

# Вестник БарГУ

Научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года  
Выходит 2 раза в год

№ 1 (17), февраль, 2025

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

Учредитель: учреждение образования  
«Барановичский государственный университет».

Адрес редакции:  
ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.  
Телефон: +375 (163) 64 34 77.  
E-mail: rig@barsu.by .

Подписные индексы: 00995 — для индивидуальных  
подписчиков; 009952 — 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.

Выходит на русском, белорусском и английском языках.  
Распространяется на территории  
Республики Беларусь.

Технический редактор А. Ю. Сидоренко  
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак  
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 31.01.2025. Формат 60 × 84 1/8.  
Бумага ксероксная. Печать цифровая.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 12,50. Уч.-изд. л. 9,10.  
Тираж 40 экз. Заказ . Цена свободная.  
Свидетельство о государственной регистрации  
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/424 от 9 сентября 2016 года.

Полиграфическое исполнение: республиканское унитарное  
предприятие «Информационно-вычислительный центр  
Министерства финансов Республики Беларусь». Специальное  
разрешение (лицензия) на право осуществления поли-  
графической деятельности № 02330/89 от 3 марта 2014 года.  
Адрес: ул. Кальварийская, 17, 220004 г. Минск.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Кочурко В. И.** (гл. ред. журн.), доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического образования, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Академии экономических наук Украины, Почётный профессор БарГУ, профессор кафедры технического обеспечения сельскохозяйственного производства и агрономии (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Климук В. В.** (зам. гл. ред. журн.), кандидат экономических наук, доцент, первый проректор (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Яценко Т. Е.** (гл. ред. сер.), кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Захарченя Н. Ф.** (отв. секретарь сер.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Коновалик В. К.** (ред. текстов на англ. яз.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Лобковская Е. А.** (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат педагогических наук (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Иценко А. Г.** (отв. за направление «Психологические науки»), кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Криштоп И. С.** (отв. за направление «Филологические науки»), кандидат филологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

**Белановская О. В.**, кандидат психологических наук, доцент (государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь); **Белая Е. И.**, доктор филологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь) **Бельский А. И.**, доктор филологических наук, профессор (Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь); **Брусевич А. А.**, кандидат филологических наук, доцент (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь); **Глазырина Л. Д.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Джиган Н. Д.**, доктор психологических наук, профессор (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Дубешко Н. Г.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Клещёва Е. А.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Кремень М. А.**, доктор психологических наук, профессор (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь); **Крусь П. П.**, кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь); **Лопатик Т. А.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», Минск, Республика Беларусь);

**Макаревич А. Н.**, доктор филологических наук, доцент (учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв, Республика Беларусь); **Манкевич Ж. Б.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Никашина Г. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Олифинович Н. И.**, кандидат психологических наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); **Пергаменщик Л. А.**, доктор психологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пинюта И. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Пузыревич Н. Л.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пучинская Т. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Тарантей В. П.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь); **Тарасова Т. Н.**, доктор филологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Торхова А. В.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Храмцова Ф. И.**, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь).

#### МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

**Александрова Е. А.**, доктор педагогических наук, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Саратов, Российская Федерация); **Зырянова С. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация); **Лашкова Л. Л.**, доктор педагогических наук, доцент (бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация); **Мухтарова Ш. М.**, доктор педагогических наук (Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан); **Николаева М. В.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор (бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация); **Селиванов В. В.**, доктор психологических наук, профессор (Институт экспериментальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Российская Федерация); **Хребина С. В.**, доктор психологических наук, профессор (Институт человековедения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Российская Федерация); **Ястреб Н. А.**, доктор философских наук, доцент (Институт социальных и гуманитарных наук федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вологодский государственный университет», Вологда, Российская Федерация).

Promoter: Institution of Education "Baranavichy State University".

Editorial address:  
21 Voykova Str., 225404 Baranavichy.  
Phone: +375 (163) 64 34 77.  
E-mail: rig@barsu.by .

Subscription indices: 00995 — for individual subscribers;  
009952 — 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.

Issued in Russian, Belarusian and English. The journal is distributed on the territory of the Republic of Belarus.

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

Signed print 31.01.2025. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 12.50.  
Acc.-pub. s. l. 9.10. Circulation of 40 copies.  
Order . Free price.

The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publications distributor No.1/424, September 9, 2016.

Printing performance: Republican Unitary Enterprise "Information and Computing Center of the Ministry of Finance of the Republic of Belarus". Special permission (license) for the right to carry out printing activities No. 02330/89, March 3, 2014.  
Address: 17 Kalvariyskaya, 220004 Minsk.

## EDITORIAL BOARD

**Kochurko V. I.** (*Editor-in-Chief*), Doctor of Agriculture, Professor, Academician of the Belarusian Academy of Engineering, Academician of the International Academy of Technical Education, Academician of the International Academy of Pedagogical Education, Academician of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Honorary Professor of BarSU, Professor of the Department of Technical Supply of Agricultural Production and Agronomy (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Klimuk V. V.** (*Deputy Editor-in-Chief*), Ph. D. in Economics, Associate Professor, First Vice-Rector (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Yatsenko T. E.** (*Series Executive Editor*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);  
**Zhakharchenya N. F.** (*Senior Editor*) (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Konovalik V. K.** (*English Text Editor*) (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Lobkovskaya E. A.** (*responsible for "Pedagogical Sciences" area*), Ph. D. in Education (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);  
**Itsenko A. G.** (*responsible for "Psychological Sciences" area*), Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);  
**Krishtop I. S.** (*responsible for "Philological Sciences" area*) Ph. D. in Philology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus).

**Belanovskaya O. V.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (State Institution of Education "National Institute of Higher Education", Minsk, the Republic of Belarus); **Belaya E. I.** Doctor of Philology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Belskiy A. I.**, Doctor of Philology, Professor (Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus); **Brusevich A. A.**, Ph. D. in Philology, Associate Professor (Institution of Education "Grodno State University named after Yanka Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Glazyrina L. D.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Dzhiga N. D.**, Doctor of Psychology, Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Dubeshka N. G.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Kleshcheva E. A.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Kremen M. A.**, Doctor of Psychology, Professor (Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, the Republic of Belarus); **Krus P. P.**, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (Institution of Education "Brest State University named after A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus); **Lopatik T. A.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Minsk State Linguistic University", Minsk, the Republic of Belarus); **Makarevich A. N.**, Doctor of Philology, Associate Professor (Institution of Education "Mogilev State University named after A. A. Kuleshov", Mogilev, the Republic of Belarus); **Mankevich Z. B.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Nikashina G. A.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Olifirovich N. I.**,

Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); **Pergamenschik L. A.**, Doctor of Psychology, Professor (educational institution n "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Pinyuta I. V.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Puzyrevich N. L.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Puchinskaya T. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Tarantey V. P.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Grodno State University named after Y. Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Tarasova T. N.**, Doctor of Philology, Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Torhova A. V.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Hramtsova F. I.**, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education (Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, the Republic of Belarus).

#### INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

**Aleksandrova E. A.**, Doctor of Education, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky", Saratov, the Russian Federation); **Zyryanova S. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Budgetary Institution of Higher Education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Ugra "Surgut State Pedagogical University" (Surgut, the Russian Federation); **Lashkova L. L.**, Doctor of Education, Associate Professor (Budgetary Institution of Higher Education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Ugra "Surgut State Pedagogical University" (Surgut, the Russian Federation); **Muhtarova S. M.**, Doctor of Education (Karaganda State University named after the Academician E. A. Buketov, Karaganda, the Republic of Kazakhstan); **Nikolaeva M. V.**, Doctor of Education, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Socio-pedagogical University", Volgograd, the Russian Federation); **Selivanov V. V.**, Doctor of Psychology, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Psycho-pedagogical University", Moscow, the Russian Federation); **Khrebina S.V.**, Doctor of Psychology, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pyatigorsk State University", Pyatigorsk, the Russian Federation); **Yastrebn N. A.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vologda State University", Vologda, the Russian Federation).

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Астрейко С. Я., Лукашеня З. В.** Конвергентный подход как методологическое основание педагогических исследований технологической направленности

**Бадак Б. А.** О специфике и оценке эффективности методической системы компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированного обучения математике будущих инженеров

**Кривуть М. Л.** Коммуникативные знания как основа формирования коммуникативной компетентности будущего педагогов инклюзивного образовательного пространства

**Петрушко Т. В.** Профессионализация будущего педагога в современной информационно-образовательной среде

**Унсович А. Н., Филимонова Н. И.** Опыт привлечения абитуриентов на специальности «образование в области физической культуры» и «организация и управление физической культурой, спортом и туризмом»

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Иценко А. Г.** Проект философской психологии С. Л. Франка

**Касперович В. В.** Типология психологического благополучия профессионально успешных и неуспешных педагогов

**Пузыревич Н. Л.** Модель ценности жизни подростков в контексте событийно-биографического подхода

**Терещенко М. В., Корзун С. А.** Взаимосвязь одиночества и склонности к девиантному поведению у подростков

**Яценко Т. Е., Милодовская А. В.** Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков-подростков, исполняющих различные роли в буллинге

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### Литературоведение

**Барановскі А. А.** Перцептыўны свет і філасофія быцця ў паэзіі Уладзіміра Чараухіна: ад міфапаэтыкі да экзістэнцыйнай лірыкі

**Михалевич И. А.** Язык романов С. И. Виткевича

**Криштоп И. С.** Экологическое сознание и современный литературный процесс

**Чарнавокая А. М.** Матывы барацьбы і супрацьстаяння ў сучасным беларускім фэнтэзі

## CONTENTS

### EDUCATION

**6 Astreyko S. Ya., Lukashenia Z. V.** Convergent approach as a methodological basis for pedagogical research in technological focus

**13 Badak B. A.** On the specifics and evaluation of the effectiveness of the methodological system of computer-pedagogical support for practice-oriented teaching mathematics to future engineers

**23 Krivut M. L.** Communicative knowledge as the basis for the communicative competence formation of future teachers of inclusive educational space

**29 Petrushko T. V.** Professionalization of the future teacher in the modern information-educational environment

**36 Unsovich A. N., Filimonova N. I.** Experience of attracting applicants to the specialties "education in the field of physical culture" and "organization and management of physical culture, sports and tourism"

### PSYCHOLOGY

**41 Itsenko A. G. S. L.** Frank's philosophical psychology project

**50 Kasperovich V. V.** Psychological well-being typology of professionally successful and unsuccessful teachers

**58 Puzyrevich N. L.** Value of adolescents' live model in the context of the event-biographical approach

**63 Tereshchenko M. V., Korzun S. A.** The relationship of loneliness and deviant behavior inclinations in adolescents

**71 Yatsenko T. E., Milodovskaya A. V.** Emotional intelligence characteristics and emotional self-regulation of teenage boys playing various roles in bullying

### PHILOLOGY

#### Literary studies

**82 Baranovsky A. A.** Perceptive world and philosophy of being in the poetry of Vladimir Charaukhin: from mythopoethics to existential lyrics

**88 Mikhalewicz I. A.** The language of S. I. Vitkevich's novels

**93 Kryshtop I. S.** Ecological consciousness and modern literary process

**99 Charnavokaya A. M.** Motifs of struggle and confrontation in modern Belarusian fantasy

УДК 378.147.88

**С. Я. Астрейко**<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент,

**З. В. Лукашеня**<sup>2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина»,  
ул. Студенческая, 28, 247760 Мозырь, Республика Беларусь, <sup>1</sup>+375 (29) 739 44 10, astreyko\_s@mail.ru ,  
<sup>2</sup>+375 (29) 665 94 50, zvluk@mail.ru

### КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье представлены результаты исследования конвергенции как инструмента продуктивности педагогических исследований будущих учителей трудовой и технологической подготовки учащихся. На основе последовательного терминологического анализа авторами выведено собственное понимание дефиниции «конвергентный подход». В педагогическом исследовании технологической направленности он трактуется как совокупность принципов (междисциплинарности, рефлексивной итеративности, практической направленности, инновационной открытости к новым идеям), способствующих интеграции различных технологий и методов, теорий и практик осуществления исследуемой технологической или художественной деятельности для более глубокого понимания, реализуемых в её составе процессов и явлений. Конвергентный подход, по мнению авторов, помогает создать более полное и комплексное понимание технологических процессов, реализуемых в составе исследуемой деятельности, что, в свою очередь, способствует разработке эффективных решений и стратегий использования их в педагогике.

**Ключевые слова:** интеграция; конвергенция; конвергентный подход; конвергентное образование; междисциплинарность; методологические основания педагогического исследования.

Табл. 2. Библиогр.: 22 назв.

**S. Ya. Astreyko**<sup>1</sup>, Ph. D. in Education, Associate Professor,

**Z. V. Lukashenia**<sup>2</sup>, Ph. D. in Education, Associate Professor

Educational Institution “Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin”, 28 Studencheskaya Str.,  
247760 Mozyr, the Republic of Belarus, <sup>1</sup>+375 (29) 739 44 10, astreyko\_s@mail.ru , <sup>2</sup>+375 (29) 665 94 50, zvluk@mail.ru

### CONVERGENT APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR PEDAGOGICAL RESEARCH IN TECHNOLOGICAL FOCUS

The article presents the results of the study of convergence as a tool for the pedagogical research productivity of future teachers of labor and technological training of students. Based on a consistent terminological analysis, the authors have derived their own understanding of the “convergent approach” definition. In the pedagogical research of technological orientation, it is interpreted as a set of principles (interdisciplinarity, reflexive iterativity, practical orientation, innovative openness to new ideas) that facilitate the integration of various technologies and methods, theories and practices of implementing the studied technological or artistic activity for a deeper understanding of the processes and phenomena implemented in its composition. The convergent approach, according to the authors, helps to create a more complete and comprehensive understanding of the technological processes implemented in the studied activity composition, which, in its turn, contributes to the development of effective solutions and strategies for their use in pedagogy.

**Key words:** integration; convergence; convergent approach; convergent education; interdisciplinarity; methodological foundations of pedagogical research.

Table 2. Ref.: 22 titles.

**Введение.** Современная система технологического образования вынуждена соотносить темпы и направление своего развития с вектором изменений, которые претерпевает производственная сфера современного общества. Сложноорганизованная социальная система «образование» стремится «соответствовать той фазе развития науки и технологий, в которую переходит современное общество» [1, с. 43].

Тенденции глобализации и интернационализации образовательной сферы под воздействием рыночных отношений способствуют диверсификации учреждений образования, в том числе через интеграцию с наукой и бизнесом. Ведущим направлением в развитии современного научного знания признана междисциплинарность, являющаяся новой формой фундаментальности науки и образования и достигаемая посредством конвергенции [2, с. 156; 3, с. 204].

В образовательной сфере, по мнению исследователей, «...имеются объективные предпосылки к реализации конвергентных идей, но в целом образовательный процесс продолжает функционировать в прежней академической парадигме, не учитывая в полной мере изменения социокультурной действительности» [4, с. 16].

В то же время на протяжении последних двух десятилетий наблюдается тенденция использования в образовательной сфере приводящих к синергетическому эффекту инновационных педагогических технологий междисциплинарного типа, которые, по нашему мнению, предполагают конвергенцию входящих в состав технологий компонентов учебных дисциплин, подходов и методологий, на которых они базируются. Конвергентный потенциал межпредметных связей, метапредметности как «направленности обучения на общемировоззренческую (надпредметную) интерпретацию содержания образования» [5, с. 140] можно рассматривать как параметры конвергентности образовательных процессов.

Благодаря современным возможностям использования технологий сетевого взаимодействия для получения образования в течение всей человеческой жизни, мы можем констатировать наличие тенденции реализации интегрированных систем образования, что свидетельствует об их возможной конвергенции с наукой, производством и социумом. Подтверждением нашего вывода мы считаем мнение О. Е. Баксанского: «Смена технологий требует серьезной реконструкции систем образования от школы до систем повышения квалификации на рабочем месте... Это необходимо для разработки гибких средств адаптации к изменениям, обусловленным конвергенцией, создания опережающих время образовательных программ и преобразования образования в двигатель творчества и инноваций» [6, с. 19].

Представленные выше тезисы подтверждают актуальность заявленной проблемы, которая также обусловлена практической необходимостью обоснования методологических оснований исследований будущих учителей трудовой и технологической подготовки учащихся в рамках написания дипломных работ. Согласно проведенному нами Google-опросу выпускников данного профиля (всего 57 респондентов) учреждений образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (41 человек) и «Барановичский государственный университет» (16 человек):

- конвергентный подход (далее — КП) является для них совершенно незнакомым понятием (98,2 % опрошенных);
- имеет сущностное понимание данной дефиниции и знает его принципы только один респондент, так как данный подход был рекомендован при осуществлении исследования в рамках курсовой работы;
- имеют минимальное представление о понятии «конвергенция» 49,1 % респондентов;
- никогда не слышали о данном явлении 49,1 % респондентов.

Результаты проведенного нами анализа тематики исследований данных респондентов в рамках выполняемых дипломных работ позволяют констатировать их технологическую направленность, что актуализирует возможность использования КП в качестве методологического основания. Данное обстоятельство нами аргументировано в предыдущих исследованиях [7; 8] через обоснование наличия конвергенции при освоении производственных или художественно-ремесленных технологий за счет междисциплинарной интеграции культуры (в форме декоративно-прикладного искусства), производства, образования и науки. В этой связи мы посчитали необходимым организовать обучающие консалтинги для будущих педагогов по выявлению методологических оснований осуществляемых ими в рамках дипломных работ педагогических исследований.

Целью нашего исследования является обоснование целесообразности использования КП как методологического основания педагогических исследований технологической направленности.

