гипоопека при либеральном стиле воспитания, который отличается почти полным отсутствием контроля за детьми, им предоставлен избыток свободы при незначительном руководстве родителей. Общение и дистанция при взаимодействии с ребенком могут для этих матерей носить непоследовательный характер и больше зависят от случайных обстоятельств. Мало интересуются внутренним миром ребёнка.

Женщины *типа «гипермама»* — это матери с низким уровнем педагогической компетентности, склонностью к акизитивным (материальным) мотивам принятия ребёнка в семью. Наиболее выраженным у этого типа матерей является импульсивно-инертный тип родительства, характеризующийся, с одной стороны, стремлением преодолевать проблемы ребенка, а с другой — излишней опекой над воспитанником, откровенным противопоставлением себя социуму, отказом замечать особенности развития ребенка. Авторитарный стиль воспитания свойственен таким матерям, выражается в подчинении собственного поведения жестким правилам и навязывании этих правил своим детям, а также исключении детей из процесса принятия решений в семье. Эта категория матерей контролирует поведение своих приемных детей и заставляет их жестко придерживаться установленных правил, не допускает их обсуждения. В отношении к детям они обычно сдержанны, склонны к практически тотальному контролю, позволяя последним лишь в незначительной степени быть независимыми. В воспитании ребенка могут наблюдаться перегибы: от излишней строгости до чрезмерной мягкости. Такие личностные качества, как интерес ко внутреннему миру ребёнка и терпимость, развиты ниже необходимого уровня. Возможны сложности во взаимоотношениях с ребенком, непонимание его проблем, попытки перенести вину за недостатки в развитии на самого ребенка.

Заключение. На данный момент в обществе выделяют два типа родительства. Естественным называют родительство, основанное на кровном родстве с ребёнком. К социальному же относится родительство, основанное на добровольном принятии на себя роли родителя ребёнка, не состоящего с этим взрослым в кровном родстве. Воспитание в семьях с социальным родителем обеспечивает социальную защиту ребенка, утратившего опеку, посредством установления взаимосогласованных, социально-правовых норм деятельности уполномоченных служб и приемных родителей и основывается на принципах гуманизма, участия и заботы. Нами было определено три типа замещающих матерей, характеризующихся различными мотивами приёма ребёнка в семью, воспитательными стратегиями, особенностями отношения к ребёнку, различным уровнем педагогической подготовленности, что позволило создать специализированную программу подготовки приемных матерей к принятию ребенка, утратившего родительскую опеку, на воспитание в профессиональную замещающую семью.

Список цитированных источников

1. Брутман, В. И. Причины социального сиротства. Аналитический взгляд на проблему / В. И. Брутман // Соц. работа. — 1998. — № 2/5. — С. 36—41.
2. Панкратова, Н. В. Социальное родительство / Н. В. Панкратова, В. В. Солodников // Мониторинг обществ. мнения: экон. и соц. параметры. — 2007. — № 3. — С. 105—111.
3. Лебедева, К. М. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода / К. М. Лебедева // Дошк. воспитание. — 2014. — № 6. — С. 84—93.

Поступила в редакцию 22.10.2019

УДК 159.923.2:616.89-008.441.42-055.2

Л. Г. Пономарёва

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (44) 772 54 72, ludainfoline@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО И АФФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ У ЖЕНЩИН С ПРИЗНАКАМИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В представленной статье проанализированы результаты эмпирического исследования когнитивного и аффективного компонентов самосознания у женщин с признаками нарушений пищевого поведения и с нормативным пищевым поведением. Основными изучаемыми параметрами выступили самоидентификация и уровень притязаний, которые были проанализированы с помощью методов количественного и качественного анализа. Выявлены различия сформированности подуровней самоидентификации у женщин с нормативным пищевым поведением в сравнении с женщинами с признаками нарушения пищевого поведения. Показано также, что при нормативном пищевом поведении важность приобретает содержательная составляющая самоидентификации, при абнормальном — описательная. Среди женщин обеих эмпирических групп отмечается низкий уровень притязаний. В то же время при наличии признаков нарушения пищевого поведения начинает преобладать нереалистично низкий уровень притязаний.

Ключевые слова: нарушения пищевого поведения; самосознание; самоидентификация; функциональная структура самоидентификации; уровень притязаний.

Табл. 3. Библиогр.: 9 назв.

L. G. Ponomarova

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank,
Ministry of Education of the Republic of Belarus, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (44) 772 54 72, ludainfoline@rambler.ru

PECULIARITIES OF COGNITIVE AND AFFECTIVE COMPONENTS OF SELF-CONSCIOUSNESS AMONG WOMEN WITH THE TENDENCY TO EATING DISORDERS

The article presents the results of research of the cognitive and affective components of self-consciousness among women with and without signs of eating disorders. The main studied parameters were self-identification and the level of claims, which were analyzed using methods of quantitative and qualitative analysis. It was revealed the differences in the formation of sublevels of self-identification by women with normative eating behavior in comparison with women with signs of eating disorder. It is also shown that with normative eating behavior, the content component of self-identification becomes important, while it is the descriptive one with the abnormal habits. A low level of claims is noted among women of both empirical groups. However, if there are signs of eating disorders the unrealistically low level of claims starts to be prevailing.

Key words: eating disorders; self-awareness; self-identification; functional structure of self-identification; level of claims.

Table 3. Ref.: 9 titles.

Введение. В настоящее время спектр нарушений пищевого поведения отличается значительным полиморфизмом. Нарушения данной группы представляют собой широкий континуум самых разных состояний: от ограничительного поведения до переедания [1]. Несмотря на довольно яркую симптоматику, нарушения пищевого поведения сегодня являются сложно диагностируемыми и сложно выявляемыми состояниями. Вместе с тем изучение данных расстройств представляет высокую актуальность: ежегодно в Беларуси фиксируется

около 1 000 новых случаев заболевания нервной анорексией у женщин в возрасте от 13 до 23 лет [2]. К клинически выраженным формам нарушений пищевого поведения относят нервную анорексию и нервную булимию, а также формы отклонения от нормы — самовывызывание рвоты и эпизоды компульсивного переедания.

О доклинической феноменологии нарушений пищевого поведения в современном понимании этих расстройств принято говорить при отсутствии полного набора медицинских диагностических критериев для постановки клинического диагноза. Распространенность субклинических форм превышает таковую для «полного синдрома» нарушения в 2—5 раз и составляет от 4 до 16 % в общей популяции. При наличии или сочетании определенных факторов субклинические формы нарушения способны разворачиваться в клинически значимые виды нарушений приема пищи [3; 4].

Решением проблемы ранней диагностики и психологической коррекции пищевых нарушений (еще на субклиническом уровне) может стать понимание особенностей когнитивного и аффективного компонентов самосознания лиц с данным типом расстройств. Основанием для этого выступил тот факт, что их ключевыми психопатологическими характеристиками служат недостаточная когнитивно-личностная дифференциация, обуславливающая нарушения образа «Я», а также поведенческие особенности, проявляющиеся в наличии жестких стереотипов в отношении пищи и во взаимодействии с окружающими [1; 3; 4]. Отметим, что под самосознанием мы понимаем процесс познания человеком себя и формирование им отношения к самому себе, когнитивный компонент которого находит выражение в самопознании, образах самого себя и своего «Я», сопоставлении себя с другими людьми, а аффективный проявляется посредством оценки и регуляции собственных действий [5—7].

Несмотря на достаточное количество описанных характерологических особенностей лиц с пищевыми расстройствами, эти данные четко не систематизированы. В силу этого анализ особенностей самосознания и его структуры будет способствовать целостному, более глубокому и прогностическому пониманию нарушений пищевого поведения.

Методология и методы исследования. Методологической основой нашего исследования выступили теоретические положения о структуре самосознания, которая (с небольшими модификациями у различных авторов) включает в себя когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты (И. И. Чеснокова, И. С. Кон, В. В. Столин, О. В. Селезнева, А. К. Болотова и др.).

Для описания когнитивного компонента нами была использована «Методика исследования функциональной структуры самоидентификации» Д. Г. Дьякова, где самоидентификация рассматривается как психический процесс знаково и символически опосредствованного отношения человека к своим действиям как к реализуемым в определенной социальной роли, опирающимся на единообразные ценности и составляющим целостную индивидуальную историю субъекта [8].

Для изучения аффективного компонента была применена «Моторная проба» Шварцландера в модификации Л. В. Бороздиной [9], позволившая выявить уровень притязаний испытуемых, который дает характеристику их целей и способа их достижений.

Процедура отбора испытуемых осуществлялась при помощи «Опросника пищевых предпочтений-26» в адаптации О. А. Скугаревского, С. В. Сивухи [4], позволившего определить «группу риска» с высокой вероятностью наличия признаков расстройств пищевого поведения. Скрининг был проведен на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» среди девушек и молодых женщин (18—35 лет) без психиатрического диагноза, в результате которого было отобрано 30 испытуемых без признаков нарушений пищевого поведения и 30 испытуемых, имеющих признаки нарушений пищевого поведения.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках исследования функциональной структуры самоидентификации были изучены ее основные подфункции: сформированность знака как орудия самоидентификации, сформированность идентификационных конструктов, интегрированность идентификационных конструктов, а также сформированность самоидентификации как психической функции в целом. Результаты частотного анализа по методике представлены в таблице 1.

Задание 1. Исследование подфункции сформированности знака как орудия самоидентификации, отражающего представление себя как целостного субъекта определенной социальной практики. У опрошенных с признаками нарушений пищевого поведения доминирующим является второй уровень сформированности (66,67 %). При отсутствии признаков нарушений пищевого поведения преобладает третий (73,33 %) и отсутствует первый уровень. В целом у испытуемых без признаков нарушений пищевого поведения уровень сформированности подфункции использования знака как орудия самоидентификации выше, чем в группе с данными признаками ($\chi^2 = 11,5945$; $p = 0,003036$).

Качественный анализ ответов на задание 1 показал, что в группе нормативного пищевого поведения чаще говорили: «дочь» — 27 %, «девушка» — 11 %, «студент» — 10 %, т. е. указывали свой социальный статус либо реализуемую социокультурную практику. В группе с признаками нарушений пищевого поведения участники описывали в основном характеристики личности («решительная», «жизнерадостная», «позитивная» и др.).

Задание 2. Исследование сформированности идентификационных конструктов, отражающее аксиоматизационно-детерминированный отбор и последующее интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака. В нормативной группе уровень развития данной подфункции выше ($\chi^2 = 20,3175$; $p = 0,000007$).

Т а б л и ц а 1. — Показатели сформированности функциональной структуры самоидентификации при наличии и отсутствии признаков нарушений пищевого поведения

Задания методики	Уровни сформированности подфункций самоидентификации	Наличие признаков нарушений пищевого поведения, человек (%)	Отсутствие признаков нарушений пищевого поведения, человек (%)
1. Изучение подфункции сформированности знака как орудия самоидентификации	0 уровень	0 (0)	0 (0)
	1 уровень	1 (3,33)	0 (0)
	2 уровень	20 (66,67)	8 (26,67)
	3 уровень	9 (30)	22 (73,33)
2. Исследование сформированности идентификационных конструктов	0 уровень	0 (0)	0 (0)
	1 уровень	0 (0)	0 (0)
	2 уровень	17 (56,67)	1 (3,33)
	3 уровень	13 (43,33)	29 (96,67)
3. Исследование интегрированности идентификационных конструктов	0 уровень	0 (0)	0 (0)
	1 уровень	2 (6,67)	0 (0)
	2 уровень	15 (50)	9 (30)
	3 уровень	13 (43,33)	21 (70)
Итоговый показатель. Сформированность самоидентификации как психической функции	0 уровень	6 (20)	0 (0)
	1 уровень	13 (43,33)	3 (10)
	2 уровень	11 (36,67)	12 (40)
	3 уровень	0 (0)	15 (50)

У испытуемых с абнормальным пищевым поведением отмечен преимущественно второй (56,67 %) и в меньшей степени третий уровень сформированности идентификационных конструктов (43,33 %). При отсутствии нарушений пищевого поведения в 96,67 % случаев был зафиксирован третий уровень. Отметим, что при выполнении задания 2 у испытуемых с признаками абнормального пищевого поведения возникали сложности в интеграции отдельных событий в целостный нарратив. Некоторые опрошенные отказывались от составления автобиографического повествования, аргументируя это бессмысленностью или сложностью задания.

Задание 3. Исследование интегрированности идентификационных конструктов, которое отражает обеспечение символически опосредствованного единства идентификационных конструктов, а также социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта. Результаты указывают на тенденцию к статистической значимости различий между ответами в группах ($\chi^2 = 5,38235$; $p = 0,067801$). Отметим, что для группы без признаков нарушений пищевого поведения характерен третий уровень (70 %), тогда как при их наличии — второй уровень развития соответствующей функции самоидентификации (50 %). При этом в ответах участников нормативной группы первый уровень отмечен не был.

Определение итогового показателя, характеризующего сформированность самоидентификации как психической функции, установило, что в группе участников с признаками нарушений пищевого поведения преобладает первый уровень сформированности самоидентификации (43,33 %). Третий уровень в данной группе зафиксирован не был. В группе без данных признаков уровень развития самоидентификации как целостной психической функции выше ($\chi^2 = 27,2935$; $p = 0,000005$). Третий уровень здесь составляет 50 %, второй — 40 %. Испытуемые с нулевым уровнем встречаются только в группе с тенденциями к расстройствам приема пищи.

Интерпретация по методике исследования функциональной структуры самоидентификации. Для женщин с признаками нарушений пищевого поведения основной является не содержательная, а описательная составляющая самоидентификации, т. е. акцент смещается с реализации определенной социальной практики к необходимости осознания ее некоторых качеств. Ввиду этого важным в восприятии собственной идентичности для них становится скорее оценка окружающих, чем личный опыт.

Частотный анализ результатов по методике Шварцландера, представленный в таблице 2, показал, что для группы с признаками нарушений пищевого поведения характерен низкий и умеренный уровни притязаний и преобладает нереалистично низкий уровень притязаний.

В таблице 3 отображены результаты, которые указывают на то, что для данной группы характерен преимущественно низкий и умеренный уровни притязаний.

Т а б л и ц а 2. — Показатели значений уровня притязаний при наличии признаков нарушений пищевого поведения

Уровень притязаний	Распределение значений, человек (%)
Чрезмерно низкий	15 (50)
Низкий	9 (30)
Умеренный	6 (20)

Т а б л и ц а 3. — Показатели значений уровня притязаний при отсутствии признаков нарушений пищевого поведения

Уровень притязаний	Распределение значений, человек (%)
Низкий	16 (53,33)
Умеренный	10 (33,33)
Высокий	3 (10,00)
Чрезмерно высокий	1 (3,33)

Для лиц без признаков нарушений пищевого поведения в меньшей степени характерны высокий и чрезмерно высокий уровни притязаний, которые не встречаются при наличии девиации в отношении к приему пищи. При этом чрезмерно низкий уровень притязаний, отмеченный в нормативной группе, в группе с абнормальным пищевым поведением зафиксирован не был.

Анализ статистической значимости различий результатов по методике Шварцландера показал, что в группе без признаков нарушений пищевого поведения уровень притязаний выше, чем при наличии таковых ($U = 163,5000$; $p = 0,000024$).

Интерпретация по методике Шварцландера. Для женщин обеих групп характерно выбирать простые задачи, избегать трудных или ответственных дел и целей, не стремиться проявлять социальную активность, особенно там, где они могут проявить некомпетентность. Факторы, обуславливающие результаты низкого уровня притязаний в обеих группах, требуют дальнейшей детализации. Однако у женщин с тенденциями к нарушениям пищевого поведения соответствующие характеристики проявляются ярче.

Заключение. Уровень развития подфункции использования знака как орудия самоидентификации, уровень сформированности идентификационных конструктов, а также общий уровень развития самоидентификации у женщин с признаками нарушений пищевого поведения ниже, чем без таковых, что говорит о их восприятии собственной идентичности с опорой на описательную, а не содержательную ее наполненность. Также при наличии абнормального пищевого поведения характерен чрезмерно низкий уровень притязаний, что определяет склонность реализовывать простые цели, не стремиться проявлять социальную активность при высоком риске неудачи.

В результате исследования обнаружены различия, отражающие особенности когнитивного и аффективного компонентов самосознания у женщин с абнормальным пищевым поведением. Полученные данные позволяют углубить понимание структуры самосознания при нарушениях пищевого поведения для реализации эффективной диагностической и психокоррекционной работы.

Список цитированных источников

1. Ильчик, О. А. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» / О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский // Психиатрия, психотерапия, клин. психология. — 2011. — № 1. — С. 39—50.
2. Ежегодно в Беларуси фиксируется около 1 000 новых случаев заболевания нервной анорексией [Электронный ресурс] // Минск-Новости. — Режим доступа: <https://minsknews.by/ezhegodno-v-belarusi-fiksiruetsya-okolo-1-000-novyih-sluchaev-zabolevaniya-nervnoy-anoreksiy/>. — Дата доступа: 02.02.2019.

3. Скугаревский, О. А. Доклиническая феноменология в системе оценки девиаций в пищевом поведении [Электронный ресурс] / О. А. Скугаревский // InstitutionenForFilosofi, LingvistikochVetenskapsteori. — Режим доступа: <http://www.phil.gu.se/sffp/reports/34.%20Skogarevskij.pdf> . — Дата доступа: 02.02.2019.
4. Скугаревский, О. А. Нарушения пищевого поведения : монография / О. А. Скугаревский. — Минск : БГМУ, 2007. — 340 с.
5. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 336 с.
6. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М., 1983. — 284 с.
7. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М., 1977. — 144 с.
8. Дьяков, Д. Г. Функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков / Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16: Психология. Педагогика. — 2016. — Вып. 4. — С. 130—145.
9. Бороздина, Л. В. Исследование уровня притязаний / Л. В. Бороздина. — М., 1993. — 142 с.

Поступила в редакцию 12.02.2019

Репозиторий БарГУ

УДК [37.015.323:316.647.5]:376.1-056

И. Н. Селезнёва

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
Министерство образования Республики Беларусь, Московский проспект, 33, 210038 Витебск,
Республика Беларусь, +375 (33) 645 80 62, seleznyova-irina@mail.ru

ОБРАЗ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В статье отражены результаты теоретического исследования феноменов «образ» и «образ ребенка с особыми образовательными потребностями», их характеристик в работах отечественных и зарубежных ученых. Представлены результаты эмпирического исследования уровня толерантности будущих педагогов и педагогов-практиков. Установлено, что у студентов общего педагогического профиля уровень толерантности выше, чем у студентов математического профиля и педагогов-практиков. Проанализированы различия в показателях коммуникативной толерантности среди будущих педагогов и педагогов-практиков. Представлен анализ структуры образа ребенка с особыми образовательными потребностями среди педагогов с разным уровнем толерантности. Выявлены статистически значимые различия в структуре образа ребенка с особыми образовательными потребностями между группой респондентов с высоким уровнем коммуникативной толерантности и респондентов с низким уровнем коммуникативной толерантности.

Ключевые слова: толерантность; образ ребенка; образ обучающегося с особыми образовательными потребностями; ребенок с особыми образовательными потребностями; инклюзивное образование; инклюзия; представление.

Табл. 2. Библиогр.: 13 назв.

I. N. Seleznyova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
33 Moskovsky Ave., 33, 210038 Vitebsk, the Republic of Belarus,
+375 (33) 645 80 62, seleznyova-irina@mail.ru

THE IMAGE OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE REPRESENTATION OF TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF COMMUNICATIVE TOLERANCE

The article reflects the results of the theoretical study of the phenomenon “image” and “image of a child with special educational needs”, its characteristics in the works of domestic and foreign scientists. The results of empirical research of the level of tolerance of future teachers and teachers-practitioners are presented. It has been established that students of general pedagogical profile have a higher level of tolerance than students of mathematical profile and teachers-practitioners. Differences in indicators of communication tolerance among future teachers and teachers-practitioners were also analyzed. An analysis of the structure of the image of a child with special educational needs among teachers with different levels of tolerance is presented. Statistically significant differences in the image structure of a child with special educational needs were identified between a group of respondents with a high level of communicative tolerance and respondents with a low level of communicative tolerance.

Key words: tolerance; image of the child; image of the student with special educational needs; child with special educational needs; inclusive education; inclusion; representation.

Table 2. Ref.: 13 titles.

Введение. Система образования Республики Беларусь предусматривает целенаправленную работу с различными группами обучающихся в рамках единого образовательного пространства, включая детей с особыми образовательными потребностями. Все элементы этой системы взаимодействуют с учетом преемственности и обеспечения равного доступа

к получению качественного образования всеми обучающимися. Ежегодно в Республике Беларусь наблюдается увеличение числа детей с особенностями развития. Так, в 2016 году их число составляло 149 919 человек, а в 2018-м — 156 072. В сложившихся условиях особую актуальность приобретает повышение образовательного потенциала детей с особенностями развития, прежде всего через внедрение системы инклюзивного образования. Развитие идей инклюзивного образования в стране находится на начальном этапе и носит экспериментальный характер. Однако уже определился ряд вопросов, требующих решения для эффективной реализации инклюзии. Одним из самых важных является проблема готовности педагогов общеобразовательных учреждений к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Вопросы возникают в психологической, методической и профессиональной сторонах готовности педагогов ко взаимодействию с данной категорией детей. Отсутствие педагогического опыта работы с детьми с особенностями развития, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов вызывают страх и скептический настрой по отношению к работе в системе инклюзивного образования.

Подготовка педагогических работников к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в основном направлена на формирование знаний об особенностях определенной категории детей и учет этих особенностей в образовательном процессе. При этом в значительно меньшей степени уделяется внимание формированию объективного образа обучающегося с особыми образовательными потребностями в представлениях педагогов и повышению уровня толерантности как значимого личностного качества для работы в системе инклюзивного образования. Компетентность педагогов в области реальной структуры образа ребенка с особыми образовательными потребностями, понимание принципов ее формирования и функционирования поможет повысить эффективность деятельности участников образовательного процесса в системе инклюзивного образования. Стоит отметить, что образ, сложившийся в сознании другого человека, непременно влияет на сознание того, чей образ он отождествляет. Ребенок с особенностями развития во многом начинает ощущать себя таким, каким его видят значимые для него окружающие [1, с. 76].

Методология и методы исследования. В психологической науке к исследованиям, посвященным феномену «образ» в представлениях людей, интерес не ослабевает долгое время. Появление активного интереса к теме образа в психологии связано с именем А. Н. Леонтьева [2]. В своей работе «Психология образа» он выдвинул гипотезу о существовании «образа мира». Проблема познания педагогами своих учеников представлена в работах С. И. Гусевой [3], В. Л. Ситникова [1], Я. Л. Коломинского [4], К. В. Вербовой, С. В. Кондратьевой [5] и др. Исследования в области модели инвалидности, образа инвалида в общественном сознании и искусстве проводились Г. И. Бондаренко [6], П. В. Романовым [7], А. И. Вовк [8], Ю. Г. Воронецкой-Соколовой [9], В. А. Суковатой [10] и Е. Р. Ярской-Смирновой [11]. В широком смысле категория образа может рассматриваться как важнейшая структура, интегрирующая различные психические функции и процессы, в первую очередь в ходе процесса мышления. В более узком смысле данный феномен выступает как результат процесса восприятия предметов и явлений внешнего мира и одновременно как основа и результат воображения. При восприятии человека человеком («Ты-образ») обнаруживаются различия между психофизическим и психологическим уровнями отражения. На психологическом уровне отражения происходит субъективная интерпретация элементов-признаков внешнего облика как психологических качеств личности. Категория «представление» выступает как воспроизведённый образ предмета или явления, которые здесь и сейчас человек не воспринимает. Данный образ основывается на прошлом опыте субъекта (человека), а также психическом процессе формирования этого образа. Следует отметить, что в исследованиях представлений педагогов о детях фактически отсутствуют работы, посвященные изучению

целостного образа ребенка с особыми образовательными потребностями, складывающегося в представлениях педагога.

Под образом ребенка с особыми образовательными потребностями в представлениях педагогов понимается целостная совокупность житейских и научных знаний о ребенке с особенностями развития, комплекс социальных установок и стереотипов, формирующийся в сознании педагога и актуализирующийся в процессе педагогического взаимодействия с данной категорией детей. В структуру образа ребенка с особенностями развития входит сумма отражения реальных черт ребенка с особыми образовательными потребностями, воспринимаемого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта по взаимодействию с такими детьми. В. Л. Ситников указывал, что «предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или эталоны, которые соединяются с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но это совпадение никогда не бывает полным или абсолютным, так как образ — это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность» [1, с. 18]. Э. Берн отмечал, что от того, насколько полно и точно образ соответствует реальности, как раз и зависит успешность человеческой деятельности. Так, мы можем говорить о том, что эффективность профессионально педагогического взаимодействия в системе инклюзивного образования весьма существенно зависит от полноты и точности представлений педагога, особенно от его представлений о личности ребенка с особенностями развития. По мнению Э. Берна, «есть лишь два пути сближения реальности и ее отражения в сознании: либо изменить саму реальность, либо изменить ее образ». При этом он обращал внимание, что изменить реальность, казалось бы, сложнее, чем представления о ней, но люди упорно пытаются сделать наоборот [12, с. 44—52].

Образ ребенка с особыми образовательными потребностями, как и любой психический образ, представляет собой полиморфную, интегральную, многомерную и динамическую структуру. Опираясь на исследования В. Л. Ситникова [1], в структуре образа ребенка с особыми образовательными потребностями в представлениях педагога можно выделить как реальные структуры отражения объекта, так и субъективные, которые выделяет педагог, хотя реально эти черты и качества могут и не присутствовать у ребенка. Реальные и субъективные структуры разделяются на типичные (это те характеристики, которые выделяют у объекта большинство) и индивидуальные (выделяемые единичными мнениями).

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании приняли участие 193 респондента (средний возраст — 30 лет): 93 студента (средний возраст — 19,2) и 100 педагогов-практиков (средний возраст — 39,9); 54 студента специальности «Учитель математики» и 38 студентов общего педагогического профиля, 45 учителей учреждений общего среднего образования и 55 воспитателей учреждений дошкольного образования. Цель эмпирического исследования — анализ различий в структуре образа обучающегося с особыми образовательными потребностями в представлениях педагогов с разным уровнем толерантности. Диагностический инструментарий включал методику «Коммуникативная толерантность» В. В. Бойко [13] и методику «СОЧ(И)» («Структура образа человека (иерархическая)») В. Л. Ситникова [1].

В результате было установлено, что наиболее высокие показатели по уровню коммуникативной толерантности отмечены среди студентов общего педагогического профиля (таблица 1). Оценка достоверных различий по показателям уровня толерантности среди групп респондентов была сделана при помощи критерия углового преобразования Фишера. Частота встречаемости респондентов с высоким уровнем толерантности выше среди студентов педагогического факультета, чем среди студентов математического профиля ($\varphi^*_{эмп} = 2,664$ при $p \leq 0,01$), учителей общеобразовательных школ ($\varphi^*_{эмп} = 2,22$ при $p \leq 0,01$), воспитателей дошкольных учреждений ($\varphi^*_{эмп} = 2,399$ при $p \leq 0,01$).

Т а б л и ц а 1. — Сравнительный анализ уровня коммуникативной толерантности среди будущих педагогов и педагогов-практиков, %

Уровень толерантности	Будущие педагоги		Педагоги учреждений образования	
	студенты факультетов математики и информационных технологий	студенты педагогического факультета	учителя общеобразовательной школы	воспитатели дошкольного учреждения
Высокий	41	68	45	44
Средний	54	32	53	49
Низкий	5	0	2	7

Сравнительный анализ показателей коммуникативной толерантности по группам респондентов (таблица 2) показал, что будущие педагоги математического профиля испытывают сложности с принятием индивидуальности других, их оценки в отношении людей консервативны и категоричны, в общении им недостает гибкости. Аналогичную работу провели с результатами студентов педагогического профиля, учителей, воспитателей и установили, что у этих трех групп респондентов сложности во взаимодействии могут быть обусловлены стремлением переделать, перевоспитать партнера по общению.

Т а б л и ц а 2. — Сравнительный анализ показателей коммуникативной толерантности среди будущих педагогов и педагогов-практиков, ранг (средний балл)

Шкалы коммуникативной толерантности	Студенты факультетов математики и информационных технологий	Студенты педагогического факультета	Учителя общеобразовательной школы	Воспитатели дошкольного учреждения
Шкала 1 «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека»	2 (6,4)	7,5 (4,0)	4 (5,3)	4 (5,3)
Шкала 2 «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей»	5 (5,6)	7,5 (4,0)	5,5 (5,2)	1 (6,2)
Шкала 3 «Категоричность или консерватизм в оценках других людей»	1 (6,8)	3,5 (4,6)	8 (5,0)	3 (5,5)
Шкала 4 «Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров»	3 (6,1)	3,5 (4,6)	5,5 (5,2)	7 (4,8)
Шкала 5 «Стремление переделать, перевоспитать партнеров»	8 (5,0)	1 (5,03)	1 (5,8)	2 (5,6)
Шкала 6 «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»»	7 (5,4)	2 (4,97)	7 (5,1)	8 (4,7)
Шкала 7 «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности»	4 (5,91)	5 (4,4)	2 (5,6)	5 (5,2)
Шкала 8 «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми»	9 (3,7)	9 (1,8)	9 (4,2)	9 (4,0)
Шкала 9 «Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других»	6 (5,4)	6 (4,1)	3 (5,4)	6 (4,9)

В результате эмпирического исследования коммуникативной толерантности установлено, что по всей выборке респондентов высокий уровень толерантности имеют 47,7 % респондентов, средний — 47,7 %, низкий — 4,6 %.