**Методология и методы исследования.** Методология данного исследования опирается на основополагающие идеи теорий современного общества, раскрытые в трудах учёных, которые изучали:

– взаимосвязь научно-технологического и социального развития общества (Р. Ф. Абдеев, Э. А. Араб-Оглы, В. Г. Афанасьев, Р. Арон, Д. Белл, Г. Н. Волков, М. Кастельс, Э. Ласло, И. Масуда, Ю. С. Мелешенко, И. А. Негодаев, А. И. Ракитов, Т. Сакайя, Э. Тоффлер, А. Д. Урсул и др.);

– конвергенцию технологий (В. И. Аршинов, А. Г. Гачева, Л. П. Киященко, В. Г. Буданов, В. М. Розин, С. Г. Семенова, Я. М. Свирский, Г. Л. Тульчинский, М. Н. Эпштейн, Б. Г. Юдин и др.);

– использование КП в образовании (И. Ю. Алексеева, Н. З. Алиева, О. Е. Баксанский, О. Г. Басалаева, Т. Л. Блинова, Т. Н. Воронцова, О. В. Жиронкина, Р. М. Исмагилов, М. В. Ковальчук, Н. П. Лукина, И. В. Мамина, О. С. Нарайкин, И. В. Роберт, А. М. Румянцева, Т. С. Фещенко, Ю. С. Шевченко, Л. А. Шестакова, Е. В. Штагер, Е. Б. Яцишина, М. Андерсон, С. Бутелье, К. Целух, Дж. Иган, К. Милевич, К. Саксби и др.).

Основными методами исследования выступали: метод анализа научной литературы, терминологический анализ, опрос на платформе Google, методы ранжирования и математической обработки полученных данных.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Принимая позицию И. В. Блауберга и Э. Г. Юдина [9, с. 74] в понимании методологического подхода как принципиальной методологической ориентации исследования, методом последовательного терминологического анализа было выявлено сущностное понимание дефиниции «конвергентный подход» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Результаты изучения сущностного понимания дефиниции «конвергентный подход»

Характеристика понятия	Источник
Конвергенция [лат. <i>convergens</i> совпадающий] (науч.). 1. Сходство, совпадение каких-н. признаков, свойств независимых друг от друга явлений	А. Н. Булыко [10]
Конвергѐнция. Сближение; приобретение сходных или совпадающих признаков, свойств, показателей, явлений в различных областях жизнедеятельности человека в результате контактов, а также при сходных природных или экономических условиях развития	Словарь русского языка Google Oxford Languages [11]
Конвергѐнция (лат. <i>convergo</i> сближаю) — процесс сближения, схождения (в разном смысле), компромиссов; противоположна дивергенции	Материал из Википедии — свободной энциклопедии [12]
Конвергенция не сводится к простой интеграции, ...следует говорить о конвергентном развитии разных областей знания, так как «происходящее в одних областях способствует осознанию вопросов, актуальных для других областей, возникновению в этих областях аналогичных методов и подходов»	И. Ю. Алексеева [13]
Конвергенция, в самом общем виде понимаемая как слияние различных сущностей (явлений, процессов, методов, функций и т. д.), есть некий универсальный способ сохранения и трансляции социокультурного опыта и один из регуляторов имманентной логики развития культуры	И. Л. Шевлякова-Борзенко [14]
Конвергенция в общем смысле понимается как сближение (сходимость) различных технологий и систем. Термин используется для определения процесса сближения нано-, био-, информационных, когнитивных и социальных технологий на основе их системно-синергетической интеграции. Интеграция социальных, когнитивных и информационных технологий определяет концепцию конвергентного образования	М. В. Деев [15]

## Окончание таблицы 1

Характеристика понятия	Источник
Конвергентное образование — процесс обучения и воспитания, направленный на взаимный перенос характерных особенностей педагогической науки и ИКТ, инициирующий объединение или слияние (частичное или фрагментарное) различных научных или предметных областей, а также взаимное влияние друг на друга методов, средств ИКТ и методов, средств, присущих педагогической науке... и, как следствие, их эволюционное сближение, совпадение, слияние	И. В. Роберт [16]
Парадигма конвергенции может выступить как проектной рамкой, так и соединительной тканью, интерфейсом, обеспечивающим научный опыт и новые общественные практики взаимодействия науки, технологии и социума	А. М. Румянцева [17]
КП ...тракуется как методология стирания междисциплинарных границ между научным и технологическим знанием	Т. С. Фещенко [18]
КП в образовании означает применение механизмов управления процессами конвергенции, включающих методы, методики и средства актуализации, адаптации, синхронизации образовательных программ и контента с требованиями стандартов, работодателей и условий региональных рынков труда	М. В. Деев [19]
КП в обучении — это деятельность, направленная на взаимодействие различных предметных областей, что подразумевает создание новой предметной области знаний, обладающей совершенно новыми качествами	И. В. Мамина [20]
КП в обучении — это интеграция научных знаний в единую систему взглядов и умений для формирования способности специалиста по применению различных дисциплин при решении практических задач	В. П. Свечкарев [21]

При выведении собственной трактовки понятия «конвергенция» мы принимали во внимание позицию Ю. С. Шевченко, согласно которой конвергенция — социокультурный феномен, определяемый технологиями целенаправленного проектирования и формирования конкретного вида социальной практики [22, с. 10].

Творчество, являясь одним из видов социальной практики, позволяет нам отнести к ней виды технологической и художественной деятельности, исследуемые будущими педагогами в рамках выполняемых дипломных работ.

Для нашего исследования чрезвычайно важным является утверждение И. Л. Шевляковой-Борзенко относительно того, что «КП может быть рассмотрен в качестве технологического выражения новой исследовательской и методологической культуры, становление которой, в свою очередь, указывает на формирование принципиально новой парадигмы научного поиска. Содержательная и структурно-функциональная суть этой культуры выражается в понятиях симультанности и синкретичности как принципиально нового качества сближения и взаимовлияния концептуальных идей, методов и целых методологических систем. Более точно было бы говорить не столько о сближении различных методологий научного исследования, процессов и закономерностей, сколько об их диффузионном взаимодействии, что в пространстве напряжения междисциплинарного и трансдисциплинарного поиска актуализирует потенциал акторов (субъектов взаимодействия), прежде неосознаваемый» [14, с. 5].

Мы считаем подход особой научной категорией, которая обуславливает формирование педагогической теории и практики (в нашем случае в форме технологической или художественной деятельности), обосновывая принципы и методы их реализации.

На основании представленного выше определения «конвергентный подход» в педагогическом исследовании технологической направленности нами трактуется как совокупность принципов, способствующих интеграции различных технологий и методов, теорий и практик осуществления исследуемой технологической или художественной деятельности для более глубокого понимания, реализуемых в её составе процессов и явлений.

Считаем целесообразным кратко охарактеризовать основные из этих принципов.

Принцип междисциплинарности предполагает объединение знаний и способов технологической или художественной деятельности из различных областей и дисциплин для более полного анализа входящих в неё процессов и явлений.

Принцип рефлексивной итеративности включает в себя циклическое повторение этапов осуществляемой технологической или художественной деятельности, критический анализ и последующее применение на основе результатов анализа, что позволяет уточнять и адаптировать способы осуществления данной деятельности.

Принцип практической направленности предполагает ориентацию на практическое применение полученных междисциплинарных результатов исследования технологической или художественной деятельности.

Принцип инновационной открытости к новым идеям включает готовность к адаптации и изменениям при осуществлении технологической или художественной деятельности, что позволяет находить нестандартные решения и использовать новые технологии, используя кросс-дисциплинарные идеи и методы.

Так, КП, реализуемый как совокупность представленных выше принципов, помогает создать более полное и комплексное понимание технологических процессов, реализуемых в составе технологической или художественной деятельности, что, в свою очередь, способствует разработке эффективных решений и стратегий использования их в педагогике.

При проведении консалтингового мероприятия на обучающей фазе консалтингового сопровождения педагогических исследований будущих педагогов были рассмотрены следующие существующие методологические подходы:

- общенаучного (философского) уровня — системный, синергетический, системно-синергетический;
- конкретнонаучного уровня (для гуманитарных наук) — антропологический, аксиологический, конвергентный, культурологический, праксеологический;
- частнонаучного (методического/специального, отражающего особенности) уровня — деятельностный, компетентностный, контекстный, лично ориентированный.

После их рассмотрения, где КП был охарактеризован в соответствии с представленными выше положениями, мы провели Google-опрос на предмет выбора методологических оснований (не более двух на каждом уровне) осуществления респондентами исследования в рамках своих дипломных работ (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Результаты выбора методологических оснований осуществления исследования в рамках дипломных работ

Уровень исследования	Подход	Количество выборов	Процент выбора	Ранг	
				уровня	общий
Общенаучный (философский)	Системный	19	33,3	2	7
	Синергетический	9	15,8	3	11
	Системно-синергетический	30	52,6	1	4
Конкретнонаучный (для гуманитарных наук)	Антропологический	6	10,5	5	12
	Аксиологический	17	29,8	4	9
	Конвергентный	31	54,4	1	3
	Культурологический	23	40,4	3	6
	Праксеологический	29	50,8	2	5
Частнонаучный (методический)	Деятельностный	39	68,4	2	2
	Компетентностный	48	84,2	1	1
	Контекстный	11	19,3	4	10
	Лично ориентированный	18	31,6	3	8

Предпочтение в выборе компетентностного подхода методического уровня мы объясняем признанием его в рамках ведущей образовательной концепции нашего государства. Считаем необходимым отметить, что исследователями предлагается рассматривать конвергентное образование как «целенаправленный процесс формирования компетенций, необходимых для жизни и трудовой деятельности в эпоху конвергентных наук и технологий» [18, с. 163].

Выбор деятельностного и праксеологического подходов логичен в аспекте исследуемых видов деятельности — технологической и художественной, которые являются практико-ориентированными. По мнению исследователей, перечень ключевых принципов конвергентного образования включает «переориентацию учебной деятельности с познавательной на проективно-конструктивную; модель познания — конструирование; сетевую коммуникацию; обучение не предметам, а различным видам деятельности; надпредметные знания через НБИК-технологии, включающие нано-, био-, информационно-коммуникативные и когнитивные технологии; ведущую роль самоорганизации в процессах обучения» [18, с. 163].

Соответственно, мы можем предположить, что суть КП к совершенствованию технологически организованной деятельности на конкретном научном уровне заключается в синергетическом эффекте интеграции деятельностного и компетентностного подходов методического уровня исследования.

Мы согласны с мнением И. Л. Шевляковой-Борзенко, которая полагает более продуктивным «...рассматривать конвергенцию (в образовании) в широком смысле, т. е. как некий самоорганизующийся, саморазвивающийся и одновременно направляемый феномен системного типа, обладающий параметрами открытости, динамичности, адаптируемости и мобильности, а также обнаруживающий определенные свойства стохастичности. Стохастичность в образовании представляется чрезвычайно интересным объектом исследования, поскольку в ней заложен потенциал для развития скрытых ресурсов, в частности инновационный потенциал личности» [11, с. 6].

Так, КП в исследованиях технологической направленности основывается на интеграции различных источников и способов представления технологических знаний, методов и технологий, что позволяет объединять теоретические и практические аспекты реализации технологической и художественной деятельности, а также учитывать требования к ним со стороны современного общества.

**Заключение.** Анализ научной литературы по проблеме использования конвергенции как методологического инструмента педагогических исследований позволяет констатировать следующее. КП подразумевает объединение компетенций из различных областей науки, техники и технологий, которые формируются интегрированием разнообразия информационных источников (научных, бытовых, сетевого взаимодействия и др.), что позволяет исследователю видеть взаимосвязи и применять их в своей практике на продуктивном уровне. В данном случае наблюдается понимание конвергенции в общепhilosophическом смысле: как обозначение интеграции разноуровневых явлений и процессов исследуемой технологической и художественной деятельности, обусловленных различными факторами и причинами.

Учитывая разнообразие исследовательских позиций анализа технологических процессов, КП предполагает их адаптацию под индивидуальные потребности и интересы исследователя. Это достигается через критический анализ будущими педагогами разноисточниковых сведений, тестирование рефлексивно отобранных техник и способов реализации исследуемой технологической и художественной деятельности, что помогает им научиться принимать обоснованные решения. КП предполагает активное использование в исследовании современных информационно-коммуникационных технологий в рамках сетевого взаимодействия. В данном случае наблюдается понимание конвергенции как инструмента актуализации и универсализации комплекса опережающих компетенций субъектов исследуемой деятельности, т. е. в гуманитарном аспекте.

Важным аспектом использования КП как методологического основания исследований технологической направленности является способствующая обмену идеями и опытом коллаборация при командной работе. Формирование исследовательской компетентности будущего педагога зависит от уровня сформированности у него целостности научного знания, являющегося конвергентным эффектом интеграции естественно-научных, социогуманитарных и технологических знаний.

## Список цитируемых источников

1. Блинова, Т. Л. Конвергентный подход в обучении / Т. Л. Блинова // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 42—48. — DOI: 10.26170/ro18-08-06.
2. Штагер, Е. В. Дисциплинарная конвергенция как механизм модернизации образовательного пространства инженерного вуза / Е. В. Штагер // Философия образования. — 2022. — Т. 22, № 1. — С. 154—170.
3. Anderson, M. Converging Andragogy with Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation / M. Anderson, S. Boutelier // Journal of Educational Research & Practice. — 2021. — Vol. 11, no. 1. — P. 202—216. — DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14.
4. Ковальчук, М. В. Конвергенция наук и технологий — прорыв в будущее / М. В. Ковальчук // Российские нанотехнологии. — 2011. — Т. 6, № 1—2. — С. 13—23.
5. Лебедева, Т. Н. Реализация конвергентного подхода в образовательной среде лица для мотивации обучающихся к научно-техническому творчеству / Т. Н. Лебедева, О. Р. Шефер, А. О. Белоусов. — Челябинск : Юж.-Ур. науч. центр РАО, 2021. — 321 с.
6. Баксанский, О. Е. Мироззрение будущего: конвергенция как фундаментальный принцип / О. Е. Баксанский // Педагогика и просвещение. — 2014. — № 3. — С. 17—29. — DOI: 10.7256/2306-434x.2014.3.13521.
7. Лукашениа, З. В. Патриотизм как элемент технологической культуры будущего учителя обслуживающего труда / З. В. Лукашениа, А. Э. Руднева // Вестник БарГУ. Серия «Педагогический науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2023. — № 14 (2). — С. 23—28.
8. Лукашениа, З. В. Конвергенция непрерывного образования педагога средствами консалтингового сопровождения / З. В. Лукашениа // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / под ред. Л. М. Митиной ; Психол. ин-т РАО. — М. : Издат. дом «Бахрах», 2022. — С. 33—48.
9. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
10. Булыко, А. Н. Большой словарь иностранных слов. / А. Н. Булыко. — М. : Мартин, 2007. — С. 353.
11. Словарь русского языка Google Oxford Languages. — URL: <https://languages.oup.com/google-dictionary-ru/> (дата обращения: 10.12.2024).
12. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 10.12.2024).
13. Алексеева, И. Ю. Информационная компетентность, естественный интеллект и НБИКС-революция / И. Ю. Алексеева // Информационное общество. — 2012. — № 5. — С. 11.
14. Шевлякова-Борзенко, И. Л. Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Университетский педагогический журнал. — 2022. — № 2. — С. 3—10.
15. Деев, М. В. Применение конвергентной модели процесса обучения для построения открытой образовательной платформы / М. В. Деев // Информатика и образование. — 2018. — № 4 (293). — С. 53—55.
16. Роберт, И. В. Конвергентное образование: истоки и перспективы / И. В. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2018. — № 2. — С. 72. — DOI: 10.17238/issn1998-5320.2018.32.64.
17. Румянцова, А. М. Концепт «конвергирующие технологии» в междисциплинарном контексте / А. М. Румянцова, Н. З. Алиева, Ю. С. Шевченко // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 5. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7264> (дата обращения: 13.12.2024).
18. Феценко, Т. С. Конвергентный подход в школьном образовании — новые возможности для будущего / Т. С. Феценко, Л. А. Шестакова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 11 (65), ч. 2. — С. 159—165.
19. Деев, М. В. Развитие концепции конвергентного образования в рамках цифровой образовательной среды на основе анализа требований региональных рынков труда / М. В. Деев, А. Г. Финогеев, А. А. Грушевский // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. — 2022. — № 4. — С. 118. — DOI: 10.21685/2227-8486-2022-4-7.
20. Мамина, И. В. Конвергентный подход в образовании / И. В. Мамина // Современная начальная школа. — 2022. — № 10 (41). — URL: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2022/41.pdf> (дата обращения: 13.12.2024).
21. Свечкарев, В. П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий / В. П. Свечкарев // Инженерный вестник Дона. — 2015. — № 1. — С. 2007—2015.
22. Шевченко, Ю. С. Конвергенция науки, технологий и человека: философский анализ : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.08 / Ю. С. Шевченко ; ФГЛОУ ВПО «Южный федеральный университет». — Ростов н/Д, 2014. — 27 с.

Поступила в редакцию 23.12.2024.

УДК 378.147.091.33

**Б. А. Бадак**Белорусский национальный технический университет, пр-т Независимости, 65,  
220013 Минск, Республика Беларусь

## О СПЕЦИФИКЕ И ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье описаны особенности практико-ориентированной математической подготовки будущих инженеров в Республике Беларусь. Приведены выявленные автором психолого-педагогические предпосылки трансформации процесса обучения математике студентов технического университета, обеспечивающие формирование практико-ориентированной цифровой математической компетенции будущих инженеров. Представлены установленные автором дидактические принципы, обеспечивающие функционирование методической системы компьютерно-педагогического сопровождения при практико-ориентированном обучении математике студентов инженерных специальностей: актуализации универсальных компетенций, первичности практико-ориентированной учебной деятельности, практико-ориентированного целеполагания, межпредметной интеграции, активного включения, а также требования гуманизации, фундаментализации, профессиональной мотивации посредством реализации компьютерного математического моделирования, преемственности в обучении математике. Особенность методической системы выражается в дополнении всех ее компонентов обновленным межпредметным содержанием в условиях цифровизации современного инженерного образования. Анализ эффективности приведённой методической системы практико-ориентированного обучения математике будущих инженеров посредством статистических методов подтвердил успешность внедренной методики.

**Ключевые слова:** методическая система; практико-ориентированное обучение; практико-ориентированная цифровая математическая компетенция; компьютерно-педагогическое сопровождение; критерии эффективности методической системы.

Рис. 4. Библиогр.: 9 назв.