Анализ результатов по методике «СОЧ(И)» В. Л. Ситникова. Методика предназначена для выявления и анализа образов человека, имеющих в сознании взрослых и детей. Для нашего исследования интерес представлял первый субтест методики, в его основе лежит методика «20 высказываний» (М. Кун и Т. Макпартлэнд). Посредством контент-анализа было выделено 155 характеристик в структуре образа ребенка с особыми образовательными потребностями. Была проведена оценка достоверных различий по выделенным характеристикам образа ребенка с особыми образовательными потребностями среди педагогов с высоким, средним и низким уровнями толерантности. Согласно критерию углового преобразования Фишера частота встречаемости характеристик «Ребенок с низкой самооценкой» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,325$ при $p \leq 0,01$), «Социально неадаптированный ребенок» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,669$ при $p \leq 0,01$), «Выделяется среди других детей» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,669$ при $p \leq 0,01$) в представлениях образа ребенка с особыми образовательными потребностями выше среди педагогов с низким уровнем толерантности, чем среди педагогов с высоким уровнем толерантности. Вместе с тем дальнейший анализ показал отсутствие статистически значимых различий по всем остальным сравниваемым характеристикам образа ребенка с особыми образовательными потребностями среди трех групп респондентов, что дает возможность отмечать выявленные различия среди респондентов с высоким уровнем толерантности и респондентов с низким уровнем толерантности по характеристикам «Несамоостоятельный, нуждается в уходе» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,821$ при $p \leq 0,05$), «Ребенок, отвергнутый, неприятный обществом» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,698$ при $p \leq 0,05$), «Недееспособный, зависимый от других» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,179$ при $p \leq 0,05$), «Конфликтный» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,179$ при $p \leq 0,05$), «Сложно воспитуемый ребенок» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,208$ при $p \leq 0,05$) лишь как наличие определенных тенденций. Согласно критерию углового преобразования Фишера можно говорить о тенденции, что среди респондентов с высоким уровнем толерантности частота встречаемости характеристик с положительной модальностью выше, чем у других групп респондентов ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,669$ при $p \leq 0,05$).

Заключение. Эффективность создания инклюзивного образовательного пространства зависит от повышения уровня толерантности педагогов и формирования объективного образа обучающегося с особыми образовательными потребностями. По результатам эмпирического исследования были выявлены статистически значимые различия по уровню коммуникативной толерантности среди групп респондентов. Студенты с общим педагогическим профилем более толерантны, чем студенты математического факультета, учителя и воспитатели дошкольных учреждений. Также было установлено, что в представлениях об образе ребенка с особенностями психофизического развития у респондентов с высоким уровнем толерантности отмечено больше характеристик с положительной модальностью, в то время как у опрошенных с низким уровнем толерантности наблюдается достаточно большое количество негативных стереотипов о детях с особенностями развития. Система подготовки и переподготовки педагогических кадров для работы в системе инклюзивного образования должна быть направлена на повышение уровня компетентности в вопросах особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, формах и методах работы с ними, устранение стереотипов и психологических барьеров в отношении данной категории обучающихся.

Список цитированных источников

1. Ситников, В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В. Л. Ситников. — СПб. : Химиздат, 2001. — 288 с.
2. Леонтьев, А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Мир психологии. — 2003. — № 4. — С. 11—18.
3. Гусева, С. И. Образ математически одаренного ученика в сознании педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. И. Гусева. — СПб., 2000. — 181 л.

4. Коломинский, Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский. — М. : Знание, 1977. — 82 с.
5. Вербова, Н. В. Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции / Н. В. Вербова, С. В. Кондратьева // Вопр. психологии. — 1990. — № 2. — С. 43—50.
6. Бондаренко, Г. И. Я-концепция человека с инвалидностью / Г. И. Бондаренко // Дефектология. — 2006. — № 5. — С. 36—40.
7. Романов, П. В. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России : монография / П. В. Романов. — Саратов : Науч. кн., 2006. — 260 с.
8. Вовк, А. И. Инвалидность как качество и контекст в аспекте высшего образования инвалидов [Электронный ресурс] / А. И. Вовк. — Режим доступа: <http://atpspb.narod.ru/articles/invalideduc.html/>. — Дата доступа: 28.10.2019.
9. Воронцовская-Соколова, Ю. Г. Эволюция образа «особого человека» в зарубежном игровом кинематографе [Электронный ресурс] / Ю. Г. Воронцовская-Соколова // Концепт. Современные научные исследования. — 2014. — Вып. 2. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54463.htm/>. — Дата доступа: 28.10.2019.
10. Суковатая, В. А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике [Электронный ресурс] / В. А. Суковатая // Неприкоснов. запас. — 2012. — № 83. — Режим доступа: <http://www.nlo-books.ru/node/2282/>. — Дата доступа: 28.10.2019.
11. Ярская-Смирнова, Е. Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов [Электронный ресурс] / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Социология образования. — 2005. — № 10. — С. 48—56.
12. Берн, Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. — СПб. : Попурри, 2008. — 448 с.
13. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.

Поступила в редакцию 10.12.2019

Репозиторий ВФЭО

УДК[159.923.2:37.015.32]–055.26:618.29

А. А. Стреленко, Е. Н. Колмычевская

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
Министерство образования Республики Беларусь, Московский пр-т, 33, 210038 Витебск,
Республика Беларусь, +375 (29) 712 83 10, strelenko@list.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИ ОБ ОБРАЗАХ АБСТРАКТНОГО И РЕАЛЬНОГО РЕБЕНКА

В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений матери об образах абстрактного и реального ребенка. Результаты исследования показывают, что в сознании матери образы абстрактных и реальных детей значительно различаются между собой. Образ абстрактного ребенка включает в себя многие стереотипные и идеализированные характеристики. Образ реального ребенка в сознании матери имеет большее разнообразие. Выявленные психологические особенности по двум группам детских образов в социально-перцептивных представлениях матери дают возможность заключить, что разные дети, рожденные одной матерью, вызывают в ее сознании различные образы, на основании которых будет выстраиваться дальнейшее отношение к ним.

Ключевые слова: представления; образ; образ ребенка; образ абстрактного ребенка; образ реального ребенка; матери.

Табл. 4. Библиогр.: 17 назв.

A. A. Strelenko, E. N. Kolmychevskaya

The Educational Establishment Vitebsk State University named after P. M. Masherov,
Ministry of Education of the Republic of Belarus, 33 Moscow Ave., 210038 Vitebsk, the Republic of Belarus,
+375 (29) 712 83 10, strelenko@list.ru

REPRESENTATIONS OF A MOTHER ABOUT ABSTRACT AND REAL CHILD IMAGES

The article presents the results of an empirical study of the mother's representations about the images of an abstract and real child. An analysis of maternal representations about their children will make it possible to bring closer an understanding of the mechanisms of the mutual influence of children's images on the perception of their mothers. The results of the study show that in the consciousness of the mother the images of abstract and real children differ from each other. Psychological features of the images of an abstract child include many stereotyped and idealized characteristics. The revealed psychological properties of the two groups of children's images in the social perceptual representations of the mother make it possible to assume that different children born by the same mother evoke different images in her mind. The attitude towards abstract and real children will be based on perception of mother.

Key words: representations; image; image of a child; image of an abstract child; image of a real child; mothers.

Table 4. Ref.: 17 titles.

Введение. Как известно, в общении с другими человек познает окружающий мир, других людей и самого себя. Это социальное взаимодействие осуществляется посредством межличностного восприятия, понимания, установления и сохранения коммуникаций. Формирование социально-перцептивного образа достаточно тесно связано с собственным «Я-образом», являющимся неотъемлемым компонентом сознания человека. Выстраивая отношения с другими людьми, взрослые и дети отражают самих себя через те образы, которые формируются в их сознании.

Как показывают современные исследования, содержание каждого образа отличается неоднородностью, образы представляют собой своеобразные сплавы отражения реального объекта, воспринятого субъектом, а также предшествующего жизненного опыта по восприя-

тию подобных объектов и взаимодействия с ними. Образ другого человека несет информационную нагрузку, выполняет регулирующую функцию, способствует построению поведения по отношению к воспринимаемому объекту [2]. Разделяя позицию К. М. Романова, Е. И. Сутович отмечает, что образ другого человека понимается как результат межличностного познания, в основе которого лежит познавательная деятельность [3].

Особенности искажения, трансформации, функционирования образа ребенка в сознании родителей обуславливают отношение к ребенку и влияют на формирование его личности. Ребенок, как правило, становится таким, каким его видят матери и отцы. Поэтому значение имеет не только простое наложение (совпадение) образов (самовосприятие ребенка и восприятие его родителями), но и совместный образ-представление, лежащий в основе складывающихся детско-родительских отношений. Именно поэтому ребенок во многом будет ощущать себя так, как его представляет значимое ему социальное окружение [6].

Известно, что материнские представления о детях, определяемые культурно-исторической природой и когнитивными особенностями, обуславливают родительскую позицию. Поэтому степень соответствия образа будущего ребенка образу реального ребенка значительно варьируется. В свое время еще Л. С. Выготский говорил о том, что оптимальный вариант когнитивного видения ребенка — это образ, создающий зону ближайшего развития личности ребенка, построенный на взаимоотношении и сотрудничестве с ним [1].

Закономерно предположить, что образ ребенка в сознании матери будет отличаться от образа этого же ребенка в сознании отца, педагога, постороннего человека или другого ребенка. Вместе с тем, возможно, образ будущего ребенка будет существенно отличаться от образа другого реально существующего ребенка в семье.

Образ ребенка, абстрактного и реального, по мнению В. Л. Ситникова, — это совокупность житейских и научных представлений о нем, комплекс социальных установок, которые формируются в сознании любого человека, в том числе матери. Актуализация этих представлений происходит в процессе изучения ребенка, а также взаимодействия с ним. Социально-перцептивный подход автора указывает на то, что формирование образа другого человека происходит в процессе межличностного общения [2].

В отечественной науке проведен ряд исследований в области изучения социально-перцептивных образов детей и взрослых. Так, С. И. Гусевой изучался образ математически одаренного ученика в сознании педагога [6]. Ю. Г. Маковецкая и Н. В. Маркина исследовали образа одаренного ученика в восприятии учителя [7, с. 63], В. Л. Ситников обратился к рассмотрению образа ребенка в сознании детей и взрослых [2], А. А. Стреленко изучала социально-перцептивные образы подростков и взрослых, которые пережили травматический опыт сексуального насилия [8]. Однако до сих пор за гранью научного исследования остается проблема представлений матери, в том числе будущей матери, об образе еще не родившегося ребенка.

В связи с недостаточной изученностью и проработанностью проблемы образа ребенка в сознании матерей нам представляется актуальным проведение исследования в русле перинатальной психологии.

Особенности восприятия матери образа своего будущего ребенка при благоприятно протекающей беременности, благополучном ее исходе и рождении предыдущего ребенка здоровым и жизнеспособным будут существенно отличаться от тех вариантов, когда беременность прерывается на разных сроках ее протекания по различным причинам (внешние и внутренние факторы), будь то замершая беременность, самопроизвольный выкидыш или преждевременные роды [9].

Вместе с тем образ будущего ребенка, формирующийся в сознании беременных женщин, является результатом синтеза телесно чувственных образов и представлений матери о ребенке, возникших до и во время беременности, а также представлений о себе самой и близких ей людях [4]. Беременность может выступать кризисным событием, связанным

с перестройкой системы отношений личности матери, влекущей за собой психическую и соматическую адаптацию беременной [5]. Возникший образ будущего ребенка будет представлять собой многомерное образование с чувственно-воспринимаемыми, объективными и субъективными, осознаваемыми и бессознательными составляющими [4].

Известно, что во время беременности иммунная система женщины, несущая защиту от патогенов, претерпевает ряд существенных изменений, помогающих минимизировать риск отторжения плода [10]. Рано или поздно иммунная система может прийти к конфликту с развивающимся внутри плодом, который содержит в себе признаки чужеродного генетического материала в виде антигенов отца. Но развивающийся ребенок важен, и высокая степень толерогенных механизмов во время беременности подчеркивает это. Иммунная система матери и плод должны обладать колоссальными усилиями для успешного завершения беременности [11]. Вместе с тем для беременной женщины весьма важным является возникающее отношение к еще не родившемуся ребенку. Перинатальная привязанность матери к ребенку способствует развитию самовосприятия и готовности быть матерью для этого ребенка, развитию материнских установок, в основе которых лежит образ своего будущего ребенка.

Соответственно, теоретической и методологической основой в нашем исследовании явились идеи: образа в психологии (Н. Д. Завалова [12], А. Н. Леонтьев [13], Б. Ф. Ломов [12], В. А. Пономаренко [12]); концепций социальной перцепции (Г. М. Андреева [14], В. Л. Ситников [2]); образа, создающего зону ближайшего развития личности ребенка (Л. С. Выготский [1]).

Целью нашего исследования стало изучение представлений матери об образах ее абстрактных (будущих) и реальных детей.

Методология и методы исследования. Данная работа проводилась на базе учреждения здравоохранения «Верхнедвинская центральная районная больница» Витебской области Республики Беларусь. Выборка исследования: 58 матерей — повторнородящих женщин в возрасте от 18 до 42 лет. Важным критерием для выбора респондентов был ребенок, а точнее, его образ в сознании у повторнородящих женщин: абстрактный — будущий (внутриутробный) ребенок в сроке гестации от 22 до 40 недель беременности, а также реальный (первороденный) ребенок, возраст которого варьируется в пределах от 2 до 17 лет, пол детей не учитывался.

В нашей работе были использованы теоретические и эмпирические методы. В частности, применялась методика «Структура образа человека (иерархическая)» (В. Л. Ситников), в основу которой вошли методики: «Кто Я?» (М. Кун и Т. Макпартлэнд), модифицированная в методику «20 высказываний» и «Психогеометрический тест» (С. Делингер) [15]. Анализ образов абстрактного и реального ребенка был проведен по показателям 15 структурных характеристик. Нужно отметить, что в структуре материнских представлений об образах абстрактных и реальных детей были выделены следующие группы характеристик. В первую группу включались характеристики, отражающие объективные (конвенциональные) или субъективные представления о человеке; во вторую — характеристики, отражающие различные стороны личности (личностно-волевые, интеллектуально-творческие, телесно-физические, эмоционально-личностные характеристики, характеристики особенностей поведения личности как субъекта деятельности, характеристики особенностей взаимодействия); в третью группу вошли характеристики, отражающие отношение к человеку (как к объекту воздействия, субъекту развития, метафорические, позитивные, негативные, нейтральные или амбивалентные характеристики).

Для обработки материалов исследования были использованы: описательная статистика, метод ранжирования, λ -критерий Колмогорова—Смирнова.

Результаты и их обсуждение. В своей работе мы сделали попытку выявить различия в представлениях матери об образах абстрактного и реального ребенка.

Показатели сумм образов и ранжирование, полученные с помощью методики «Структура образа человека (иерархическая)», в частности, ее вербальной части «20 высказываний» (В. Л. Ситников), представлены в таблице 1.

Первые ранговые места в описаниях образов детей занимают одинаковые структурные компоненты: положительные, эмоциональные, социальные, телесные, нейтральные (амбивалентные), «объект воздействия». Как показывают исследования, проведенные под руководством В. Л. Ситникова, наибольшая выраженность приходится на социальные и эмоциональные характеристики образа, именно они будут занимать первые ранговые места.

Особенностями социального компонента являются отношение к обществу, а также отношение социума к ребенку. К социальным компонентам можно отнести семейные роли, взаимоотношения в первичной социальной группе, национальные и региональные характеристики и т. д.

В отличие от социальных компонентов, эмоциональные характеристики более направлены на чувственную сферу личности. Они помогают детально взглянуть на узконаправленные аспекты образа, раскрыть точечные характеристики. В нашем исследовании были выявлены положительные характеристики, которые занимают первые ранговые места в описаниях образа как абстрактного, так и реального ребенка.

Т а б л и ц а 1. — Структура образа ребенка повторнородящих матерей

Образ абстрактного ребенка				Образ реального ребенка			
Структурные компоненты образов	Суммы образов	Ранг	%	Структурные компоненты образов	Суммы образов	Ранг	%
Положительные	774	1	100,0	Положительные	671	1	100,0
Эмоциональные	483	2	92,8	Эмоциональные	433	2	92,8
Социальные	453	3	85,7	Социальные	427	3	85,7
Телесные	349	4	78,5	Телесные	404	4	78,5
Нейтральные	333	5	71,4	Нейтральные	385	5	71,4
«Объект воздействия»	128	6	64,2	«Объект воздействия»	227	6	64,2
Интеллектуальные	116	7	57,1	Поведенческие	174	7	57,1
Волевые	110	8	50,0	Волевые	158	8	50,0
Метафорические	72	9	42,8	Интеллектуальные	137	9	42,8
«Интеллект социальный»	60	10	35,7	Деятельностные	132	10	35,7
Отрицательные	51	11	28,5	«Субъект развития»	131	11	28,5
Конвенциональные	50	12	21,4	Конвенциональные	106	12	21,4
Поведенческие	43	13	14,2	Отрицательные	98	13	14,2
«Субъект развития»	32	14	7,1	«Интеллект социальный»	87	14	7,1
Деятельностные	26	15	0	Метафорические	78	15	0
Σ	3 080	—	—	Σ	3 648	—	—

Вместе с тем социальные и эмоциональные компоненты могут быть как полярными, так и тождественными. Так, например, в такой характеристике образа ребенка, как «добрый», одновременно раскрываются социальная и эмоциональная составляющие. Однако в некоторых аспектах образа подразумевается наличие только одного компонента и исключение другого. Например, образ «смешного» или «спокойного» ребенка предполагает только эмоциональный компонент.

В описании образов детей определяются телесно-физические («темноволосый», «хорошенький», «маленький», «пухленький») и нейтральные (амбивалентные) характеристики («маленький», «забавный», «наследник», «требовательный» и пр.).

Важно отметить, что в описаниях образа реального ребенка суммы по телесным и амбивалентным характеристикам значительно превосходят суммы по аналогичным характеристикам в описаниях образа абстрактного ребенка, т. е. в описании абстрактного ребенка элементы образа представлены в большей степени через положительные, эмоциональные и социальные характеристики, а в описании реального ребенка — через телесные и нейтральные (амбивалентные) характеристики.

Также нами был проведен анализ различий между представлениями матери об образах ее абстрактных и реальных детей. Для выявления различий в структурных компонентах образов детей был использован λ -критерий Колмогорова—Смирнова (таблица 2).

В результате были выявлены достоверные различия в образах абстрактных и реальных детей ($\lambda_{\text{эмп}} = 2,78$; $p \leq 0,001$). Разность накопленных расхождений между двумя эмпирическими распределениями является наибольшей в пределах телесных структурных компонентов в описании образов абстрактных и реальных детей (0,078).

Таким образом, нами были определены различия в распределении структурных компонентов образов абстрактного и реального ребенка по совпадающим характеристикам: нейтральные, телесные, социальные, эмоциональные, положительные, «объект воздействия». Наполненность сумм образов реальных детей превосходит наполненность сумм образов абстрактных детей, т. е. образ реального ребенка более наполнен содержанием по сравнению с образом абстрактного ребенка.

Т а б л и ц а 2. — Результаты сопоставления двух эмпирических распределений образов абстрактного и реального ребенка по совпадающим характеристикам

Разряды — структурные компоненты образа	Эмпирические частоты		Эмпирические частоты		Накопленные эмпирические частоты		Разность $\sum f^*_1 - \sum f^*_2$
	f_1	f_2	f^*_1	f^*_2	$\sum f^*_1$	$\sum f^*_2$	
1	128	227	0,0508	0,0891	0,051	0,089	0,038
2	333	385	0,1321	0,1512	0,183	0,240	0,057
3	349	404	0,1385	0,1586	0,321	0,399	0,078
4	453	427	0,1798	0,1676	0,501	0,567	0,066
5	483	433	0,1917	0,1700	0,693	0,737	0,044
6	774	671	0,3071	0,2634	1	1	0
СУММА	2 520	2 547	1	1	—	—	—

Нам показалось интересным более детальное рассмотрение структурных компонентов образов по следующим группам:

- 1) характеристики, отражающие объективные (конвенциональные) и субъективные представления матерей об абстрактных и реальных детях;
- 2) характеристики, отражающие различные стороны личности абстрактных и реальных детей;
- 3) характеристики, отражающие отношение к абстрактным и реальным детям.

Так, по результатам проведенного анализа по характеристикам 1-й группы следует отметить, что наполненность структурными компонентами образов, отражающих субъективные характеристики («добрый», «умный», «хорошенький» и др.), значительно превосходит конвенциональные, объективные, общепринятые характеристики их детей («мальчик», «девочка», «человечек» и др.). Причем суммы конвенциональных характеристик образов реальных детей превосходят суммы конвенциональных характеристик образов абстрактных детей. Возможно, это связано с тем, что реального ребенка легче описывать с точки зрения объективных характеристик, так как он является отдельным от матери, взаимодействует с ней и подвергается ее воздействию.

По результатам анализа характеристик 2-й группы важно отметить, что в образах абстрактных детей основополагающими явились эмоциональные и социальные характеристики, их суммы превосходят суммы аналогичных структурных компонентов образов реальных детей. В описаниях образа реального ребенка нашли свое отражение телесные, интеллектуальные, волевые, поведенческие, деятельностные характеристики. Они значительно превосходят аналогичные характеристики в описании образа абстрактного ребенка. Судя по совокупности сумм образов в описаниях реального ребенка, такой образ в сознании матери является более разнообразным по сравнению с образом абстрактного ребенка. И, действительно, ориентируясь на непосредственное визуальное и аудиальное восприятие, нам легче воспринимать реальность более объективно по сравнению с интроцептивной и проприоцептивной чувствительностью у беременной женщины [9]. Складывающийся в период вынашивания образ ребенка, так называемый абстрактный образ, вероятнее всего, будет выстраиваться на основании ее субъективных переживаний, представлений и отношений.

В 3-ю группу описываемых характеристик образа ребенка вошли характеристики, которые отражают отношение человека к человеку. В нашем случае это те характеристики, которые отражают отношение матери к своим детям.

Так, в сравниваемых двух группах образов абстрактного и реального ребенка суммы по положительной характеристике отмечают в сторону описания абстрактного ребенка. Однако по таким компонентам, как нейтральные, «объект воздействия», метафорические, отрицательные, «субъект развития», суммы значительно превосходят аналогичные при описании образа абстрактного ребенка.

Образ реального ребенка, имеющийся у матери, формируется под влиянием совместной деятельности. В процессе общения и творческой деятельности матери могут оценивать волевые усилия ребенка. Мать способна помочь в реализации планов и интересов, оценке ребенком себя во время общения и деятельности с ним, передавать реальному ребенку первоначальный, имеющийся у нее запас социальных знаний и умений, способствуя развитию его личности (Л. В. Алиева) [16]. Формирование социально-перцептивного образа реального ребенка у матери связано с ее собственным «Я-образом». Отношения с ребенком она выстраивает через те образы, которые возникают в ее сознании. Можно предположить, что отношения с внутриутробным ребенком после его рождения будут строиться по схожей схеме, на основании «Я-образа матери», образов других значимых для нее людей, образов старших детей.

В свою очередь, отдельно отметим такую отличительную особенность, как «субъект развития», которая по суммам структурных компонентов образов абстрактных детей занимает последнее ранговое место, в то время как среди структурных компонентов образов реаль-

ных детей — приоритетное место. Можно предположить, что это связано с тем, что реальный ребенок с участием матери способен усваивать знания, умения и навыки, перенимать опыт, реализовываться в практической деятельности, формируя свою личность.

Помимо вербальной части методики «Структура образа человека (иерархическая)», направленной на изучение осознаваемых характеристик образа ребенка, нами была использована также и ее невербальная часть, включающая в себя методику «Психогеометрический тест» С. Делингер [17]. Она направлена на выявление малоосознаваемой, невербализованной и неструктурированной группы представлений об абстрактном и реальном ребенке в сознании матерей. Мамам предлагалось отождествить образ своего ребенка (реального и абстрактного, еще не родившегося) с геометрическими фигурами и проранжировать их в порядке предпочтений. Учитывалось только первое место в расположении геометрических образов. Поэтому данная методика в итоге использовалась как иллюстративная (таблица 3).

Как видно из таблицы 3, ни один из психогеометрических образов в описаниях абстрактного и реального ребенка, а также их суммы не совпадают между собой.

Так, в описаниях абстрактного ребенка на первом ранговом месте определяется «круг». Можно предположить, что такая особенность связана с тем, что у большинства повторнородящих женщин, принимавших участие в исследовании, еще окончательно не известен пол будущего ребенка, а поскольку в обществе круг чаще всего ассоциируется с женским началом, то на образ будущего ребенка может проецироваться половая принадлежность самих мам. Вместе с тем, возможно, будущие мамы отражают свои материнские ожидания по поводу появления в семье дочери.

В свою очередь, при описаниях реального ребенка на первом ранговом месте определяется «зигзаг», единственная фигура с разорванными концами.

Для матерей, выбирающих «зигзаг», характерно желание индивидуальной самореализации своих детей, возможно, в учебной деятельности, а в дальнейшем в профессиональной деятельности. Те, кто в первую очередь выбирают «зигзаг», склонны работать независимо от других, их отличает естественность и непринужденность в общении, особенно при наличии возможности продемонстрировать свои эрудицию и артистизм. В общении их, прежде всего, привлекает возможность выделиться, в то время как матерей, выбирающих «круг», — возможность объединиться.

Матерей, выбирающих в качестве невербального образа своих абстрактных и реальных детей «круги» и «зигзаги», отличает социальная направленность, склонность к творческой деятельности, развитая интуиция, некоторая непрактичность и небрежность, стремление к познавательной деятельности [2, с. 222]. Возможно, что такие личностные качества они будут развивать у своих детей в будущем.

Т а б л и ц а 3. — Психогеометрические образы детей в представлениях матерей

Абстрактный ребенок				Реальный ребенок			
Образ	Суммы	Ранг	%	Образ	Суммы	Ранг	%
○	26	1	100	⚡	21	1	100
□	10	2	50	△	12	2	75
⚡	10	2	50	○	10	3	50
△	8	4	25	▮	8	4	25
▮	4	5	0	□	7	5	0

Т а б л и ц а 4. — Результаты сопоставления двух эмпирических распределений структурных компонентов психогометрических образов абстрактных и реальных детей

Разряды-образы	Эмпирические частоты		Эмпирические частоты		Накопленные эмпирические частоты		Разность $\sum f^*_1 - \sum f^*_2$
	f_1	f_2	f^*_1	f^*_2	$\sum f^*_1$	$\sum f^*_2$	
▮	4	8	0,0690	0,1379	0,069	0,138	0,069
△	8	12	0,1379	0,2069	0,207	0,345	0,138
⚡	10	21	0,1724	0,3621	0,379	0,707	0,328
□	10	7	0,1724	0,1207	0,552	0,828	0,276
○	26	10	0,4483	0,1724	1	1	0
СУММА	58	58	1	1	—	—	—

В дальнейшем полученные результаты были подвергнуты статистической обработке. С применением λ -критерия Колмогорова—Смирнова были выявлены достоверные различия по психогометрическим образам (таблица 4).

Так, были выявлены достоверные различия по психогометрическим образам абстрактных и реальных детей ($\lambda_{\text{эм}} = 1,77$; $p \leq 0,001$). Разность накопленных расхождений между двумя распределениями является наибольшей в пределах психогометрического образа «зигзаг» (0,328). Вместе с тем эта фигура занимает первое ранговое место в описании образов реальных детей. В своем исследовании В. Л. Ситников обнаружил поляризацию «кругов» и «зигзагов» при определении психогометрической формы «хорошего» и «плохого» ребенка в сознании не матерей, а педагогов. Более чем у половины педагогов хороший ребенок ассоциируется с «кругом», практически такое же количество педагогов считают, что «плохой» ребенок более всего похож на «зигзаг» [2, с. 225]. С определенной долей осторожности мы можем предположить, что в сознании матерей исследованной нами выборки образ реального ребенка может ассоциироваться с образом «плохого» ребенка, а образ абстрактного — с образом «хорошего» ребенка.

Заключение. На основании проведенного исследования по изучению представлений матерей об образах их абстрактных и реальных детей можно сделать следующие выводы.

Образы реальных и абстрактных детей в сознании матери имеют схожую структуру, но различаются по плотности.

Образ абстрактного ребенка наполнен многими стереотипными и идеализированными характеристиками, а образ реального ребенка имеет большее разнообразие в представлениях матерей.

Различия между данными двух эмпирических распределений образов абстрактного и реального ребенка по совпадающим характеристикам достоверно различаются между собой на 99 % по уровню значимости. Причем разность накопленных расхождений между двумя эмпирическими распределениями является наибольшей в пределах телесных структурных компонентов детских образов.

Образы абстрактного и реального ребенка в проекции на психометрический образ значимо различаются между собой на 99 % по уровню значимости. Разность накопленных расхождений между двумя распределениями является наибольшей в пределах психогометрического образа «зигзаг».

Выявленные психологические особенности по двум группам детских образов в социально-перцептивных представлениях матери дают возможность предположить, что разные дети, рожденные одной матерью, вызывают в ее сознании различные образы, на основании которых будет выстраиваться дальнейшее отношение к ним.