**B. A. Badak**Belarusian National Technical University, 65 Nezavisimosti Ave.,  
220013 Minsk, the Republic of Belarus

## ON THE SPECIFICS AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF COMPUTER-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRACTICE-ORIENTED TEACHING MATHEMATICS TO FUTURE ENGINEERS

The article describes the features of practice-oriented mathematical training of future engineers in the Republic of Belarus. The author identifies psychological and pedagogical prerequisites for transforming the process of teaching mathematics to students of a technical university, ensuring the formation of practice-oriented digital mathematical competence of future engineers. The didactic principles established by the author are presented, ensuring the functioning of the methodological system of computer-pedagogical support in practice-oriented teaching of mathematics to students of engineering specialties: updating universal competencies, the primacy of practice-oriented educational activities, practice-oriented goal-setting, interdisciplinary integration, active inclusion, as well as the requirements of humanization, fundamentalization, professional motivation through the implementation of computer mathematical modeling, continuity in teaching mathematics. The peculiarity of the methodological system is expressed in the addition of all its components with updated interdisciplinary content in the context of digitalization of modern engineering education. The analysis of the effectiveness of the presented methodological system of practice-oriented teaching of mathematics to future engineers using statistical methods confirmed the success of the implemented methodology.

**Key words:** methodological system; practice-oriented learning; practice-oriented digital mathematical competence; computer-pedagogical support; criteria for the effectiveness of the methodological system.

Fig. 4. Ref.: 9 titles.

**Введение.** В практико-ориентированной математической подготовке студентов инженерных специальностей наблюдаются следующие тенденции: интеграция технологий — использование современных программ и онлайн-ресурсов для обеспечения интерактивного обучения; применение проектного подхода — акцент на выполнении реальных проектов,

позволяющий применять теоретические знания на практике; использование междисциплинарного подхода — связь математики с другими инженерными дисциплинами для формирования комплексного понимания; групповая работа, подразумевающая стимулирование сотрудничества среди студентов для разработки совместных решений; адаптивное обучение, характеризующее индивидуализацию учебных материалов, учитывающих уровень подготовки каждого студента; развитие критического мышления, формирующее навыки решения нестандартных задач, что важно в инженерной деятельности [1]. Данные тенденции обусловлены: современными требованиями рынка труда — работодатели требуют от выпускников практических навыков и способностей применять знания в реальных проектах; технологическими инновациями — появление новых технологий и программного обеспечения, требующих глубокого понимания математических методов; глобализацией образования — увеличение мобильности студентов и интернационализации образовательных программ, требующих более гибких и современных подходов к обучению; акцентом на STEM-образование — развитие науки, технологий, инженерии и математики как приоритета для повышения конкурентоспособности. Указанные факторы способствуют обновлению учебных планов и внедрению новых методов обучения [2]. По мнению С. Н. Дворяткиной, ключевые аспекты модернизации математического образования проявляются как в содержании вузовской математики, ориентированной на профессиональные приложения и практическое использование, так и в её структуре [3].

Согласно образовательным стандартам специальностей «инженерная экономика», «информационные системы и технологии», цель математической подготовки будущих инженеров состоит в формировании у студентов учебных практико-ориентированных действий, а также практико-ориентированных действий по освоению основ компьютерного математического моделирования при изучении математических дисциплин [4; 5]. Сопоставительный анализ учебных программ по дисциплинам «Математика», «Экономико-математические методы и модели», «Дискретная математика», «Теория вероятностей и математическая статистика» и учебных планов вышеуказанных специальностей позволил установить, что практико-ориентированная математическая подготовка будущих инженеров в Республике Беларусь характеризуется следующими особенностями: интеграция с производством — взаимодействие учреждений образования с промышленностью для обеспечения актуальности учебных программ и практических задач; модульное обучение — обучение, организованное по модульному принципу и позволяющее студентам углубленно изучать конкретные области математики в контексте инженерных задач; проектная деятельность — включение проектов и практических заданий в образовательный процесс, что способствует развитию навыков решения реальных инженерных проблем; кросс-дисциплинарный подход — комбинирование математики с другими дисциплинами (физика и информатика) для комплексного понимания инженерного процесса.

Тем не менее выявлена необходимость разработки методической системы компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированной математической подготовки будущих инженеров. С этой целью нами были выявлены психолого-педагогические предпосылки перестройки или трансформации процесса обучения математике студентов технического университета (целесообразность учёта индивидуальных особенностей студентов (предпочтительный стиль обучения и уровень мотивации), создание проблемной среды, необходимость внедрения методов, которые способствуют активному вовлечению студентов), которые способствуют формированию практико-ориентированной цифровой математической компетенции — компетенции, характеризующейся способностью студентов применять математические методы и модели для решения практических задач в инженерной деятельности с использованием цифровых технологий и инструментов [6]. Под компьютерно-педагогическим сопровождением автор понимает системное, дидактически целесообразное использование электронных ресурсов (компьютерных и цифровых технологий) в процессе субъект-активного взаимодействия преподавателя и студентов в целях повышения эффективности формирования универсальных и базовых профессиональных компетенций при обучении студентов инженерно-технических специальностей математике [7].

Выявленные нами особенности применения математического моделирования для решения прикладных задач системной инженерии, детализированная методика постановки SMART-целей на основе построения возможностей таксономии целей при обучении будущих инженеров математическому моделированию, научно обоснованный практико-ориентированный подход к математической подготовке студентов технического университета по специальностям 6-05-0718-01 «Инженерная экономика», 6-05-0611-01 «Информационные системы и технологии» позволили определить практико-ориентированное обучение математике в техническом университете как обучение, предусматривающее усиление направленности целей, содержания, форм, методов и средств обучения математике студентов инженерно-технических специальностей на формирование их универсальных и базовых профессиональных компетенций, выступающих базисом практического выполнения будущей профессиональной деятельности [6]. Обучение математике с практическим уклоном должно строиться на принципе цифровизации: использование разнообразных цифровых инструментов, ориентированных на практику, в процессе подготовки студентов технических специальностей. В частности, важным аспектом является применение компьютерного математического моделирования [8]. Компетенция в области компьютерного математического моделирования включает: знание основ математики (понимание ключевых математических понятий и методов); навыки работы с программным обеспечением (умение пользоваться специализированными программами для математического моделирования, анализа данных и визуализации); способность решать практические задачи (применение математических теорий для решения конкретных инженерных проблем); адаптивность и критическое мышление (умение адаптироваться к новым технологиям и анализировать результаты вычислений).

**Материалы и методы исследования.** Сравнение требований образовательных стандартов специальностей «инженерная экономика» и «информационные системы и технологии», а также учет особенностей содержания математической подготовки позволили уточнить и определить структуру разработанной нами методической системы. Данная система включает в себя все компоненты с добавлением обновленного междисциплинарного содержания и применения возможностей компьютерно-педагогического сопровождения.

В целях проверки эффективности разработанной методической системы на базе Белорусского национального технического университета был проведен педагогический эксперимент, который проходил в три этапа с 2021 по 2024 год. В эксперименте участвовало 420 обучающихся. Была изучена специфика содержания математической подготовки будущих инженеров. Проведен сравнительный анализ учебников, пособий, электронных учебно-методических комплексов и учебных планов по математическим дисциплинам. Оценивался исходный уровень подготовки и мотивации студентов инженерных специальностей, а также удовлетворенность преподавателей естественнонаучных и профессиональных дисциплин математическим уровнем подготовки будущих инженеров. Определялись типы практико-ориентированных, проблемных и эвристических задач, способствующих актуализации межпредметных связей математики и специальностей. Также проводилась апробация разработанных методов и средств обучения математике как части компьютерного сопровождения практико-ориентированной подготовки.

В качестве инструментов для измерения установленных критериев эффективности методической системы были использованы анкеты, опросники, контрольные и тестовые задания, решение практико-ориентированных задач, в том числе выполнение проектов.

Гипотезы, выдвинутые в процессе статистического анализа экспериментальных данных, проверялись по следующим статистическим критериям:

- 1) для проверки гипотезы об однородности выборок применялся критерий Уилкоксона;
- 2) гипотеза о нормальном распределении генеральных совокупностей оценивалась с использованием критерия Пирсона на основе эмпирических распределений;

3) если гипотезы об однородности выборок и нормальном распределении не противоречили друг другу, проводилось сравнение выборочных дисперсий с помощью критерия Фишера—Снедекора;

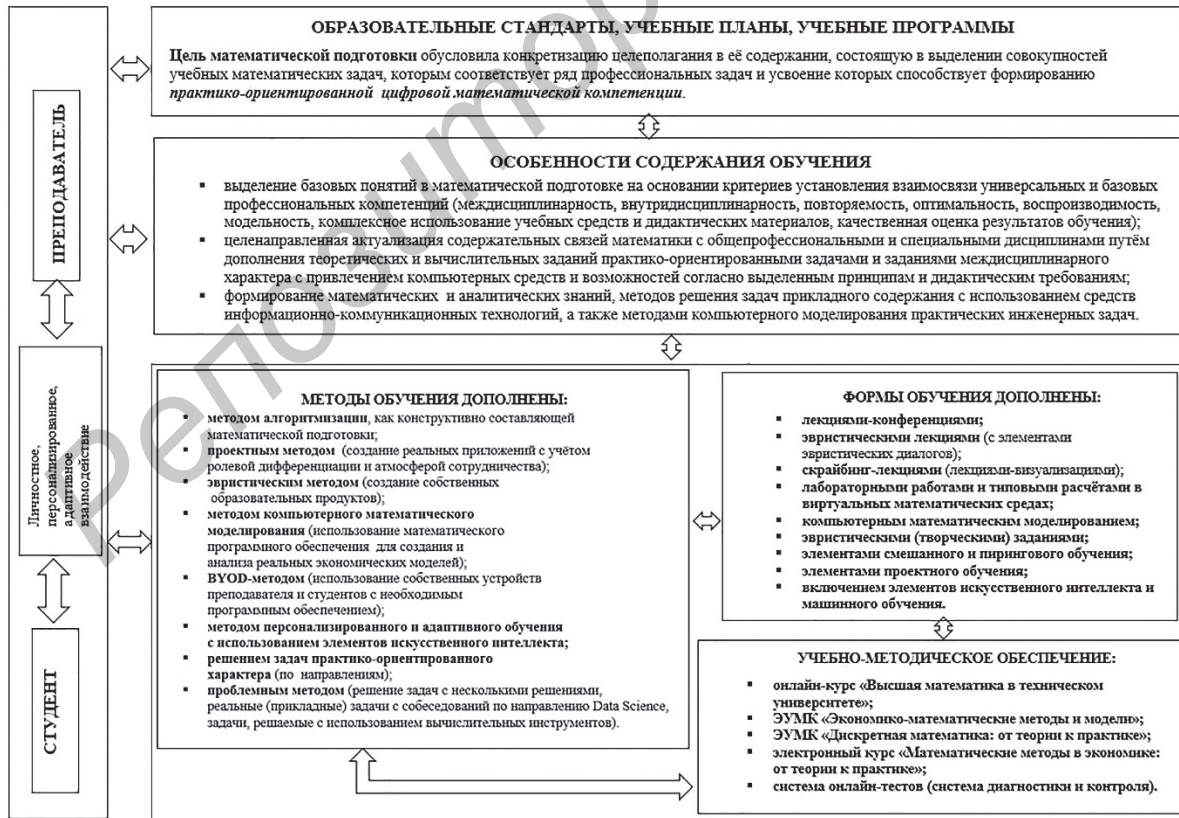
4) для сравнения выборочных средних использовался критерий Стьюдента, что включало расчет доверительных интервалов.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Функциональные взаимосвязи структурных компонентов методической системы и их специфика определяются: особенностями содержания математической подготовки будущих инженеров; быстроразвивающимися современными тенденциями в инженерном образовании; необходимостью интеграции компьютерного математического моделирования в образовательные стандарты, учебные программы, учебные планы для инженерных специальностей по математическим дисциплинам.

Необходимо подчеркнуть, что студенты, обучающиеся по специальностям «инженерная экономика» и «информационные системы и технологии», нуждаются в прочном математическом фундаменте. Однако содержание и акценты их обучения существенно различаются в зависимости от специфики выбранной области. Осознание этих различий крайне важно для практико-ориентированной математической подготовки инженеров. Инженеры-программисты ориентируются на такие направления, как дискретная математика и численные методы, тогда как инженеры-экономисты сосредотачиваются на прикладной математике, связанной с экономикой.

Схема разработанной нами методической системы приведена на рисунке 1.

Знания пределов числовых последовательностей и функций, производных и интегралов, основных статистических показателей, теорем теории вероятности и математической статистики, комбинаторики, теории графов, логики и множеств, основ линейного программирования и методов оптимизации, статистического моделирования помогут инженерам-программистам и инженерам-экономистам эффективно решать задачи в их областях деятельности.



**Рисунок 1. — Методическая система компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированного обучения математике студентов инженерных специальностей**

Для активизации деятельности студентов и формирования у них практико-ориентированной цифровой математической компетенции помогают такие методы обучения, как метод алгоритмизации, проектного обучения, эвристического обучения, компьютерного математического моделирования, BYOD-метод («принеси своё собственное устройство»), персонализированного и адаптивного обучения с использованием элементов искусственного интеллекта, решение задач практико-ориентированного характера, решение проблемных задач (проблемный метод).

В качестве реализации проектного метода обучения студентам специальностей «информационные системы и технологии», «компьютерная мехатроника» было предложено разработать систему раннего прогнозирования успешности обучения математике студентов технического университета, поскольку прогнозирование успеваемости имеет огромное значение для учреждений высшего образования. Использование методов машинного обучения (логистическая регрессия, случайный лес и линейная регрессия) позволяет системам раннего прогнозирования с высокой точностью определять студентов, которые могут столкнуться с трудностями в обучении, и предлагать меры для предотвращения отставания. Для обучения нейросети были задействованы данные об успеваемости студентов факультета информационных технологий и робототехники. Были взяты следующие категории данных: оценки за централизованное тестирование по математике, физике, языку, оценки за сессию по определенному предмету, посещение лекционных и практических занятий, промежуточные оценки, если они имелись. После обучения нейросети и предоставления данных методу ближайших соседей результаты обучения у двух алгоритмов стали примерно одни и те же и составляли примерно 70 %. В процессе создания системы раннего прогнозирования разработано два прототипа такой системы, использующих два разных подхода: построение нейросети на многослойном персептроне Румельхарта (MLP), написание алгоритма машинного обучения, используя метод  $k$ -ближайших соседей (KNN). При написании двух систем был применен язык программирования Python как самый популярный и простой язык для написания систем машинного обучения. В качестве библиотеки для машинного обучения использовался модуль PyTorch, который обеспечивает быстрые и гибкие эксперименты, а также удобный интерфейс для разработчиков, поддерживает распределенное обучение, что позволяет эффективно обучать модели на нескольких устройствах, разрабатывать модели для iOS и Android. Для обоих алгоритмов машинного обучения были взяты одни и те же данные для проверки: средний балл — 7,8, посещаемость — 0,85, количество пропущенных занятий — 1,5. Как видим, метод KNN показывает, что студент сдаст сессию на 8, а MLP — на 9. Пример работы системы раннего прогнозирования, а также скрипт её реализации приведены на рисунке 2.

К основным формам практико-ориентированного обучения математике студентов инженерных специальностей кроме традиционных для университета (лекций, практических занятий) нами добавлены следующие формы, требующие большей самостоятельности и активности студентов в процессе обучения:

– *эвристические лекции* помогают стать более уверенными, творческими и эффективными при решении профессионально и практико-ориентированных задач [9];

Система, работающая на методе KNN, входными данными будут:  
 средний балл – 7.8,  
 посещаемость – 0.85,  
 количество пропущенных занятий – 1.5

Предсказание для нового студента:  
 Сдаст ли сессию: Да  
 Оценка за сессию по предмету: 8

Система, работающая на MLP, входными данными будут:  
 средний балл – 7.8,  
 посещаемость – 0.85,  
 количество пропущенных занятий – 1.5

Предсказание для нового студента:  
 Сдаст ли сессию: Да  
 Оценка за сессию по предмету: 9

**Рисунок 2. — Пример работы системы раннего прогнозирования академической успешности студентов**

– *скрайбинг-лекции* — предполагают поиск новых возможностей реализации принципа наглядности (слайды, опорные схемы, рисунки) и применения технологии буктрейлера;

– *лабораторные работы и типовые расчёты в виртуальных математических средах* — предлагают динамическую визуализацию математических понятий, позволяя обучающимся манипулировать объектами, исследовать отношения и получить более интуитивное понимание абстрактных идей. Многие виртуальные платформы поддерживают совместную работу, позволяя студентам работать вместе над проектами, делиться идеями и учиться друг у друга, что способствует улучшению командной работы и навыков общения, необходимых для формирования взаимосвязей универсальных и базовых профессиональных компетенций;

– *компьютерное математическое моделирование* — представляет использование возможностей языков программирования и компьютерных математических систем для решения профессионально ориентированных задач (по направлениям);

– *эвристические (творческие) задания* — позволяют студентам исследовать различные подходы, экспериментировать с различными методами и получить более глубокое понимание основных математических понятий;

– *использование элементов смешанного и пирингового обучения* — является учебной практикой, в которой обучающиеся взаимодействуют друг с другом для достижения образовательных целей и имеют возможность получения оперативной обратной связи со стороны преподавателя;

– *использование проектного обучения* — позволяет преодолеть разрыв между теоретической математикой и практическим применением в области разработки программного обеспечения и других технических областей. Ядро обучения сосредоточено на создании проектов, которые непосредственно демонстрируют применение математических идей. При проектном обучении студенты работают в командах с использованием возможностей инструментов онлайн-сотрудничества и виртуальных классов;

– *включение элементов искусственного интеллекта и машинного обучения* — способствует персонализации обучения, анализируя сильные и слабые стороны обучающихся, а также обеспечивает индивидуальную обратную связь и автоматически предлагает соответствующие индивидуальные задания, исходя из определённого уровня усвоения знаний студентами учебного материала и их успеваемости. Искусственный интеллект и машинное обучение могут имитировать реальные сценарии, позволяя студентам экспериментировать с различными подходами и анализировать их влияние.

К показателям практико-ориентированности форм обучения будем относить:

– участие студентов в реальных тематических исследованиях и проектах, используя математические инструменты для анализа и решения практико-ориентированных задач;

– сотрудничество с базовыми предприятиями — заказчиками кадров (партнерские отношения с компаниями в области инженерии, экономики и программирования по вопросам стажировок, трудоустройства и проведения научно-исследовательских экспериментов);

– доступ к стандартному программному обеспечению и специальным учебным компьютерным лабораториям;

– степень овладения студентами основных возможностей компьютерных средств при осуществлении анализа реальных данных;

– оперативная обратная связь от преподавателя при организации самостоятельной работы студентов.

Вышеперечисленные формы практико-ориентированного обучения математике предусматривают межпредметную интеграцию с другими дисциплинами, такими как физика, финансы и компьютерные науки. Этот междисциплинарный подход обеспечивает более широкую перспективу, демонстрируя реальное применение математических методов в различных областях. С ростом компьютеризации и цифровизации обучения математическое образование становится персонализированным и адаптивным. Студенты могут получить доступ к интерактивным упражнениям, персонализированной обратной связи и адаптированных путей обучения на основе их индивидуальных потребностей и прогресса.

Мониторинг успеваемости обучающихся и корректировка уровней сложности в режиме реального времени обеспечивают оптимальные результаты обучения.

Приведём пример задачи практико-ориентированного содержания, который предлагался для решения в качестве самостоятельной управляемой работы в процессе изучения дисциплины «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» на I курсе студентам факультета информационных технологий и робототехники БНТУ.

**Задача «Путешествие по городу N».** Правительство города N основательно подготовилась к празднованию тысячелетия города в 2025 году, построив под столицей бесконечную асфальтированную площадку, чтобы заменить все существующие в городе автомобильные дороги. В память о кольцевых и радиальных дорогах разрешили двигаться по площадке только двумя способами:

1) в сторону точки начала координат или от неё. При этом из точки начала координат разрешено двигаться в любом направлении;

2) вдоль окружности с центром в начале координат и радиусом, который равен текущему расстоянию до начала координат. Двигаться вдоль такой окружности разрешается в любом направлении (по или против часовой стрелки).

Представьте, что Вам, как ведущему программисту ответственной инстанции, поручено разработать модуль, который будет определять кратчайший путь из точки A с координатами  $(x_a, y_a)$  в точку B с координатами  $(x_b, y_b)$ . Считайте, что менять направление движения можно произвольное количество раз, но оно должно всегда соответствовать одному из двух описанных выше вариантов. Предусмотрите следующий формат ввода и вывода.

**Формат ввода:** в первой строке ввода заданы четыре целых числа:  $(x_a, y_a)$ ,  $(x_b, y_b)$ , по модулю не превосходящие  $10^6$ .

**Формат вывода:** выведите одно число — минимальное расстояние, которое придётся преодолеть по пути из точки A в точку B, если не нарушать правил дорожного движения. Ваш ответ будет принят, если его абсолютная или относительная погрешность не превосходит  $10^6$ .

Образовательная практика показала, что 76,2 % обучающихся при выполнении данного задания использовали язык программирования C++, который изучается в первом семестре по дисциплине «Основы алгоритмизации и программирования». Выполнение таких заданий способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс, тем самым улучшая знания и навыки по освоению основных алгоритмов указанной специальности.

Для будущих инженеров-экономистов к таким темам и методам в контексте практико-ориентированного обучения относятся: дифференциальное и интегральное исчисление (необходимо для понимания оптимизации, изменений и ставок изменений, которые являются фундаментальными понятиями в экономике и инженерии), системы линейных уравнений и линейные преобразования (анализ сложных систем и данных), дифференциальные уравнения, распределение вероятностей, проверка гипотез, регрессионный анализ, методы оптимизации (решение транспортной задачи) и др., для инженеров-программистов — комбинаторика, дискретная математика (понимание множеств, отношений и функций имеет решающее значение для обработки данных, алгоритмов и структуры базы данных), теория графов (деревья, отношения и соединения имеют решающее значение для дизайна сети, алгоритмов маршрутизации и анализа социальных сетей), математическая логика (для анализа и проверки алгоритмов, понимания правильности программы и эффективных систем проектирования), векторы и матрицы (основные строительные блоки для представления и манипулирования данными, используемыми в машинном обучении, компьютерной графике и обработке изображений), линейные преобразования (необходимы для понимания преобразований, вращений и прогнозов, используемых в компьютерной графике и визуализации данных), собственные значения и собственные векторы (используются для анализа и понимания поведения систем, особенно в области машинного обучения и анализа данных), дифференциальные уравнения (используются в моделировании динамических систем, таких как физическое моделирование, разработка игр, финансовое моделирование), распределения вероятностей (необходимы для понимания и анализа случайных событий, особенно в области машинного обучения, анализа

данных и моделирования), статистический анализ (для составления прогноза из данных, что имеет решающее значение для принятия решений, управляемых данными, и машинного обучения), алгебра и теория чисел (подкрепляет криптографию, которая необходима для безопасной связи и защиты данных) и др., отвечающие выделенным в исследовании критериям формирования практико-ориентированной математической цифровой компетенции.

Задачи практико-ориентированного содержания тесно взаимосвязаны с методом компьютерного математического моделирования, так как инструменты цифрового моделирования способны наглядно визуализировать решение прикладных задач.

Приведём примеры заданий (задач), предлагаемых студентам к выполнению с использованием возможностей компьютерного математического моделирования:

- 1) разработайте алгоритм симуляций для компьютерных игр, систем финансовой торговли и других сложных программных приложений;
- 2) разработайте алгоритм по созданию трёхмерной геометрической модели детали и её отображения с удалением скрытых линий и поверхностей с использованием программы ANSYS;
- 3) создайте модель экономических систем и процессов для прогнозирования рыночных тенденций, оптимизации распределения ресурсов и информирования о политических решениях;
- 4) разработайте алгоритм поиска оптимального сочетания инвестиций для достижения желаемых профилей риска и возврата.

Учебно-методическое обеспечение методической системы компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированной математической подготовки студентов технического университета включает разработанные нами средства обучения: онлайн-курс «Высшая математика в техническом университете», электронный учебно-методический комплекс «Экономико-математические методы и модели», электронную систему онлайн-тестов для студентов, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии», электронный учебно-методический комплекс «Дискретная математика: от теории к практике», электронный курс «Математические методы в экономике: от теории к практике», которые внедрены в учебный процесс Белорусского национального технического университета, учреждений образования «Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова» Белорусского государственного университета и Барановичский государственный университет».

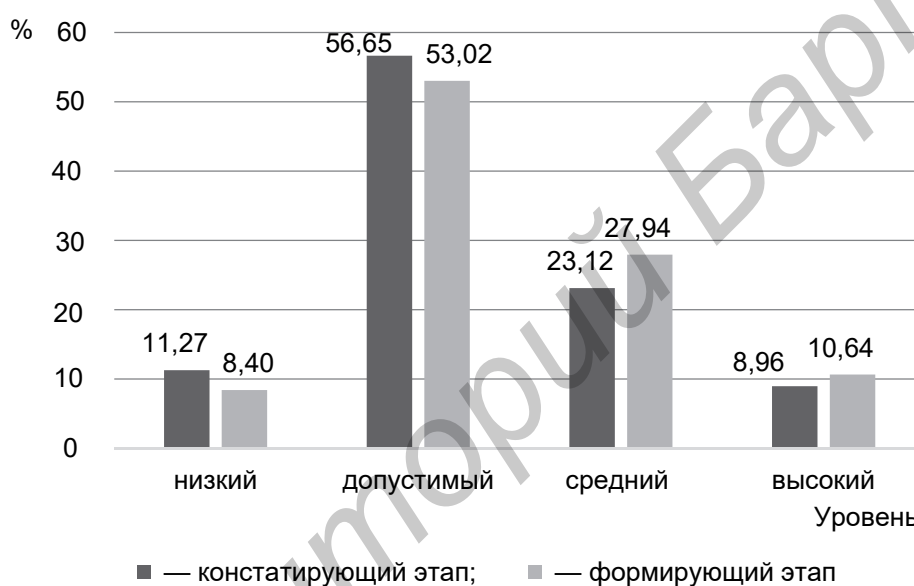
К особенностям разработанных нами электронных средств относятся: дополнения математического материала практико-ориентированными и эвристическими задачами с позиций будущей профессиональной деятельности инженеров, входящими в электронные учебно-методические комплексы и электронные курсы; реализация межпредметных связей математических дисциплин со специальными дисциплинами: эконометрика, численные методы, методы оптимизационного исчисления, математические финансы, теория игр, компьютерная графика, криптография и информационная безопасность, структуры данных и алгоритмы, машинное обучение; автоматическая интеграция с платформами OnlineTestPad, Kaggle, GitHub, DataLemur и нейросетями, такими как ChatGPT, Transformer Explainer, Midjourney и др.; возможность изучения материала и выполнения заданий на основе индивидуального прогресса и потребностей обучающихся с последующим получением оперативной обратной связи.

Электронная система тестов по дисциплинам «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», «Дискретная математика», «Теория вероятностей и математическая статистика» для студентов, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии», содержит тесты как для самопроверки, так и для проведения текущей и промежуточной аттестации студентов. Практико-ориентированные задания предназначены для усвоения базовых понятий, как и проблемные задачи, предлагаемые студентам при прохождении собеседований в области аналитики данных, а также задания, развивающие критическое и когнитивное мышление.

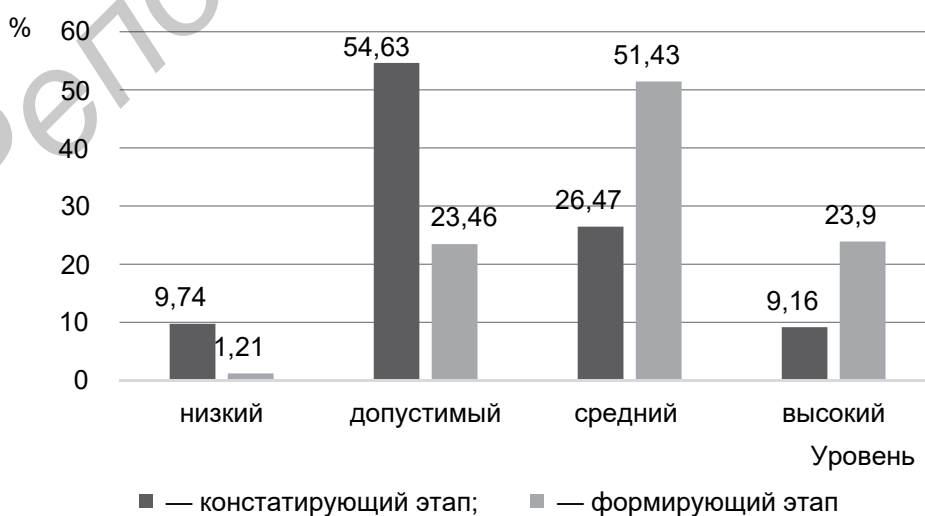
Критериями оценки эффективности разработанной нами методической системы явились: мотивационно-ценностный, определяющий понимание того, как математические методы применяются в инженерных и технических задачах, стимулируют обмен знаниями

и поддерживают интерес к учебе; математико-деятельностный, который регулирует процессы обучения и формирование практических навыков при изучении математических дисциплин (активная деятельность студентов, проблемное обучение, развитие критического мышления, межпредметная интеграция); практико-ориентированный, включающий интеграцию теории с практическими навыками и реальными задачами.

Оценка методической системы практико-ориентированного обучения математике будущих инженеров с использованием статистических методов подтвердила ее эффективность. В сравнении с контрольным этапом эксперимента количество обучающихся с высоким и средним уровнями сформированности практико-ориентированной математической компетентности в экспериментальной группе увеличилось на 24,96 и 14,74 % соответственно, в то время как в контрольной группе прирост составил 4,82 и 1,68 %. Полученные результаты были проанализированы с помощью статистических методов, включая критерий  $\chi^2$ , и дополнительно проверены с использованием программы STATTECH. Данные представлены на рисунках 3 и 4.



**Рисунок 3.** — Распределение по уровням сформированности практико-ориентированной математической цифровой компетентности в контрольной группе в начале и конце эксперимента



**Рисунок 4.** — Распределение по уровням сформированности практико-ориентированной математической цифровой компетентности в экспериментальной группе в начале и конце эксперимента

**Заключение.** Особенности разработанной методической системы компьютерно-педагогического сопровождения практико-ориентированной математической подготовки студентов инженерных специальностей выражаются в дополнении всех её структурных компонентов обновленным практико-ориентированным содержанием с учётом специфики будущей профессиональной деятельности инженеров-экономистов и инженеров-программистов, современных тенденций компьютеризации и цифровизации инженерного образования в соответствии с выявленными нами дидактическими принципами её функционирования.

В содержании обучения, во-первых, выделены базовые понятия и методы, которые в наибольшей степени используются для решения практико-ориентированных задач. Данные задачи предполагают реализацию межпредметных связей с общепрофессиональными и специальными дисциплинами.

Во-вторых, сделан акцент на целенаправленную актуализацию содержательных связей математики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами путём дополнения теоретических и вычислительных заданий практико-ориентированными задачами и заданиями междисциплинарного характера с привлечением компьютерных средств и возможностей согласно выделенным принципам и дидактическим требованиям (гуманизации, фундаментализации, профессиональной мотивации посредством реализации компьютерного математического моделирования, преемственности в обучении математике).

В-третьих, приведены особенности применения компьютерных средств, направленных на формирование математических и аналитических знаний, методов решения задач прикладного содержания с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, а также методов компьютерного моделирования практических инженерных задач.

Таким образом, проведённый педагогический эксперимент и анализ его результатов с помощью статистических методов подтвердили эффективность методической системы компьютерного сопровождения практико-ориентированного обучения математике будущих инженеров.

#### Список цитируемых источников

1. Бадак, Б. А. Методологические предпосылки реализации практико-ориентированного обучения математическим дисциплинам в техническом университете / Б. А. Бадак // Вестник Мозырского государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. — 2023. — № 2. — С. 47—53.
2. Бровка, Н. В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н. В. Бровка. — Минск : БГУ, 2009. — 243 с.
3. Дворяткина, С. Н. Кейс-технологии в обучении математике как механизм развития вероятностного стиля мышления будущих специалистов в области экономики / С. Н. Дворяткина, А. М. Лопухин // CONTINUUM. Математика. Информатика. Образование. — 2020. — № 1. — С. 16—24.
4. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 6-05-0718-01 Инженерная экономика. Квалификация — Инженер-экономист: ОСВО 6-05-0718-01-2023. — URL: <https://edustandart.by/baza-dannykh/izmeneniya-v-obrazovatelnye-standarty/item/5571-izmeneniya-v-obrazovatelnye-standarty-postanovlenie-355-ot-22-noyabrya-2023-g#itemCommentsAnchor> (дата обращения: 01.11.2024).
5. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 6-05-0611-01 Информационные системы и технологии. Квалификация — Инженер-программист: ОСВО 6-05-0611-01-2023. — URL: <https://edustandart.by/baza-dannykh/izmeneniya-v-obrazovatelnye-standarty/item/5571-izmeneniya-v-obrazovatelnye-standarty-postanovlenie-355-ot-22-noyabrya-2023-g#itemCommentsAnchor> (дата обращения: 01.11.2024).
6. Бадак, Б. А. О принципах практико-ориентированного обучения математике студентов технического университета / Б. А. Бадак, Н. В. Бровка // THEORIA: журнал исследований в образовании. — 2023. — № 4. — С. 11—21.
7. Бадак, Б. А. Об особенностях компьютерно-педагогического сопровождения в практико-ориентированной математической подготовке студентов технического университета / Б. А. Бадак, Н. В. Бровка // Дидактика математики: проблемы и исследования. — 2023. — № 4. — С. 37—47.
8. Гребенкина, А. С. Математическое моделирование как основа проектирования практико-ориентированного обучения математике инженеров пожарной и техносферной безопасности / А. С. Гребенкина // Вестник Академии гражданской защиты. — 2021. — № 2. — С. 99—108.
9. Скафа, Е. И. Методика обучения математике: эвристический подход. Общая методика : учеб. пособие / Е. И. Скафа. — Донецк : ДонНУ, 2020. — 441 с.

Поступила в редакцию 06.10.2024.

УДК 378

**М. Л. Кривуть**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье обоснована значимость овладения коммуникативными знаниями будущими педагогами как компонентом коммуникативной компетентности педагога, необходимой для успешного решения задач обучения и воспитания в инклюзивном образовательном пространстве. Приводится авторская дефиниция коммуникативной компетентности педагога. Представлено содержательное описание уровней сформированности коммуникативных знаний педагога, выполняющего свои профессиональные функции в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Описаны результаты эмпирического исследования коммуникативных знаний студентов выпускных курсов педагогических специальностей, полученные с применением авторского диагностического инструментария. Обоснована роль изучения учебной дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» для формирования у будущих педагогов коммуникативных знаний. Показана значимость дополнительной подготовки будущих педагогов для накопления коммуникативных знаний, необходимых для качественной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** принцип инклюзии в образовании; инклюзивное образовательное пространство; коммуникативные знания; коммуникативная компетентность педагога; будущие педагоги.

Табл. 2. Библиогр.: 15 назв.

**M. L. Krivut**

Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

## COMMUNICATIVE KNOWLEDGE AS THE BASIS FOR THE FORMATION COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

The article substantiates the importance of mastering communicative knowledge by future teachers as a component of the communicative competence of a teacher, necessary for the successful solution of the problems of training and education in an inclusive educational space. The author's definition of the communicative competence of a teacher is given. A meaningful description of the levels of formation of communicative knowledge of a teacher performing his professional functions in the context of implementing the principle of inclusion in education is presented. The results of an empirical study of communicative knowledge of final-year students of pedagogical specialties, obtained using the author's diagnostic tools, are described. The role of studying the academic discipline "Communicative activity of a teacher of inclusive education" for the formation of communicative knowledge in future teachers is substantiated. The importance of additional training of future teachers for the accumulation of communicative knowledge necessary for high-quality pedagogical activity in an inclusive educational space is shown.