Список цитированных источников

1. *Выготский, Л. С.* Лекции по психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 1999. — 87 с.
2. *Ситников, В. Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В. Л. Ситников. — СПб. : Химиздат, 2001. — 288 с.
3. *Сутович, Е. И.* Научные подходы к исследованию образа человека / Е. И. Сутович // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Философские науки». — 2017. — № 5. — С. 72—78.
4. *Агаркова, И. В.* Клинико-психологическое исследование принятия новой социальной роли матери у первородящих беременных женщин / И. В. Агаркова, Т. Ю. Хабарова, В. Ю. Бригадирова // Центр. науч. вестн. — 2017. — Т. 2, № 6 (23). — С. 3—7.
5. *Батуев, А. С.* Психофизиология матери и ребенка: итоги и перспективы / А. С. Батуев, Л. В. Соколова, Л. Н. Станкевич // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2007. — Т. 4, № 3. — С. 27—43.
6. *Гусева, С. И.* Образ математически одаренного ученика в сознании педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. И. Гусева. — СПб., 2000. — 181 с.
7. *Маркина, Н. В.* Образ одаренного ученика в восприятии учителя / Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая // Науч.-теорет. журн. — 2016. — Вып. 1 (26). — С. 27—43.
8. *Стреленко, А. А.* Социально-перцептивные образы подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. А. Стреленко. — СПб., 2004. — 193 л.
9. *Газарова, Е. Э.* Тело и телесность: психологический анализ / Е. Э. Газарова // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост.: В. П. Зинченко, Т. С. Леви. — М. : АСТ МОСКВА, 2007. — С. 558—560.
10. *Зазирная, Н. И.* Особенности влияния ОРВИ на состояние фетоплацентарного комплекса и развитие осложнений для матери и плода / Н. И. Зазирная, О. К. Федорович // Куб. науч. мед. вестн. — 2011. — № 3 (126). — С. 73—77.
11. *Абламунц, В. Г.* Механизмы толерантности матери к плоду: уроки молекулярной дипломатии / В. Г. Абламунц // Проблемы репродукции. — 2016. — № 22 (2). — С. 8—16.
12. *Завалова, Н. Д.* Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. — М. : Наука, 1986. — 172 с.
13. *Леонтьев, А. Н.* Образ мира : избр. психол. произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.
14. *Андреева, Г. М.* Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 364 с.
15. Социально-психологическая перцепция в системе образования / В. Л. Ситников [и др.] / под ред. В. Л. Ситникова, Л. А. Реруш. — СПб., 2016. — 150 с.
16. *Савченко, А. П.* Дети и подростки как объекты и субъекты социального воспитания (на примере детской общественной организации) / А. П. Савченко // Вестн. Пом. ун-та. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». — 2008. — № 3. — С. 99—104.
17. *Алексеев, А. А.* Психогеометрия для менеджеров / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. — «Знание» РСФСР, 1991. — 106 с.

Поступила в редакцию 04.07.2019

УДК 159.99

В. А. Хриптович

Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Московская, 15, 220007 Минск,
Республика Беларусь, +375 (29) 334 64 09, hriptovich@mail.ru

МАРКЕРЫ АДДИКТИВНОЙ И НОРМАТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрены мишени (цели) аддиктивной и нормативной социализации обучающихся подросткового и юношеского возраста. Мишенью нормативной социализации является тренируемое в программе развития образования достижение оптимального личностного и социального функционирования; мишенью аддиктивной социализации является поиск аддиктивного адаптера, позволяющего сглаживать конфликт между личностью и средой и таким образом справляться с жизнью. Выявлено, что маркерами аддиктивной социализации являются факторы риска формирования химической зависимости (семейный, психологический, ближайшего окружения и школьный); факторы риска наркотизации (поведение в ситуации риска, интерес к наркотикам и социальные установки на наркотизацию); аддиктивная идентичность и жесткость стилей семейного воспитания. Маркером нормативной социализации является психологическое благополучие личности. Своевременная профилактика и коррекция аддиктивной социализации подростков и юношей существенно повысит эффективность нормативной социализации, обеспечивающей усвоение норм, правил, установок и ценностей, необходимых для успешной адаптации личности в обществе.

Ключевые слова: аддиктивная и нормативная социализация; подростки; юноши; маркеры аддиктивной социализации.

Рис. 2. Библиогр.: 5 назв.

V. A. Hriptovich

State institution of education “Republican Institute of Higher Education”, Ministry of Education
of the Republic of Belarus, 15 Moscovskaya Str., 220007 Minsk, the Republic of Belarus,
+375 (29) 334 64 09, hriptovich@mail.ru

MARKERS OF ADDICTIVE AND NORMATIVE SOCIALIZATION OF PERSONALITY OF STUDENTS OF TEENAGERS AND YOUTH

The article considers the targets (goals) of addictive and normative socialization of students of adolescence and youth. The target of normative socialization is the achievement of optimal personal and social functioning, trained in the educational development program; the target of addictive socialization is the search for an addictive adapter that allows you to smooth out the conflict between the individual and the environment and, thus, cope with life. It has been revealed that markers of addictive socialization are risk factors for the formation of chemical dependence (family, psychological, immediate environment and school); risk factors for anesthesia (behavior in a risk situation, interest in drugs and social attitudes to anesthesia); addictive identity and rigidity of family education styles. Marker of normative socialization is the psychological well-being of the individual. Timely prevention and correction of addictive socialization of adolescents and youths will significantly increase the effectiveness of normative socialization as corresponding to educational standards and the requirements of the education system of the socialization expected by society — the assimilation of the norms, rules, attitudes and values necessary for the successful adaptation of an individual in society.

Key words: addictive and normative socialization; adolescents; young men; markers of addictive socialization.

Fig. 2. Ref.: 5 titles.

Введение. В процессе социализации современного подрастающего поколения проявляются множественные риски, среди которых — снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании; личностная незрелость; неадекватные стратегии совладания подростков и молодежи с трудными жизненными ситуациями.

Социализация поколения подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуникаций, Интернета, киберпространства. Социологические опросы свидетельствуют о социальной разнородности этого поколения, его многомерности, тенденции к разрыву «связей времен». Реформирование образования на фоне подобной «поколенческой неизвестности» представляет один из самых высоких рисков любых социальных реформ в современном мире [1]. В связи с тем, что социальный институт образования является наиболее государственно управляемым институтом социализации, на него возлагают ответственность за компенсацию социальных дефектов других более стихийных и менее управляемых институтов социализации, прежде всего таких, как семья и СМИ. Общие особенности процесса социализации подрастающего поколения также следует рассматривать с учетом специфики социализации в условиях транзиторности. Традиционный для социально-возрастной когорты подростков «кризис юношеского возраста» усиливается социальным кризисом переходного времени, его неопределенностью и сдвигом ценностей. В такой ситуации возникает и усиливается феномен «негативной идентичности». В целях уменьшения описанных выше проблем общественного развития необходим принципиально иной подход к социокультурной модернизации образования, задачей которой становится компенсация потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в институтах социализации [2].

Локусом нашего исследования стала аддиктивная социализация обучающихся подросткового и юношеского возраста, своевременная профилактика и коррекция которой существенно повысит эффективность нормативной социализации, под которой понимается соответствующая образовательным нормативам и требованиям системы образования, ожидаемая обществом социализация — усвоение норм, правил, установок и ценностей, необходимых для успешной адаптации личности в обществе [3]. Нормативная социализация в воспитательном процессе определяется освоением подростками личностных и социальных компетенций в соответствии с программой непрерывного воспитания, способствующих гармонии и адаптации личности. В результате формируется нормативная личность — личность, черты которой наиболее адекватно выражают специфику данной культуры.

Аддиктивная социализация — процесс интериоризации аддиктивных паттернов на основе предрасполагающих личностных диспозиций и низкой адаптивности, приводящий к формированию аддиктивной идентичности и усугубляющейся дезадаптацией. Возникновение аддиктивной социализации происходит под влиянием личностных и социальных факторов риска, ложных представлений об эффектах аддиктивных агентов и девиантных мотивов обращения к ним, что приводит к торможению процесса социализации. Аддиктивная социализация характеризуется проявлением дезадаптационных механизмов личности: состоянием «динамического рассогласования», Эго-направленной и демонстративной мотивацией, неконструктивными копинг-механизмами, интрапсихической склонностью к вытеснению и искажению реальности [4]. Она предполагает: сформированность установки на регулярное обращение к аддиктивному агенту; наличие в ближайшем социальном окружении атмосферы, поощряющей обращение к аддиктивному агенту как способу заполнения досуга; несформированность навыков анализа и критической оценки информации о свойствах агента; выраженность тактической мотивации (укороченной временной перспективы), черт аддиктивной личности; закрепление механизмов, провоцирующих обращение к аддиктивному агенту; дефицит просоциальной активности и включения в общественно полезную деятельность, необходимую для полноценного развития [5].

Мишень социализации нами понимается как цель социализации, на которую направлено поведение (внутренняя и внешняя активность) индивида. Мишенью нормативной социализации является тренируемое в программе развития образования достижение оптимального личностного и социального функционирования, приводящего к успешной социализации личности обучающегося. Мишенью аддиктивной социализации является поиск аддиктивного

адаптера, позволяющего сглаживать конфликт между личностью и средой. В нашем исследовании в качестве адаптера выступили психоактивные вещества (далее — ПАВ).

Методы исследования. Исследование особенностей аддиктивной и нормативной социализации обучающихся подросткового и юношеского возраста ($N = 773$) осуществлялось с помощью следующих диагностических инструментов: анкета «Факторы риска» (В. А. Хриптович и др.), методика диагностики аддиктивной идентичности (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева и др.), опросник «Группа риска наркозависимости» (Б. И. Хасан, Ю. А. Тюменева), опросник социализации «Моя семья», методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф).

Результаты исследования. Изучив маркеры (личностные и социальные характеристики) употребляющих и не употребляющих ПАВ обучающихся подросткового и юношеского возраста, мы выявили ряд существенных различий. В группе употребляющих ПАВ испытуемых (323 человека) ярче выражены показатели всех факторов риска ($p < 0,001$): семейного ($t = -10,64$), психологического ($t = -22,75$), ближайшего окружения ($t = -13,46$), школьного ($t = -9,80$) и общего риска химической зависимости ($t = -21,00$); аддиктивной идентичности ($t = -4,33$), поведения в ситуации риска ($t = -3,90$), интереса к наркотикам ($t = -8,53$), социальных установок ($t = -6,55$) и общего риска наркотизации ($t = -9,22$); строгости (жесткости воспитательных установок) ($t = -3,57$), воспитания несамостоятельности ($t = -3,32$), отрицательного отношения к школе ($t = -2,82$), жесткости методов воспитания ($t = -4,11$), отсутствия теплоты взаимоотношений ($t = -5,61$), отсутствия общих дел ($t = -5,26$), отсутствия общих интересов ($t = -6,80$).

В группе не употребляющих ПАВ испытуемых (450 человек) выше показатели социальной желательности ($t = 5,31$; $p < 0,001$), позитивных отношений ($t = 2,92$; $p < 0,01$), управления средой ($t = 4,19$; $p < 0,001$), личностного роста ($t = 4,38$; $p < 0,001$), целеполагания ($t = 4,56$; $p < 0,001$), самопринятия ($t = 3,35$; $p < 0,001$) и общего уровня психологического благополучия ($t = 3,90$; $p < 0,001$).

Между группами употребляющих и не употребляющих ПАВ не выявлено различий лишь в показателе психологического благополучия «автономия».

Для выявления факторной структуры переменных был применен факторный анализ, в результате чего все маркеры распределились в пять факторов:

– «Аддиктивная идентичность и психологическое благополучие» (собственное значение 8,33): аддиктивная идентичность (0,47), психологическое благополучие (–0,96), позитивные отношения (–0,77), автономия (–0,57), управление средой (–0,83), личностный рост (–0,79), целеполагание (–0,80), самопринятие (–0,78);

– «Риск химической зависимости» (собственное значение 3,15): общий риск химической зависимости (0,95), семейный фактор риска (0,75), психологический (0,78), ближайшего окружения (0,77), школьный (0,54);

– «Риск наркотизации» (собственное значение 1,76): общий риск наркотизации (0,93), поведение в ситуации риска (0,63), интерес к наркотикам (0,64), социальные установки (0,71);

– «Гибкость стилей воспитания» (собственное значение 1,36): гибкость воспитательных установок (–0,66), воспитание самостоятельности, инициативности (–0,73), гибкость методов воспитания (–0,58);

– «Жесткость стилей воспитания» (собственное значение 1,16): жесткость методов воспитания (0,44), холодность взаимоотношений (0,70), отсутствие общих дел (0,69), отсутствие общих интересов (0,71).

Употребляющие и не употребляющие ПАВ испытуемые различаются показателями факторов «Риск химической зависимости» ($t = -18,95$; $p < 0,001$) и «Риск наркотизации» ($t = -4,62$; $p < 0,001$) (рисунок 1).

Испытуемые, употребляющие ПАВ, имеют значительно более высокие показатели как общего риска формирования химической зависимости, так и конкретно семейного, психологического, ближайшего окружения и школьного факторов риска (рисунок 2).

Испытуемые, употребляющие ПАВ, имеют высокие значения показателей риска наркотизации: поведения в ситуации риска, интереса к наркотикам и социальных установок.

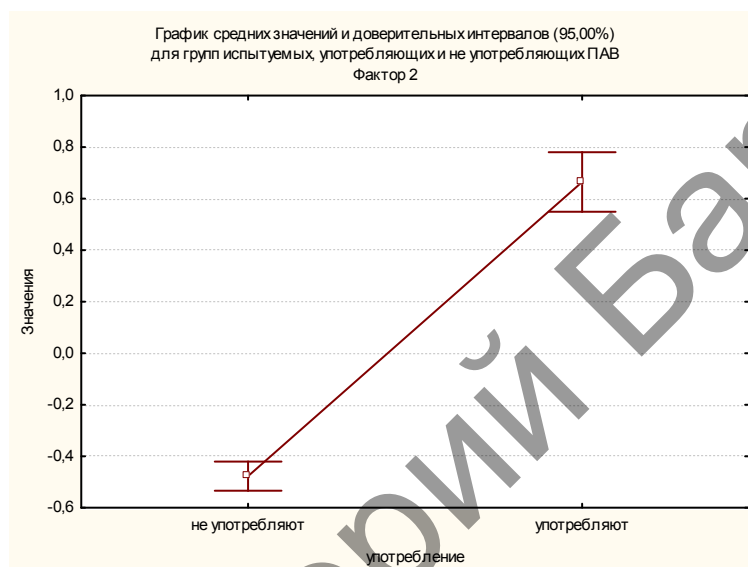


Рисунок 1. — График средних значений по фактору 2 употребляющих и не употребляющих ПАВ

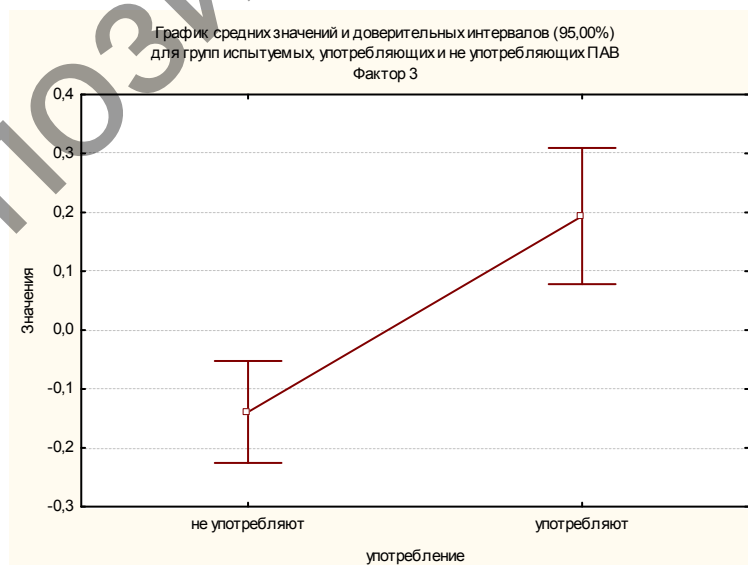


Рисунок 2. — График средних значений по фактору 3 употребляющих и не употребляющих ПАВ

Выявлено, что риск формирования химической зависимости у употребляющих ПАВ подростков мужского пола существенно выше в сравнении с не употребляющими ПАВ подростками мужского пола, а также в сравнении с не употребляющими ПАВ юношами мужского пола. Риск формирования химической зависимости у употребляющих ПАВ юношей мужского пола значительно выше, чем в группе не употребляющих ПАВ подростков мужского пола, не употребляющих ПАВ юношей мужского пола, не употребляющих ПАВ подростков женского пола, не употребляющих ПАВ представительниц юношеского возраста женского пола. Риск формирования химической зависимости у употребляющих ПАВ представительниц женского пола юношеского возраста значительно выше, чем в группе не употребляющих ПАВ подростков мужского пола, не употребляющих ПАВ юношей мужского пола, не употребляющих ПАВ юношеского возраста женского пола.

В группе употребляющих ПАВ значения фактора «Риск химической зависимости» в целом существенно выше. В группе употребляющих ПАВ юношей мужского пола фактор риска формирования химической зависимости выше аналогичного показателя группы употребляющих ПАВ подростков мужского пола ($p < 0,05$). У употребляющих ПАВ представительниц юношеского возраста женского пола фактор риска формирования химической зависимости выражен так же ярко, как и в группе юношей мужского пола. В группе употребляющих ПАВ подростков женского пола отмечен максимальный показатель фактора. Кроме того, риск формирования химической зависимости у употребляющих ПАВ подростков женского пола выше, чем у употребляющих ПАВ подростков мужского пола ($p < 0,05$).

Средствами кластерного анализа сформировано четыре группы испытуемых, отличающихся друг от друга по выявленным маркерам: кластер «Аддикты» — максимально неблагополучный; кластер «Норма» — благополучный; кластер «Риск» — неблагополучный; кластер «Идеал» — идеально благополучный.

Для сравнения результатов испытуемых четырех кластеров по пяти факторам был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Выявлено, что по фактору «Аддиктивная идентичность и психологическое благополучие» значительно различаются кластеры «Аддикты» и «Норма», «Аддикты» и «Риск», «Аддикты» и «Идеал», «Норма» и «Риск», «Норма» и «Идеал», «Риск» и «Идеал».

В кластере «Риск» отмечено максимальное значение фактора. У испытуемых этого кластера самые высокие показатели аддиктивной идентичности, а низкие — психологического благополучия. В кластере «Идеал» выявлено самое низкое значение фактора. У испытуемых этого кластера самые низкие показатели аддиктивной идентичности, а экстремально высокие — психологического благополучия. Фактор проявился ярче в кластере «Аддикты» по сравнению с кластером «Норма». У аддиктивных испытуемых значительно выше показатели аддиктивной идентичности и ниже показатели психологического благополучия. Кластер «Риск» отличается от кластера «Норма» более высокими показателями аддиктивной идентичности, а экстремально низкими — психологического благополучия.

По фактору «Риск химической зависимости» статистически значимо различаются кластеры «Аддикты» и «Норма», «Аддикты» и «Риск», «Аддикты» и «Идеал». Значимых различий между кластерами «Норма», «Риск» и «Идеал» не выявлено. В кластере «Аддикты» значения фактора выражены значительно ярче: отличаются высокими показателями риска формирования химической зависимости.

По фактору «Риск наркотизации» статистически значимые различия выявлены между кластерами «Аддикты» и «Норма», «Аддикты» и «Риск», «Аддикты» и «Идеал», а также между кластерами «Норма» и «Риск», «Риск» и «Идеал». Не различаются кластеры «Норма» и «Идеал». У «Аддиктов» показатели риска наркотизации существенно выше.

По фактору «Гибкость стилей воспитания» статистически значимо различаются кластеры «Аддикты» и «Норма», «Аддикты» и «Идеал», «Риск» и «Норма», «Риск» и «Идеал».

Не отличаются между собой кластеры «Норма» и «Идеал», а также «Аддикты» и «Риск». Испытуемые кластеров «Норма» и «Идеал» значительно чаще характеризуют своих родителей как проявляющих гибкость воспитательных установок и методов воспитания, стремящихся воспитывать самостоятельность, инициативность.

По фактору «Жесткость стилей воспитания» значимые различия выявлены между кластерами «Аддикты» и «Норма», «Аддикты» и «Идеал», «Риск» и «Норма», «Риск» и «Идеал». Кластеры «Аддикты» и «Риск», как и кластеры «Норма» и «Идеал», не различаются между собой значениями фактора. «Аддикты» и «рискующие» значительно чаще воспринимают своих родителей как проявляющих жесткость методов воспитания, а характеристиками семьи считают холодность взаимоотношений, отсутствие общих дел и интересов.

Итак, значения факторов значимо отличаются во всех кластерах. «Аддикты» и «рискующие» отличаются более высокими значениями факторов «Аддиктивная идентичность и психологическое благополучие», «Риск химической зависимости», «Риск наркотизации» и «Жесткость стилей воспитания». Кластеры «Норма» и «Идеал» имеют более высокие значения фактора «Гибкость стилей воспитания».

Заключение. Маркерами аддиктивной социализации в подростковом и юношеском возрасте являются факторы риска формирования химической зависимости (семейный, психологический, ближайшего окружения и школьный); факторы риска наркотизации (поведение в ситуации риска, интерес к наркотикам и социальные установки на наркотизацию); аддиктивная идентичность и жесткость стилей семейного воспитания. Маркером нормативной социализации стало психологическое благополучие личности как взаимосвязь внутреннего (когниции, мотивация, эмоции, компетентности) и внешнего (социальное поведение, адаптация к условиям среды) полей.

Список цитированных источников

1. Марцинковская, Т. Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме / Т. Д. Марцинковская. — М. : Смысл, 2015. — 248 с.
2. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации / А. Г. Асмолов // Развитие личности. — 2009. — № 1. — С. 38—63.
3. Свиридова, А. С. Нормативная и реальная социализация подростков в образовательном процессе : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / А. С. Свиридова. — М., 1999. — 143 л.
4. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. — СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
5. Дмитриева, Н. В. Психологические механизмы развития аддиктивного поведения / Н. В. Дмитриева, Л. В. Левина // Сиб. пед. журн. — 2012. — № 9. — С. 65—72.

Поступила в редакцию 25.10.2019

УДК 159.96

Т. Е. Яценко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи,
Республика Беларусь, +375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА «ОПРОСНИКА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ВИКТИМНОСТИ»

В статье актуализирована проблема разработки психодиагностического инструментария, позволяющего исследовать виктимность в различных жизненных сферах. Приведена дефиниция виктимности, обозначены ее деструктивные социально-психологические последствия. Раскрыта процедура конструирования нового опросника исследования склонности учащихся подросткового и раннего юношеского возраста к академической виктимности. Приведены методологические основания разработанного опросника и представлена его структура, включающая 9 шкал, позволяющих изучать склонность к академической виктимности в ситуациях, связанных с подверженностью различным виктимизирующим воздействиям (принижение, принуждение, игнорирование, изоляция, инфантилизация, отвержение, терроризирование), а также во фрустрирующих ситуациях и ситуациях, не активирующих виктимный потенциал личности. Описаны психометрические характеристики опросника: конвергентная валидность, дивергентная валидность, надежность, дискриминативность.

Ключевые слова: академическая виктимность; виктимность; виктимное поведение; опросник академической виктимности; психодиагностика виктимности; субъектно-средовой подход.

Табл. 4. Библиогр.: 3 назв.

T. E. Yatsenka

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str.,
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

DEVELOPMENT AND PSYCHOMETRIC CHECK OF THE ACADEMIC VICTIMITY QUESTIONNAIRE

The article actualizes the problem of developing psychodiagnostic tools that allow one to investigate victimization in various areas of life. The definition of victimization is given, its destructive socio-psychological consequences are indicated. The procedure of constructing a new questionnaire for the study of the tendency of students of adolescence and early adolescence to academic victimization is disclosed. The methodological grounds of the developed questionnaire are presented and its structure is presented, including 9 scales that allow one to study the tendency to academic victimization in situations related to exposure to various victimizing influences (humiliation, coercion, ignoring, isolation, infantilization, rejection, terrorization), as well as in frustrating situations and situations that do not activate the victim potential of a person. The psychometric characteristics of the questionnaire are described: convergent validity, divergent shaft identity, reliability, discrimination.

Key words: academic victimization; victimization; victim behavior; academic victimization questionnaire; psycho-diagnostics of victimization; subject-environmental approach.

Table 4. Ref.: 3 titles.

Введение. Виктимность — социально-психологическое свойство личности, воплощающееся в исполнении индивидами роли реальной/мнимой жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ревиктимизацию в межличностном взаимодействии [3].

Виктимность личности выступает фактором антиинновационных барьеров и снижения психологической безопасности социальной, в том числе образовательной, среды, интернет-коммуникации, обуславливает трансляцию паттернов виктимного поведения в детско-родительские отношения, осложняет выстраивание конструктивных супружеских отношений, приводит к обращению к неадаптивным способам совладания с психотравмирующей реальностью (аддикции).

При этом, согласно исследованиям ученых (О. О. Андронникова, М. П. Долговых, Н. Г. Захарова, М. А. Одинцова, Е. В. Руденский, А. Б. Серых), группу риска составляют, прежде всего, лица подросткового и раннего юношеского возраста вследствие несформированности системы ценностных ориентаций и факторов ценности собственного «Я», обращения к внешней оценке при определении значимости собственной личности, диффузности представлений о собственном «Я», интенсивности формирования самосознания и, как следствие, подверженности социальному влиянию.

Учитывая масштабность деструктивных социально-психологических последствий виктимной деформации личности, становится очевидной целесообразность ее своевременной психодиагностики и коррекции.

Многочисленные существующие исследования виктимности выстраиваются по синтетическому принципу — интеграция результатов психодиагностики, полученных после применения комплекса методик, нацеленных на изучение составляющих виктимности. Это существенно осложняет статистическую обработку данных, не позволяет сделать экономичной работу психодиагноста, актуализирует проблему формулирования выводов, в низкой степени поддающихся экстраполяции ввиду сложности проведения психодиагностических методик, учитывающих все составляющие виктимности. Таким образом, отсутствует психодиагностический инструментарий, обладающий психометрическими характеристиками и позволяющий исследовать виктимность как системное свойство личности [2].

В то же время виктимность как свойство личности проявляется в различных жизненных сферах. Соответственно, целесообразно исследовать виктимность как устойчивую личностную характеристику и контекстуально обусловленную личностную характеристику, варьирующую в зависимости от субъектов взаимодействия, сферы жизнедеятельности и обусловленную повышенной личностной уязвимостью человека к взаимодействию с определенной категорией людей или к определенному спектру социально-психологических воздействий, вследствие наличия прошлого травматичного опыта взаимодействия в ситуациях, связанных с защитой и регуляцией различных областей психологического пространства личности (ситуации просьбы, ситуации выбора, ситуации оказания помощи и пр.), вследствие научения виктимному поведению в данной сфере жизнедеятельности.

Нами разработан «Опросник академической виктимности» (далее — опросник АВ) (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, О. В. Белановская, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая) (виктимность, проявляемая в учебной деятельности, во взаимодействии с педагогами и одноклассниками по учебным вопросам), фундирующийся на методологии субъектно-средового подхода, что соответствует запросу на исследование предикторов психологической безопасности образовательной среды.

Обращение к субъектно-средовому подходу обусловлено его преимуществами в рассмотрении психологической сущности виктимности в сравнении с иными психологическими подходами: позволяет обозначить виктимность как социально-психологическое свойство личности, проявляющееся в отношении к другим людям и к себе; объяснить вариативность его проявления состоянием границ психологического пространства виктимной личности и других участников взаимодействия; раскрыть взаимосвязь его социальных и индивидуально-психологических детерминант; трактовать его как изменяющееся под влиянием межличностных отношений, а виктимную личность — как испытывающую воздействия

извне (ревиктимизация), так и вызывающую изменения психологического пространства личности других участников взаимодействия [3].

Опросник позволяет диагностировать сущностные характеристики и признаки виктимности как социально-психологического свойства личности, выделяемые в русле субъектно-средового подхода: неспособность самостоятельно развивать и защищать психологическое пространство личности, деформация личностных границ, неумение выстраивать отношения с социальной средой как с субъектом, отсутствие стремления к самодерминации своей жизни, принятие созерцательной и реактивной позиции, дефицит проявления субъектных качеств, спецификация областей персонализации и др.

При разработке опросника АВ мы исходили из следующих суждений:

1) ситуации фрустрации могут выступать предикторами проявления личностью виктимного поведения;

2) личность может обладать уязвимостью (в виде проявления паттернов виктимного поведения) только к определенному виду виктимизирующих воздействий и способностью сохранять и контролировать личностные границы при определенных виктимизирующих воздействиях, успешный опыт ассертивного (невиктимного) реагирования на которые у нее приобретен.

В процессе конструирования опросника были использованы следующие эмпирические методы: анкетирование (метод экспертной оценки), тестирование, методы статистической обработки данных (корреляционный анализ).

Основная часть. Перейдем к описанию этапов разработки опросника и его психометрической проверки.