**Key words:** principle of inclusion in education; inclusive educational space; communicative knowledge; communicative competence of a teacher; future teachers.

Table 2. Ref.: 15 titles.

**Введение.** Современная система образования Республики Беларусь находится в постоянном развитии, которое происходит, преломляясь сквозь призму идей инклюзивного образования. Белорусская школа испытывает потребность в высокопрофессиональном педагогическом работнике, способном функционировать в условиях реализации принципа инклюзии, закрепленном в Кодексе Республики Беларусь об образовании. Значимым принципом государственной политики в сфере образования Республики Беларусь является принцип инклюзии в образовании. Благодаря учёту данного принципа в образовательном процессе у всех обуча-

ющихся, независимо от их особых индивидуальных образовательных потребностей и возможностей, появляется доступ к получению образования. Особые индивидуальные образовательные потребности обучающихся (одаренность, талант, индивидуальные потребности, обусловленные жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) стали рассматриваться с новой позиции: не как препятствие, а как новые, вариативные возможности, развивающие инклюзивную культуру и способствующие повышению профессиональной компетентности современных педагогических работников [1].

Профессиональная педагогическая деятельность в условиях реализации принципа инклюзии существенно сложнее, чем в условиях общего, специального и даже интегрированного образования. Современный педагогический работник должен знать специфику развития, методы, методики и технологии обучения и воспитания ребёнка в норме и при дизонтогенезе, учитывать в образовательном процессе специфику деятельности детей с особенностями психофизического развития и/или инвалидностью, поддерживать мотивацию к учебной деятельности обучающихся с разным уровнем речевого, интеллектуального развития, одарённостью и т. д.

Открытый доступ обучающихся к получению образования на всех ступенях вне зависимости от цвета кожи, языка, национальности, вероисповедания, религиозных взглядов является следствием мировых миграционных процессов [2]. Как результат, наблюдается неоднородность обучающихся в учреждениях образования по этническому, языковому, коммуникативному, культурному признакам, а современный педагог должен знать специфику межкультурной коммуникации и основы альтернативной коммуникации.

Совместное обучение детей, отличающихся по уровню развития, языковым навыкам, показателям здоровья, религиозным взглядам и т. д., не просто возможно, но и является продуктивным в условиях инклюзивного образовательного пространства. В своих исследованиях И. Н. Симаева и В. В. Хитрюк систему структурных компонентов и блоков, которые определяют специфику содержания, где в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения, называют инклюзивным образовательным пространством [3].

В инклюзивном образовательном пространстве наблюдается полиморфность коммуникативных партнёров, с которыми педагог должен уметь профессионально поддерживать коммуникацию в зависимости от дискурса, коммуникативных и речевых возможностей партнёра, его социального статуса, жизненных установок, опыта, пола, возраста и т. д. [2; 3]. При этом коммуникация в условиях инклюзивного образовательного пространства может быть как с одним коммуникативным партнёром, так и с группой. Коммуникативная группа может быть относительно однородной по своему составу (например, группа обучающихся, родительский коллектив, коллеги). Не редки случаи коммуникаций с неоднородной коммуникативной группой: разрешение конфликтной ситуации с ребёнком и родителями, составление образовательного маршрута обучающегося с родителями, коллегами, администрацией учреждения образования и т. д. Всё это усложняется динамичностью образовательного процесса и необходимостью педагогу уметь быстро переключаться с одной коммуникации на другую, с одним партнёром либо группой без потери качества коммуникативного взаимодействия.

Современный образовательный процесс тесно связан с информационными технологиями. Информационно-коммуникативные технологии не просто опосредуют образовательный процесс, периодически они становятся главным средством решения дидактических, компенсаторных, а также коммуникативных задач, возникающих в инклюзивном образовательном пространстве [4; 5].

Всё вышесказанное показывает значимость коммуникативной компетентности педагога, работающего в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, независимо от его профилизации.

Под коммуникативной компетентностью педагога, выполняющего свои профессиональные функции в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, мы понимаем 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 [6]. Коммуникативная компетентность отличается поликомпонентностью: основные компоненты представлены коммуникативными знаниями, коммуникативными умениями, коммуникативными способностями, личностными свойствами. Данные компоненты начинают формироваться намного раньше, чем будущий педагог получает профессиональное образование, однако именно процесс профессиональной подготовки способствует системности формирования данных компонентов [6].

Несмотря на то, что все компоненты коммуникативной компетентности равнозначны по значимости, а также взаимовлияют на формирование друг друга, базовым компонентом компетентности являются коммуникативные знания — форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, используемых им в коммуникативной деятельности [6].

В научных исследованиях З. А. Скрипко, А. С. Бармашова, В. Г. Тютюрев знания рассматривают как результат человеческого познания, зафиксированный в знаковой, материализованной форме. Данные исследователи, проведя глубокий научный анализ, пришли к выводам, что, несмотря на переход от «знаниевой» к «компетентностной» парадигме образования, именно знания являются основой каждой компетентности [7]. Аналогичный результат отмечается в работах О. Н. Крыловой [8].

К основным приобретаемым будущими педагогами в процессе профессиональной подготовки знаниям относится знание социальной перцепции, этапов коммуникативной деятельности, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации, видов общения, коммуникативных тактик, стратегий, коммуникативных принципов, коммуникативного этикета, культуры речи педагога, межкультурной коммуникации [6]. Сформированность данных коммуникативных знаний может быть на одном из трёх уровней: базовом, достаточном либо высоком (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Содержание уровней сформированности коммуникативных знаний

Уровень сформированности коммуникативных знаний	Характеристика
Базовый	Репродуктивное воспроизведение знаний социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных приёмов коммуникации, знаний коммуникативных принципов. Оперирование 2—3 коммуникативными стратегиями и тактиками. Затруднения в использовании коммуникативного этикета, культуры речи педагога и педагогического такта
Достаточный	Осознанное воспроизведение знаний социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации. Оперирование 4—5 коммуникативными стратегиями и тактиками. Коммуникативная деятельность строится с учётом коммуникативных принципов. Систематическое использование в коммуникативном акте норм коммуникативного этикета, культуры речи педагога и педагогического такта
Высокий	Свободное оперирование знаниями социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации. Свободное владение знаниями межкультурной коммуникации

**Методология и методы исследования.** Выявление уровня сформированности коммуникативных знаний у выпускников педагогического профиля на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» проходило посредством проведения эмпирического исследования. Первоначально исследование проводилось в 2020/2021 учебном году

(общая выборка — 200 студентов выпускного IV курса: 100 человек лингвистического факультета (далее — ЛФ) и 100 человек факультета педагогики и психологии (далее — ПиП)). В 2023/2024 учебном году данное исследование было проведено повторно с 90 четверокурсниками факультета ПиП. Чтобы дифференцировать результаты исследования 2021/2022 и 2023/2024 учебных годов, в таблице 2 респонденты 2023/2024 учебного года будут обозначены как ПиП2.

Проведение исследования проходило с использованием авторской анкеты закрытого типа для определения уровня сформированности коммуникативных знаний, включающей 15 суждений [6].

Т а б л и ц а 2. — Результаты исследования уровня сформированности коммуникативных знаний, %

Выборка факультета	Базовый уровень	Достаточный уровень	Высокий уровень
ПиП (1-й срез)	7	60	33
ПиП (2-й срез)	0	48	52
ЛФ (1-й срез)	7	57	36
ЛФ (2-й срез)	7	46	47
ПиП2 (1-й срез)	9	63	28
ПиП2 (2-й срез)	0	31	69

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ результатов исследования показывает, что даже без изучения специальных дисциплин примерно треть четверокурсников на высоком уровне владеют коммуникативными знаниями. Большая часть студентов выпускных курсов демонстрирует достаточный уровень. Около 10 % испытывают дефицит коммуникативных знаний. Однако для выпускника педагогического профиля низкий уровень владения коммуникативными знаниями может стать причиной существенных затруднений в коммуникативной деятельности, особенно в условиях реализации принципа инклюзии.

Результаты исследования показывают значимую роль смежных дисциплин, знакомящих будущих педагогов с азами коммуникативных знаний. Однако анализ уровней сформированности других компонентов коммуникативной компетентности, в частности коммуникативных умений и способностей, показывает закономерность: чем ниже уровень коммуникативных знаний, тем ниже уровень сформированности других компонентов коммуникативной компетентности.

Дефицит коммуникативных знаний достаточно часто становится причиной негативного отношения отдельных студентов к участию в общественных мероприятиях с большим количеством участников: защите курсовых проектов, участию в конференции, воспитательных мероприятиях, волонтерской деятельности и т. д.

Ограниченность знаний, наличие негативного опыта и достаточный уровень воображения являются основой формирования страхов. Беседа со студентами на тему «Реальность нереального мира Интернета» показала, что многие современные выпускники испытывают множество страхов, связанных с публичной коммуникацией («не так говорю», «все будут смеяться», «не могу объяснить»), которые становятся основой коммуникативных барьеров, заставляют студентов демонстрировать инфантильное либо агрессивное поведение и желание подвергать себя стрессу. Студенты, имеющие дефицит коммуникативных знаний, чаще всего стараются избегать открытых коммуникаций, особенно с малознакомыми коммуникативными партнёрами. Нередко компенсируют данную деятельность в интернет-пространстве, социальных сетях и т. п., где происходит быстрый поиск скрытых коммуникативных партнёров, нейтрализуется значимость нарушений произношения и внешней привлекательности, коммуникация мозаична, разорвана, происходит потеря ощущения времени, имеется специальный этикет, эмоциональность коммуникации наглядна (смайлики) [9; 10].

В формировании коммуникативной компетентности Н. А. Буравлева, О. И. Кашавкина, Е. А. Петрова, В. Д. Стариченок большую значимость придают студенческому возрасту, рассматривая его как сенситивный период [11—14].

Факультативная дисциплина «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» для специальностей 1-01 02 01 «Начальное образование», 1-33 01 02 «Геоэкология», 1-02 06 04 «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», 1-03 04 01 «Социальная педагогика», 1-03 02 01 «Физическая культура» (№ 2142228350 от 12.05.2022) разработана и включена в образовательный процесс с 2022 года. Студенты ЛФ данную дисциплину не изучают.

Изучение дисциплины позволяет не только расширить и углубить коммуникативные знания, необходимые для продуктивной коммуникативной деятельности педагога инклюзивного образования, формировать коммуникативные умения, но и развивать коммуникативные способности, личностные свойства, важные для коммуникативной деятельности. Объем учебной дисциплины — 54 часа. Для изучения дисциплины разработана программа и электронный учебно-методический комплекс [15].

В рамках изучения дисциплины в процессе практико-ориентированной деятельности будущие педагоги имеют возможность убедиться в значимости коммуникативных знаний в инклюзивном образовательном пространстве. Студенты знакомятся не только с азами коммуникативной деятельности, но и спецификой использования в общении альтернативной и дополнительной коммуникации. В игровых и тренинговых формах работы закрепляются знания о значимости использования определённых коммуникативных тактик и стратегий, подчёркивается важность рефлексии положительного и отрицательного коммуникативного опыта, студенты обучаются профилактике и преодолению коммуникативных барьеров и конфликтных ситуаций. Значимое внимание уделяется анализу коммуникативных ситуаций, представленных в художественных фильмах, раскрывающих сложный мир коммуникации в отношениях «педагог—обучающийся—родители». Значимая роль отводится решению педагогических задач и проведению воспитательных мероприятий в учреждениях образования (в рамках самостоятельной управляемой работы и лабораторных занятий).

После изучения дисциплины проведено контрольное исследование, показывающее позитивную динамику показателей уровня сформированности коммуникативных знаний у студентов как в 2022 году, так и в 2024-м (см. таблицу 2).

При этом отмечается не только рост в процентном показателе коммуникативных знаний, но и в других компонентах коммуникативной компетентности. В связи с тем, что все компоненты коммуникативной компетентности взаимосвязаны и влияют на развитие друг друга, достаточно сложно проследить влияние формирования коммуникативных знаний на формирование каждого компонента коммуникативной компетентности в отдельности. Наблюдение за поведением выпускников, качеством коммуникаций, в которые они вступают, за использованием коммуникативных тактик и стратегий, которыми они пользуются, их стилем речи, а также снижение количества конфликтных ситуаций свидетельствует о следующем: чем выше уровень сформированности коммуникативных знаний, тем качественнее коммуникативная деятельность будущего специалиста, тем выше уровень сформированности его коммуникативной компетентности в целом.

**Заключение.** В инклюзивном образовательном пространстве особая ответственность за плодотворность коммуникативной деятельности ложится на педагога. Его задача — не только знать основы коммуникативной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, но и знать, как научить данной коммуникации всех его участников. Чтобы коммуникативные знания стали частью коммуникативной компетентности будущих педагогов, необходимо их ежедневно применять в практической деятельности для приобретения положительного коммуникативного опыта. В связи с тем, что коммуникативная компетентность на основе знаний формируется только в деятельности, студентам необходимо постоянно практиковаться с большим количеством собеседников, отличающихся по уровню языкового и коммуникативного развития. Вне образовательной деятельности это сделать

затруднительно. Изучение дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» способствует не только приобретению новых коммуникативных знаний, но и закреплению их в практической деятельности со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства.

#### Список цитируемых источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 02.02.2024).
2. Варенова, Т. В. Инклюзия как приоритетное направление в международной образовательной политике / Т. В. Варенова // Народная асвета. — 2013. — № 6. — С. 87—91.
3. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаява // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2014. — № 5. — С. 31—39.
4. Гараев, С. Т. Сущность информационно-коммуникационных технологий / С. Т. Гараев // Инновационная наука. — 2016. — № 6-2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologii> (дата обращения: 08.08.2024).
5. Погодина, И. А. Информационные и коммуникационные технологии, дистанционное и on-line обучение в условиях инклюзивного образования / И. А. Погодина, А. А. Польшакова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2020. — № 6-1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-distantsionnoe-i-on-line-obuchenie-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.08.2024).
6. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // Вестник БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — Вып. 7. — С. 45—53.
7. Скрипко, З. А. Знание как основа формирования профессиональной компетентности / З. А. Скрипко, В. Г. Тютерева, А. С. Бармашова // Вестник ТГПУ. — 2011. — № 13. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znanie-kak-osnova-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 15.07.2024).
8. Крылова, О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования : автореф. дис. ... д-ра наук : 13.00.01 / О. Н. Крылова. — СПб., 2010. — 44 с.
9. Морозова, О. Н. Особенности Интернет-коммуникации: определение и свойства / О. Н. Морозова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2010. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-kommunikatsii-opredelenie-i-svoystva> (дата обращения: 09.08.2024).
10. Чумакова, В. А. Психологические особенности и проблемные аспекты электронной образовательной коммуникации / В. А. Чумакова // Актуальные вопросы современной психологии : материалы III Междунар. науч. конф. — Челябинск : Два комсомольца, 2015. — С. 111—113.
11. Буравлева, Н. А. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся в ходе образовательного процесса / Н. А. Буравлева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». — 2015. — № 3 (22). — С. 205—209. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-hode-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 04.08.2017).
12. Кашавкина, О. И. Студенческий возраст как сензитивный период формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности / О. И. Кашавкина // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 10. — С. 91—95.
13. Петрова, Е. А. Визуальная психосемиотика общения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Петрова. — М., 2000. — 402 с.
14. Стариченок, В. Д. Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза / В. Д. Стариченок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал.: Д. В. Дзятко (наук. рэд.) [і інш.]. — Минск : БГПУ, 2015. — URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/9350> (дата обращения: 10.07.2018).
15. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога в контексте принципа инклюзии: состояние и модель формирования / М. Л. Кривуть // Адукацыя і выхаванне. — 2022. — Вып. 3 (363). — С. 51—61.

Поступила в редакцию 26.08.2024.

УДК 378.4

**Т. В. Петрушко**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 670 03 29 petrushko\_barsu@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье проведен обзор источников психолого-педагогической литературы, направленный на исследование содержания ключевых понятий, необходимых для определения сущности профессионализации. Представлены основные компоненты и стратегии профессионализации будущего педагога в условиях современной информационно-образовательной среды. Отмечен вклад профессиональной ориентации обучающихся на этапе выбора профессии, профессиональной подготовки студентов как будущих специалистов в успешность профессионализации педагогов. Описана сущность профессионализма как результата профессионализации педагогов. Предложена модель веб-сайта ресурсного центра профессионализации, определены методологические подходы, принципы, цель, направления и ожидаемые результаты деятельности, которые обуславливают создание системы поддержки, способствующей качественному образованию и подготовке специалистов, определены условия деятельности, обеспечивающие доступ к качественным образовательным ресурсам, взаимодействие со специалистами и возможности для самореализации.

**Ключевые слова:** профессионализация педагога; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; профессиональная подготовка; педагогический профессионализм; компоненты профессионализации; ресурсный центр профессионализации.

Библиогр.: 11 назв.

**T. V. Petrushko**

Institution of Educational "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, +375 (33) 670 03 29 petrushko\_barsu@mail.ru

## PROFESSIONALIZATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE MODERN INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article provides an overview of the sources of psychological and pedagogical literature aimed at researching the content of key concepts necessary to determine the essence of professionalization. The main components and strategies of professionalization of a future teacher in a modern information and educational environment are presented. The contribution of the professional orientation of students at the stage of choosing a profession, the professional training of students as future specialists to the success of the professionalization of teachers is noted. The essence of professionalism as a result of the professionalization of teachers is described. A model of the website of the Resource Center for Professionalization is proposed, methodological approaches, principles, goals, directions and expected results of activities are identified, which determine the creation of a support system that promotes high-quality education and training of specialists, the conditions of activity providing access to high-quality educational resources, interaction with specialists and opportunities for self-realization are defined.

**Key words:** teacher professionalization; professional orientation; professional self-determination; professional training; pedagogical professionalism; components of professionalization; resource center for professionalization.

Ref.: 11 titles.

**Введение.** В условиях стремительного развития информационных технологий перед педагогами стоят новые вызовы, требующие профессионального роста и адаптации. Кроме того, необходимость государства в подготовке педагогических кадров, способных привносить новые идеи в свою профессию, ставит задачу изучения аспектов профессионализации. Профессионализация будущего педагога выступает важным механизмом, способствующим развитию у специалистов необходимых навыков и умений, что обеспечивает их успешную деятельность в условиях быстро меняющейся информационно-образовательной среды.

Понимание сути профессионализации будущего педагога является актуальным и важным для разработки стратегий подготовки специалистов в области образования. Вместе с тем

в системе подготовки педагогов очевидно противоречие между важностью профессионализации и недостаточной изученностью ее аспектов, с одной стороны, и активизацией для этого резерва информационно-образовательной среды образовательного учреждения — с другой. Об этом свидетельствуют, согласно исследованиям О. Е. Мальцевой, Т. В. Снегрева, Л. М. Митиной, М. В. Михайловой, Н. В. Кулагиной, С. Г. Вершловского, низкая степень заинтересованности выпускников учреждений общего среднего образования в педагогической профессии как профессии личностно-карьерного роста и ситуация мотивационной напряженности, неустойчивость ценностных ориентаций в сфере будущей профессии среди студентов педагогических специальностей, уход из специальности молодых учителей. Таким образом, определяется научная проблема: каковы должны быть условия информационно-образовательной среды, стимулирующие процесс профессионализации.

**Материалы и методы исследования.** Проблема профессионализации была исследована с психологической точки зрения в работах таких ученых, как С. А. Дружилов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина. Кроме того, вопросы педагогической деятельности рассмотрены в исследованиях Т. И. Руднего, В. Я. Синенко, В. И. Слободчикова и В. А. Сластенина. Новым и перспективным направлением в данной области являются исследования А. А. Деркача, В. Г. Зыбкиной, В. Е. Курочкиной, Т. В. Сикорской, Ю. А. Тукачева. Однако на данный момент в педагогической науке нет однозначного понимания феномена «профессионализация будущего педагога», что требует более тщательного изучения данного понятия и целостного рассмотрения основных его компонентов в условиях современной информационно-образовательной среды. В рамках нашего исследования мы использовали метод анализа психолого-педагогической литературы, который предоставил возможность изучить мнения различных авторов, выявить их взгляды на процессы профессионализации.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В настоящее время в психолого-педагогической литературе нет единого подхода к толкованию самого понятия «профессионализация». Обзор научной литературы показывает, что существуют различные научные определения и характеристики профессионализации.

В. А. Цвык выделил группы подходов к изучению профессионализации: педагогический подход рассматривает профессионализацию как профессиональное обучение и профессиональное образование; социологический подход в рамках деятельностной теории определяет профессионализацию как принадлежность к определенному профессиональному сообществу; стратификационный подход акцентирует внимание на том, что профессионализация связана с обретением социального статуса через профессию; социально-экономический подход трактует профессионализацию как развитие и реализацию человеческих ресурсов в ходе трудовой деятельности [1, с. 258—269].

Профессионализация, согласно мнению ряда исследователей, представляется как многогранный процесс, связанный с целостным и непрерывным формированием личности специалиста и профессионала (А. К. Маркова) [2], включает в себя освоение определённых знаний, умений и навыков, развитие профессионально значимых качеств (А. В. Карпов, Е. А. Климов) [3]. Важным аспектом профессионализации является проектирование и организация профессионального развития, направленные на достижение высших результатов в своей области (Г. В. Акопов, А. А. Деркач и др.). Профессионализация как процесс включает самоопределение, целеполагание и рефлексия [4, с. 99—135], что отражает значимость активного и осознанного участия личности в профессиональном становлении.

Важным для успешной профессионализации будущего педагога выступает мотивация и осмысленный выбор профессии, достигаемый благодаря профессиональной ориентации, представляющей собой целую систему научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к осознанному выбору профессии с учетом их индивидуальных особенностей и актуальных потребностей рынка труда [5]. Итогом профориентационной работы является *профессиональное самоопределение обучающихся*, которое подразумевает

выработку устойчивого отношения к будущей профессиональной деятельности и гармоничное сочетание личных и социальных потребностей. Мы согласны с позицией Э. Ф. Зеера, который рассматривает понятие «профессиональное становление» как «продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма» [6, с. 16]. В этом контексте выделим два ключевых аспекта, которые, на наш взгляд, играют важную роль в процессе профессионализации, — целеполагание и рефлексия. Исследования в области психологии (Г. В. Акопов, В. А. Дашенко, А. С. Огнева) подчеркивают, что целеполагание является отправной точкой в процессе профессионального становления, основой для формирования профессиональной идентичности и предполагает наличие четко сформулированных целей, которые определяют направление профессиональной деятельности, осознание своих намерений и желаемых результатов, выбор сферы деятельности, соответствующей личным интересам и ценностям. Рефлексия, в свою очередь, представляет собой процесс анализа и осознания своих действий, эмоций и результатов, который позволяет проанализировать, насколько успешно он движется к поставленным целям в отношении выбранной профессиональной траектории. Целеполагание и рефлексия являются взаимодополняющими процессами. Целеполагание задает структуру и направление развития, в то время как рефлексия предоставляет возможность осознания и корректировки этого процесса. Сочетание этих процессов способствует профессиональному росту, подчеркивает важность активного участия личности в своем профессиональном становлении.

Наиболее близким к профессионализации с учетом содержательных характеристик выступает феномен «*профессиональная подготовка*». Это понятие охватывает процесс формирования знаний, навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности в области образования. В соответствии с исследованиями таких ученых, как И. Л. Кузьмина, С. И. Клишанец, профессиональная подготовка будущего педагога включает в себя не только теоретические аспекты, но и практические компоненты, позволяющие создавать условия для успешной педагогической деятельности [7]. Анализ феномена «профессиональная подготовка», предложенного А. П. Беляевой, подчеркивает два ключевых аспекта: объективную подготовленность и формирование личности специалиста. Углубляет понимание этого термина Е. И. Бражник, который раскрывает его связь с государственными стандартами и готовностью специалиста к профессиональной деятельности. В контексте исследований Н. В. Кузьминой профессиональная подготовка охватывает длительный процесс непрерывного образования педагогов как ключевого компонента их профессионального роста [8, с. 32—45]. Таким образом, профессиональную подготовку следует рассматривать как многогранный и интегрированный процесс, который обеспечивает будущим педагогам необходимыми ресурсами для успешной реализации их профессионального потенциала и является ключевым этапом в процессе профессионализации. Важно, чтобы данный процесс учитывал современные требования и вызовы, с которыми сталкивается образовательная среда, включая гибкость и трансформируемость предметного пространства, возможность каждому обучающемуся проектировать и реализовать собственный образовательный маршрут, доступность и разнообразие форм сотрудничества и общения всех участников образовательного пространства. В нашем понимании успешная профессиональная подготовка педагога должна быть направлена не только на приобретение необходимых знаний и навыков, но и на развитие личностных качеств, способствующих достижению высокого уровня развития педагогической деятельности.

Результатом профессионализации выступает *профессионализм*. Трактовки понятия «профессионализм» в психолого-педагогической литературе носят разное содержательное наполнение. Так, Н. А. Глузман определяет профессионализм как «интегративное качество, свойство личности, являющееся результатом длительной творческой деятельности и предусматривающее высокий уровень производительного труда» [9]. Однако Е. А. Климов рассматривает профессионализм не только как результат обучения и практики, но и как

комплексное внутреннее состояние личности, определяющее ее способность к профессиональной деятельности. В трудах А. В. Кириченко профессионализм рассматривается как высшая стадия развития человека как субъекта познания, труда и общения. Под педагогическим профессионализмом, согласно Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, И. Ф. Харламову, следует понимать совершенное владение педагогом психолого-педагогическими знаниями и навыками, которые должны сочетаться с хорошим знанием содержания предмета, знанием и умением применять педагогические технологии, нравственно-эстетическим отношением педагога к жизни, способностью понимать педагогические цели, осуществлять их практическое достижение [2]. В заключение следует подчеркнуть, что профессионализм определяется как соответствие широкого спектра личных профессиональных качеств будущего педагога (навыков, умений, знаний, ценностей, идеалов) уровню общественных ожиданий от данной профессии, как признак высокого уровня профессиональной деятельности и результат профессионализации.

Учитывая вышеизложенные теоретические позиции, *профессионализация будущих педагогов* является целостным динамичным процессом, включающим приобретение системы педагогических знаний и умений, развитие профессионально значимых личностных качеств будущего педагога, готовность к ведению эффективного образовательного процесса, саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям информационно-образовательной среды. Соответственно, структура профессионализации будущего педагога включает следующие компоненты: *содержательный* — система педагогических знаний (знания по преподаваемым предметам, знания психолого-педагогического цикла); *ценностно-мотивационный* — профессионально значимые личностные качества будущего педагога, готовность к ведению эффективного образовательного процесса, саморазвитию и адаптации; *деятельностно-технологический* — коммуникационные, организационные, информационные, конструктивные умения.

Создание информационно-образовательной среды учреждения образования является одним из важных факторов профессионализации, неотъемлемой частью качественной подготовки специалиста. Так, А. В. Хуторской утверждал, что «информационно-образовательная среда является важнейшим инструментом, который способствует развитию компетенций и навыков у специалистов нового поколения, обеспечивая доступ к актуальной информации и современным образовательным ресурсам» [10].

Роль информационно-образовательной среды в задаче опережающего развития по отношению к профессионализации будущего педагога: актуализация решения вопроса качественной организации информации на основе открытости и оперативности представления данных и сведений; активизация вовлеченности всех участников образовательного процесса; ориентирование на использование элементов игрового дизайна, развитие информационно-коммуникативных навыков, разработку удобной системы коллективного доступа к различным информационным ресурсам, современные интерактивные способы анализа и визуализации информации [11].

Современные *стратегии профессионализации будущего педагога* в условиях информационно-образовательной среды, требующие от будущих педагогов не только традиционных знаний и навыков, но и способности к непрерывному обучению, инновациям и адаптации к быстро меняющимся условиям:

- проведение психологических тренингов, включение в проектную деятельность, прохождение стажировок — все это формирует профессиональные навыки и компетенции, необходимые для успешной педагогической деятельности, а также способность к постоянному обучению и обновлению знаний, позволяет будущему педагогу успешно реагировать на изменения в образовательных технологиях и требованиях рынка труда;

- использование современных цифровых инструментов и платформ для организации учебного процесса способствует индивидуализации и интерактивности обучения, расширяет доступ к образовательным ресурсам;

- применение интерактивных технологий и элементов геймификации в обучении создает условия для повышения мотивации студентов и вовлеченности в образовательный процесс, что позволяет создавать более динамичную и эмоционально насыщенную образовательную атмосферу;

– сетевое взаимодействие и сотрудничество предполагает активное взаимодействие с педагогами, научным сообществом и образовательными учреждениями для приобщения к их опыту и лучшим практикам;

– кросс-дисциплинарность в разработке образовательных программ — сочетание элементов различных дисциплин и подходов.

В современных реалиях образования возможным является создание и функционирование ресурсных центров, направленных на профессионализацию всех субъектов образовательного процесса. Так, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, С. Г. Шуршев сходятся во мнении, что создание ресурсных центров, основанных на информационно-коммуникационных технологиях, позволяет активно развивать профессиональные навыки участников учебного процесса, создавая условия для обмена опытом и сотрудничества.

Нами разработана новая концептуальная модель информационно-образовательной среды, учитывающая современные требования к подготовке будущих педагогов, интегрирующая технологии, методы и подходы, способствующие профессионализации. Данная модель имеет блочную структуру и включает следующие блоки: целевой, содержательно-процессуальный, диагностико-результативный.

*Целевой блок* модели включает постановку цели, научные подходы и соответствующие им принципы. Целью является создание условий для профессионального самоопределения и обеспечения профессионализации будущих педагогов. Методологической базой построения модели выступают научные подходы: системный (подчеркивает необходимость целостного проектирования профессиональной подготовки, взаимосвязи между всеми составляющими образовательного процесса), компетентностный (фокусируется на формировании у обучающихся конкретных компетенций, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности, на соответствии образовательных результатов требованиям рынка труда и потребностям общества), средовой (делает акцент на образовательной среде, в которой происходит процесс обучения, подразумевает создание условий, способствующих обучению и развитию), адаптационно-исследовательский (акцентирует внимание на процессе адаптации будущих педагогов к современным условиям обучения и профессиональной жизни, стимулировании их исследовательской активности). Каждый подход реализуется в принципах: системный подход конкретизирован в принципах целостности, динамичности, открытости; компетентностный подход реализуется в принципах непрерывности, контекстуальности, междисциплинарности; средовой подход конкретизируется принципами кооперации и взаимодействия; адаптационно-исследовательский подход реализуется в принципах адаптивности, вовлеченности, вариативности и гибкости. В совокупности эти подходы и принципы создают основу для подготовки будущих педагогов.

*Содержательно-процессуальный блок* интегративно отражает направления деятельности, формы и методы работы ресурсного центра профессионализации, которые обуславливают создание системы поддержки, способствующей качественному образованию и подготовке будущих педагогов. Выделим основные направления деятельности:

– консультативно-профорientационное (оказание консультационных услуг, проведение профорientационных диагностик для определения склонностей и интересов обучающихся, организация профорientационных семинаров, встреч, стримов, способствующих профессиональному самоопределению);

– информационно-методическое (разработка и распространение методических материалов, проведение учебных семинаров и тренингов по актуальным вопросам образования и развития в условиях цифровизации образования);

– проектно-исследовательское (иницирование и реализация исследовательских медиа-проектов, сотрудничество с учреждениями образования и научными организациями для внедрения инноваций в образовательный процесс).

В *диагностико-результативном блоке* представлены результаты деятельности ресурсного центра: информационно-методическое обеспечение образовательного процесса; повышение мотивации будущих педагогов к педагогическому творчеству и проектно-инновационной деятельности, что подразумевает создание условий, способствующих заинтересованности

и увлеченности в приобретении опыта решения задач будущей профессиональной деятельности; образовательно-консультационные услуги для всех субъектов образовательного процесса; развитие студенческого медиаволонтерского движения. Критерии результативности представлены критериями и показателями профессионализации будущего педагога в условиях информационно-образовательной среды: эффективность учебной деятельности студентов, определяемая наличием способности использовать обобщенные психолого-педагогические знания и умения (решение компетентностных задач, выполнение и защита проектов, портфолио, дашборды); ценностно-мотивационный критерий — сформированность мотивации к профессиональной деятельности, к исследовательской работе, профессиональных качеств личности исследователя (методика И. С. Домбровской «Изучение типов и уровней мотивации учебной деятельности») и профессиональных ценностных ориентаций будущего педагога (карта педагогической оценки готовности к самообразованию И. А. Морева).

Данная модель служит основой для функционирования веб-сайта ресурсного центра профессионализации, который предоставляет доступ к широкому спектру образовательных ресурсов и ориентирован на широкий круг пользователей (от школьников и студентов до действующих педагогов, учителей и руководителей учреждений образования), что позволяет создать целостное сообщество, способствующее обмену опытом и идеями. Процесс регистрации на сайте является простым и доступным и может осуществляться через стандартную форму, верификацию по электронной почте или с использованием аккаунтов социальных сетей. Структура сайта представлена следующими разделами: главная страница, раздел с методическими ресурсами, раздел мероприятий, раздел самодиагностики, новости, форум, обратная связь. Каждый зарегистрированный пользователь получает доступ к образовательным ресурсам и мероприятиям, что создает уникальную возможность для профессионального самоопределения и непрерывного саморазвития. Важной частью сайта является раздел самодиагностики, включающий тесты, опросы, которые позволяют будущим педагогам оценивать уровень своих знаний и навыков, провести диагностику интересов и склонностей. Форумы и чаты создают пространство для общения и коллективного обсуждения актуальных проблем и тенденций в образовании, что также содействует формированию активной профессиональной среды, а возможность оставлять отзывы и рекомендации способствует непрерывному улучшению содержания и функционала сайта.

С помощью данного сайта мы стремимся создать инструмент для профессионализации будущих педагогов, обеспечивая доступ к ресурсам, возможностям для самореализации обучающихся, сотрудничества всех субъектов образования.

**Заключение.** Профессионализация будущего педагога является целостным динамичным процессом приобретения системы педагогических знаний и умений, развития профессионально значимых личностных качеств педагога, готовности к ведению эффективного образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды, включающим ценностно-мотивационный, содержательный, деятельностно-технологический компоненты.

Создание ресурсного центра профессионализации будущего педагога требует следующих условий:

1) обеспечение доступа к качественным образовательным ресурсам, наличие актуальных учебных материалов, включая электронные книги, онлайн-курсы, видеоуроки, научные статьи и практические пособия, регулярное обновление и пополнение ресурса новыми материалами, соответствующими современным требованиям образовательной среды;

2) взаимодействие со специалистами, формирование сети наставников и экспертов в области образования, готовых делиться опытом и проводить мастер-классы, проведение регулярных встреч и семинаров с профессионалами, которые могут обсудить актуальные вопросы педагогической практики;

3) создание платформы, позволяющей реализовывать собственные проекты и инициативы в рамках ресурсного центра, организация конкурсов, мероприятий и выставок, где студенты могут продемонстрировать свои достижения и креативные идеи.

## Список цитируемых источников

1. Цвык, В. А. Профессионализация как социальный процесс / В. А. Цвык // Вестник РУДН. Серия «Социология». — 2003. — № 4—5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-kak-sotsialnyy-protsess> (дата обращения: 11.09.2024).
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : ИНФА-М, 2000. — 395 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 304 с.
4. Тутолмин, А. В. Профессионализация бакалавра начального образования: разработка концепции и технологии реализации непрерывного педагогического образования (колледж-вуз) в Удмуртской Республике : монография / А. В. Тутолмин. — М. : Издат. дом Акад. естествознания, 2016. — 139 с.
5. Митина, Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы : учеб. пособие для вузов / Л. М. Митина. — М. : Юрайт, 2022. — 430 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — М. : Деловая кн., 2008. — 235 с.
7. Кузьмина, И. Л. Организация допрофессиональной и профессиональной подготовки учащихся учреждений общего среднего образования на базе учреждения профессионально-технического образования / И. Л. Кузьмина, С. И. Клишанец // Мастерство online. — 2016. — № 2 (7). — URL: [https://ripo.by/assets/masterstvo\\_online/docs/7/7\\_3.pdf?ysclid=m5jetl8otv497353997](https://ripo.by/assets/masterstvo_online/docs/7/7_3.pdf?ysclid=m5jetl8otv497353997) (дата обращения: 11.09.2024).
8. Сластёнин, В. А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков. — 4 изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 368 с.
9. Глузман, Н. А. Категориально-понятийный аппарат теории профессионализма будущих учителей / Н. А. Глузман // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 3. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26511> (дата обращения: 10.12.2024).
10. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. — № 2. — С. 58—64.
11. Петрушко, Т. В. Развитие информационно-образовательной среды: векторы восприятия и перспективы / Т. В. Петрушко, А. А. Островская // Педагогическая наука и образование. — 2024. — № 3. — С. 64—74.