При разработке стимульного материала опросника учтены следующие принципы: пункты опросника представляют собой поведенческие индикаторы виктимности (описывают реальный опыт поведения диагностируемого); система ответов испытуемых на основе психометрической шкалы (3-балльная система оценки); описываемые в пунктах примеры виктимного поведения сформулированы в соответствии с признаками виктимности, выделенными в русле субъектно-средового подхода; моделируемые в пунктах опросника жизненные ситуации учитывают возрастные особенности психического развития и межличностных отношений в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Для разработки стимульного материала опросника:

1) проанализированы существующие стандартизированные и валидизированные методики, релевантные объекту исследования (виктимное поведение, виктимность, личностные границы), научные публикации и выделены поведенческие индикаторы в учебной деятельности, взаимодействии с педагогом и одноклассниками по учебным вопросам;

2) проведено эмпирическое исследование (методика критического инцидента), нацеленное на сбор ситуаций виктимизации и проявления виктимности, имевших место быть в жизни учащихся подросткового и раннего юношеского возраста ($N = 100$).

Проведена спецификация опросника АВ. Он имеет следующую структуру и содержит:

– семь шкал, включающих утверждения о склонности проявлять виктимность в ситуации различных форм психологической виктимизации («Склонность к виктимности в ситуации отвержения (ВСО)», «Склонность к виктимности в ситуации принижения (ВСП)», «Склонность к виктимности в ситуации терроризирования (ВСТ)», «Склонность к виктимности в ситуации изоляции (ВСИз)», «Склонность к виктимности в ситуации принуждения (ВСПр)», «Склонность к виктимности в ситуации инфантилизации (ВСИнф)», «Склонность к виктимности в ситуации игнорирования (ВСИгн)»);

– шкалу «Склонность к виктимности в ситуациях, не располагающих к виктимности» (НВ);

– шкалу «Склонность к виктимности во фрустрирующих ситуациях (ВСФ)».

Для измерения каждой шкалы сконструировано по 6 утверждений. В целях преодоления установки испытуемых на согласие в шкалы были введены обратные пункты. Количество прямых пунктов (описывают виктимное поведение) равно количеству обратных пунктов (описывают невиктимное поведение) и составило 3.

Проведена *содержательная валидизация опросника*. Эксперты (10 кандидатов психологических наук) осуществляли оценку пунктов опросника по 3-балльной шкале по параметрам: соответствие содержанию конкретной шкалы, направленности конкретного субтеста и измеряемому конструкту в целом; ясность и недвусмысленность формулировок; завуалированность объекта диагностики; описание актов поведения, а не предположений о возможном поведении. Проведено пилотажное исследование. Выборку составили 75 учащихся подросткового возраста и 71 учащийся раннего юношеского возраста учреждений общего среднего образования г. Барановичи.

Осуществлен *анализ пунктов опросника по параметрам «эффективность» и «дискриминативность»*. Исследование на выборке объемом 103 человека из числа учащихся 10—11 классов учреждений общего среднего образования г. Барановичи показало, что измененные пункты опросника обладают приемлемым индексом эффективности: от 0,30 до 0,71.

Вычисление дискриминативности пунктов опросника (способности дифференцировать испытуемых относительно максимального и минимального результатов субтестов) осуществлялось посредством применения метода крайних групп. Доля членов крайних групп — 33 % от общего числа испытуемых (34 человека). Пункты опросника обладают достаточной дифференцирующей способностью: индекс дискриминативности составляет от 0,3 до 1.

Определена надежность опросника. Вычисление надежности—согласованности осуществлялось на выборке численностью 158 человек: учащиеся подросткового и раннего юношеского возраста. Для определения надежности вычислялся коэффициент корреляции Пирсона (между баллами по пунктам, составляющим шкалы, и суммарным баллом по опроснику), значения которого, согласно Л. Ф. Бурлачуку, должны быть не менее 0,2.

Диапазон значений коэффициентов корреляции Пирсона между баллами по пунктам и суммарным баллом соответствующих шкал составил $r = 0,24—0,77$ при $p < 0,05$, между итоговым баллом по шкалам и итоговым баллом — $r = 0,71—0,89$ при $p < 0,05$.

Значения альфа Кронбаха шкал опросника разместились в диапазоне $\alpha = 0,78—0,86$, что свидетельствует о достаточно высокой надежности шкал. Коэффициенты межпунктовой корреляции шкал опросника варьируют от 0,56 до 0,73. Значение альфа Кронбаха составило $\alpha = 0,79$. Таким образом, установлен высокий уровень внутренней согласованности пунктов опросника по шкалам и общего балла опросника, а также шкал с общим баллом опросника, что указывает на достаточно высокую надежность опросника.

Конструктная валидность опросника была оценена посредством проверки его сходства с существующими методиками, измеряющими схожий феномен — виктимность как социально-психологическое свойство и склонность к виктимному поведению: «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой; «Опросник диагностики склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой.

Выявлены прямые значимые взаимосвязи шкалы «Реализованная виктимность» методики О. О. Андронниковой с общим баллом опросника ($r = 0,23$; $p = 0,03$), со всеми его шкалами: $r = 0,20—0,28$; $p < 0,05$. Таким образом, опросник позволяет выявлять склонность испытуемых к проявлению виктимного поведения в различных ситуациях, возникающих в учебном взаимодействии в системах «педагог—учащийся», «учащийся—класс», степень устойчивости испытуемых к различным видам виктимизирующих воздействий одноклассников и учителей (сохранение уверенной модели поведения или проявление виктимного поведения). Отмечены значимые прямые связи шкалы «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» методики О. О. Андронниковой с общим баллом опросника ($r = 0,27$;

$p = 0,01$) и его шкалами: $r = 0,20—0,27$; $p < 0,05$. Это соответствует специфике взаимоотношений в системе «учащийся—педагог», поскольку в данных отношениях имеется четкая дифференциация ролей, прав и обязанностей, педагог обладает функцией власти, регламентирует и определяет характер педагогического взаимодействия и учебную деятельность учащихся. Значит, опросник АВ позволяет диагностировать наличие у учащихся установки на беспомощность и склонность к реагированию с позиции жертвы во взаимодействии с педагогами и одноклассниками по учебным вопросам в ситуациях проявления ими различных форм виктимизации. Кроме того, можно отметить диагностический потенциал опросника в плане выявления наличия у учащихся сформированных паттернов виктимного поведения и склонность его демонстрировать даже в ситуациях, нейтральных к виктимному потенциалу личности, и, соответственно, склонности провоцировать педагогов и одноклассников на проявление виктимизирующих воздействий на уроках.

Получены значимые прямые корреляции между шкалами «Ролевая виктимность» и «Социальная роль жертвы» опросника М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой, с одной стороны, и шкалами суммарных баллов «Опросника академической виктимности» — с другой ($p < 0,05$) (таблица 1). Таким образом, чем выше склонность человека к исполнению социальной роли жертвы в отношениях с учителями и одноклассниками, для которой характерны все виды аутсайдерства, переживание пренебрежительного отношения в коллективе, самобичевание и рассмотрение себя как ненужного, тем чаще он будет проявлять виктимное поведение в ситуациях игнорирования, принижения, инфантилизации, изоляции, принуждения, отвержения со стороны педагогов и учащихся и тем чаще будет демонстрировать виктимные реакции в ситуациях фрустрации, а также в ситуациях, в которых педагоги и учащиеся будут пытаться взаимодействовать с ним как с асертивным человеком.

Таким образом, опросник АВ позволяет достоверно определять склонность к проявлению учащимися ролевой виктимности в ситуациях нарушения педагогами их личностных границ, в ситуациях фрустрации и ситуациях, в которых учитель пытается взаимодействовать с учащимся как с субъектом учебной деятельности, не стимулируя к проявлению виктимных черт. При этом опросник в первую очередь предоставляет информацию о проявлении учащимися виктимного и гипервиктимного поведения. Со шкалой «Игровая роль жертвы»

Т а б л и ц а 1. — Коэффициенты корреляции показателей по методике М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой и опроснику АВ (при $p < 0,05$)

Шкалы опросника АВ	Шкалы опросника М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой		
	Игровая роль жертвы	Социальная роль жертвы	Ролевая виктимность
ВСИгн	0,15	0,23	0,21
ВСИз	0,15	0,24	0,21
ВСИнф	0,15	0,15	0,15
ВСП	0,18	0,28	0,25
ВСТ	0,15	0,22	0,19
НВ	—	0,15	—
ВСПр	—	0,16	0,15
ВСО	—	0,15	0,15
ВСФ	—	0,24	0,17
АВ	0,15	0,24	0,20

(доброжелательность, умение расположить к себе, угодливость и уступчивость, склонность манипулировать, вызывать к себе сочувствие и жалость) зафиксировано меньшее число значимых корреляций, чем со шкалой «Социальная роль жертвы». На наш взгляд, такой результат является обоснованным, поскольку, согласно М. А. Одинцовой, аутовиктимная личность отличается пластичностью поведения и адаптивностью, достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта. Соответственно, модель виктимного поведения может проявлять не всегда, а только в выгодных ситуациях. Кроме того, исполнение игровой роли жертвы в отношениях не всегда сопряжено с виктимной деформацией личности и может быть следствием социального научения, в то время как опросник АВ ориентирован на выявление склонности к проявлению виктимного поведения учащихся, учитывая наличие у них виктимной деформации личности разной степени.

Вместе с тем признаки как инструментального, так и неинструментального виктимного поведения нашли отражение в вопросах опросника АВ, о чем свидетельствуют значимые прямые корреляции баллов по шкалам и суммарного балла опросника с баллами по шкалам «Социальная роль жертвы» (виктимное поведение без рентных установок) и «Ролевая виктимность» (виктимное поведение с рентными установками).

Оценена *дивергентная валидность опросника АВ*. Получены значимые отрицательные корреляции баллов по шкалам и суммарному баллу методик, с одной стороны, и показателями по методикам, измеряющим конструкты, оппозиционные виктимности, с другой стороны: «Суверенность психологического пространства в социальной сети» А. А. Шаповаленко и «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер. Виктимность и психологическая суверенность различаются состоянием психологических границ личности: размытость, слабый контроль — структурированность, гибкость соответственно.

Установлены значимые обратные корреляции между шкалами, суммарным баллом опросника АВ и шкалами, суммарным баллом методики С. К. Нартовой-Бочавер (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Коэффициенты корреляции показателей по методике С. К. Нартовой-Бочавер и опроснику АВ (при $p < 0,05$)

Шкалы опросника АВ	Шкалы методики С. К. Нартовой-Бочавер				
	СТ	СВ	СЦ	ССС	СПП
ВСИгн	—	-0,15	-0,19	-0,15	-0,15
ВСИз	-0,15	-0,15	-0,20	—	-0,15
ВСИнф	-0,18	—	-0,15	—	-0,16
ВСП	-0,24	—	-0,29	-0,15	-0,17
ВСТ	-0,18	-0,16	-0,20	-0,15	-0,16
НВ	-0,15	-0,16	—	—	-0,15
ВСПр	-0,16	-0,16	-0,16	—	-0,17
ВСО	-0,15	-0,15	-0,16	-0,16	-0,16
ВСФ	—	-0,15	-0,19	-0,15	-0,16
АВ	-0,17	-0,15	-0,22	-0,15	-0,16

Примечание. СТ — суверенность территории; СВ — суверенность вещей; СЦ — суверенность ценностей; СССР — суверенность социальных связей; СПП — суверенность психологического пространства.

Чем ниже уровень суверенности психологического пространства в целом и отдельных его областей, тем выше проявление виктимности в учебном взаимодействии с педагогами и одноклассниками. Таким образом, опросник АВ диагностирует психологический феномен, альтернативный психологической суверенности личности, понимаемой, согласно С. К. Нартовой-Бочавер, как способность контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основываясь на обобщенном опыте автономного поведения [1]. Это согласуется с методологическими основаниями, на которых базируется опросник АВ: субъектно-средовой подход.

Подтверждена дивергентная валидность опросника АВ: получены значимые обратные слабые и умеренные связи со шкалами и суммарным баллом опросника «Уровень развития субъектности личности» М. А. Шукиной (таблица 3).

Установлено, что все шкалы опросника АВ исследуют феномен, альтернативный субъектности, — виктимность, подтверждением чему выступают значимые слабые и умеренные корреляции.

Чем ниже уровень субъектности личности, чем менее осознанно она управляет своей жизнью, тем меньше ответственности за свою жизнь она принимает, меньше стремится к преодолению препятствий на пути достижения целей и к проявлению своей уникальности, тем в большей степени она демонстрирует виктимность в учебной деятельности, во взаимодействии с учителем и одноклассниками по учебным вопросам. Чем ниже уровень активности, автономности, опосредованности, креативности, самооценности личности, тем в большей степени она проявляет поведение, типичное для жертвы: позволяет подавлять себя, обесценивать свои учебные достижения, относиться к себе как к менее значимому и важному ученику, перекладывать на себя ответственность за проблемы в учебной деятельности других

Т а б л и ц а 3. — Коэффициенты корреляции показателей по методике М. А. Шукиной и опроснику АВ (при $p < 0,05$)

Шкалы опросника АВ	Шкалы методики М. А. Шукиной					
	Активность	Автономия	Опосредованность	Креативность	Самоценность	Субъектность
ВСИгн	-0,27	-0,16	-0,20	-0,25	-0,22	-0,22
ВСИз	-0,29	-0,20	-0,20	-0,28	-0,30	-0,26
ВСИнф	—	—	-0,14	—	-0,14	—
ВСП	-0,25	-0,20	-0,21	-0,29	-0,30	-0,24
ВСТ	-0,19	-0,14	—	-0,16	-0,16	-0,17
НВ	-0,29	-0,24	-0,24	-0,32	-0,26	-0,25
ВСПр	-0,25	-0,19	-0,24	-0,30	-0,27	-0,24
ВСО	-0,33	-0,20	-0,24	-0,33	-0,27	-0,27
ВCF	-0,28	-0,20	-0,22	-0,27	-0,28	-0,25
АВ	-0,30	-0,21	-0,25	-0,31	-0,30	-0,27

учеников, перепоручать себе выполнение ненужных и неважных учебных поручений, провоцирует педагогов и одноклассников на чрезмерную опеку и контроль, на игнорирование ее интересов, принижение ее значимости в учебной деятельности, вызывает у них нежелание включать ее в важные учебные мероприятия.

Таким образом, опросник обеспечивает диагностику виктимности как личностного свойства, связанного с дефицитом проявления субъектности, что согласуется с положениями субъектно-средового подхода, на которых базируется данный опросник.

Включение методики «Оценка доверия к себе» Т. П. Скрипкиной в перечень психодиагностического инструментария, используемого для оценки дивергентной валидности, связано с тем, что низкий уровень доверия к себе — одна из ведущих характеристик виктимной личности, формирующаяся вследствие деформированности личностных границ и обуславливающая сложность самоопределения и персонализации.

Установлены значимые отрицательные корреляции слабой и умеренной степени между шкалами опросника АВ и следующими шкалами методики Т. П. Скрипкиной:

– «Доверие к себе в учебно-профессиональной деятельности»: от $r = -0,19$ до $r = -0,27$; $p < 0,05$. Чем ниже уровень доверия к своим знаниям и учебным умениям, к своей способности преодолевать трудности в учебной деятельности, чем меньше уверенность в способности успешно развивать свои академические навыки, тем больше выражена виктимность у учащихся в учебном взаимодействии с педагогами и одноклассниками, тем больше готовность смиряться с виктимизирующими воздействиями, которые в представлении таких учащихся являются оправданными низким уровнем их учебных компетенций;

– «Доверие к себе в интеллектуальной сфере»: от $r = -0,19$ до $r = -0,23$; $p < 0,05$. Чем ниже уровень доверия к своей интеллектуальной компетентности, чем сильнее убежденность в отсутствии у себя права на наличие точки зрения, идущей в разрез с признанными авторитетами, и интеллектуального потенциала, тем больше учащиеся склонны к виктимному поведению в ситуациях применения учителями и одноклассниками виктимизирующих воздействий, тем сложнее им регулировать и защищать границы области психологического пространства их личности, связанной с системой представлений и мировоззрения;

– «Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с вышестоящими»: от $r = -0,24$ до $r = -0,38$; $p < 0,05$. Чем выше сомнения учащихся в собственной способности выстраивать конструктивные отношения с педагогами как вышестоящими и руководящими лицами, добиваться их признания и уважения, тем в большей степени они склонны к виктимному поведению в различных ситуациях учебного взаимодействия с педагогами.

Общий балл академической виктимности коррелирует с общим баллом доверия к себе ($r = -0,36$; $p = 0,01$). Академическая виктимность связана с низким уровнем доверия личности к себе в различных жизненных сферах и с низким уровнем контакта с самой собой, отрицанием значимости своей субъектности.

Таким образом, опросник АВ позволяет изучать феномен виктимности, связанный с низкой степенью доверия к себе, выражающейся, согласно Т. П. Скрипкиной, в отрицании авторства своей жизни в различных областях жизнедеятельности, своей объективной и субъективной ценности.

Обращение к опроснику «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман (в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой) при проверке дивергентной валидности опросника АВ детерминировано тем, что он позволяет диагностировать признаки виктимного и здорового мышления, в основе которого — иррациональные идеи (гиперобобщения, пессимистическое мышление и пр.), активирующего модель виктимного или ассертивного поведения.

Установлена обратная взаимосвязь шкал опросника Р. Янофф-Бульман со шкалами опросника АВ (таблица 4).

Т а б л и ц а 4. — Коэффициенты корреляции показателей по методике Р. Янофф-Бульман и опроснику АВ (при $p < 0,05$)

Шкалы опросника АВ	Шкалы методики Р. Янофф-Бульман				
	Доброжелательность окружающего мира	Справедливость	Образ «Я»	Удача	Убеждения о контроле
СИ	-0,15	—	-0,24	—	-0,15
СИЗ	-0,15	-0,19	-0,25	-0,19	-0,25
СИФ	-0,25	-0,15	-0,16	—	—
СП	—	-0,20	-0,21	—	—
СТР	—	—	-0,17	—	—
СНВ	—	—	-0,26	-0,15	-0,15
СПР	—	—	-0,16	—	—
СО	—	—	-0,24	—	-0,15
СФ	—	—	-0,26	—	-0,16
АВ	—	—	-0,27	—	-0,15

Результаты корреляционного анализа подтверждают, что опросник АВ позволяет исследовать феномен, связанный с виктимным мышлением: убежденность во враждебности и несправедливости мира, в собственной неудачливости и неспособности контролировать жизненные события, т. е. убежденность в собственной беспомощности и жертвенной позиции. Убежденность в низкой ценности собственного «Я», превалировании в своем характере негативных черт имеет место быть при проявлении личностью виктимности в различных учебных ситуациях вне зависимости от вида виктимизирующих воздействий, применяемых педагогами и одноклассниками. Академическая виктимность, согласно результатам корреляционного анализа, а также проявление виктимности в ситуациях переживания изоляции, игнорирования, отвержения, фрустрации и в ситуациях, не обращающихся к виктимному потенциалу личности, связана с убежденностью в случайности происходящих травматических событий в собственной жизни и убежденностью в своей неспособности быть автором своей жизни. Это согласуется с пониманием виктимности в субъектно-средовом подходе.

Конвергентная валидность опросника АВ подтверждена посредством получения обратных значимых корреляций его шкал и суммарного балла со следующими шкалами опросника самооотношения В. В. Столина и С. Р. Панталева:

– «Глобальное самооотношение» (интегральное чувство против собственного «Я» ($r = 0,18—0,32$; $p < 0,05$)). Виктимность сопряжена с внутренним недифференцированным чувством «против» собственного «Я»;

– «Аутосимпатия» и «Самопринятие» (непрятие себя: $r = 0,16—0,38$; $p < 0,05$). Чем выше уровень академической виктимности, тем более враждебным является отношение к своему «Я», тем сильнее самообвинение, непрятие себя, что и обуславливает допустимость с позиции жертвы применения педагогами и одноклассниками по отношению к ней виктимизирующих воздействий;

– «Самообвинение» ($r = 0,21—0,35$; $p < 0,05$). Чем выше склонность к самообвинению, порицанию и осуждению себя, принятию на себя вины за случающиеся неприятности в жизни, тем выше вероятность проявления виктимности в сфере взаимодействия с педагогами и одноклассниками по учебным вопросам;

– «Самоуверенность» (низкий уровень уверенности, растерянность (от $r = 0,18$; $p = 0,02$ до $r = 0,32$; $p = 0,002$)). Чем выше сомнения человека в своих возможностях преодо-

левать трудные жизненные ситуации, тем чаще он реагирует по типу жертвы в ситуациях психологической виктимизации и ситуациях фрустрации, провоцирует других людей на виктимизирующие воздействия.

Таким образом, разработанный опросник АВ нацелен на изучение склонности к дистантной негативной оценке себя как личности, обуславливающей рассмотрение допустимости пренебрежительного отношения к себе, что является составляющей виктимности.

Конвергентная валидность опросника АВ подтверждена посредством получения прямых значимых корреляций со шкалой «Неуверенность в себе» методики «Тест на межличностную зависимость» Р. Гиршфильда (адаптация О. П. Макушиной) ($r = 0,28; p = 0,00$). Чем выше сомнения лиц подросткового и раннего юношеского возраста в своей способности иметь дело с большинством проблем, с которыми человек сталкивается в жизни, тем более высокий уровень виктимности они проявляют в учебной деятельности и учебном взаимодействии. Утверждения шкал опросника АВ ($r = 0,20—0,28; p < 0,05$) измеряют феномен, схожий с неуверенностью личности в себе, в своих суждения, жизненной позиции.

Проведена стандартизация опросника АВ на выборке подросткового возраста (230 человек) и выборке раннего юношеского возраста (242 человека) посредством преобразования первичных («сырых») оценок в баллы. Составлены конверсионные таблицы для шкал опросника.

Заключение. Разработанный опросник АВ является новым диагностическим инструментом, существенно расширяющим функциональные возможности практических психологов, позволяющим экономить их личностные и временные ресурсы, определять векторы психологического сопровождения учащихся подросткового и юношеского возраста (превентивная, коррекционно-развивающая направленность). Опросник обладает хорошими психометрическими показателями (дискриминативность, надежность, валидность).

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», № Г18Р-298.

Список цитированных источников

1. *Нартова-Бочавер, С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
2. *Яценко, Т. Е.* Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте: новый психодиагностический инструментарий / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирович, Н. К. Плавник // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием; под науч. ред. д-ра с.-х. наук В. И. Кочурко, канд. психол. наук Т. Е. Яценко. — Барановичи: БарГУ, 2019. — Вып. 8. — С. 19—26.
3. *Яценко, Т. Е.* Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки». — 2019. — Вып. 9. — С. 127—134.

Поступила в редакцию 22.10.2019

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

УДК 821.161.3

В. А. Буднік

Установа адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны тэхнічны ўніверсітэт»,
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, вул. Маскоўская, 267, 224000 Брэст, Рэспубліка Беларусь,
+375 (29) 727 87 00, budnik84@bk.ru

ТЫПАЛОГІЯ ГЕРОЯЎ І КАМПАЗИЦЫЙНА-АПАВЯДАЛЬНЫЯ АДМЕТНАСЦІ АПОВЕСЦІ І. ПТАШНІКАВА «ТАРТАК»

Артыкул прысвечаны актуальнай у сучасным літаратуразнаўстве праблеме асэнсавання трагедыі беларускіх «хатыняў». Даследуецца выяўленне кампазіцыйна-апавядальнай адметнасці аповесці І. Пташнікава «Тартак», тыпалогія герояў твора. Неабходнасць вывучэння названага пытання выклікана імкненнем паказаць, як І. Пташнікаў здолеў раскрыць супраціўленне беларускага народа акупантам і трагічным абставінам вайны праз асабістыя лёсы герояў. У артыкуле аналізуецца персанажная сістэма і тыпалогія герояў твора, выяўляюцца функцыі ўнутраных маналогаў, рэтраспектыўных эпизодаў, апісанняў паводзін, знешняга аблічча герояў для раскрыцця іх характараў. Аналізуецца кампазіцыйна-наратаўная адметнасць твора: праз унутраныя маналогі і ўспаміны герояў пісьменнік падрабязна прасочвае жыццёвыя лёсы кожнага з сямі герояў. Акцэнтуюцца ўвага на тым, што характары-тыпы разгледжанага твора з'яўляюцца важнымі па сваёй мастацкай канцэптуальнасці, але рознымі па духоўнай і маральна-этычнай сутнасці. Характарызуецца спецыфіка творчай манеры І. Пташнікава. На аснове атрыманых назіранняў зроблены вывад, што прыём рэтраспекцыі, які ўдала выкарыстоўвае пісьменнік, дапамагае яму сцвердзіць ідэю непаўторнасці лёсу і жыцця кожнага чалавека. Дакладна паказваецца, што ў творы раскрываецца канцэпцыя гераічнага, праяўленне якога пісьменнік бачыць у надзвычайнай жыццёвай трываласці і маральнасці, якія дапамагаюць героям пераадолець трагічныя ваенныя выпрабаванні.

Ключавыя словы: характары-тыпы; сістэма герояў; наратаўныя стратэгіі; сюжэтна-кампазіцыйная спецыфіка; трагізм; апавядальная манера; канцэпцыя гераічнага; псіхалагізм.

Бібліягр.: 2 назвы.

V. A. Budnik

Educational Institution "Brest State Technical University", Ministry of Education of the Republic of Belarus,
267 Moskovskaya str., 224000 Brest, the Republic of Belarus, +375 (29) 727 87 00, budnik84@bk.ru

THE TYPOLOGY OF THE HERO AND THE COMPOSITE-STORY NARRATIVE PROPERTIES I. PTASHNIKOV "TARTAK"

The article is devoted to the problem of understanding the tragedies of the Belarusian Khatyn in the current literary criticism. Detection of compositional and narrative features of the novel by I. Ptashnikov "Tartak", as well as the typology of the heroes of the work are investigated. The need to study this issue is caused by the desire to show how I. Ptashnikov managed to uncover the resistance of the Belarusian people to the invaders and the tragic circumstances of the war through the personal fate of the heroes. The article analyzes the character system and typology of the heroes of the work, reveals the functions of internal monologues, retrospective episodes, descriptions of behavior, the appearance of the characters to identify their characters. The compositional and narrative feature of the work is analyzed: through

internal monologues and memoirs of heroes, the writer traces in detail the life destinies of each of the seven heroes. Attention is focused on the fact that the character types of the work considered are important in their artistic conceptualism, but different in spiritual and moral ethical essence. The specificity of the creative manner of I. Ptashnikov is reasonably characterized: the human characters in the work are presented in a short, monosyllabic, but with due artistic depth and accuracy. Based on the observations made, it was concluded that the retrospection technique, which the writer successfully uses, helps him to confirm the idea of the uniqueness of the fate and life of every person. It is precisely indicated that the work reveals the concept of the heroic, the manifestation of which the writer sees in the extreme vitality and morality with which the heroes overcome the tragic military trials.

Key words: characters; types of characters system; narrative strategy; plot-compositional specifics; tragedy; narrative style; the concept of heroic psychology.

Уводзіны. Тэма Вялікай Айчыннай вайны, пасляваеннай вёскі ў творчасці І. Пташнікава, як і ў прозе іншых пісьменнікаў гэтага пакалення, займае асаблівае месца, якое вызначаецца не толькі колькасцю і якасцю напісанага, асабіста перажытага і пераасэнсаванага пра ваенныя выпрабаванні, хоць і гэта, безумоўна, важны паказчык. Важнае значэнне мае той уплыў, які гады ваеннага ліхацэння аказалі на станаўленне чалавечай асобы, фарміраванне высокамаральных якасцей, якія пазней праявіліся ў творчасці пісьменнікаў — дзяцей вайны. Памяць пра вайну, як зазначаў В. Бечык, — гэта «збалелая памяць», чалавечая, народная.

У канцы 1967 года ў часопісе «Польмя» была надрукавана аповесць І. Пташнікава «Тартак». У рэцэнзіях, артыкулах (В. Бечык, У. Гніламедаў і інш.) твор атрымаў высокую ацэнку. У прыватнасці, В. Бечык у артыкуле «Збалелая памяць», звяртаючыся да аповесці «Тартак», а таксама кнігі А. Адамовіча, Я. Брыля, У. Калесніка «Я з вогненнай вёскі...», піша: «Успаміны людзей, прыведзеныя ў дакументальна-публіцыстычнай кнізе, настолькі красамоўныя, што перад імі — у сілу іх фантастычнай жажлівай рэальнасці — здаецца, павінны адступіць уяўленне, збяжнуць любыя створаныя пісьменнікам мастацкія карціны таго часу і тых абставін.

І ўсё ж не. Вось кніга мастацкая, “вымышленая”, — аповесць І. Пташнікава “Тартак”, але яна не блякне побач з дакументальнымі сведчаннямі, яна як бы працягвае і дапаўняе іх, раскрываючы духоўны аб’ём і ўнутраную значнасць перажытага тады.

Са старонак гэтай аповесці таксама пахне палам і дымам, яна запоўнена стрэламі, выбухамі, заліта неўмяшчальна вялізным чалавечым горам» [1, с. 111].

Асноўная частка. Аповесць «Тартак» прысвечана трагедыі беларускіх «хатыняў». У аснову твора пакладзены рэальныя падзеі, лёс спаленай разам з людзьмі вёскі Дальва ў час блакаты сорок чацвёртага года на возеры Палік. Гэта быў час, калі ў выніку паспяховага наступлення савецкіх войск і дзейнасці народных месціўцаў пачалося вызваленне Беларусі.

Сюжэтныя падзеі твора звязаны з пакутлівым шляхам семярых чалавек, якія, каб выратаваць вёску, вязуць збожжа ў мясцовую камендатуру, а на самой справе непазбежна набліжаюцца да гібелі. Збожжа павінна быць здадзена заўтра да поўдня, інакш будзе спалена вёска — такую ўмову паставілі акупанты.

Вяскоўцы, спадзеючыся на ўратаванне, аддаючы апошняе, сабралі тры тоны зерня і адправілі везці яго ў камендатуру на сямі падводах Мірона Махорку, Уладзіміра Панка, дзеда Янука, Івана Боганчыка, Насту, Таню, Алёшу. Яны — галоўныя героі аповесці «Тартак». І. Пташнікаў свядома зрабіў героямі тых, хто непасрэдна не змагаўся і не мог змагацца з ворагам. Наста — жанчына-маці, Таня і Алёша — дзеці, Янук — глухі, Панок — хворы на кашаль [2, с. 505]. На наш погляд, выбіраючы героямі твора гэтых людзей, аўтар паказаў трагізм вайны ў самым адкрытым выяўленні, а таксама раскрыў усеагульны характар супраціўлення ворагу. Пісьменнік выбраў удалы сюжэтна-кампазіцыйны прыём і адметную наратыўную стратэгію: адна і тая ж падзея — паездка семярых герояў у Краснае — паказана ад пачатку да канца праз індывідуальнае ўспрыманне кожнага

з герояў. Для кожнага з іх гэта быў апошні, цяжкі і доўгі шлях. Чытач да канца аповесці не здагадваецца, што ўсе героі загінуць.

У ранейшых творах пісьменніка заўважалася, што І. Пташнікаў схільны даваць разгорнутыя і дакладныя апісанні герояў. Аднак у аповесці «Тартак» аўтар амаль не паказвае знешняга выгляду герояў, нічога не расказвае пра іх мінулае. Галоўным у паказе чалавека ў гэтым творы становіцца яго ўнутраны свет — думкі, пачуцці, перажыванні. Менавіта праз унутраны свет героя, вылучанага на першы план, аўтар ідзе да раскрыцця свету, жыццёвых абставін, паводзін, учынкаў чалавека. Пад канец твора ва ўяўленні рэцыпіента складваецца даволі акрэслены чалавечы характар, тып, які паступова набывае выразныя знешнія абрысы.

Важным структурным кампанентам гэтага твора з’яўляюцца ўнутраныя маналогі, успаміны, думкі герояў пра будучыню. Успаміны пра мінулае мірнае жыццё, дзе ўсё звыкла і прадказальна, даюць сілы жыць і прымушаюць герояў дзейнічаць.

Пісьменнік падрабязна прасочвае жыццёвыя лёсы кожнага з герояў, і ў гэтым заключаецца кампазіцыйна-нарратыўная адметнасць твора. Падзеі, убачаныя вачыма сямі герояў, адлюстроўваюць страшную трагедыю не толькі гэтых людзей і спаленых карнікамі іх аднавяскоўцаў, але ўсяго беларускага народа.

Таня ў самым пачатку трагічнага шляху паранена выпадковай куляй. Усю дарогу яна знаходзіцца ў паўзабыцці. Кранальна падае пісьменнік вобраз дзяўчынкі-падлетка, якая толькі ўступіла ва ўзрост юнацтва. Дзяцінства засталася ў мінулым. Яе адносіны да таго, што адбываецца навокал, аваяны настроем юнацтва. Думкі гераіні звязаны з першым каханнем да юнака-суседа Юзюка, хвалючы ўспамін пра хлопца ўвесь час жыве ў яе свядомасці. Юзюк — брат Алёшы, самага малодшага з возчыкаў, зусім яшчэ хлапчука. Гледзячы на Алёшу, Таня ўспамінае каханага: «Алёша, калі смяецца, — выліты Юзюк» [3, с. 39].

Пра Панка вядома, што ён пакінуў у вёсцы жонку з грудным дзіцём. Іншыя дзеці Панка таксама яшчэ малыя. Увесь час перад яго вачыма толькі яны. Нават у апошнія перадсмяротныя хвіліны ў свядомасці Панка ўзнікаюць абліччы яго жонкі Веркі і дзяцей: «Мігнулася ўваччу Верка з малым на руках: бегла з хаты, выносячы дзяцей у аселіцу, у альшэўнік да ракі. Над дваром, над самым асверам, махаў крыллем чорны, як збіты з дошак, самалёт з жоўтым крыжам ля хваста...

Панок быў пачуў яшчэ, як пасля запахла сухім пяском, пылам, — і падумаў, што конь цягне яго дарогай — дамоў, у вёску...» [3, с. 174].

Сярод возчыкаў пісьменнік вылучае вобраз Насты. Яна пакінула малых дзяцей адных дома, і таму яе сэрца «не на месцы». Думкі і перажыванні гераіні толькі пра дзяцей. Яе мацярынскую любоў, клопат і жаданне дапамагчы ў гэтай трагічнай дарозе ўвесь час адчуваюць Таня і Алёша — самыя малодшыя з сямі возчыкаў. У сваім мацярынскім клопаце, хваляванні пра лёс і жыццё дзяцей Наста да апошняй хвіліны застаецца па-жаночаму высакароднай. Апошнія думкі Насты — таксама пра дзяцей. Гераіня ўвасабляе сапраўдную мацярынскую самаахвярнасць: параненая, яна з апошніх сіл трымаецца і намагаецца ісці. Яе шлях — да дзяцей. «“Дзеці! Дзеці!..” — зноў закрычала яна. Яна ўжо мінула масток; ішла перастаўляючы ногі — ішла дамоў, — і чула, што не можа ісці: слабее... “Дзеці... Дзеці...” — клікнула яна, перавярнуўшыся на плечы. На яе пасыпаліся зверху зялёныя сасновыя іголки» [3, с. 195].

Вобраз Насты набывае ў творы асаблівую маштабнасць і значнасць. Ён сімвалічны: жанчына-маці, ахвяруючы сабой, ратуе дзяцей — самае дарагое, што ў яе ёсць. Гэты жаночы вобраз у аповесці «Тартак» І. Пташнікава — увасабленне самаахвярнасці, мужнасці беларускай жанчыны, яе мацярынскага подзвігу. Вобраз Насты мае выключна важнае значэнне ў ідэйна-філасофскім напаяўненні твора і, несумненна, з’яўляецца цэнтральным у сюжэтна-вобразнай сістэме.

Мірон Махорка шмат у чым падобны да Насты. Ён надзелены пачуццём грамадзянскай адказнасці за людзей, сваіх суседзяў і аднавяскоўцаў. У гэтым драматычным шляху возчыкаў

у нямецкую камендатуру герой спачатку думае пра іншых, а потым пра сябе. Яго вельмі хвалюе лёс вёскі. Праз успаміны Махоркі падкрэсліваецца маральнае аблічча гэтага героя. Ён дапамагае іншым, слабейшым, асабліва тым, хто ў бядзе. Перад гібеллю, непазбежнасць якой выразна ўсведамляе Мірон, ён думае пра дзяцей — Таню і Алёшу. Мужчына да апошняга імгнення шукае магчымасць іх уратаваць. Алёша застаўся жыць толькі дзякуючы клопатам Махоркі. Несумненна, што гэты герой І. Пташнікава з'яўляецца носьбітам высакродных рыс беларускага нацыянальнага характару, увасабляе вобраз-тып мужчыны-абаронцы, бацькі, заступніка.

Яшчэ адзін герой твора — сталы вясковец нямы Янук. Жыццё яго абдзяліла радасцямі, і самыя светлыя ўспаміны Янука звязаны з нястомнай сялянскай працай і сям'ёй. Праз любоў і пяшчоту да ўнука Колечкі выразна раскрываецца маральнае харавство, душэўная чуласць героя. Ён згадвае, як хлопчык, які будзе яго працягам, робіць першыя крокі: «...Колечка пачаў, седзячы, зыбацца і махаць рукамі... на Колечку ніхто не глядзеў... Янук тады ўзяў выставіў Колечку пугаё — тоўстае, пад'ялоўцавае, аблупленае ад кары... Колечка адразу стаў рачком, падняўся пасля на ногі, ззыбнуўся і... пайшоў да яго, Янука...» [3, с. 117]. У Януковай памяці часта ўзнікаюць успаміны пра з'яўленне партызанаў у родных мясцінах, пра яго дапамогу ў разгортванні партызанскага супраціўлення: «Партызаны ехалі праз Дальву ўвесь дзень ад раныцы, і ўсе чужыя. Янук ніводнага не пазнаў, не пазнаваў і ніхто ў вёсцы. Пасля ехалі і свае, кутузаўцы, тады зноў чужыя. Гэтыя, якіх ён вёз, мусіць, былі апошнія і ехалі здалёку...» [3, с. 123]. Пастаянныя ўспаміны гэтага героя пра партызанаў дапамагаюць узнавіць рэальныя, трывожныя і трагічныя абставіны жыцця ў партызанскай зоне: «Янук глядзеў, як натапырыліся ззаду на санях партызаны і паўставалі на ногі. Яму здалося, што ён пачуў, як уперадзе пачалі страляць: бух-бух...» [3, с. 123].

Алёша — малодшы з сямі герояў аповесці, пра якога аўтар заўважае: «Дзіця яшчэ зусім, дзясяты год яму...» [3, с. 22]. У час гэтай драматычнай паездкі хлопчык трымаецца непасрэдна, натуральна, яго яшчэ не кранула трывога дарослых. У паводзінах героя не адчуваецца напружанасць і трывога, якой ахоплены дарослыя возчыкі. Успаміны Алёшы пра сям'ю і мірныя дні напоўнены дзіцячай цеплынёй і непасрэднасцю.

У трагічным фінале аповесці «Тартак» І. Пташнікава ўсе возчыкі загінулі, толькі Алёша застаўся жывы. Уратавацца яму дапамог Мірон Махорка. Хлопчык уцёк і прыйшоў у родную вёску, але карнікі спалілі Дальву і людзей. З жахам ён глядзеў на тое, што засталася ад вёскі: «У яго затрасліся ногі... Ён пазнаў яшчэ, што стаіць ля Боганчыкавага плота на дзядзінцы. Плот абгарэў — быў ля самага хлева — пачарнела жэрдзе. Агонь гнала з двара па зямлі, і ля плота выкаціла сухую, прыбітую нагамі траву. Вецер сагнаў з яе чорны попел, і ля самай зямлі з пяску было відаць белае карэнне...» [3, с. 205].

Толькі Іван Боганчык, адзін з сямі герояў твора, выклікае супярэчлівыя, нават адмоўныя адносіны ў чытачоў. Выпрабавальным момантам для герояў твора стаў загад карнікаў паставіць падводы з людзьмі наперадзе свайго атрада, каб уратавацца ад партызанскіх куль у час смяротнай небяспекі.

Праз успаміны Івана Боганчыка аўтар расказвае пра тое, як герой уцякаў з акапаў. Зараз ён усе сілы прыкладае толькі для выратавання свайго жыцця. Мірон Махорка і Наста спрабуюць выратаваць дзяцей. Боганчык жа ратуецца сам, як і ў пачатку вайны, калі ўцёк з фронту дахаты. У характары і паводзінах Боганчыка няма літасці да іншых і адказнасці за жыццё тых людзей, якія знаходзяцца побач. Страх за ўласнае жыццё ператварае яго ў эгаістычнага баязліўца.

Сем герояў аповесці «Тартак» прадстаўлены пісьменнікам адметна, як сем чалавечых характараў, вобразаў-тыпаў і лёсаў. Агульная трагедыя беларускага народа, як паказвае аўтар, складаецца з трагедыі індыўдуальных. Трагізм вайны — у гібелі бязвінных людзей. Мастацкімі сродкамі аўтар даводзіць, што за смерцю кожнага чалавека стаіць знікненне адзінай у сваёй непаўторнасці асобы. Сваіх герояў І. Пташнікаў прадставіў пераканаўчымі характарамі-тыпамі, важнымі па сваёй мастацкай канцэптуальнасці, але рознымі па духоўнай

і маральна-этычнай сутнасці. Чалавечыя характары ў творы разгорнуты сцісла, нешмат-слоўна, але з належнай мастацкай глыбінёй і дакладнасцю.

Трагізм вайны ў аповесці «Тартак» І. Пташнікава паказаны не праз колькасць забітых людзей, знішчаных вёсак, а праз псіхалагічна дакладнае мастацкае ўзнаўленне душэўных пакут герояў, што адчуваюць надыход немінучай, жахлівай заўчаснай гібелі ў полімі вайны.

Эмацыянальнай асновай аповесці сталі дзіцячыя ўспаміны пісьменніка, лёс якога абпаліла вайна. І. Пташнікаў многа перажыў у блакаду, а вёска Дальва знаходзілася ў яго родных мясцінах. Вайна для пісьменніка і яго герояў — гэта страшнае парушэнне свету, у якім людзі вымушаны выжываць. Ахопленыя страхам, героі твора інстынктыўна вяртаюцца думкамі да мірнага жыцця, згадваючы яго да драбніц, нібы перажываючы ўсё нанова. Ва ўспамінах кожны герой І. Пташнікава пераносіцца ў хоць і цяжкае, але мірнае мінулае, якое адлюстроўвае непаўторна-асабісты свет чалавека. Індывідуальнасць лёсаў, непадобнасць асабістага свету герояў мае для пісьменніка прынцыпова важнае значэнне. Нават аб'яднання агульнасцю апошняга шляху, кожны з герояў існуе самастойна як адзіна магчымы і непаўторны свет. Сучаснае для іх — працяг мінулага і заканчэнне яго. Праз успаміны перажываюцца найбольш запамінальныя і важныя моманты жыцця, асэнсоўваецца яго каштоўнасць. Прыём рэтраспекцыі дапамагае пісьменніку сцвердзіць ідэю непаўторнасці лёсу і жыцця чалавека.

І. Пташнікаў таленавіта разгортвае метафарычнае параўнанне вайны з тартаком, лесапільняй, дзе пілы рэжуць жывое дрэва, здрабняючы яго на дошкі, трэску. Вайна — гэта тартак, які знішчае свет і прыводзіць да гібелі бязвінных мірных людзей. Перажываннем трагедыі прасякнута мастацка-псіхалагічная атмасфера твора. Усе элементы пэтыкі аповесці падпарадкаваны адной мэце: паказаць драматычную гісторыю народа праз лёс асобных людзей. Трагедыя вайны, спаленыя вёскі — гэта трагедыя не абстрактная, а народная і агульначалавечая. У гібелі бязвінных Тані, Насты, Махоркі выяўлена знікненне адзінага ў сваёй непаўторнасці і незваротнасці індывідуальнага свету асобы. І. Пташнікаў выдатна паказвае чалавечую ўнікальнасць кожнага героя і дае гэта адчуць чытачу, стварае магчымасць зразумець, *што* ў кожным з іх памірае і *што* ў выніку страчваецца.

Важнае значэнне ў кампазіцыйна-апавядальнай сістэме І. Пташнікава маюць малюнкi прыроды, якія падпарадкаваны эмацыянальна-сэнсаваму напам'яненню аповесці. Пейзажы ўзмацняюць адчуванне глыбіннай сувязі прыроды і чалавека, перадаюць аўтарскую ідэю незнішчальнасці жыцця. Яны эмацыянальна абвастраюць прадчуванне небяспекі, трылогі і трагедыі. Каляронімы, пахі і гукаапісанні ў аповесці таксама падпарадкаваны стварэнню менавіта такой псіхалагічнай атмасферы. Трагедыю вайны, кроў і пакуты яе герояў адчуваюць, здаецца, неба, зямля, месяц і сонца. «Нічога не было чуваць. Выплыў з-за лесу месяц і вісеў цяпер ля цёмнай, што конь з нагамі і галавой, хмары. Павіднела. У тумане было відаць, як на моху ля ног ляжаць леташнія белыя сасновыя шышкі. Пасля далёка ў прагале, на балоце, мусіць, закрычала патрывожаная кнігаўка. Кнігавак, відаць, было многа, бо адна не спраўлялася б так часта крычаць. Турчалі жабы, моцна, на ўвесь лес — аж ішлі адгалоскі...» [3, с. 92].

І. Пташнікаў, апісваючы падзеі, якія адбываліся на працягу аднаго дня, некалькі разоў згадвае сонца. Яно трывожна-чырвонае і часта хаваецца ў хмары. Героі бачаць зарыва пажараў, адчуваюць смурод гарэлага, які заглушае жывыя пахі лесу.

Вобраз-матыў магутнай і велічнай прыроды надае твору філасофска-жыццесцвярджальны падтэкст. Зруйнаваная вайной зямля і прырода выстаяць, адновяцца, як адродзіцца загубленае жыццё на былых папялішчах. Прырода ва ўсім багацці яе праяўленняў з'яўляецца той глебай, на якой заўсёды «вырастаюць» чалавек і народ. У прыродзе знаходзяцца магутныя і невычэрпныя сілы адраджэння жыцця.

Заклучэнне. Аналітычнае даследаванне тыпалогіі герояў, апавядальнай манеры, кампазіцыйнай адметнасці аповесці І. Пташнікава «Тартак» дазваляе зрабіць наступныя вывады: лёс герояў у агульнай апавядальнай плыні аповесці — гэта галасы людзей, якія раскажваюць

сучаснікам пра свае апошнія дні, пра няпростое і трагічнае жыццё ў час вайны. Гэтыя галасы, як і маналогі герояў сусветна вядомай кнігі «Я з вогненнай вёскі...» (А. Адамовіч, Я. Брыль, У. Калеснік), звернуты да людзей XXI стагоддзя і папярэджваюць пра небяспеку вайны.

У аповесці «Тартак» пісьменнік не толькі па-мастацку асэнсаваў трагізм вайны, але і выявіў вялікую народную сілу — супраціўленне беларускага народа фашызму. Паказаць трагізм людскіх лёсаў у час вайны аўтар змог дзякуючы абраным сюжэтным падзеям, тыпалогіі герояў, выключнай увазе да вобразных падрабязнасцей і псіхалагічна пераканаўчых заглябленняў ва ўнутраны свет чалавека.

У творы выразна раскрываецца канцэпцыя гераічнага, праяўленне якога пісьменнік бачыць у надзвычайнай жыццёвай трываласці і маральнасці, дзякуючы якім героі пераадоляюць выпрабаванні.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Бечык, В.* Свет жывы і блізкі : літаратур.-крыт. арт. / В. Бечык. — Мінск : Маст. літ., 1974. — 205 с.
2. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / НАН Беларусі, Аддз-не гуманітар. навук і мастацтваў, Ін-т імя Я. Купалы ; Навук. рэд. У. В. Гніламёдаў, С. С. Лаўшук. — Мінск : Бел. навука, 2002. — Т. 4, кн. 1 : 1966—1985. — 928 с.
3. *Пташнікаў, І.* Збор твораў : у 4 т. / І. Пташнікаў. — Мінск : Маст. літ., 1990. — Т. 2. — 480 с.

Паступіў у рэдакцыю 24.12.2019

УДК 821.162.1-31"18"

Г. А. Гладкова

Установа адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава»,
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Маскоўскі пр-т, 33, 210038 Віцебск, Рэспубліка Беларусь,
+375 (33) 317 49 95, anngrin@mail.ru

МАСТАЦКАЯ ІНТЭРПРЭТАЦЫЯ ГІСТАРЫЧНЫХ РЭАЛІЙ СМУТНАГА ЧАСУ Ў РАМАНЕ Ф. А. АСЯНДОЎСКАГА “LISOWCZYCY”

У артыкуле аналізуецца жанрава-стыльовыя адметнасці рамана польскамоўнага пісьменніка, мемуарыста, навукоўца і вандроўніка Фердынанда Антонія Асяндоўскага (1878—1945) “Lisowczycy”, што дазваляе выявіць спецыфіку індывідуальна-аўтарскай мастацкай інтэрпрэтацыі гісторыі канца XVI — пачатку XVII стагоддзя ў літаратурным творы. Аналіз мастацкага тэкста дазваляе сцвярджаць, што гістарычны фон рамана служыць асновай для гераізацыі лепшых прадстаўнікоў шляхецкіх дынастый Лісаў і Асяндоўскіх, пісьменнік у творы гарманічна спалучае мастацкі вымысел і гістарычны факт.

Ключавыя словы: Смутны час; Рэч Паспалітая; Літва; Польшча; Бялая Русь; Інфлянты; Маскоўскае княства; лісоўчыкі.

Бібліягр.: 3 назвы.

A. A. Gladkova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
33 Moskovski Ave., 210038 Vitebsk, the Republic of Belarus, +375 (33) 317 49 95, anngrin@mail.ru

ARTISTIC INTERPRETATION OF HISTORICAL REALIA TIME OF TROUBLES IN THE NOVEL “LISOWCZYCY” BY F. A. OSSENDOWSKI

The article analyzes genre and stylistic features of the novel “Lisowczycy” by the Polish-speaking writer, memoirist, scientist, traveler Ferdinand Antony Ossendovsky (1878—1945). It allows us to determine the specificity of the individual author’s artistic interpretation of the history of the late XVII — early XVIII century in the literary work. The analysis of the literary text allows us to state that the historical background of the novel served as the basis for the glorification of the best representatives of gentry dynasties of the Lis and Ossendovski. The writer harmoniously combined historical facts and fiction in the work.

Key words: Time of troubles; Rzeczpospolita; Lithuania; Poland; White Russia; Inflanty; Moskow Principality; lisowczycy.

Ref.: 3 titles.

Уводзіны. У літаратурнай спадчыне Ф. А. Асяндоўскага вылучаецца шэраг раманаў акрэсленай гістарычнай тэматыкі, якія грунтуюцца на мастацкім апавяданні пра гісторыю шляхецкага роду Лісаў ад легендарнага заснавальніка Ванько з Лісова (аднайменны раман “Wancko z Lisowa”, 1929) да аднаго з яго нашчадкаў — Уладзіслава Ліса (раман “Mocni ludzie”, 1938). Гістарычны раман “Lisowczycy” («Лісоўчыкі») быў напісаны ў Парыжы ў 1928 годзе, надрукаваны ў Познані годам пазней. Твор уяўляе сабой апавед пра адно з пакаленняў роду Лісаў, прадстаўленае ў гісторыі дынастыі дзейнасцю братоў Марціна, Олькі (Аляксандра) і Яна. Мэта артыкула — выявіць спецыфіку адлюстравання гістарычных падзей у рамане Ф. А. Асяндоўскага “Lisowczycy” ў кантэксце літаратурнай творчасці пісьменніка.

Метадалогія і метады даследавання. Метадалогія даследавання распрацавана ў адпаведнасці з прынцыпамі аксіялагічнага і кантэкстнага падыходаў. Асноўнымі метадамі даследавання паслужылі культурна-гістарычны, біяграфічны, а таксама метады ідэйна-кампаніцыйнага аналізу мастацкага твора.

Вынікі і іх абмеркаванне. Раман Ф. А. Асяндоўскага “Lisowczycy” ўяўляе сабой узор гістарычнай прозы пісьменніка, прысвечанай адлюстраванню гісторыі роду Лісаў у кантэксце разнастайных эпох. У дадзеным выпадку гістарычным фонам сталі часы маскоўскай смуты, калі вырашаўся лёс дзяржаў не толькі на соймах Рэчы Паспалітай і пасяджэннях баярскай думы ў Масковіі, але і на палях змаганняў.

Як правіла, гістарычныя творы Ф. А. Асяндоўскага маюць аднолькавую традыцыйную кампазіцыю: чытач назірае за развіццём некалькіх сюжэтных ліній, мастацкі тэкст падзелены на раздзелы, назвы якіх суадносяцца са зместам і ідэйнай накіраванасцю частак. Твору папярэднічае лацінамоўны эпіграф (“Temporis iniquitas...”). Пошук першакрыніцы дазволіў сцвярджаць, што дадзены фрагмент з’яўляецца ўрыўкам агульнафіласофскага гучання з выказвання Цыцэрона, сэнс выраза можа быць акрэслены як вядомае выслоўе «ліхое мінецца, добрае застанецца». Думаецца, аўтарскі выбар эпіграфа тлумачыцца ідэйнай накіраванасцю твора: цяжкія выпрабаванні для герояў у віхуры неспакойнага Смутнага часу, нарэшце, будуць мець шчаслівае заканчэнне.

Часава-прасторавая арганізацыя рамана дакладная. Падзеі адбываюцца на працягу дзесяцігоддзя (1611—1621). Месца дзеяння ахоплівае значную геаграфічную прастору: Вільня, Віцебск, Варшава, Рава Мазавецка, землі ўсходняй часткі Рускага царства (Масква, Смаленск, Драгабуж), Перм і інш. Са значных гістарычных падзей у рамане згадваюцца бітва 1604 года са шведамі пад Дэрптам, Клушынская бітва (1610), Дэулінскае перамер’е (1618), бітва пад Хоцімам (1621). На старонках твора дзейнічаюць і выбітныя гістарычныя асобы: вялікі гетман літоўскі Ян Караль Хадкевіч, канцлер літоўскі Леў Сапега, кароль Рэчы Паспалітай Жыгімонт III. Значная ўвага аўтарам надаецца ваенным справам Аляксандра Юзафа Лісоўскага, адносна якога В. Еўмянькоў адзначае, што «больш легендарнай і адначасова таямнічай асобы цяжка адшукаць нават у першай палове сармацкага, багатага на герояў і авантурыстаў XVII ст.» [1, с. 93].

Аповед пачынаецца з нарады літвінскай шляхты, якая атрымала пасланне Лісоўскага з заклікам далучыцца да яго атрадаў, якое зачытвае прысутным палкоўнік харугві лісоўчыкаў Яраш Клечкоўскі (арыгінал загаду змешчаны ў мастацкім тэксце). У адозве да літвінаў агучаны некаторыя адметнасці, якія будуць уласцівыя ваярам харугвей Лісоўскага, напрыклад, у звароце сказана: “*Orężem waszym będą szable i rusznica, łuk z sajdakiem, rohatyna, koń lekki i wytrwaili; ani wozów, ni taborów, ani ciurów nie ścierpię! Wszystko nosić będziecie ze sobą. Nie wymagam ja po was gładkich w szyku obrotów, ino natrzeć zuchwale, kiedy potrzeba rozsypać się, zmylić ucieczkę, znów się odwrócić i nieprzyjaciela obskoczyć, to — dzieło nasze!*” («Вашай зброяй будзе шабля і стрэльба, лук з сайдакам, рагаціна, конь хуткі і ўпарты; не стрываю ні вазоў, ні абозаў! Усё будзеце насіць з сабой. Не патрабую ад вас бездакорнага шыхтавання, але адважна пайсці ў наступ, калі трэба рассыпацца, збіць са следу, зноў вярнуцца і акружыць непраяцеля — вось наша справа!») [2, с. 5].

Нарада літвінска-беларускай шляхты адбылася ў віленскім палацы Ваньковічаў, дзе з прамовай да суайчыннікаў звярнуўся Леў Сапега. Таленавіты дзяржаўны і вайсковы дзеяч ВКЛ пачаў прамову са згадвання бітвы пад Клушынам, калі “<...> *nasz hetman w trzy tysiące szabel na trzydziestotysięczne wojsko nieprzyjacielskie spadł <...>*” («<...> наш гетман з трыма тысячамі шабелей напаў на трыццацітысячнае войска непраяцеля <...>») [2, с. 14—15]. У выніку, па словах прамоўцы, былі забітыя 15 тысяч маскавітаў і тысячы шведаў. Як бачым, Ф. А. Асяндоўскі падае канкрэтныя лічбы ўдзельнікаў баталіі, аднак айчынная і замежная гісторыяграфія не вызначаецца адзінай пазіцыяй па дадзеным пытанні. Да таго ж назіраецца разыходжанне адносна колькасці войскаў ва ўспамінах удзельнікаў Клушынскай бітвы («Дыярыўш» С. Маскевіча, успаміны С. Жалкеўскага, М. Мархоцкага і інш.). Адным з герояў тагачаснай бітвы стаў, як вядома, Яраш Клечкоўскі, пра ваенныя заслугі якога канцлер нагадвае прысутным. Пісьменнік паведамляе, што на нараду ў Вільню з Віцебска прыбыў ксёндз Войцах Дэмбалецкі (Dembołęcki), які выказаў гатоўнасць служыць капеланам

у войску Лісоўскага. Відавочна, маецца на ўвазе рэальная гістарычная асоба (ks. Wojciech Dębołęcki), капелан лісоўчыкаў, які, дарэчы, пакінуў гістарычны аповед пра дзейнасць атрада (“Przewagi elearów polskich, co ich niegdy lisowczykami zwano”, 1623).

Асэнсаванне палітычных падзей маскоўскай смуты выклікала аўтарскае адступленне, у якім пісьменнік назваў пачатак XVII стагоддзя часам, калі вырашаўся лёс польскай і рускай зямлі: застануцца яны “*jak dwie siostry słowiańskie, od wspólnej macierzy pochodzące*” («як дзве славянскія сястры, што паходзяць ад агульнай маці») [2, с. 22], ці будуць спрачацца і варагаваць.

Імя Аляксандра Юзафа Лісоўскага неаднаразова згадваецца ў рамане. Пісьменнік параўноўвае героя з драпежным вялізным чорным арлом, выключнымі рысамі характару кіраўніка лісоўчыкаў з’яўляюцца неўтаймаванасць і смеласць, герой лічыць павольнасць памылкай, ён рыхтуецца адзін ісці на Маскву, узяць яе ў аблогу, супрацьстаяць Пажарскаму і прыхільнікам Міхаіла Філарэта. Выдатна выбітнага героя характарызуе эпізод сустрэчы з Жыгімонтам III: помслівы кароль прыгадаў, што Лісоўскі — *infamis*, гэта значыць пазбаўлены шляхецкага гонару за ўдзел у рокашы Зэбжыдоўскага, на што пачуў з вуснаў героя падрабязны пералік ваенных перамог апошняга. Трапна характар палкоўніка (менавіта здольнасць адбіць любы напад) вызначыў пан Пётр Сяняўскі, маючы на ўвазе геральдычную сімваліку герба Лісоўскіх: “*Herbu Jeż i sam — istny jeż*” [2, с. 61].