Поступила в редакцию 31.12.2024.

А. Н. Унсович<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент,  
Н. И. Филимонова<sup>2</sup>

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, <sup>1</sup>unsovich1970@mail.ru, <sup>2</sup>fil.nick@mail.ru

## ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ» И «ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ, СПОРТОМ И ТУРИЗМОМ»

В статье актуализирована проблема осознанного выбора абитуриентами специальностей для получения высшего образования. Представлены результаты анкетирования студентов I курса специальностей «образование в области физической культуры» и «организация и управление физической культурой, спортом и туризмом» по выявлению факторов выбора специальности. Определена роль преподавателей, учителей физической культуры и здоровья в организации профориентационной деятельности. Выявлены ключевые условия эффективности деятельности профильных спортивно-педагогических классов. Для обеспечения осознанного выбора учащимися будущей профессиональной деятельности и дальнейшего обучения представлена технология работы по профориентации обучающихся спортивно-педагогических классов средствами учебного предмета «Физическая культура и здоровье». Описан опыт профориентационной деятельности учреждения образования «Барановичский государственный университет» в аспекте проводимых мероприятий для абитуриентов спортивно-педагогических специальностей. Определены перспективы совершенствования профориентационной работы кафедры психологии и физического воспитания.

**Ключевые слова:** профориентация; абитуриенты; учреждение высшего образования; выбор профессии; классы педагогической, спортивно-педагогической направленности; спортивно-педагогические специальности.  
Библиогр.: 4 назв.

A. N. Unsovich<sup>1</sup>, Ph. D. in Education, Associate Professor,  
N. I. Filimonova<sup>2</sup>

Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, <sup>1</sup>unsovich1970@mail.ru, <sup>2</sup>fil.nick@mail.ru

## EXPERIENCE OF ATTRACTING APPLICANTS TO THE SPECIALTIES “EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE” AND “ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND TOURISM”

The article actualizes the problem of conscious choice of specialties for obtaining higher education by applicants. The results of the survey of first-year students of the specialties “Education in the field of physical education” and “Organization and management of physical culture, sports and tourism” to identify the factors of choosing a specialty are presented. The role of teachers, physical education and health teachers in organizing career guidance activities is determined. The key conditions for the effectiveness of specialized sports and pedagogical classes are identified. In order to ensure an informed choice by students of future professional activities and further education, a technology of work on career guidance for students of sports and pedagogical classes by means of the subject “Physical Education and Health” is presented. The experience of career guidance activities of the institution of education “Baranavichy State University” is described in the aspect of events held for applicants of sports and pedagogical specialties. Prospects for improving the career guidance work of the Department of Psychology and Physical Education are determined.

**Key words:** career guidance; applicants; higher education institution; choice of profession; pedagogical, sports and pedagogical classes; sports and pedagogical specialties.

Fig.: 4 titles.

**Введение.** В условиях экономических преобразований, происходящих в нашей стране, проблема выбора профессии с учетом современных тенденций развития общества, объективной кадровой ситуации в стране и самореализации в ней становится особенно актуальной

не только для старшеклассников, родителей и учителей, но и для общества в целом. Эффективность восполнения кадрового потенциала государства, качество подготовленности будущих специалистов напрямую зависят от успешного профессионального самоопределения выпускников. В связи с этим одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь является создание оптимальных условий для профессионального становления молодежи [1].

Выбор профессии для выпускника учреждения общего среднего образования является важным и судьбоносным решением. Адекватность выбора профессии и уровень освоения профессиональных компетенций влияют на качество жизни. От профессиональных достижений во многом зависит и жизненный успех человека. Именно поэтому так важно правильно определить будущую профессию и найти свое призвание.

Формирование готовности выпускника к выбору профессии достигается в ходе целенаправленного воздействия на личность. Для правильного выбора специальности важно не только выявить мотивы, потребности, способности личности, но и определить ее профессиональную направленность [2].

В учреждении образования «Барановичский государственный университет» длительное время осуществляется успешная подготовка по таким спортивно-педагогическим специальностям, как «образование в области физической культуры» и «организация и управление физической культурой, спортом и туризмом».

**Методология и методы исследования.** Рассматриваемое исследование опирается на идеи системного, личностного, деятельностного и компетентностного подходов.

Для достижения поставленной цели нами использованы теоретические методы исследования: анализ и синтез психолого-педагогической литературы, классификация, проектирование, анкетирование.

**Результаты исследования и их обсуждение.** При проведении профориентационной работы необходимо учитывать, какие факторы влияют на выбор выпускниками специальности.

С этой целью в начале 2024/2025 учебного года было проведено анкетирование среди студентов I курса специальностей «образование в области физической культуры» и «организация и управление физической культурой, спортом и туризмом». Результаты анкетирования позволили определить основные факторы, оказывающие влияние на выбор абитуриентами спортивно-педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет». Необходимо отметить, что 48 % респондентов указали на наличие соответствующей специальности, 40 % — количество бюджетных мест, 22 % студентов — престижность учреждения высшего образования. Так, на вопрос о том, кто повлиял на выбор специальности, 30 % респондентов отметили, что решение о выборе специальности являлось неокончательным. Можно констатировать тот факт, что большинство опрошенных студентов при выборе будущей профессии ориентировались на собственное мнение (47 %), мнение родителей и родственников учитывали 45 % выпускников. Однако степень влияния школы и учителей совсем невысока (8 % респондентов).

В Республике Беларусь в последнее время активно развивается профессиональная профилизация, поэтому основное внимание кафедры психологии и физического воспитания БарГУ уделяется работе с учреждениями образования, где функционируют классы педагогической и спортивно-педагогической направленности. Обучающиеся через занятия факультативов «Введение в педагогическую профессию», «Введение в спортивно-педагогические профессии» детально изучают основные тематические блоки учебной программы: первый блок посвящен введению в профессию (в соответствии с профессиональным профилем), второй блок охватывает вопросы практической профессиональной деятельности и познания себя в профессии [3].

Возможность изучать факультативные курсы «Введение в педагогическую профессию» и «Введение в спортивно-педагогические профессии» является важным звеном целенаправленной работы со старшеклассниками по подготовке их к осознанному выбору будущей специальности. Данные курсы позволяют сформировать у обучающихся устойчивый интерес к профессии, создать условия для оценки личностных и профессиональных возможностей, выстраивать собственную образовательную траекторию с использованием потенциала выбранного направления. При этом одним из важных условий эффективности образовательной деятельности является владение педагогом современными технологиями обучения и применение им активных инновационных форм и методов профориентационной работы [4].

Для обеспечения осознанного выбора учащимися будущей профессиональной деятельности и дальнейшего их обучения преподавателями кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет», учителями физической культуры и здоровья государственного учреждения образования «Средняя школа № 9 г. Барановичи» разработана технология работы по профориентации обучающихся спортивно-педагогических классов средствами учебного предмета «Физическая культура и здоровье».

Цель профориентационной технологии — подготовка учащихся к осознанному выбору профессии преподавателя физической культуры с учётом склонностей и возможностей личности, потребностей общества и запросов рынка труда. Это предусматривает решение следующих задач:

1) воспитывать у учащихся положительное отношение к труду в сфере физической культуры и спорта, используя специфику содержания и методики преподавания учебного предмета «Физическая культура и здоровье»;

2) формировать профессиональный интерес учащихся к труду преподавателя физической культуры на основе познавательного интереса к предмету;

3) активизировать потребности учащихся в оценке и соотнесении своих личностных качеств и способностей с требованиями профессии к индивидуальным качествам личности.

Реализация задач предполагает целенаправленную организацию профориентационной работы на основе системного, личностно ориентированного, дифференцированного, деятельностного и компетентностного подходов.

Отметим, что функционирование технологии во многом зависит от соблюдения принципов научности, систематичности и преемственности, сознательности и активности, доступности, интеграции, связи обучения и профориентации с жизнью, потребностями регионального рынка труда.

В соответствии с задачами профориентационной деятельности в условиях спортивно-педагогического обучения можно выделить следующие этапы работы учителя физической культуры и здоровья:

– определение в учебном материале тем, в содержание которых целесообразно включить профориентационный материал; составление календарно-тематического планирования с учётом профориентационного компонента содержания образования по профильному предмету;

– изучение источников профессиональной информации (о специфике деятельности преподавателя физической культуры, требованиях профессии к человеку, путях получения профильного образования, спортивно-педагогической деятельности известных тренеров, потребностях в специалистах);

– определение форм подачи профориентационного материала, подбор соответствующих средств обучения, в том числе электронных образовательных ресурсов;

– индивидуальная работа с обучающимися, изучение их интересов и склонностей;

– организация приобретения учащимися профориентационно значимого опыта (контекстное обучение, ситуационные задачи, физкультурно-оздоровительная, спортивно-массовая, соревновательная деятельность).

При этом важно, чтобы старшеклассники, ориентированные на профессию преподавателя физической культуры и здоровья, на уроках и практических занятиях получали возможность развивать свои физические способности, усваивать специфику работы учителя

(первоначальные представления о методике преподавания предмета, «проба сил», помощь учителю в демонстрации технических и тактических элементов).

Так, для содействия формированию у выпускников готовности к профессиональному самоопределению применяются:

– информационные формы профориентационной деятельности — направлены на знакомство обучающихся со спецификой будущей профессии (профориентационные беседы, посещения с экскурсиями университета, встречи с администрацией университета, факультета, кафедры, оформление профориентационных стендов);

– диагностические формы — способствуют выявлению потребностей, склонностей, интересов обучающихся, их личностных качеств (опросники, анкеты, тренинги);

– практические формы, направленные на выявление профессионально-личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности. В большей степени ребятам предлагаются различные циклы мероприятий, которые позволяют получить возможность ближе познакомиться со спецификой специальностей спортивно-педагогического профиля и погрузиться в физкультурно-оздоровительную, соревновательную деятельность [2].

Так, обучающиеся профильных классов принимают участие в фестивале педагогических классов, профориентационном проекте «Стань студентом на один день», которые традиционно проводятся на факультете педагогики и психологии БарГУ. В рамках проекта, фестивалей ребята принимают участие в научно-практических мероприятиях, квестах, интеллектуальных играх, конкурсах, викторинах.

Привлечение абитуриентов на специальности «образование в области физической культуры» и «организация и управление физической культурой, спортом и туризмом» осуществляется и через реализацию мероприятий патриотической направленности. Преподавателями университета и учителями физической культуры и здоровья государственного учреждения образования «Средняя школа № 9 г. Барановичи» разработан профориентационный спортивно-патриотический проект «Наследники Победы», в рамках которого организуются спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия с учетом интересов современной молодежи. На протяжении многих лет традиционно проводятся: спортивный фестиваль белорусских народных подвижных игр, велопробег «Тропами Победы», молодежная инициатива «Спортивный рывок!» в рамках международного марафона «Великой Победе в благодарность!», туристические походы «Дорога к Победе», флешмоб — массовый легкоатлетический забег «Путь к Победе». Перечисленные формы профориентационной работы в рамках проекта позволяют не только приобщать молодежь к регулярным занятиям физическими упражнениями, повышать их уровень специальных физкультурных знаний, привлекать заинтересованных ребят для поступления на спортивно-педагогические специальности, но и формировать активную гражданскую позицию молодежи, любовь к Родине, уважение своего народа, государства, традиций.

В целях формирования мотивации к здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом ведется активная работа по привлечению обучающихся школ к участию в спортивных студенческих фестивалях «Спорт для всех!». В рамках Недели молодежи и студенчества школьники совместно со студентами участвуют в акциях, флешмобах, турнирах, открытых первенствах по видам спорта. Преподавателями кафедры ежегодно организуется научно-практическая площадка «Ярмарка здорового образа жизни», где представляются мастер-классы с презентацией накопленного опыта и демонстрацией современных оздоровительных технологий.

Для выявления мотивированных, одаренных ребят в физкультурно-спортивной деятельности на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» проводится второй этап республиканской олимпиады по учебному предмету «Физическая культура и спорт», что дает дополнительные возможности для привлечения потенциальных абитуриентов к поступлению на спортивно-педагогические специальности.

Следовательно, эффективность профориентационной работы с учащимися в процессе спортивно-профильного обучения физической культуре зависит от:

- комплексного систематического использования ресурсов допрофильной подготовки и профильного обучения, профориентационных возможностей социального партнёрства;
- научно-методического обеспечения профориентации учащихся средствами учебного предмета «Физическая культура и здоровье» в условиях профильного обучения и допрофильной подготовки;
- кадрового обеспечения, уровня практической и методической подготовки учителя.

По нашему мнению, главным условием в системной работе по профориентации является отношение самих учителей-предметников к своей профессии. Учащиеся профильных классов должны видеть перед собой не только профессионала, открытого и готового к диалогу, но и интересного, успешного, креативного педагога, который идет в ногу со временем. Поэтому самым мотивирующим фактором выбора учащимися педагогических классов профессии педагога являются сами учителя.

**Заключение.** Накопленный практический опыт позволяет определить основные аспекты в профориентационной работе по привлечению абитуриентов на спортивно-педагогические специальности:

- работа со всеми участниками образовательного процесса, как учреждений образования, специализированных учебно-спортивных учреждений, так и учреждений высшего образования;
- стимулирование обучающихся к обдуманному выбору специальности при поступлении в учреждения высшего образования на основе учета своих интересов и потребностей, систематизации подробной информации о спортивно-педагогических специальностях, возможностях профессионального роста в качестве учителя физической культуры и здоровья;
- выбор современных форм и методов профориентационной работы, учитывая важность ориентации учащихся на выбор профессии и прохождения допрофессиональной подготовки;
- создание условий для преемственности между обучением в классах профессиональной направленности и получением образования по спортивно-педагогическим специальностям в университете;
- системный подход в профориентационной работе с привлечением различных социальных институтов (семья, учреждения образования);
- интеграция форм коммуникации с абитуриентами (через социальные сети или личное общение). Это может реализовываться через игры, конкурсы в социальных сетях, мероприятия, организованные по месту жительства школьников (в последнее время стали популярны «Дворовые игры», которые можно проводить совместно с членами БРСМ, учителями физической культуры и здоровья). Возможно ведение профориентационного блога, создание форумов.

#### Список цитируемых источников

1. Юшкевич, Г. И. Профессиональная ориентация учащихся: проблемы и пути выхода из них / Г. И. Юшкевич // Адукацыя і выхаванне. — 2025. — № 5. — С. 44.
2. Валюк, А. В. Профориентационный инструментарий учреждения образования / А. В. Валюк // Народная асвета. — 2023. — № 10. — С. 27.
3. Бельницкая, Е. А. Профориентация учащихся на педагогическую профессию в условиях профильного обучения / Е. А. Бельницкая // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 8. — С. 53—54.
4. Сватухина, Ж. Н. Организация профориентационной работы с обучающимися профильных классов педагогической направленности в учреждении общего среднего образования / Ж. Н. Сватухина // Адукацыя і выхаванне. — 2024. — № 3. — С. 70—74.

Поступила в редакцию 22.01.2025.

УДК: 159.9

**А. Г. Иценко**, кандидат философских наук, доцент  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 246 27 56, alex\_its81@mail.ru

### ПРОЕКТ ФИЛОСОФСКОЙ ПСИХОЛОГИИ С. Л. ФРАНКА<sup>1</sup>

В статье автор продолжает рассматривать воззрения русского философа С. Л. Франка в их философско-психологическом сегменте. Поднимаются такие блоки в рамках указанной философско-психологической проблематики, как соотношение внутреннего духовного мира человека и физиологических закономерностей, связь социального и индивидуального, проблемы целостности личности и концепции «души», единства душевной жизни, возможности опытного познания духовной жизни, динамизм внутреннего мира человека, а также связь узкопсихологических и гносеологических возможностей «души» и др. Показано, что С. Л. Франк оставался верен как своим методологическим установкам, так и базовым философско-психологическим идеям. Автор приходит к выводу, что религиозно-философские и антропологические установки философа, с одной стороны, ограничивали научный анализ «души», с другой — открывали определённые перспективы изучения внутреннего мира человека.

**Ключевые слова:** Семён Франк; проблема «разум—тело»; история психологии; философская психология; философская антропология; сознание.

Библиогр.: 16 назв.

**A. G. Itsenko**, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor  
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,  
the Republic of Belarus, +375 (29) 246 27 56, alex\_its81@mail.ru

### S. L. FRANK'S PHILOSOPHICAL PSYCHOLOGY PROJECT

In the article, the author continues to consider the views of the Russian philosopher S. L. Frank in their philosophical and psychological segment. The following blocks are raised within the framework of the specified philosophical and psychological problems, such as the relationship between the person's inner spiritual world and physiological laws, the connection between the social and the individual, the problem of the integrity of the person and the concept of “soul”, the unity of the spiritual life, the possibility of experiential knowledge of the spiritual life, the dynamism of the inner human world and, as well as the close connection between the psychological and epistemological possibilities of the “soul”, etc. It is shown that S. L. Frank remained true to both his methodological attitudes and basic philosophical and psychological ideas. The author comes to the conclusion that the philosopher's religious-philosophical and anthropological attitudes, on the one hand, limited the scientific analysis of the “soul”, and on the other hand, opened up certain perspectives for the study of the Man's spiritual world.

**Key words:** Semyon Frank; the “mind—body” problem; history of psychology; philosophical psychology; philosophical anthropology; consciousness.