Вядома, што атрады Лісоўскага вылучаліся маланкавай тактыкай нападу, здольнасцю да хуткіх маневраў. Як паведамляе аўтар, на той час войска лісоўчыкаў дзялілася на чатыры харугвы: чорную, чырвоную, зялёную і блакітную. Пра сур’ёзную занепакоенасць маскоўскага баярства сведчыць зварот напалоханых неўтаймаванасцю лісоўчыкаў-маскавітаў да Я. К. Хадкевіча з прапановай прыняць на рускім троне польскага ўладара, калі гетман пазбавіць Русь ад набегу атрадаў Лісоўскага. У эпізодзе сустрэчы з Хадкевічам палкоўнік лісоўчыкаў пакідае наступнае ўражанне на гаспадара: “*Pan Chodkiewicz swój wzrok przenikliwy zatrzymał na chudej, marsowej, ogorzalej twarzy pułkownika, na jego stalowych, zimnych oczach, na ustach zaciętych, na krótko przyszczyżonych wąsach i gładko ogolonej głowie*” («Пан Хадкевіч затрымаў свой праніклівы позірк на худым, ваяўнічым, смуглым твары палкоўніка, на яго сталёвых, халодных вачах, на зацятых вуснах, коратка падстрыжаных вусах і гладка паголенай галаве») [2, с. 28]. Адзначым, што Лісоўскі параўнаны ў рамане з моцным і драпежным ваўком, аўтар падкрэслівае гэту асаблівасць праз партрэтную дэталю (у героя “*głowa drapieżna*”, “*szeroka pierś*”, “*wąskie biodra*”): “*Lisowski za głowę się porwał i zawył. Zdawało się, że to wilk zgłodniały w noc zimową wyje rozpaczliwie*” («Лісоўскі схапіўся за галаву і завуў. Здавалася, што гэта згаладалы воўк распачна вые зімовай ноччу») [2, с. 82]. Як заўважае даследчыца С. Мілач, у большасці народаў Еўропы воўк лічыўся сімвалам драпежніка, лютага ворага, злосці, сквапнасці, прагнасці [3, с. 40]. Аднак аналіз вобраза героя дазваляе бачыць у дадзенай паралелі хутчэй асацыяцыю з такімі ўласцівасцямі, як розум, сіла, небяспека для іншых, няўлоўнасць. Да таго ж, відавочная алюзія да старажытных уяўленняў пра ваўкалака, да якога ў народзе было дваістае стаўленне: яго баяліся, але і шкадавалі.

Вобраз Лісоўскага акумуляе не толькі лепшыя рысы сапраўднага воіна і кіраўніка. У яго асобе дзіўным чынам спалучаны эмацыянальнасць і здольнасць да аналітычных разваг сур’ёзнага палітычнага ўзроўню, напрыклад, герой выказваецца на конт звыкллага дэспатызму на Русі і тлумачыць гэту акалічнасць схільнасцю рускага чалавека падпарадкоўвацца жорсткай уладзе (“*Najokrutniejszych, najkrwawszych tam wielkimi nazywać zwyczajni są*”) («Самых бязлітасных, крываваых там вялікімі прызвычаліся называць») [2, с. 80]. Лісоўскі прытрымліваецца цвёрдай пазіцыі па пытанні тагачасных узаемадачынненняў Масковіі і Рэчы Паспалітай: трэба наступаць, не марнуючы часу на чаканне, і тым самым трымаць Русь у страху. Разам з гэтым, прыгадваючы ваенныя падзеі апошніх гадоў, палкоўнік задаецца балючым пытаннем, ці тым шляхам ідуць братнія народы да згоды.

З дзейнасцю лісоўчыкаў будзе звязаны лёс стрыечных братоў Лісаў — Марціна, Аляксандра (Олькі), Яна. Прыгодніцкая лінія рамана заснаваная на заданні героям адвесці ў Маскву ліст каманданту Крамля Аляксандру Гансеўскаму. Письменнік паведамляе, што браты паходзілі «з крэсаў усходніх», добра ведалі рускую мову, самі мовілі па-беларуску, вылучаліся сярод іншых незвычайнай фізічнай сілай, што перадавалася ад прашчураў. Легендарны продак Якса Ліс, удзельнік Грунвальдскай бітвы, пакінуў нашчадкам роду меч такі цяжкі, што толькі Марцін мог «крыж ім махнуць». У дадзеным выпадку чытаецца алузія на вобраз літвіна Лонгіна Падбіенты з рамана Г. Сянкевіча «Агнём і мячом», продак якога (таксама ўдзельнік бітвы на Грунвальдскім полі) пакінуў нашчадкам свой легендарны меч. Неаднаразова выпадае братам даказваць сваю сілу ў розных ваенных сутычках ці падчас звычайных для жаўнераў выпрабаванняў-двубояў.

Рамантычная лінія рамана спалучаецца з прыгодніцкай: Марцін і Ольга выратаўваюць ад помсты дружыннікаў Пажарскага спачуваючага палякам баярына Парфірыя Азорына і сустракаюць у гаспадарскім доме фрэйліну царыцы Марыны Мнішак Крысціну Чаплінскую і дачку баярына Азорына Насцю, якія ў будучым стануць спадарожніцамі жыцця герояў.

Неўзабаве лёс Марціна Ліса зменіцца да горшага: ён разам з Крысцінай будзе высланы ў Пермскі край у Макар'еўскі кляштар, дзе знаходзіліся казематы для «ворагаў цара, грэчаскай веры і Русі». Зняволеныя ў падземнай турме былі асуджаны на павольную смерць ад голаду, аднак са знешняй дапамогай Марцін здолеў вызваліцца сам і выратаваць каханую дзяўчыну. Разнастайнымі будуць далейшыя прыгоды юнака: ён стане сотнікам атрада лісоўчыкаў, у якім побач з палякамі і літвінамі будуць змагацца французскі капітан, англійскі марак і іншыя замежныя наёмнікі, вызваленыя з казематаў Пячэрскага скіта і Абдорскага астрога. Такім чынам, письменнік паказаў лісоўчыкаў не толькі як дасканалых ваяроў-дабрахвотнікаў, але і як вызваліцелей прадстаўнікоў іншых народаў ад расійскага дэспатызму. Неўзабаве змяняцца палітычныя абставіны: гетман Хадкевіч зразумее, што без дапамогі не здолее больш утрымліваць маскоўскі Крэмель, задача лісоўчыкаў — кантраляваць памежныя тэрыторыі, прадухіляючы любыя памкненні маскавітаў развязаць чарговыя ваенныя дзеянні. У выніку шэсць харугвей Лісоўскага будуць рабіць рэйды ад Белага мора да Волгі і Урала: «<...> *hetman Lisowski sława chce okryć nieudaną wojnę Rzeczpospolitej o tron carów*» («<...> гетман Лісоўскі хацеў пакрыць славай няўдалую вайну Рэчы Паспалітай за царскі трон») [2, с. 181—182].

Паступова ў творы ўзнікае тэма барацьбы карэннага насельніцтва за незалежнасць Сібіры. Марцін Ліс з паплечнікамі дасягнуў заходніх тэрыторый сібірскай тайгі, дзе мясцовыя плямёны (вагэлы, самаеды, асцякн і інш.), карыстаючыся бязладдзем, вырашаюць змагацца за самастойнасць роднага краю.

У апісаннях расліннага і жывёльнага свету Поўначы і Сібіры Ф. А. Асяндоўскі выступае як глыбока дасведчаны натураліст, письменнік некаторы час жыў на Далёкім Усходзе, што тлумачыць кампетэнтнасць аўтара па многіх пытаннях арганізацыі быту і асаблівасцяў жыцця ў суровых паўночных умовах. Напрыклад, аўтар паведамляе, што лісоўчыкі, якім давлялося зімаваць у палярным краі, адчувалі недахоп сонца, хварэлі на скарбут, памерлых закапвалі ў снег, дзе яны становіліся здабычай ваўкоў.

Некаторы час Марцін Ліс узначальвае барацьбу мясцовых народнасцей за незалежнасць, герой не ведаў, што Лісоўскі пакінуў Русь пасля здрады паплечніка і сябра Рыськевіча, які перайшоў да Пажарскага пад уплывам жонкі-маскавіцянкі. Расійскі трон заняў цар Міхаіл Раманаў, ваявода Табольскі Траекураў спрабуе спыніць наступ «ордаў паганскіх». Падчас аднаго з баёў сотнік паранены атрутнай стралой, такім чынам, яго харугвь, якую склалі палякі, данскія казакі і чужаземцы, на пяць гадоў застанецца ў далёкай Сібіры, бо вяртацца на радзіму праз ахопленую нянавісцю да палякаў Русь немагчыма.

Па просьбе свайго выратавальніка Міхаіла Строганова (з Верхатур'я), які запрасіў Ліса і яго атрад да сябе на службу з умовай адпусціць з дакументамі праз пяць гадоў, Марцін ваюе

з качэўнікамі Поўначы, здабываючы ў іх звесткі пра каштоўныя металы і карысныя выкапні: *“Stał się postrachem od Lodowatego oceanu do piaszczystych iach Kaspijskiego morza. Imię jego znali pogańcy i na sam odgłos jego drżeli”* («Наводзіў жах ад Ледавітага акіяна да пячаных узбярэжжаў Каспійскага мора. Яго імя ведалі паганцы і дрыжалі ад аднаго яго гука») [2, с. 208]. Толькі ў 1619 годзе пасля заключэння Дэўлінскага перамір'я герой здолеў вярнуцца на радзіму ў Віцебск.

На гэтым прыгоды шляхціча не заканчваюцца. Лісу дзевядзецца браць удзел у вайне 1620 года супраць турэцкай навалы. Аднак герой больш не далучаецца да харугвей лісоўчыкаў, бо гэта ўжо не было тое даўняе «рыцарскае брацтва», яго змянілі дабрахвотнікі, больш схільныя да гвалту, чым да авантур. Апісанне Хоцімскай бітвы стала апошнім з ліку тагачасных стратэгічна важных баталій і адлюстраваннем яшчэ адной перамогі ў гісторыі польскай зброі. Пісьменнік заўважыў, што з часоў Грунвальда не было больш слаўнай вайны, чым Хоцімская вайна 1621 года, наступнай стане бітва пад Венай 1683 года, калі будзе атрымана канчатковая перамога над Асманскай імперыяй.

Заканчвае твор эпізод вяселля Марціна Ліса з Крысцінай Чаплінскай. Дзяўчына была дачкой старасты Равы Мазавецкай, такім чынам, у шлюбе маладых бачыцца сімвалічнае злучэнне Літвы і Польшчы на светлую будучыню.

Заклучэнне. Шматуроўневы літаратуразнаўчы аналіз рамана Ф. А. Асяндоеўскага *“Lisowczyca”* дазваляе ўдакладніць некаторыя асаблівасці творчага метаду пісьменніка. Па-першае, спецыфіка адлюстравання падзей у творы заключана ў здольнасці аўтара сканцэнтравана ўвагу на героях, пры гэтым не вылучаючы іх з гістарычных рэалій часу. Ф. А. Асяндоеўскі стварае прыгодніцкую прозу, аднак не адыходзіць ад факталогіі (у творы сустракаюцца аўтарскія спасылкі на першакрыніцы, арыгіналы дакументаў, гучаць рэкамендацыі чытачу, да якіх тэкстаў звярнуцца пры жаданні больш грунтоўнага азнаямлення з падзеямі). Дастаткова часта ў мастацкі тэкст уводзяцца лацінізмы (або вядомыя лацінскія выслоўі), што адпавядае стылю ўзноўленай эпохі.

Па-другое, пры стварэнні сюжэта аўтар дэманструе майстэрства аздобіць гістарычныя рэаліі элементамі белетрыстыкі, што працуе на стабільнае ўтрыманне чытацкай увагі. Прыгодніцкая лінія ў рамана мае на мэце сцвердзіць лепшыя рысы героя, нават ідэалізаваць яго.

Па-трэцяе, як і іншым празаічным творам Ф. А. Асяндоеўскага, рамана *“Lisowczyca”* ўласцівы выразны этнаграфічны каларыт (апісанні тагачаснага адзення, зброі, ежы і напояў, асаблівасцей быту, традыцый, вераванняў і звычаяў розных народнасцей), што павялічвае інфармацыйны складнік твора. Адзначым яшчэ адну пісьменніцкую здольнасць — стварэнне надзвычай яркіх, запамінальных прыродаапісальніцкіх фрагментаў мастацкага тэксту.

Такім чынам, раман Ф. А. Асяндоеўскага *“Lisowczyca”* ўяўляе сабой гісторыка-прыгодніцкі твор, ідэйнае гучанне якога заснавана на асэнсаванні лёсу чалавека ў віхуры гісторыі, а таксама на сцвярджанні веры ў вечныя каштоўнасці чалавецтва.

Спіс цытаваных крыніц

1. Еўмянькоў, В. І. Навіны «краёвыя» і замежныя ў польскамоўных выданнях другой паловы XVI — першай чвэрці XVII ст. «Меркуры ардынарыйны» (спроба апісання і верыфікацыі гістарычных крыніц) / В. І. Еўмянькоў. — Магілёў: МДУ імя А. А. Куляшова, 2016. — 184 с.
2. *Ossendowski, F. A. Lisowczyca. Powieść historyczna* / F. A. Ossendowski. — Wydawnictwo Polskie R. Wegnera, Poznań, 1929. — 277 с.
3. Мілач, С. В. Ці трэба воўк на неба: вобраз ваўка ў фразеалогіі беларускай і нямецкай моў / С. В. Мілач // Весн. БДУ. Сер. 4. — 2007. — № 3. — С. 40—45.

Паступіў у рэдакцыю 05.09.2019

УДК 821.161.1

С. В. Копырюлин

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»,
Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ул. Советская, 181к,
392000 Тамбов, Российская Федерация, stas-kopr@yandex.ru

ОБРАЗЫ ДИКОГО ПОЛЯ И СТЕПИ В ТВОРЧЕСТВЕ КАЗАЧЬЕГО ПОЭТА Н. Н. ЕВСЕЕВА («ДИКОЕ ПОЛЕ» И «КРЫЛАТЫЙ ШУМ»)

В статье рассматриваются константные для русской культуры и литературы образы поля и степи на примере творчества ярчайшего казачьего поэта-эмигранта Н. Н. Евсеева, чье наследие до сих пор почти неизвестно на Родине. Большое внимание уделяется изучению двух главных поэтических сборников Н. Н. Евсеева — «Дикое поле» и «Крылатый шум», в которых анализируется бытование концептов «степь» и «поле», их авторская репрезентация в контексте национальных исторических и культурных явлений. Обращается внимание на соотношенность концепта «поле» с интимным, сакральным в жизни казачества, а концепта «степь» — с монументальным образом России. Во всех сборниках присутствует ностальгия эмигранта по Родине, которая в духовном смысле находит выражение в концепте «простор», в историческом — «Дикое поле».

Ключевые слова: литература русского зарубежья; казацкие поэты-эмигранты; Н. Н. Евсеев; образ поля; образ степи.

Библиогр.: 9 назв.

S. V. Kopyryilin

Federal State Budget institution of higher education “Tambov State University named after G. R. Derzhavin”,
Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation,
181k Sovietskaya Str., 392000 Tambov, the Russian Federation, stas-kopr@yandex.ru

WILD FIELD AND STEPPE IMAGES IN CREATION OF COSSACK POET N. N. EVSEEV (“DIKOE POLE” AND “KRILATIY SHUM”)

This article examines constant images of steppe and field in the context of Russian culture and literature, especially creation of Great Russian Cossack poet N. N. Evseev. Evseev's works are still unknown in his Motherland. The concept “field” in Evseev's creation is a symbol of the space mastered by the Cossacks, where there is a possibility of peaceful labor in their native land, reflections on the highest sacred values and conversation with God. Mostly the concept “steppe” is a natural-historical nature, often correlated with the image of Russia, a place where you feel a connection with the ancestors, where the free Cossack spirit lives, but where you can't return to the exiled Cossack. On the one hand, both of these concepts merge in the concept of “Wild Field”, and on the other in the concept of “open space”, summarizing the emigrant's memories, his longing for everything native. Evseev inherited the traditions of depicting national space in Russian classics; he was close in his understanding of its basic features to his contemporary M. A. Sholokhov. Thus, the creative heritage of Evseev broadens the concept of basic national constants and makes a significant contribution to national geosophy and geopoetic.

Key words: Russian literature abroad; Cossack emigrant-poets; N. N. Evseev; images of the field; images of the steppe.

Ref.: 9 titles.

Введение. Образ поля является одним из центральных образов в русской литературе. К нему обращались русские классики, в том числе Н. В. Гоголь, для которого поле часто предстает и в образе «степи-океана, по которому брызнули миллионы разных цветов» [1, с. 17], и в образе бескрайнего простора, по которому выступала «все та же бесконечная, вольная, прекрасная степь» («Тарас Бульба») [1, с. 18]. Не случайно именно Н. В. Гоголя А. П. Чехов назвал «царем степи» [2, с. 190]. И сам А. П. Чехов написал повесть с симво-

лическим названием «Степь», показав ее неким пространством, олицетворяющим действительность, в которой людям тяжело найти общий язык, но тем не менее являющимся благожелательным для человека, имеющим свои законы. Для М. А. Шолохова степь, а конкретно степь донская, была константой всего творчества: «Низко кланяюсь, по-сыновьи целую твою пресную землю, донская, казачьей, не ржавеющей кровью, политая степь!» [3, с. 64]. Все эти писатели жили в тесном соприкосновении со степной стихией, которая отразилась в той или иной степени в их творчестве. Их традиции изображения степи активно наследовали писатели русского зарубежья, в особенности казачьего происхождения.

Однако в силу разных причин не все из них в настоящее время находятся в центре исследовательского внимания. Кроме того, до сих пор произведения ярких писателей-эмигрантов, обращавшихся к поэтике русской степи, не опубликованы в России. К ним относится творчество незаслуженно забытого казачьего поэта Н. Н. Евсеева (1891—1974). Он был участником Белого движения, в 1920 году эмигрировал. Издал два сборника стихов — «Дикое поле» (1963) и «Крылатый шум» (1965). В них автор обращается к изображению степи как концептуального пространства, наполненного многочисленными историческими, культурными, поэтическими смыслами. Однако в настоящее время творческое наследие Евсеева остается вне поля зрения отечественных и зарубежных ученых.

Основная часть. Название первого сборника поэта символично. «Дикое поле — устаревшее название неразграниченных и слабозаселённых причерноморских и приазовских степей между средним и нижним течением Днестра на западе, нижним течением Дона и Северским Донцом на востоке, от левого притока Днепра — Самары до Чёрного и Азовского морей и Крыма на юге. Ряд историков включает в состав Дикого поля также степи вплоть до верхней Оки» [4, с. 189]. Сам Н. Н. Евсеев родился и жил как раз на территории Дикого поля, на реке Хопер в Тамбовской губернии.

Одним из центральных произведений сборника «Дикое поле» является одноименное стихотворение, к которому поэт возвращался на протяжении долгого времени: с 1950 по 1958 год. В произведении Н. Н. Евсеев маркирует Дикое поле как родное пространство, олицетворяющее саму Россию, ее историю и национальную судьбу:

Лежало просторное Дикое поле
На тысячи верст у могучей реки
И жили на этом просторе на воле
С неведомых лет казаки [5, с. 150].

В стихотворении «Дикое поле» (1958) поэт рассказывает о нелегкой казачьей судьбе, о том, как менялась казачья доля на протяжении нескольких веков, но несмотря на это казаки сохраняли свое национальное самосознание и обособленность:

Шли долгие годы в боях и походах.
Москва по соседству раздорно жила
И Дикого поля казачья свобода
Отважных и смелых влекла [5, с. 150].

Степь и поле стали константами в творчестве Н. Н. Евсеева. В сборнике эти образы находят отражение в главах «Поля» и «Степь». Это разграничение не случайно. Рассмотрим определения данных терминов. Поле — это открытая безлесная равнина, в которой кипит жизнь, или обрабатываемый под посев участок поля. Степь — это пустое неплодородное место, растения там встречаются лишь такие, как ковыль и полынь. У Евсеева же эти два понятия несут эмоционально-экспрессивную нагрузку. Поле — это лирическая ностальгия по незабываемому прошлому, сменившая горькую тоску по Родине. Поэт смирился с не-

возможностью возвращения, хотя его лирический герой продолжает видеть родные места в своих снах. Но теперь они наполнены теплотой и любовью к безвозвратно ушедшим дням. Несмотря на различие этих понятий, их объединяет одно — ощущение потерянной навсегда Родины с «чертами любимого лица» [5, с. 9]:

Ее лицо — поля, просторы,
Луга озера облака,
В степи курганы, косогоры,
Моя песчаная река.
«Расставанье», март 1939 года [5, с. 9].

Перемена настроения поэта отразилась в стихотворении «Родина», написанном в ноябре 1955 года, которое он поместил в главу «Поля»:

Никогда не плачу, что далеко
Родина, родившая меня.
В памяти живет она глубокой,
Радости нетленные храня [5, с. 44].

Чтобы ярче и выразительнее передать свои чувства, поэт прибегает к приему олицетворения, Родина предстает в образе матери, «родившей» поэта, с которой он чувствует постоянную неразрывную связь.

Как и любую местность, донские степи невозможно представить без характерных для нее обитателей и растений («Тоскую страстно о просторах», январь 1931 года):

В леваде горлинка воркует,
Сорока с сойкою кричат,
А ветер радостно целует
Вокруг какой-то райский сад [5, с. 12].

Кроме воспоминаний о родном крае, дорогих сердцу поэта, поля являются для лирического героя чем-то сакральным, объединяющим его с собственными предками («Весеннее солнце над снегом», март 1948 года):

Родную я чувствую землю
И пращуров голос в веках.
С волненьем я вечному внемлю
В весенних под снегом полях [5, с. 34].

Сакральность поля выражается еще и в том, что герой ощущает там связь с Богом, с православием, которое является неотъемлемой частью казачьей культуры («Родина», ноябрь 1955 года):

Боже мой, как хорошо вдыхаю
Воздух Твой небесный и земной,
«Может быть он льется к нам из рая» —
Так я говорю в полях с душой [5, с. 44].

В стихах Н. Н. Евсеева путем обращения к сокровенным сторонам души происходит пробуждение в ней самых сильных, глубоких чувств. Одно из таких чувств — ощущение бытия Бога, упование на Него. Именно такие стихотворения поэта обладают живительной силой исцеления для измученных житейскими невзгодами эмигрантов. Такие строки были поддержкой и опорой для православного человека на чужбине.

В русской литературе пространственный образ степи часто выступает не как природная реальность, а как особый культурный мир. Например, у М. А. Шолохова степь предстает в величии и молчании: величайшее безмолвие степи становится ее главным атрибутом и воплощает мудрость земли. Стихотворения Н. Н. Евсеева, входящие в главу «Степь», наполнены невыносимой тоской по Родине и зияющей душевной пустотой. Именно такое определение дает степи Григорий Мелехов в романе «Тихий Дон»: «Пусто. Как зараз в степе...» [6, с. 146]. Именно пустота поселилась в сердце Евсеева после вынужденного расставания с Россией, горькая тоска по родной донской земле превалирует в каждой строчке («Тянется долгая ночь до рассвета», октябрь 1937 года):

В тоскливом бессонье я вспоминаю
Юность и радость в далекой стране.
Степи и займища кажутся раем —
Там я скакал на веселом коне [5, с. 70].

Степь в стихотворениях Н. Н. Евсеева часто выступает в качестве символического очевидца кровавых событий Гражданской войны, в частности, Степного похода — движения донских частей Белой армии в Сальские степи, длившегося с февраля по май 1918 года, непосредственным участником которого был сам поэт:

Ночи дни нежданного похода.
Степь, февраль, и в звездах твердь.
Милая звериная свобода
Стерегущая в просторах смерть.
«Степной поход», февраль 1935 года [5, с. 67].

Н. Н. Евсеев акцентирует внимание на том, что судьба степи сливается с исторической судьбой России, этот пространственный образ определяет ее национальное своеобразие, специфику национального характера, а также направление художественных исканий русских писателей. Донские степи, впитавшие в себя тысячелетия истории Отечества, находят свое отражение в творчестве казачьих поэтов. Н. Н. Евсеев грезит возвращением в детство, дореволюционную Россию, чтобы снова увидеть родные просторы:

О родной стороне я вздыхаю,
Вспоминаю хоперский луг.
Вспоминаю летящие стаи,
Казачат из ночного круг [4, с. 86].

Художественный концепт «степь» играет одну из важнейших ролей в русской литературе. И это не случайно, поскольку, согласно концепции С. А. Аскольдова, художественные концепты несут в себе символизм, «что они означают, больше данного в них содержания и находится за их пределами» [7, с. 275]. У каждого русского писателя концепт «степь» раскрывается по-своему, отражая картину мира художника, ее понятийно-смысловые и национально-культурные константы.

Так, в главе «Степь» Н. Н. Евсеевым изображается потусторонний мир, который выражен в образе ветра. Согласно славянской мифологии, душа обретается с помощью ветра. Ветер попадает в тело человека, наполняет его, тем самым оживляя его. Когда же человек спит или умирает, этот ветер выходит из тела и отправляется гулять по свету [8, с. 107]. Здесь можно увидеть сопоставление образа ветра с самим поэтом. Он скучает по родной земле, находясь в чужих краях, но он может отправиться к знакомым левадам и садам послушать птиц, обернувшись ветром («Мне снится осень золотая», август 1940 года):

Лишь ветром будет дух казачий
Летать над русскою землей [5, с. 81].

Невозможно представить простор степи и полей без ветра. В данном случае ветер выступает не образом казачьей души, а очевидцем событий, потрясших донские степи, своего рода летописцем событий, к примеру, в поэтическом сборнике «Крылатый шум» (1965) описан один из эпизодов бунта Кондратия Булавина, победа над войском атамана Лукьяна Максимова у реки Лесковатки («Ветер», март 1954 года):

Вял ты у реки Лесковатки,
Булавин где черкасцев разбил
И в казачьей губительной схватке
Волно прадедов кровью крепил [9, с. 86].

В этом четверостишии Н. Н. Евсеев прибегает к приему метонимии, чтобы показать масштабное историческое значение вековой борьбы предков за свою казацкую волю. Образ ветра неотделим от истории и культуры казачества, он сопровождает во всех сражениях с самых древних времен донских казаков, чей вольный дух сродни ветру, свободно гуляющему по бескрайним просторам донских степей («Ветер», март 1954 года):

Ветер, ветер, мой брат легкокрылый,
При Мамае ты так же бродил [9, с. 86].

Ветер в данных строках наделяется автором свойствами, присущими живому существу, ветер здесь предстает братом поэта. Тем самым ветер для Н. Н. Евсеева — это, условно, олицетворение связи с родным краем, стихия, способная передать тоску поэта по родной земле:

Ветер, ветер, любимый и вольный,
Ты прими мой казачий поклон.
Пусть тоскливо, горько и больно,
Отнеси мое слово на Дон [5, с. 86].

В стихотворении «Мне снится осень золотая...» (август 1942 года) поэт пишет о том, что после смерти душа поэта становится ветром и возвращается в родные места бродить по знакомым долам, полям и степям. Со временем надежда вернуться на Родину тает, о чем свидетельствуют следующие строки:

Никогда не увижу, я знаю,
Ни степей, ни лугов, ни полей,
Но о них я всегда вспоминаю
Потому что так жить веселей [5, с. 126].

Теперь Россия выступает для Н. Н. Евсеева только музой. Поэт уже не надеется прикоснуться к родной степи, а только воспевает ее в своих произведениях. Стоит подчеркнуть, что специфика расположения степного простора часто зависит от того, где родился и вырос поэт. Почти в каждом произведении у Н. Н. Евсеева можно проследить описание местности между Доном и Хопром.

Поэт вырос и жил вблизи Хопра, его детство и юность прошли среди бескрайних просторов степей. Именно поэтому концепт «степь» в творчестве поэта олицетворяет собой Родину, «прекраснейшую страну»:

Я получил полынь сухую
Нежданно из донских степей.
Ее с волнением целую,
Как знак от родины моей [5, с. 130].

Для глубокого раскрытия образа степи автор дополняет его деталями, присущими его пониманию Отчизны. В стихотворении «Полынь-трава» (август 1959 года) запах полыни напомнил поэту о родном крае. Это можно сравнить с чудодейственным свойством «матери сырой земли», которая напоминала былинным героям об их Родине и придавала им силы. Полынь пробудила воспоминания об отчем доме и придала поэту силы для жизни на чужбине:

Полынь белесая родная,
Рожденная землей в степи,
Седая, пыльная, немая,
Как будто говорит: терпи [5, с. 130].

В этом случае Н. Н. Евсеев прибегает к уже излюбленному приему олицетворения, полынь как символ Родины наделяется автором одушевленными свойствами и выступает как «дитя» родной степи поэта. Она словно «поддерживает» поэта в чужом краю.

В позднем сборнике «Крылатый шум» (1965) художник прибегает к широким концептуально-пространственным обобщениям, он больше не разделяет специально понятия «поле» и «степь», в главе «Простор» они уже в целом олицетворяют казачью душу, безграничную и свободную («В казачьем сердце степь да поле», апрель 1947 года):

В казачьем сердце степь да поле,
Луга, озера и река,
Где по небесному приволью
Плывут отарой облака [9, с. 77].

Раздолье казачьей души Н. Н. Евсеева стирает границы настолько, что автор чувствует Родину за тысячи километров («Народ», июнь 1957 года):

Будто здесь на улице Россия
Дышит воздухом своих полей,
Будто пахнут полынки степные.
Так я чувствую душой своей [9, с. 98].

Сборник «Крылатый шум» отличается от «Дикого поля» в первую очередь тем, что лирический герой вспоминает о Родине с теплотой и любовью, без всепоглощающей тоски, но он уже не питает надежды туда вернуться («Никакой не жду я катастрофы», апрель 1951 года):

Никакой не жду я катастрофы
И засну по-детски в белой тишине,
Только не приснятся, как когда-то, дрофы
На степи осенней или на стерне [9, с. 85].

В стихотворении «Ты приедешь в царство Женеьевы» (глава «Простор» сборника «Крылатый шум», январь 1956 года) можно наблюдать превращение синонимичной пары концептов «дом — степь/поле» в синонимичную пару «дом—кладбище»:

Ты приедешь в царство Женеьевы
Тишина, деревья и покой
Русские направо и налево
И над всеми купол голубой [9, с. 92].

Женеьева — это русское кладбище, расположенное в пригороде Парижа в Сент-Женеьев-де-Буа. Многие родственники, друзья и сослуживцы теперь навсегда «поселились» там, и теперь поэту уже не к кому стремиться в России:

Это здесь лежит твоя Россия.
Из нее не выйдешь никуда.
Казаки, их братья боевые,
Будут здесь до Страшного Суда [9, с. 92].

Заключение. Концепт «поле» в творчестве Н. Н. Евсеева символизирует освоенное казаками пространство, где возможен мирный труд на родной земле, размышления о высших сакральных ценностях, разговор с Богом. Концепт «степь» преимущественно носит природно-исторический характер, часто соотносится с образом России, местом, где чувствуется связь с предками, где обитает вольный казачий дух, но куда нельзя возвратиться казаку-изгнаннику. Оба эти понятия сливаются, с одной стороны, в понятии «Дикое поле», а с другой — в концепте «простор» в одноименной главе сборника «Крылатый шум», обобщающем воспоминания эмигранта, его тоску обо всем родном, что впоследствии переходит в ностальгию и принимает свою эмигрантскую участь. Н. Н. Евсеев во многом наследовал традиции изображения национального пространства в русской классике, был он близок в своем понимании его базовых черт и своему современнику М. А. Шолохову. Таким образом, творческое наследие Н. Н. Евсеева расширяет представление о базовых национальных константах, вносит значительный вклад в национальную геософию и геопэотику.

Список цитированных источников

1. Гоголь, Н. В. Тарас Бульба / Н. В. Гоголь. — М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. — 256 с.
2. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Письма : в 12 т. / А. П. Чехов. — М., 1975. — Т. 2. — 584 с.
3. Шолохов, М. А. Собрание сочинений : в 8 т. / М. А. Шолохов. — М. : Гос. изд-во худ. лит., 1957. — Т. 4. — С. 444.
4. Платонов, С. Ф. Полный курс лекций по русской истории / С. Ф. Платонов. — СПб., 1997. — 492 с.
5. Евсеев, Н. Н. Дикое поле : стихи / Н. Н. Евсеев. — Париж : Родимый край, 1963. — 268 с.
6. Шолохов, М. А. Собрание сочинений : в 8 т. / М. А. Шолохов. — М. : Гос. изд-во худ. лит., 1956. — Т. 2. — 415 с.
7. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология. — М., 1997. — С. 267—279.
8. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу : в 3 т. / А. Н. Афанасьев. — Т. 1. — М. : Современ. писатель, 1995. — 411 с.
9. Евсеев, Н. Н. Крылатый шум : стихи / Н. Н. Евсеев. — Париж : Родимый край, 1965. — 237 с.

Поступила в редакцию 21.02.2020

УДК 821.161.3-09

Ж. В. Косціна

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»,
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, вул. Войкава, 21, 225404 Баранавічы,
Рэспубліка Беларусь, +375 (29) 725 54 36, 453463@tut.by

ЭСТЭТЫЧНЫ ІДЭАЛ ПАЭЗІІ ВІНЦЭСЯ КАРАТЫНСКАГА Ў КАНТЭКСТЕ СЕНТЫМЕНТАЛІЗМУ

У артыкуле разглядаецца паэтычная творчасць В. Каратынскага з мэтай выяўлення эстэтычнага ідэалу ў сувязі з праблемай станаўлення і развіцця сентыменталізму ў беларускай літаратуры XIX стагоддзя. Аналіз вершаў «Над калыскай», «Пастрыжыны», «Любасць» з пазіцыяй агульнафілалагічнай цэласнасці даказвае, што аксіялагічныя арыенціры эстэтычнага ідэалу беларускай літаратуры нарадзіліся ў першай палове XIX стагоддзя. Крыніцай прыгожага была вусная народная творчасць, бо толькі яна, на думку Каратынскага-сентыменталіста, змагла захаваць хрысціянскае разуменне сутнасці прыроды, сацыяльных паводзін асобы.

Ключавыя словы: эстэтычны ідэал; сентыменталізм; пейзаж; калыханка; песня; пачуццё; сям'я.
Бібліягр.: 7 назваў.

Zh. V. Kostina

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voikov Str.,
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 725 54 36, 453463@tut.by

AESTHETIC IDEAL OF POETRY BY VINTSENT KOROTYNSKY IN THE CONTEXT OF SENTIMENTALISM

The article examines the poetic work of V. Korotynsky in order to identify the aesthetic ideal in connection with the problem of the formation and development of sentimentalism in Belarusian literature of the XIX century. The analysis of the poems "Nad Kalyskay", "Pastryzhany", "Lyubast" (from the standpoint of General philological integrity) proves that the axiological guidelines of the aesthetic ideal of Belarusian literature were born in the first half of the XIX century. The source of beauty was oral folk art, because only it, according to Korotynsky, who was a sentimentalist, was able to preserve the Christian understanding of the essence of nature, the social behaviour of the individual.

Key words: aesthetic ideal; sentimentalism; landscape; lullaby; song; feeling; family.
Ref.: 7 titles.

Уводзіны. Эстэтычны ідэал выступае асноўнай катэгорыяй мастацкай літаратуры. Пытанне эстэтычнага ідэалу турбуе даследчыкаў як у тэарэтычным, так і ў метадалагічным плане (Г. М. Паспелаў, Ю. Б. Бораў, В. Я. Халізеў). У апошнім выпадку неабходна падкрэсліць, што ён уяўляе сабой вызначаны прынцып даследавання мастацкіх твораў, які скіраваны на пазнанне індывідуальна-непаўторнага і гістарычна-тыпалагічнага ў творчым вопыце пісьменніка. Яго сфера — літаратурныя феномены, якія з'явіліся дзякуючы намаганням творчай асобы [5].

Першая палова XIX стагоддзя можа быць названа перыядам «станаўлення беларускай мастацкай традыцыі» (А. С. Яскевіч), што абумовіла далейшае фарміраванне ідэйнага зместу нацыянальнай літаратуры ажно да першай трэці XX стагоддзя (канцэпцыя адзінай плыні, сфармуляваная І. Э. Багдановіч). Неабходнасць разгляду эстэтычнага ідэалу паэзіі Вінцэся Каратынскага тлумачыцца тым, што духоўныя каштоўнасці, якія выступаюць, побач з гармоніяй, асноўнай катэгорыяй эстэтычнага ідэалу, могуць па-рознаму тлумачыцца ў залежнасці ад магістральных рухаў і тэндэнцый развіцця грамадства, пад знакам якіх праходзіць тая або іншая эпоха.

Асноўная частка. Творчасць В. Каратынскага, як і ўся новая беларуская літаратура, уяўляе сабой сінтэз трох мастацкіх напрамкаў: рамантызму, сентыменталізму і рэалізму. Сентыменталізм (фр. *sentiment* пачуццё) — мастацкі напрамак, які запачаткаваўся ў сярэдзіне XVIII стагоддзя ў англійскай літаратуры. У творах сентыменталізму адлюстравалася асуджэнне эгаізму, жорсткасці прадстаўнікоў пануючага класа і спачуванне звычайнаму чалавеку. Сентыменталізм на першае месца вывеў маленькага чалавека, яго штодзённае жыццё, думкі і перажыванні. Літаратура сентыменталізму як адзін з напрамкаў сталага Асветніцтва нараджалася ва ўмовах усведамлення абмежаванасці магчымасцей розуму. Сентыменталісты дадалі да гэтага паняцце «пачуццё». Культ пачуцця не прырэчыў культу розуму. Таму, паводле сентыменталістаў, прырода — разумная, а розум — прыродны. Менавіта да прыроды, да натуральнасці імкнуліся павярнуць чалавека прадстаўнікі гэтага напрамку, мяркуючы, што пачуцці, якімі надзяляе чалавека прырода, зрабяць яго добрым, справядлівым і шчаслівым [1, с. 163]. Хоць ідэалы сентыменталістаў былі ўтапічнымі і кансерватыўнымі (пачуцці чалавека развіваюцца ў грамадскіх умовах, выхоўваюцца ў асобе навакольным асяроддзем, гістарычнымі абставінамі), гэты напрамак унёс у літаратуру шмат новага. У творы мастацкай літаратуры прыходзіць новы герой, прычым характар чалавека раскрываецца больш глыбока і шырока, асабліва яго ўнутраны свет, яго пачуцці і перажыванні. Упершыню ў літаратуру шырока ўваходзіць паказ прыроды, яе краявідаў. Асноўнымі тэмамі сентыменталістаў былі наступныя: сельская ідылія; элегічныя настроі; узвышэнне кахання і сяброўства; ідэалізацыя патрыярхальнасці і пастаральнасці; адмаўленне ад цывілізацыі і паяднанне з прыродай.

У беларускай літаратуры сентыменталізм як напрамак не склаўся, але даволі выразнае адлюстраванне атрымаў у творчасці Уладзіслава Сыракомлі, Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, Яна Чачота, Тадэвуша Лады-Забалоцкага, Яна Баршчэўскага і Вінцэся Каратынскага.

Эстэтычны ідэал Каратынскага-сентыменталіста выяўляецца ў вершы «Над калыскай» — першым вершы, які быў надрукаваны ў часопісе «Biblioteka Warszawska» ў 1856 годзе. Да верша быў зроблены каментарый, напісаны Уладзіславам Сыракомлем. «У майскім нумары, — пісаў ён, — грамадскасць сустракае пад хвалючым вершам «Над калыскай» невядомае ёй дагэтуль імя Вінцэся Каратынскага. Мы ведаем шмат твораў гэтага аўтара, з якіх невялікі зборнік «Чым хата багата, тым рада» ідзе ў гэтую хвілю ў друк. Аўтар абуджае ў нас занадта моцнае спачуванне, каб мы віталі новую з’яву дачаснымі пахваламі. Цярністую дарогу пісьменніка ён выбраў сам — сам сабе няхай будзе абавязаны сваім поспехам» [4, с. 5]. Менавіта лірнік Літвы Сыракомля зрабіў вялікі ўклад у фарміраванне маладога таленту, які выяўляецца ў падачы вобразаў, якія Каратынскі ў вершах не проста пераймае, а своеасабліва, па-мастацку падае, нібыта працягваючы і ўзбагачаючы набыткі «старэйшага брата». Назва верша «Над калыскай» — сведчанне гэтаму, бо верш з такой жа назвай мы знаходзім у Сыракомлі. Ён у той час быў ужо даволі вядомым і прызнаным паэтам, зрабіў каментарый да верша свайго вучня і тым самым «паручаецца» за Каратынскага, прызнае яго талент.

Верш напісаны ў форме калыханкі, што часта ў народзе ўспрымаецца як своеасаблівае жыццёвая праграма, якую даюць малому дзіцяці. Гэта дае падставу гаварыць пра фальклорную аснову верша. Вобраз маці ў вершы алегарычны — Маці-Радзіма варожыць лёс сыну-беларусу. Яе роздум складае аснову калыханкі.

Даследчык фальклору К. П. Кабашнікаў сцвярджае, «што калыханка разлічана на незвычайнага слухача. Яе спяваюць нават тады, калі немаўля яшчэ не разумее слоў. Пазней праз песню дзіця атрымлівае першыя ўяўленні пра навакольны свет» [3, с. 56]. Але гэтая асаблівасць накіраванасці калыханкі не адмаўляе наяўнасці ў ёй элементаў маралі і павучання. Менавіта на апошнія робіць акцэнт В. Каратынскі ў вершы-калыханцы. На тое, што гэта сапраўды калыханка, нам указвае і наяўнасць у вершы характэрных спалучэнняў «люлі, дзетка», «люлі, спі» і выразны рытм, напеўнасць. Вобразы ж сарочкі-белабочкі, катка, рыбка,

паяска — характэрныя вобразы вуснапаэтычнай творчасці, кожны з якіх выконвае ідэйна-эстэтычную ролю. Нашы продкі выкарыстоўвалі вобраз сарокі ў якасці ахоўнага прадмета, які засцерагаў ад іншых дэманічных істот. Пас, або пояс, валодае разнастайнымі магічнымі ўласцівасцямі: адна з іх — ахоўвае цела ад хваробаў і няшчасцяў, служыць абярэгам-кругам. У вершы Каратынскага ў якасці рэфрэну выкарыстаны радкі: «Вунь сарочка, / Белабочка, / З-за лясцоў спяшае ў хатку, / Залаты нясе дзіятку / Вабны пас!» [4, с. 53]. Выкарыстанне рэфрэну — гэта рыса калыханкі як жанру вуснай народнай творчасці, у той жа час — удалы «ход» Каратынскага, які дазволіў не згубіць у сур'ёзным роздуме і ў сацыяльным змесце верша характэрную напеўнасць. Асноўны змест верша, які і з'яўляецца яго «арыгінальнай» часткай, склаў маналог маці — гэта код, што даецца малому дзіцяці. Для немаўляці гэтага верша: заўсёды шукаць Боскай абароны, ніколі не сумнявацца ў яго літасці, бо чалавека ён не пакідае: «Рукі звяснуць у адчаі, / З правых не зыходзь дарог! / Бога кліч, ён літасць мае, / Неба сілы дабаўляе, / Там ласкавы Бог» [4, с. 53]. Менавіта гэты матыў — матыў лучнасці чалавека і Бога — дазваляе нам гаварыць пра В. Каратынскага як пра прыхільніка сентыменталізму.

Яшчэ адзін з першых вершаў, якім паэт гучна заявіў пра свой талент, — верш «Пастрыжыны», які пачынаў зборнік «Чым хата багатая, тым рада». Уладзіслаў Сыракомля ў праявіў прадмову да кнігі «Слоўца да чытача» пісаў: «Колькі год жывучы ў маім доме, з тых жа вясковых крыніц, любові да народа, прыроды, кнігі, долі і нядолі чэрпаў ён натхненне, што і мы самі. Надзелены ад нараджэння здольнасцю, ад нас, можа пераняў ён ахвоту да песні, пры нас, можа развіў яе, але развіў самабытна» [4, с. 5]. У вершаванай прадмове «Вінцэнт Каратынскаму пры выданні “Чым хата багатая”» больш вопытны калега, звяртаючыся да тутэйшых людзей, заклікае: «Сардэчныя людзі, сыны Беларусі! / Вы дар небагааты паэтаў прымеце! / Ударце званчэй нам у родныя струны! / Павінны быць рады, што з вамі на варту / Паэта-змаганнік становіцца юны. / Сустрэньце ж вы гранне братэрскае сэрцам, / Хай водгук у сэрцах навек застанеца!» [6, с. 6].

«Пастрыжыны» — так у назве аднаго з першых сваіх вершаў В. Каратынскі вызначыў наступны жыццёвы этап свайго лірычнага героя.

Пастрыжыны — абрад, які сімвалізуе важны момант у жыцці чалавека. Ён прысутнічае як у народнаабрадавай, так і ў царкоўнай традыцыі. У першай, якая паўплывала на фарміраванне старашляхецкай сармацкай традыцыі, азначаў пераход ад дзіцячага ўзросту да падлеткавага. Цудоўна апісаў гэты абрад Уладзімір Караткевіч у рамане «Каласы пад сярпом тваім», калі Алесь Загорскі падстрыгаецца ў падлеткі згодна звычайу роднай зямлі. Але абрад, які здзяйсняе лірычны герой гэтага твора, блізкі да хрысціянскай традыцыі. Рукапалажэнне, або пасвячэнне ў духоўны сан, бывае двух родаў: для белага (шлюбнага) — выпускнік семінарыі становіцца іерэем і адначасова, уступаючы ў шлюб, атрымлівае прыход, і чорнага (бяшлюбнага) — гэта поўнае адрачэнне ад «зямных радасцяў», падпарадкаванне чалавека царкве і манастырскаму ўставу. Пасля пострыгу яму даецца новае імя. Але перад тым, як прыняць манаскі сан, асоба рыхтуецца да яго: гэта пост і малітва [7, с. 65]. Вінцэс Каратынскі па-мастацку «абыгрывае» гэты абрад. Прымаючы сан «паэта», лірычны герой посціцца, бо ўся яго яда — «хлеб у сурвэце, хлеб цьмяны ратая», а жыццёвы ўстаў зашыфраваны ў словах «працую за так і да ўпаду». Жыццёвы шлях нацыянальна і сацыяльна зарыентаваны: «Ліцвін я — ах, людцы, вялікі мне сорам / За свой перад вамі дабытак: / Прысмакаў не мае сялянскі мой хорам / Ласункам не ўсцешыць спажытак» [4, с. 14].

Такім чынам, эстэтычны ідэал творчасці Вінцэся Каратынскага — служэнне паэтычнай музы селяніну, абуджэнне яго нацыянальнай годнасці. Гэтаму спрыяе, на думку аўтара, успамін пра слаўную гісторыю краю: «Я ведаю, край мой дзівіў песнярамі, / Пры іх не хмурнела гасціна, / Бо радасць святліла з душы прамянямі / Шчаслівай да слёзаў часінай» [4, с. 15]. Пастрыжыны пачынаюцца малітвамі да Бога, але гэта не марныя просьбы, а «ўбогая песня». Цікавая этымалогія гэтага слова: песня ў Бога, ад Бога, да Бога. Спявае яе

жня, араты, а падслухаў яе ліцвін. Аўтар дакладна акрэслівае сваю нацыянальную прыналежнасць. І тое, што яго хата багата на песні сялян, сведчыць пра сацыяльную скіраванасць паэзіі Вінцэся Каратынскага. Ён катэгарычна заяўляе: «А звычай без песні ў святой мне хвіліне — / Расчатая глумам ашчада, / Ламаць яго нельга!» [4, с. 15].

Праблемай вытокавага перыяду, на вырашэнне якой скіраваны асноўныя творчыя намаганні, з'яўляецца выпрацоўка формаў адлюстравання нацыянальнага жыцця, тое, што на сталых ступенях літаратурнай традыцыі мы назавём тыпізацыяй, мастацкім мадэляваннем рэчаіснасці. У нашай літаратуры тыповым жанрам вытокавага перыяду становіцца песня [2, с. 9].

Песня — жанр сінтэтычны, які спалучае ў сабе духоўнае і жыццёвыя «парады», якія дадзены вышэйшай сілай. Народны геній выбірае менавіта гэту форму раскрыцця свайго «Я». Цікавым вобразам-сімвалам у творы з'яўляюцца «тры сонцы», якія павінны заззяць над роднай вёскай і «люд абнадзеяць на свеце». Па-рознаму можна расшыфраваць дадзены выраз: гэта і лозунг французскай рэвалюцыі 1789 года «Роўнасць, свабода, братэрства», гэта літасцівы да роднага краю Бог, які паўстае ў выглядзе Святой Тройцы — Бога Айца, Сына і Святога Духа. Але, як нам здаецца, сам Вінцэсь Каратынскі дае расшыфроўку гэтаму свайму сімвалу ў вершы «Любасць».

Паколькі лірычны герой прыняў пострыг — пастрыжыны, ахвяраваў асабістымі жыццёвымі інтарэсамі дзеля служэння простаму чалавеку, Богу, то і твор успрымаецца як прапаведзь. Гэты верш — своеасаблівы філасофска-багаслоўскі сімвал веры. Сам паэт як прапаведнік тлумачыць Боскія ісціны чалавеку. Першая страфа верша глыбінна-філасофская. Бог працяўляецца ва ўсім: і ў касмічных маштабах — у «бегах планетных», і ў чалавечым штодзённым жыцці — у «квецені буйнай». І злучае ўсё ў свеце Дух, які завецца Любасцю. Вінцэсь Каратынскі даступна тлумачыць, з чаго пачынаецца шлях да ўсеахопнае любові: «Лучнасць сямейкі — першая повязь / Зерне, з якога любасць вякуе», другая прыступка: «Любасць да краю, з першае плыніць, / Наш абавязак, місію множыць» — патрыятычнае служэнне краю, яго людзям, а трэцяя прыступка: «любасць да люду еднасць завершыць / Думкі зямное з думкай нябеснай» [4, с. 19]. Гэта апошняя ўсеахопная чалавечая любоў, тоесная Боскай любові. На зямлю прыйдзе Царства Божае, змена сацыяльнага і нацыянальнага становішча, калі гэтыя тры любові злучацца ў адну. Наступная цытата А. С. Яскевіча падагульняе разважанні пра празорлівасць, відушчасць В. Каратынскага, які бачыць выхад з цяжкіх жыццёвых умоў у згодзе паміж людзьмі, выкананні ўсіх маральных устаноў, у эвалюцыйным руху да ідэала: «У выпрацоўцы сваёй эстэтычнай канцэпцыі пачынальнікі зыходзілі з таго, што перш чым адмаўляць штосьці ў жыцці, трэба палюбіць яго бязмежна, да багавейнага пакланення перад гэтым вялікасным боскім дарам. У творчым плане гэта прыводзіла не да адмаўлення рэчаіснасці, а да маштабнага яе ўспрымання, узгаднення жыцця рэальнага з яго ідэальнай мараллю. Адсюль тып творчасці нашай літаратуры, нягледзячы на яе маладосць, надзвычай праніклівы сваім зазіраннем у жыццёвыя бездані і адначасова адухоўлены высокай мукай хрысціянскага жыццесцвярджэння — пакланення перад велічнасцю быцця» [2, с. 10].

Найбольш яскрава і шматбакова эстэтычны ідэал В. Каратынскага як паэта-сентыменталіста знайшоў адлюстраванне ў вершы «Любасць». Слова «любасць» мае асаблівае сэнсавое напаўненне, пра яго прачула напісаў Каратынскі. Гэты твор — своеасаблівы трактат паэта, дзе ён тлумачыць Боскія ісціны чалавеку: «Дух адзіны лучыць гоні сусвету / Зваць яго Любасць; светлая мара / У квецені буйнай, бегах сусветных / Дух той спазнае, дух жыццядарны» [4, с. 19]. Як бачым, В. Каратынскі называе Любасцю (дарэчы, напісанне гэтага слова з вялікай літары надае яму глыбокае значэнне вялікай каштоўнасці ўсеагульнага маштабу) «жыццядарны дух», які «лучыць гоні сусвету». Любасць — гэта сіла, якая аб'ядноўвае чалавека «светлай мары» з усім тым, што мае сапраўды важнае значэнне. Менавіта Любасць, «як будзе ў сэрцах супольнай», мае магчымасць прывесці чалавецтва да

сапраўднага шчасця. Вінцэс Каратынскі ў сваім вершы даступна тлумачыць, з чаго пачынаецца шлях да ўсеагульнае любові. Аўтар выдзяляе як асобныя: Любасць да Краю, якую трэба разумець як самаадданае служэнне Радзіме, патрыятызм; Любасць да Люду, якая ўспрымаецца ў першую чаргу як служэнне свайму народу, пашана да яго, гуманізм; Любасць да Сям'і. Зыходзячы з гэтага, можна сцвярджаць, што менавіта «складаемыя Любасці», калі да іх імкнуцца, даюць чалавеку магчымасць адчуць сапраўдную гармонію (яе аўтар у вершы называе «лучнасцю») з Сусветам, Богам, з іншымі людзьмі і з самім сабой. Лучнасць — гэта злучанасць, аб'яднанасць, блізкасць. Рад гэтых сінонімаў вялікі. І з яго можна выбіраць словы, якія дапамагаюць растлумачыць слова «лучнасць» ва ўсіх чатырох строфах, выкарыстаных В. Каратынскім.

Паэт побач з Любасцю да Краю, Люду, якія можна назваць усеагульным памкненнем, усеагульнай «повяззю», паставіў менавіта Любасць да Сям'і, а не да канкрэтнага чалавека. «Лучнасць сямейкі — першая повязь. / Зерне, з якога Любасць вякуе» [4, с. 19].

Сям'я — гэта першааснова, гэта тое «зерне», якое здольна працягнуць жыццё. І таму Любасць да Сям'і паэт ставіць на першае месца. Сям'я трымаецца не толькі на каханні двух людзей. Трываласць сям'і залежыць ад многіх фактараў: сумесна наладжанай працы, здольнасці прадоўжыць род, наладзіць выхаванне дзяцей. У нарысе, прысвечаным Валяр'яну Тамашэвічу, В. Каратынскі называе яшчэ адзін складнік шчаслівай сям'і: «<...> цудоўная гармонія душ, якая найсумнейшае паўсядзённае існаванне ўносіць у ідэал сямейнага шчасця» [4, с. 235]. І разуменне менавіта такой «лучнасці сямейкі», напэўна, адзіна правільнае.

«Любасць да Сям'і, Краю, Люду» — усе назоўнікі ў гэтым вершаваным радку напісаны з вялікай літары. Гэта дае нам права гаварыць пра дадзеныя паняцці як найважнейшыя каштоўнасці чалавецтва. Праўда, у апошняй страфе можна «ўгледзець» яшчэ адну, не меншую (а ў пэўнай ступені, яшчэ больш значную і актуальную) для аўтара дадзенага твора каштоўнасць, бо да яе, па высновах паэта, можна прыйсці толькі праз тры вышэйназваныя. Для Каратынскага не магло быць большага шчасця, як убачыць, «калі зямля станеца вольнай», скіне гнёт прыгонніцтва, бо толькі тады «Бог загасцюе ў лучнасці свету» [4, с. 19].

Верш В. Каратынскага — гэта пералік па-сапраўднаму вартасных памкненняў, кодэкс маральных паводзін, да ажыццяўлення якога павінен імкнуцца кожны. Імкнуцца да таго, каб тры Любові зліліся ў адну. Літаратуразнавец А. Яскевіч робіць спробу ахарактарызаваць творчы метады паэта на аснове ўніверсальна-трансэндэнтнага светаразумення: «Усім жыццём людскіх пакаленняў пацверджана, што поўнае наталенне, паўната радасці існавання, гэтае звышняе нізходжанне блогаснай энергіі Сусвету даецца як мера за меру, у якую мы самі здольныя адаваць, ахвяраваць, спагадаць, любасна атульваць кожнае стварэнне. Невыпадкова хрысціянская філасофія ўзводзіць Любасць у вярхоўны закон Сусвету, “закон царскі” (У. Лоскі, А. Ельчанінаў), повяззю якога ўтрымліваюцца ўсе касмічныя рэальнасці ад зор да чалавека, такога ж універсальнага цэнтры ў мініяцюры (мікракосмас). Менавіта толькі на ўзроўні хрысціянска-касмичнага ўніверсалізму імкнуліся вырашаць “кодавую” праблему эстэтычнага ідэалу нашы пачынальнікі. І без належнага разумення гэтай вызначальнай анталогіі нам цяжка будзе ўвайсці ў сам мастацкі свет В. Каратынскага, якога, усім іншым, можна назваць песняром хрысціянскай Любасці» [2, с. 27].

Заклучэнне. Станаўленне мастацкай традыцыі новай беларускай літаратуры мае для айчыннага прыгожага пісьменства найважнейшае значэнне. Менавіта ў XIX стагоддзі, дзякуючы Вінцэсю Каратынскаму, нарадзіліся аксіялагічныя арыенціры эстэтычнага ідэалу беларускай літаратуры. Крыніцай прыгожага была вусная народная творчасць, бо толькі яна, на думку паэта, змагла захаваць хрысціянскае разуменне сутнасці прыроды, сацыяльных паводзін асобы. У сентыменталісцкай паэзіі В. Каратынскага знаходзім пошук Бога, пошук гармоніі свайго ўнутранага свету і веру ў тое, што чалавецтва, кіруючыся маральнымі каштоўнасцямі, здольна знайсці выратаванне. Ідэал для Каратынскага-сентыменталіста —

чалавек, які трымаецца роднай зямлі, каранёў, верыць у лепшую будучыню, асоба, якая адчувае лучнасць з прыродай і здольная на перажыванне сапраўдных пачуццяў, бо нясе ў сэрцы Божы дух і вечную Надзею. Менавіта такі чалавек, зрабіўшы трывалым падмуркам існавання справядлівасць, праўду — гэта значыць Боскія ісціны, на думку В. Каратынскага, здольны знайсці правільнае выйсце з любой сітуацыі.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Адамовіч, Г. Я.* З крыніц сусветнай літаратуры / Г. Я. Адамовіч. — Мінск : БелЭн, 1998. — 351 с.
2. Вінцэсь Каратынскі ў беларуска-славянскім літаратурным узаемадзеянні : матэрыялы Рэсп. навук. канф. (Мінск, 29 вер. 2006 г.) / НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы ; рэдкал.: У. Мархель (гал. рэд.) [і інш.]. — Мінск : Беларус. навука, 2006. — 167 с.
3. Беларускі фальклор : хрэстаматыя / склад.: К. П. Кабашнікаў [і інш.]. — 4-е выд., перапрац. — Мінск : Выш. шк., 1996. — 856 с.
4. *Каратынскі, В.* Творы / В. Каратынскі. — Мінск : Маст. літ., 2007. — 309 с.
5. Словарь по этике / С. С. Аверинцев [и др.] ; под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. — 6-е изд. — М. : Политиздат, 1989. — 447 с.
6. *Сыракомля, У.* Добрыя весці: паэма, проза, крытыка / У. Сыракомля ; уклад. У. Мархель, К. Цвірка. — Мінск : Маст. літ., 1993. — 526 с.
7. *Философский энциклопедический словарь* / редкол.: С. С. Аверинцев [и др.]. — М. : Сов. Энцикл., 1989. — 815 с.

Паступіў у рэдакцыю 30.09.2019

УДК 821.162.1Міцкевіч03=161.3

С. Л. Мінскевіч

Філіял «Інстытут літаратуразнаўства імя Янкі Купалы» дзяржаўнай навуковай установы
«Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі»,
вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь, +375 17 284 28 86, inlinasbel@tut.by

«КРЫМСКІЯ САНЕТЫ» АДАМА МІЦКЕВІЧА Ў ПЕРАКЛАДЗЕ МАКСІМА ТАНКА

У артыкуле разглядаюцца пераклады «Крымскіх санетаў» Адама Міцкевіча, якія зрабіў Максім Танк. Беларускі паэт пераклаў чатыры санеты гэтага цыкла: «I. Акерманскія стэпы», «IV. Бура», «V. Выгляд гор са стэпаў Казлова» і «XVI. Гара Кікінеіс». Першыя з іх былі апублікаваныя 80 гадоў таму (1940). Пераклад строгай вершаванай формы, такой як санет, дазваляе выявіць асаблівасці беларускай сістэмы вершаскладання сярэдзіны XX стагоддзя, беларускага літаратурнага працэсу ў цэлым і дыскурсу перакладной літаратуры ў прыватнасці. Аўтар артыкула праводзіць параўнальна-супастаўляльны аналіз гэтых перакладаў Максіма Танка і арыгінала, а таксама тэкстаў іншых перакладчыкаў; прыходзіць да высновы, што беларускаму паэту ўдаецца перадаць сюжэт, змест, метафарычнасць і эмацыянальнасць твораў Міцкевіча, аднак пры гэтым не захоўваецца форма класічнага санета. Гэта паказвае, што Максім Танк пры перакладзе прытрымліваўся эмоцыя дэтэрмінаванага кірунку санетапісання, які быў прапанаваны Янкам Купалам, дзе дапускаюцца адступленні ад класічнай формы дзеля пачуццёвасці твору, хоць на той час у беларускай санетыстыцы ўжо існаваў рацыя дэтэрмінаваны кірунак, прадстаўлены Максімам Багдановічам. Тым не менш дадзеныя пераклады Максіма Танка сталі прыкладам для перакладчыкаў наступных пакаленняў.

Ключавыя словы: санет; А. Міцкевіч; мастацкі пераклад; рыфма; сілабічны верш; сілаба-танічны верш; параўнальны аналіз; адэкватнасць.

Бібліягр.: 8 назваў.

S. L. Minskevich

The Branch "Institute of Literary Studies named after Yanka Kupala" of the State Scientific Institution
"Center of Studies of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences of Belarus",
1 Surganov Str., Bldg. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, +375 17 284 28 86, inlinasbel@tut.by

“CRIMEAN SONNETS” BY ADAM MICZKEVICH TRANSLATED BY MAXIM TANK

The article deals with the translations of “Crimean Sonnets” by Adam Mickiewicz written by Maxim Tank. The Belarusian poet translated four sonnets of this cycle: “I. Stepy akermanśkie” (“I. The Ackerman Steppe”), “IV. Burza” (“IV. The Storm”), “V. Widok gór ze stepów Kozłowa” (“V. Mountains from the Keslov Steppe”) and “XVI. Góra Kikineis” (“The Kikineis Mountain”). The first two of them were published 80 years ago (1940). The translation of a strict poetic form, such as a sonnet, reveals the features of the Belarusian system of versification in the mid-20th century, the Belarusian literary process in general, and the discourse of translated literature in particular. The author of the article carries out a comparative analysis of these translations by Maxim Tank and the original text, as well as the texts of other translators, concludes that the Belarusian poet manages to convey the plot, content, metaphoricity and emotionality of works by Mickiewicz, however, the form of the original sonnet is not saved. This shows that Maxim Tank in these translations followed an emotionally determined method of creating sonnets, which was proposed by Janka Kupala, where deviations from the classical form are allowed for sensuality, although in the Belarusian sonnet system and sonnet translations there was a rationally determined method presented by Maxim Bahdanovič. Nevertheless, these translations by Maxim Tank set an example for the translators of the next generations.

Key words: sonnet; A. Miczkevich; literary translation; rhyme; syllabic verse; accentual-syllabic verse; comparative analysis; adequacy.

Ref.: 8 titles.

Уводзіны. Санет — цвёрдая форма верша, якая мае кананічныя правілы, таму яна можа служыць пэўным маркерам для вызначэння стадыі развіцця версіфікацыйнай сістэмы нацыянальнай літаратуры. Яна займае важнае месца ў творчасці Янкі Купалы і асабліва Максіма Багдановіча, які імкнуўся «прышчапіць да беларускай пісьменнасці здабыткі чужаземнага паэтычнага труда, памагчы атрымаць ёй больш еўрапейскі выгляд» [1, с. 244]. М. Багдановіч сам зрабіў адны з першых перакладаў замежных санетаў на беларускую мову. Мастацкі пераклад як спецыфічная літаратурная дзейнасць вызначаецца свядомым прыняццем творцам пэўных для сябе абмежаванняў і далікатнага стаўлення да чужога, аўтарскага слова. Пры перакладзе санета патрабаванні да перадачы арыгінальнага тэксту сродкамі роднай мовы даволі строгія і візуалізаваныя ў знешніх фармальных прыкметах. Пераклады «Крымскіх санетаў» Адама Міцкевіча, зробленыя Максімам Танкам, які, несумненна, з'яўляецца адной з цэнтральных постацей у беларускай паэзіі ХХ стагоддзя, характарызуюць беларускае вершаскладанне сярэдзіны мінулага стагоддзя і дыскурс беларускага паэтычнага перакладу.

Асноўная частка. Максім Танк, ураджэнец Заходняй Беларусі, ведаючы польскую мову, чытаў Адама Міцкевіча ў арыгінале і, несумненна, уважліва ставіўся да творчай спадчыны вялікага рамантыка. Беларускі паэт пераклаў баладу «Лілеі», урыўкі з паэмы «Дзяды», некалькі лірычных вершаў. Узорна-класічным стаў яго пераклад верша «Паліліся мае слёзы»:

Паліліся мае слёзы

Паліліся мае слёзы, як дождж чысты, краплісты,
На маленства, што было анельскім, сельскім,
На юнацтва час мой шумны, неразумны,
А таксама на век сталы, век няўдалы:
Паліліся мае слёзы, як дождж чысты і краплісты [2, с. 262].

Polaty się łzy

Polaty się łzy me czyste, rześiste,
Na me dzieciństwo sielskie, anielskie,
Na moją młodość górna i durna,
Na mój wiek męski, wiek kłeski;
Polaty się łzy me czyste, rześiste! [3, с. 413].

Беларускі паэт удала знайшоў унутраную рыфму, адпаведную лексічным парам арыгінальнага тэксту, напрыклад: *czyste — rześiste*, *wiek męski — wiek kłeski*. Здолеў перадаць інтанацыю сумнай самаіроніі міцкевічаўскага верша, які належыць да лазанскай лірыкі эмігранцкага перыяду творчасці вялікага рамантыка.

Максім Танк пераклаў чатыры «Крымскія санеты»: «I. Акерманскія стэпы», «IV. Бура», «V. Выгляд гор са стэпаў Казлова» і «XVI. Гара Кікінеіс». Дарэчы, першаму і другому з іх у 2020 годзе спаўняецца 80 гадоў: першая публікацыя танкаўскага перакладу «Акерманскіх стэпаў» — «Полымя рэвалюцыі» (1940, № 11), а «Буры» — ЛіМ (1940, 16 лістапада).

У беларускай версіфікацыйнай сістэме, нягледзячы на свабодны націск у беларускай мове, да пачатку ХХ стагоддзя панавала сілабіка. Але ўжо ў першай палове ХХ стагоддзя аўтарскія беларускія вершы пішуцца пераважна сілаба-тонікай, аднак у перакладах з польскай мовы назіраецца тэндэнцыя рытмічнага прыпадаблення да сілабікі. Адбываецца замена сілабікі падобным да сілабікі акцэнтаваным вершам. Фактычна, у беларускай версіфікацыі перакладной паэзіі абазначыўся своеасаблівы шлях «перапрацоўкі» сілабічнага радка.

Беларускае вершаскладанне ў час свайго станаўлення адчувала на сабе, з аднаго боку, уплыў польскай сілабікі, а з другога — рускай сілаба-тонікі, якая ў сваю чаргу была вытворнай ад нямецкай і французскай версіфікацыйных сістэм. Многія беларускія пісьменнікі пісалі як на польскай, так і на беларускай мове (Ян Баршчэўскі, Вінцэнт Дунін-Марцінкевіч, Янка Купала) ці на рускай і на беларускай мовах (Якуб Колас, Максім Багдановіч), альбо нават на трох гэтых мовах (Янка Лучына). Таму пераход на сілаба-танічную версіфікацыйную сістэму, больш адпаведную прасодыцы беларускай мовы, расцягнуўся на другую палову ХІХ — пачатак ХХ стагоддзя, і калі разглядаць частотныя рытмічныя збоі ці адпаведныя паэтычныя інавацыі ў перакладной беларускай літаратуры, то гэты пераход не завяршыўся і да пачатку ХХІ стагоддзя. Можна сцвярджаць, што беларуская версіфікацыйная сістэма мінулага стагоддзя, калі браць пад увагу ўзоры вершаваных перакладаў з сілабічных версіфі-

кацыйных сістэмаў, развівалася як памежная паміж польскай сілабікай і рускай сілаба-тонікай. І ў ёй назіраюцца змешаныя элементы, што робіць яе ўнікальнай.

Класічны санет — вельмі строгая вершаваная форма, якая змяшчае ў сабе асноўны набор прынцыпаў і прыметаў версіфікацыйнай сістэмы. Цяжка не пагадзіцца з тым, што класічныя санеты неабходна перакладаць як класічныя санеты. «Паэтычны слоўнік» Вячаслава Рагойшы падае: «Санет (італ. *sonetto*, ад *sonare* гучаць, звінець) — від верша, які складаецца з чатырнаццаці радкоў пяці-, радзей чатырох- ці шасцістопнага **ямба**. Аб'ядноўвае два чатырохрадкоўі і два трохрадкоўі. Дзве рыфмы спалучаюць катрэны (*abba abba* ці *abab abab*), тры рыфмы тэрцэтаў размяшчаюцца ў залежнасці ад характару папярэдняй рыфмоўкі: *ccd ede* ці *ccd eed*» [4, с. 555].

Дададзім, што сустракаюцца і больш складаныя варыянты рыфмоўкі тэрцэтаў, якія ўтвараюцца толькі з дзвюх рыфмаў, напрыклад: *ccc ddd, cdc dcd, cdc cdd, ccd ddc, cdd dcc*. Яшчэ большая разнастайнасць назіраецца ў тэрцэтах з трыма рыфмамі. Але такая разнастайнасць залежыць ад правіла альтэрнанса — чаргавання мужчынскіх і жаночых рыфмаў. Бывае і «нулявы» альтэрнанс, дзе рыфмы аднолькавыя (толькі мужчынскія ці толькі жаночыя). У «Крымскіх санетах» рыфма заўсёды жаночая, згодна з замацаваным на перадапошнім складзе націскам — асаблівасцю польскай мовы.

Пры перакладзе сілабічных санетаў узнікае праблема памеру, бо ў сілабіцы няма строгага чаргавання націска і ненаціскага складу. Але ж санеты ў сілаба-танічнай сістэме вершаскладання, якая цяпер пераважае ў беларускай паэзіі, павінны быць напісаны ямбама. Напрыклад, усе аўтарскія санеты М. Багдановіча напісаны пяцістопным ямбама. Яго пераклады санетаў П. Верлена выкананы александрынай (шасцістопным ямбама з мужчынскай цэзурай пасля трэцяй стапы), пераклады санетаў Я. Купалы на рускую мову — акцэнтаваным вершам і чатырохстопным амфібрахіем.

Але ж чаму павінен быць абавязкова ямб? Беларускі літаратуразнаўца Я. Барычэўскі ў кнізе «Тэорыя санета» адзначае: «Санет — форма, утвораная раманскімі народамі, якія карысталіся сілабічным вершаваннем. Прыстасаванне санетнай формы да моваў з танічным вершаваннем прымусіла выбраць адпаведны духу санета размер. Такім размерам з'явіўся ямб» [5, с. 30]. Далей Я. Барычэўскі піша: «Кананічным размерам санета застаўся ямб. Найбольш ужываецца пяцістопны ямб і шасцістопны ямб. Перавага аддаецца першаму. У шасцістопным ямбе **цэзура абавязкова пасля трэцяй стапы** (выдзяленне — *С. М.*) Яе адсутнасць зрабіла б верш расплыўчатым і бяскосным» [5, с. 30—31]. Такім чынам, прынцыпамі перакладу для класічнага санета ў беларускай версіфікацыйнай сістэме, паводле Я. Барычэўскага, павінны быць наступныя: 1) памер — ямб, пяцістопны ямб (для сілабічнага адзінаціскладовіка) ці шасцістопны (для трынаццаціскладовіка) з цэзурай пасля трэцяй стапы; 2) выкананне правіла альтэрнанса; 3) захаванне арыгінальнага малюнка рыфмы.

Зважаючы на вышэйсказанае, мы можам вызначыць прынцыпы перакладу для сілабічных «Крымскіх санетаў» Адама Міцкевіча: 1) памер — шасцістопны ямб з цэзурай пасля трэцяй стапы (цэзура можа быць як мужчынская, так і жаночая. Калі цэзура жаночая, то радок амаль дакладна прыпадабняецца да сілабічнага трынаццаціскладовіка); 2) мажлівы нулявы альтэрнанс (бо ў арыгінале толькі жаночая рыфма); 3) захаванне малюнку рыфмы.

Як мы заўважалі вышэй, Максіму Танку належаць пераклады чатырох «Крымскіх санетаў». Анатоль Верабей у сваёй кнізе «Максім Танк і польская літаратура» слухна адзначае: «Таленавітая лірыка А. Міцкевіча дазваляе перакладчыку выверыць ступень уласнага паэтычнага майстэрства на агульнапрызнаных паэтычных узорах, дапамагае глыбей зразумець вобразна-выяўленчае багацце паэтычнага слова» [6, с. 50]. Анатоль Верабей падрабязна разгледзеў толькі два танкаўскія пераклады «Крымскіх санетаў» — «I. Акерманскія стэпы» і «IV. Бура». Першы пераклад даследчык супастаўляе з перакладамі Уладзіміра Жылкі і Юркі Гаўрука. Заўважае, што ў Максіма Танка дакладней перададзена заканчэнне «Акер-

манскіх стэпаў». У Міцкевіча: *...jedźmy, nikt nie woła*. У Максіма Танка: *Ніхто не кліча, едем!* А вось у Ю. Гаўрука дзеяслоў страчаны, санет завяршаецца канстатацыяй: *Ніхто не кліча!*

Анатоль Верабей падкрэслівае разыходжанне танкаўскага перакладу з арыгіналам у некаторых радках паводле гукапісу. Аднак даследчык не зрабіў версіфікацыйнага аналізу.

З нашага боку неабходна адзначыць, Максім Танк вельмі ашчадна ставіўся да паэтычных сродкаў аўтара. Ён імкнуўся захаваць метафары, тэмп-рытм, эмацыйнасць. Напрыклад, беларускае перастварэнне першага катрэна санета «IV. Бура»:

IV. Burza

Zdarto żagle, ster prysnął, ryk wód, szum zawiei,
Głosy trwożnej gromady, pomp złowieszcze jęki,
Ostatnie liny majtkom wyrwały się z ręki,
Słońce krwawo zachodzi, z nim reszta nadziei [7, c. 20].

IV. Бура

Сарваны ветразі, руль скрышан, шум завеі,
Трывогі галасы, злавесны энк насосаў,
Канаты вырваліся з рук матросаў,
Заходзіць сонца, з ім апошнія надзеі [7, c. 104].

Адэкватна перададзены парыўнасць і непакой — характэрныя рысы рамантычнай паэзіі. Максім Танк толькі прыбраў «крывавае сонца», відавочная прычына — гэты эпітэт у беларускай мове шматскладовы.

Не саступае беларускі паэт аўтару ў пейзажнасці і маляўнічасці пры перакладзе пятага крымскага санета:

V. Widok gór ze stepów Kozłowa

Pielgrzym i Mirza

Pielgrzym

Tam? czy Allah postawił ścianą morze lodu?
Czy aniołom tron odlał z zamrożonej chmury?
Czy Diwy z ćwierci łądu dźwignęły te mury,
Aby gwiazd karawanę nie puszczać ze wschodu? [7, c. 22].

V. Выгляд гор са стэпаў Казлова

Пілігрым і Мірза

Пілігрым

Ці там Алах уздыбіў хвалі лёду
І з хмар адліў сваім анёлам трон?
Ці дзівы з скал там узялі заслон,
Каб каравану зор шлях заступіць з усходу? [7, c. 107].

Максім Танк знаходзіць слушныя адпаведнікі для «развязання» санетаў: у апошніх тэрэтах, дзе робіцца выснова, падаецца ключ ад усяго твора, нярэдка парадаксальны. Вось як завяршаецца знакаміты санет «I. Акерманскія стэпы»:

Stójmy! — jak cicho! — słyszę ciągnące żurawie,
Których by nie dościgły źrenice sokoła;
Słyszę, kędy się motyl kołysa na trawie,
Kędy wąż śliską pierśią dotyka się ziola.
W takiej ciszy! — tak ucho natężam ciekawie,
Że słyszałbym głos z Litwy. — Jedźmy, nikt nie woła [7, c. 14].

Як ціха! Спынімся! Я журавоў лёт чую,
Якіх бы нават сокал быстры не угледзеў;
І як матыль калыша кветку палявую,
Як з шорахам вуж прапаўзае недзе.
У гэтай цішыні так чутка ўсё лаўлю я,
Што чуў бы гук з Літвы. — Ніхто не кліча, едем! [7, c. 92].

Перакладчык выкарыстоўвае трапныя словы, што перадаюць унутраны стан выгнанца, якому дарагая любая вестачка, любы гук з Радзімы — *так чутка ўсё лаўлю я*. Магчыма, не зусім апраўдана сэнсавая інверсія — Міцкевіч завяршае санет, а тым самым акцэнтнае ўвагу на апошняю фразу *nikt nie woła (ніхто не кліча)*, чым намякае, што ў Літве няма ўжо ні кахання (Марыля Верашчака, каханая Адама Міцкевіча, выйшла замуж за графа Ваўжынца Путкамера), ні блізкіх сяброў, якіх адправілі ў высылку ці ў астрогі. У Максіма Танка, як мы бачым, санет заканчваецца так: *Ніхто не кліча, едем!* Аднак інтанацыйна можна вылучыць аўтарскую задуму.

Перакладчыку ў цэлым удаецца перадаць сэнсавое напаўненне твораў Адама Міцкевіча. Але ўжо на пачатку першага санета можна ўбачыць, што Максім Танк адмаўляецца ад прынцыпаў класічнага сілаба-танічнага санета. Ён не выкарыстоўвае цэзуру і дапускае розную колькасць складоў у радках:

I. Акерманскія стэпы

Я выплыў на прастор // сухога акіяна;
 Воз, быццам лодка, тоне, // ў зелёнй нырае
 У хвалях кветак, шумных траў, мінаю
 Здалёк каралавыя // астравы бур'яну [7, с. 92].

6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура жаночая.
5-стопны ямб.
6-стопны ямб цэзура мужчынская.

Прывядзем тья ж радкі санета, перакладзеныя Уладзімірам Жылкам (апублікаваны ў 1922 годзе), дзе строга выконваюцца патрабаванні класічнага санета (цэзура пасля трэцяй стапы і альтэрнанс):

Ўязджаю на прастор // сухога акіяну.
 Воз гіне ў зелёнй, // як чайка на вадзе;
 У хвалях шумных траў, // між кветкамі брыдзе
 Мінаючы кусты // калючага бур'яну [7, с. 90].

6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура дактылічная.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.

Прывядзем тья ж радкі санета, перакладзеныя Наталляй Арсенневай (публікацыя 1955 года):

Я выплыў на прастор // сухога акіяну;
 Нурцуе чоўнам воз, // зялёнай лоняй бродзе;
 У шуме лугавін, // у краскавым разводдзі
 Мінаю астравы — // каралішчы бур'яну [7, с. 93].

6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.

Пераклад Рыгора Барадуліна (апублікаваны ў 1986 годзе):

Плыву па прастрані // сухога акіяну,
 Нырае ў зелёнй, і // як човен, ходзіць воз
 Між хваль шумлівых красак, што наўскос
 Абмылі астравы пулятага бур'яну [7, с. 95].

6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.
5-стопны ямб.
6-стопны ямб, цэзура мужчынская.

Трэці радок па стопах карацейшы за іншыя. Падобнае заўважаем і ў перакладзе Максіма Танка. Варта адзначыць, што большасць беларускіх перакладчыкаў, якія звярнуліся да «Крымскіх санетаў», не выкарыстоўвалі цэзуру: Мікола Аўрамчык, Ірына Багдановіч, Рыгор Барадулін, Юрка Гаўрук, Міхась Дуброўскі, Аляксандр Ельскі, Рыгор Казак, Уладзімір Мархель, Язэп Семяжон, Іосіф Сіманоўскі, Георгій Шэўмер. Ўжывалі мужчынскую ці дактылічную цэзуру пасля трэцяй стапы Уладзімір Жылка, Наталля Арсеннева, Васіль Жуковіч, Інэса Кур'ян (першы і другі варыянт санета «I. Акерманскія стэпы») і Андрэй Хадановіч (першы варыянт 2004 года і другі варыянт 2018 года санета «I. Акерманскія стэпы»). Можна дапусціць, што большасць з названых вышэй перакладчыкаў з пункту гледжання версіфікацыі дэманстравалі стаўленне да санета, якое было прапанавана яшчэ напачатку ХХ стагоддзя Янкам Купалам. Беларускі пясьняр пры напісанні санетаў выкарыстоўвае і сілабіку, і трохскладовыя памеры, не вытрымлівае альтэрнанс, не ўжывае цэзуру ў шасцістопным ямбе. На гэты конт Вячаслаў Рагойша заўважае: «Як бачым, Янка Купала заклаў сваю, купалаўскую традыцыю ў беларускай санетыстыцы, значна зменшыўшы колькасць тых “клямараў”, якімі, кажучы словамі Максіма Танка, структура санета “сціскае” творчую свабоду паэта. Як, зрэшты, Максім Багдановіч заклаў сваю, строга рэгламентаваную, кананічную традыцыю» [8, с. 199]. Гіпатэтычна можна казаць, што разнастайныя рытмічныя малюнкi радкоў, якія маюцца ў сілабіцы, Янка Купала, які спачатку пісаў санеты па-польску, перанёс на беларускую глебу, падправіўшы ў некаторых выпадках пад сілаба-тоніку. Гэта спрыяла вольнаму выражэнню эмоцый у санетнай форме. Так ці інакш, Купала запачаткаваў свой кірунак стварэння санетаў, дзе пачуццёвасць важнейшая за форму, і гэты кірунак магчыма азначыць як *эмоцыя дэтэрмінаваны*. І многія паэты наступных пакаленняў прынялі гэты кірунак. Іншы кірунак — баг-

дановічаўскі — з выкананнем строгага канона, які можна назваць *рацыя дэтэрмінаваны*, хоць і набыў сваіх паслядоўнікаў у беларускай літаратуры, але напачатку ўжываўся не вельмі шырока. Відавочна, у гэтым адчуваўся аўтарытэт Янкі Купалы паводле наступнага прынцыпу: калі знакаміты паэт робіць так, дык і перакладчыкі санетаў могуць рабіць гэтаксама.

Што датычыць перакладаў Максіма Танка, то назіраецца, што ён не імкнуўся строга захаваць і малюнак рыфмы, прапанаваны арыгіналам:

XVI. Góra Kikineis

Mirza

Spójrzuj w przepaść — niebiosa leżące na **dole**,
To jest morze; — śród fali zda się, że ptak-**góra**,
Piorunem zastrzelony, swe masztowe **pióra**
Roztoczył kręgiem szerszym niż tęczy **półkole**,
I wyspą śniegu nakrył błękitne wód **pole**.
Ta wyspa żeglująca w otchłani — to **chmura!**
Z jej piersi na pół świata spada noc **ponura**;
Czy widzisz płomienistą wstążkę na jej **czole** [7, с. 44].

XVI. Гара Кікінеіс

Мірза

Глянй у бяздонне, дзе блакіту неба **столькі!**
Там — мора, а на ім — гара, як птушка **тая**,
Падбітая маланкай, пер’е **рассявае**
Паўкругам, што прастор апаясаў **вясёлкай**.
І снежным востравам прыкрыла хвалі **мора**.
Не востраў гэта, але ў прорве **хмара!**
Цень ад яе грудзей паў на далны, **горы**.
Ці бачыш на чале яе агонь **пажару?** [6, с. 131].

Максім Танк адмаўляецца ад кальцавой строгай рыфмоўкі катрэнаў *abba abba*, прапануе больш вольны малюнак *abba cdc d*. Відавочна, формула «што сказана ў творы» пераважае над тым «як сказана» (візуальна), пра што сведчыць і цытата слоў паэта, згаданая Вячаславам Рагойшам.

Заклучэнне. У сваіх перакладах «Крымскіх санетаў» Максіму Танку было дастаткова санетападобнай формы пры адпаведных арыгіналу змесце і мастацка-вобразным напаўненні. Гэта сведчыць, што паэт, фактычна, ішоў купалаўскім шляхам санетапісання. Аднак, відавочна, пераклады «Крымскіх санетаў», выкананыя Максімам Танкам, ілюструюць гісторыю развіцця беларускай версіфікацыйнай сістэмы і, несумненна, маюць свае якасці і адметнасці, утрымліваюць каштоўны матэрыял для даследчыкаў беларускай літаратуры, перакладазнаўцаў і перакладчыкаў.

Спіс цытаваных крыніц

1. Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. — Мінск : Навука і тэхніка, 1995. — Т. 3 : Публіцыстыка, лісты, летапіс жыцця і творчасці. — 461 с.
2. Міцкевіч, А. Вершы і паэмы / А. Міцкевіч. — Мінск : Маст. літ., 2000. — 279 с.
3. Mickiewicz, A. Wiersze / A. Mickiewicz. — Warszawa : Czytelnik, 1976. — 508 s.
4. Рагойша, В. Паэтычны слоўнік / В. Рагойша. — Мінск : Беларус. навука, 2004. — 576 с.
5. Барычэўскі, Я. Тэорыя санета / Я. Барычэўскі. — Мінск : Маладняк, 1927. — 54 с.
6. Верабей, А. Максім Танк і польская літаратура / А. Верабей. — Мінск : Навука і тэхніка, 1984. — 120 с.
7. Міцкевіч, А. Крымскія санеты / А. Міцкевіч. — Мінск : Медысонт, 2004. — 170 с.
8. Рагойша, В. Структура санетаў Янкі Купалы як перакладазнаўчая праблема / В. Рагойша // Янка Купала і Якуб Колас у кантэксце славянскіх літаратур : матэрыялы Міжнар. навука.-тэарэт. канф. (Мінск, 3—4 кастр. 2002 г.). — Мінск : Беларус. навука. — С. 195—200.

Паступіў у рэдакцыю 12.12.2019

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Научная концепция журнала предполагает публикацию современных достижений в области педагогических, психологических и филологических наук; представление результатов фундаментальных и прикладных исследований, а также результатов, полученных в производственных условиях областей, включая результаты национальных и международных исследований. Статьи аспирантов, докторантов и соискателей последнего года обучения публикуются вне очереди при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Публикация статей в журнале бесплатная на основании заключённого договора о передаче исключительных прав на объект авторского права (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ по URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The scientific strategy of the journal suggests publishing modern achievements in the fields of Education, Psychology and Philology; presentation of the results of fundamental and applied research, as well as the results obtained under production conditions, both at the domestic and international level. Articles by postgraduate and doctoral students in their final year of traineeship are published out of turn if they are written in strict conformity with the specified requirements.

Publication of articles is free of charge in accordance with the existing contract on transfer of authority to the subject matter of copyright (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages.

More detailed instructions for authors can be found on the official website of BarSU: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.

Репозиторий БарГУ

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Репозиторий Баргу