Ref.: 16 titles.

**Введение.** В первой части исследования философско-психологических воззрений С. Л. Франка поднимались такие пласты идей русского философа, как концептуализация категории «душа», рассматриваемой мыслителем и как философский концепт, и как психолого-антропологическая реальность, соотношение психологии и философии, проблема атомизации психики, критические построения в отношении так называемой «опытной психологии» и пр. [1].

Базовыми работами в этой части среди объёмного массива трудов Л. Франка будут рассматриваться несколько текстов. Во-первых, «Душа человека. Опыт введения

в философскую психологию» (1917) [2]<sup>1</sup>, работа, в которой наиболее рельефно и объемно автор излагает свою концепцию философской психологии. Н. К. Гаврюшин отмечал, что «*Душа человека. Опыт введения в философскую психологию*» «стала последней точкой в истории русской “рациональной психологии”. Она охватывает тематику соответствующих академических курсов, но дает ей более органичное, живое оформление». По мнению Н. К. Гаврюшина, «Франку в значительной мере удалось осуществить программу, намеченную В. Н. Карповым» [4, с. 103—104]. Последний, как известно, яркий представитель киевской школы философского теизма (окончил Киевскую духовную академию), преподавал психологию в Петербургской духовной академии, как и С. Л. Франк, был ориентирован на платонизм. Очевидно, Н. К. Гаврюшин прав, поскольку профессор В. Н. Карпов также отмечает важность изучения души в психологии сквозь призму трёх направлений: «1) Феноменологию души, 2) Виологию души (исходная исследовательская позиция, по которой душа — источник живого в человеке — А. И.) и 3) Патологию души» [5, с. 229]. Кроме того, Карпов Франку был знаком как психолог, в указанной работе он даже цитирует представителя духовно-академической психологии («Натурфилософия Аристотеля и ее значение в настоящее время»).

Важны для данной тематики такие работы, как «О природе душевной жизни» [6], «О метафизике души. (О проблеме философской антропологии)» [7]. Следует также обратить внимание на самую позднюю работу — «Реальность и человек» (1949) [8], написанную за год до смерти мыслителя. Сам автор пишет, что здесь попытка «дать более зрелую и углубленную формулировку философской системы...», для нас важно, что книга «есть опыт метафизики человеческого бытия или философской антропологии (первый набросок которой дан в моей книге “Душа человека”, 1917)» [8, с. 208]. В работе С. Л. Франк сам определяет философов, идеи которых в наибольшей степени повлияли на него. Это Платон, Плотин (и платонизм в целом), Николай Кузанский, а также В. С. Соловьев, влияние которого «было, очевидно, бессознательным». «Многим я обязан, — пишет мыслитель, — знакомству с мистической литературой» [8, с. 208]. Однако эта увлеченность мистицизмом никогда не вступала в конфликт с рациональными установками и научной строгостью русского философа, что прекрасно показано в различных его работах, затрагивающих гносеологическую проблематику («К теории конкретного познания», «Предмет знания», «Религия и наука»<sup>2</sup>).

Следует сказать, что хоть автор и являлся религиозным мыслителем и многие его философско-концептуальные интуиции перекликались и исходили из религиозного мировоззрения, однако не все религиозные идеи, в частности о душе, разделялись русским философом. Известна работа, в которой С. Л. Франк критически оценивает такую концепцию, как переселение душ. При этом вспомним, что идеи *μετεμψύχουσις* имели место в философской системе Платона и неоплатоников. С. Л. Франк даже делает попытку защитить Платона: «...остается в сущности не вполне ясным, в какой мере Платон серьезно верит в буквальный смысл учения о переселении душ и в какой мере оно служит ему лишь мифологической иллюстрацией для иных, фундаментальных представлений об общей природе и назначении душ» [10, с. 26]. В конечном итоге мыслитель приходит к выводу, что учение переселения душ внутренне противоречиво и «оказывается пустой и беспредметной игрой ума» [10, с. 29—30].

В целом в базовых своих тезисах С. Л. Франк старается не сойти с научных позиций, выдержать логическую последовательность и непротиворечивость своих воззрений на душу, а в некоторых местах и прямо отстаивает позицию гармоничного сочетания и взаимодополняемости религии и науки. Отдельная роль отводилась психологической науке (в особенности психологии личности и социальной психологии). Как справедливо отмечал исследователь жизни и творческого наследия мыслителя профессор Г. Е. Аляев, ранний С. Л. Франк

<sup>1</sup>Отметим, что интерес к философской психологии С. Л. Франка в Европе растет. Так, в Германии весь тираж переведенной на немецкий язык рассматриваемой работы был распродан полностью [3, с. 172]. В итоге в Германии с 2000 года труды русского мыслителя переведены на немецкий язык и изданы в 8 томах («Душа человека. Опыт введения в философскую психологию» составила 2-й том).

<sup>2</sup>Более детально о соотношении религии и науки — в работе «Специфика соотношения религии и науки в религиозно-философских воззрениях С. Л. Франка» [9].

в целом «был склонен к психологизму в понимании общественно-исторических процессов», с течением времени этот «психологистский уклон был осознанно и однозначно преодолен», однако «это не означало утраты им интереса к психологии — как социальной, так и индивидуальной. Наоборот, ...этот интерес стал глубже и привел Франка к разработке философской психологии как составной части метафизической системы» [11, с. 81]. Некоторые учёные даже пишут о «психологизации гносеологии» Франка, выраженной в концепции «живого знания», которая «помогает исследовать психологию субъекта и субъективного мира человека» [12, с. 56].

**Материалы и методы исследования.** С учётом того факта, что данная публикация является продолжением первой части исследуемой тематики, методологические установки автора остаются теми же. Источниками выступили работы С. Л. Франка различных временных промежутков. Методологическими подходами и методами, учитывая исследовательскую цель и задачи, выступили историко-генетический, системный и критико-аналитический подходы, философско-герменевтический метод (герменевтический круг, герменевтический треугольник), позволившие реконструировать, проанализировать и осуществить интерпретацию исследуемых идей С. Л. Франка, выраженных в его творческом наследии, придерживаясь научных принципов объективности и историзма.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Напомним идейную диспозицию в концептуальных построениях философской психологии С. Л. Франка. Мыслитель фиксирует: «Под учением о душе или философской психологией... мы должны разуметь именно общее учение о природе душевной Жизни и об отношении этой области к другим областям бытия, в отличие от так называемой “эмпирической психологии”, имеющей своей задачей изучение того, что называется “закономерностью душевных явлений”. В этом смысле философская психология стоит выше спора между различными философскими направлениями в психологии, выше противоположности между “метафизиками” и “эмпиристами” или “критицистами”, ибо эти споры и противоположности составляют само её содержание» [2, с. 20].

С. Л. Франк фиксирует свою позицию в этой области дефинитивным описанием души как «действенно-формирующую энтелехию (видим эксплицитную прямую аллюзию на аристотелевскую  $\acute{\epsilon}\nu\tau\epsilon\lambda\acute{\epsilon}\chi\epsilon\iota\alpha$  — А. И.), как носителя знания или предметного сознания и как единство духовной жизни» [2, с. 222]. Автор не отрицает важности связи духовного начала с телесным: «...через связь с телесными процессами душевная жизнь является пространственно и временно локализованной реальностью, предстоит нам как совокупность и единство процессов, протекающих в определенном месте и в определенное время; и лишь через эту же связь с телом она обнаруживает вообще эмпирическую закономерность своих явлений, ибо закономерность, в качестве определенного порядка сосуществования и последовательности, предполагает уже локализацию во времени (а практически, по крайней мере в большинстве случаев, и в пространстве)...». По мнению мыслителя, внутренняя и внешне-эмпирическая стороны души хоть и различны, но все же «не суть... раздельно-обособленные явления; здесь, как и всюду в душевной жизни, имеет место первичная непрерывность, коренное единство, объемлющее и покрывающее собой всякую разнородность» [2, с. 223].

Действительно важным блоком размышлений С. Л. Франка в рамке философской психологии является проблема соотношения «душа—тело». Напомним, что в современных исследованиях (когнитивная психология, нейробиология, аналитическая философия сознания) также есть похожая проблема — *mind-body problem* («проблема “разум—тело”»<sup>1</sup>), иногда её определяют как проблема ментального и физического, которая, в свою очередь, является термином, покрывающим собой целый спектр проблем. Как справедливо указывает В. В. Васильев: «Проблема “сознание — тело” является одной из ключевых тем аналитической философии, доминирующей в интеллектуальном пространстве начала XXI в.» [13, с. 143]. Среди современных исследователей, находящихся на переднем крае исследований данной проблемы, такие известные имена, как Р. М. Адамс, Д. Армстронг, Б. Баарс, Н. Блок, Ф. Гофф,

<sup>1</sup>Иногда этот термин переводят по-иному, например, «проблема “сознание—тело”» [13].

Ф. К. Джексон, Д. Дэвидсон, Д. Деннет, К. Кох, Д. К. Льюис, Т. Нагель, Д. Перебум, Н. Решер, Дж. Сёрл, Р. Суинберн, Т. Хорган, Д. Чалмерс, Дж. Шаффер, идеи которых отражают самые разные, подчас полносарные решения данного блока проблем. «Под рубрикой этого общего вопроса, — продолжает В. В. Васильев, — заключено некое множество подчиненных ему вопросов, вопросов, последовательные ответы на которые позволят нам продвигаться в решении данной проблемы» [13, с. 147]. Как видим, актуальности эта проблема не потеряла ни по своей важности в научном и философском дискурсе, ни по своей постановке как комплексной проблемы.

Как уже отмечалось, мыслитель раскрывает это тематическое направление в главе «Душа и тело» (работа «Душа человека...»). Сам философ структурирует данную проблему следующими блоками: «Влияние тела на предметное сознание и душевную жизнь», «Пространственно-временная зависимость души от тела и пределы этой зависимости», «Внутренние условия этой зависимости», «Критика теории “психофизического параллелизма”», «Подлинный характер взаимозависимости между душевной жизнью и телесными явлениями», «Онтологическое объяснение природы и возможности этой взаимозависимости» [2, с. 221—252]. В другой же, более поздней работе этой проблеме отводится уже две главы: «III. Душа и тело. Учение психофизического параллелизма» и «IV. Критика психофизического параллелизма» [6, с. 173—193]. Определённо, и терминология, и некоторые решения сегодня ушли далеко вперёд в силу естественных причин: накапливаются знания, совершенствуются методы изучения, возрастают технические возможности исследования в целом. Однако сама постановка этого вопроса более 100 лет назад как научной проблемы (в его варианте философско-психологической) в таком её срезе, который предлагает С. Л. Франк, острая критика редукционизма, а также некоторые варианты её решения на интуитивном уровне вскрывают в русском философе глубокого мыслителя. Для Франка эта тема включает в себя проблему каузальности (современная философия сознания также ставит проблему ментальной каузальности), свободы воли (здесь всплывает проблема ограниченности духовной жизни темпорально-пространственными факторами<sup>1</sup>, где связка души с телом замыкает внутренний мир человека, например, во временную реальность, с которой человек уже не может не считаться, хотя душа, по его мнению, сама по себе выходит за рамку этого «ограничителя»), эпифеноменальности «душевной жизни» и т. д.

Следует сказать, что эта связка проблемы соотношения «душа—тело» во франковской постановке и онтологии до сих пор остаётся неразрешимой. Профессор В. В. Васильев, характеризуя современное «понимание существа проблемы “сознание—тело”», пишет: «Определяя отношение сознания к телу, к мозгу, мы так или иначе уточняем онтологический статус сознания. Собственно, самым главным для нас является именно этот момент, уточнение онтологического статуса сознания» [13, с. 147]. Возможно, единственное отличие здесь с С. Л. Франком в терминологической плоскости (однако здесь можно напомнить, что «душа» Франка вполне может быть определена как носитель сознания<sup>2</sup>) и то, что он привязывает сюда ещё одну вершину этого треугольника — гносеологическую. Хотя и здесь есть парал-

<sup>1</sup>Здесь можно заметить и кантианские мотивы. К слову, в другом месте, где Франк размышляет о реальности и действительности, смежных понятиях субъективного и объективного опыта, он прямо ссылается на И. Канта. При этом у Франка междисциплинарно переплетаются области гносеологии, онтологии и психологии (в его философско-психологическом изводе). Так, объясняя субъективный опыт, мыслитель пишет: «Явления моей внутренней жизни — мои настроения, сны, фантазии, как они непосредственно происходят во мне и суть только для меня, — я противопоставляю как нечто “субъективное” — объективной действительности как всему “общеобязательному”. Но эти же явления в качестве предмета наблюдения и мысли — не только для другого, например, для врача-психоаналитика, но и для меня самого — суть объективная действительность, с которой я должен считаться как со всяким иным объективным фактом. С этой последней точки зрения “субъективны” не они сами — субъективно, в смысле ошибочности и иллюзорности, только их неверное истолкование, т. е. их возможное отнесение к ненадлежащей области реальности» [8, с. 212—213].

<sup>2</sup>Не следует забывать и того, что Франк предостерегал о сложности в понимании термина «сознание»: «Сознание... одно из самых многозначных и неопределённых слов». При этом мыслитель делает попытку дать определение: «Сознание есть некоторого рода непосредственная самоявственность, некое “для-себя-бытие”, самопроникнутость, как бы внутренняя прозрачность душевных явлений». При этом отмечает, что в широком смысле «всякое душевное явление есть “явление сознания”» [2, с. 59—60].

дели с современностью, поскольку *hard problem of consciousness* Д. Чалмерса также включает в себя и гносеологическую составляющую.

Критикуемый мыслителем «психофизический параллелизм» исходит из того, что утверждает «закономерную связь между физическими и психическими явлениями, не признавая, однако, настоящей причинной связи между ними. Мир так устроен, что известным физическим явлениям, например, процессам в центральной нервной системе, соответствуют определенные психические процессы, и наоборот. Оба ряда — ряд физический и ряд психический — протекают параллельно, не влияя, однако, друг на друга, а будучи, наоборот, в смысле причинной связи совершенно независимыми друг от друга» [6, с. 174]. Показательно, что ярким представителем психофизического параллелизма, по Франку, является В. Вундт и его школа.

В своей критике опираясь не только на философские методы, но и на работы учёных того времени, Франк прямо указывает их имена — это «Буссе, Венчер, Бехер, Бергсон» [6, с. 178], У. Штерн («Дифференциальная психология»), Э. Куэ и даже З. Фрейд и А. Адлер [6, с. 187, 191], хотя прибегает также в своих построениях и к идеям мыслителей прошлого, например, Д. Юма, когда обосновывает своё видение каузальности [2, с. 236—237].

При этом С. Л. Франк остерегается, что не стоит поддаваться ложному мнению, по которому психофизический параллелизм является концепцией, противоположной материализму. «На самом деле, — пишет философ, — в основе её (теории психофизического параллелизма — А. И.) лежит утверждение господства материальных явлений над психическими и совершенного бессилия последних, полной их подчиненности первым», хоть и в имплицитной форме. Поскольку психическая реальность включена в материалистическую замкнутость, а «принципиальное требование психофизического параллелизма — объяснить всякое психическое явление из предшествующего ему психического же (подобно тому, как физическое явление имеет своей причиной предшествующее ему физическое) — становится просто неосуществимым» [6, с. 175].

Далее философ продолжает свою мысль, поднимая уже прямо проблему ментальной каузальности, а параллельно критикуя эпифеноменализм, который порождается логическим продолжением психофизического параллелизма. Философ пишет: «Существует универсальная космическая материальная природа, как некое замкнутое в себе целое, в котором каждое отдельное явление может быть причинно объяснено из другого; и в отдельных местах этого материального мира — там, где есть живая нервная система — параллельно ей возникают отдельные ряды психических явлений, как бы вспыхивают огоньки душевной жизни; и внутри этих рядов смена отдельных явлений (как и само первое их возникновение) находится под непрерывным действием факторов материального порядка». Таким образом, размышляет Франк, природа, как материально замкнутая мегасистема более высокого порядка, включает психическое, как микросистему более низкого порядка, в свой поток жесткой детерминации. Но важно, что, как отмечает мыслитель, этот каузальный вектор односторонний: «С другой стороны, обратной зависимости быть уже не может: ни одно явление материального порядка — будь то вне или внутри живого тела — не определяется психическими процессами, ибо оно всецело определено предшествующими процессами материального порядка». И Франк делает следующий логический шаг, заключая, что при таком понимании «психофизический параллелизм называет обычно психические явления “эпифеноменом” материальных явлений (т. е. производным, побочным спутником их)». Так что данный подход является ярко выраженным «натуралистическим мировоззрением» (и даже «наивным реализмом» [7, с. 274]) или следствием такового, «для которого все душевное, сознательное, духовное есть побочное, производное и действительно бессильное начало, всецело обусловленное самодовлеющей и единой державной силой слепого, бездушного материального мира и без остатка ему подчиненное» [6, с. 176—177].

При этом Франк, конечно же, признаёт влияние «воздействия телесных явлений на душевные», однако он предполагает необходимость наличия и обратной связи: «...направляющего и формирующего влияния душевных сил на телесные процессы» [2, с. 238].

Объясняя эту особенность, Франк пишет: «Состояние душевной жизни, связанное с определенным телесным процессом, никогда не есть ни “продукт” одного этого процесса, ни даже закономерно-определенная “параллель” или “аналог” к нему, а есть всегда целостная, определенная сверхвременным и сверхкачественным единством, спонтанная реакция душевной жизни и ее центральных целестремительно-формирующих сил на данное телесное явление, с которым соприкасается душевная жизнь» [2, с. 241]. Опираясь на А. Бергсона («Время и свобода воли», 1889), Франк делает заключение о специфичности связи мозга и внутреннего мира личности: «...связь между телесными раздражениями и “ощущениями” (в смысле познания предметных содержаний) заключается лишь в том, что раздражение есть повод, побуждающий душевную жизнь направить внимание на определенное предметное содержание» [2, с. 242]. Немецкий исследователь франковского наследия П. Элен, анализируя этот аспект у Франка, не без оснований указывает: «Несмотря на то, что наша “внутренняя жизнь” привязана к человеческому телу и его функциям, она все-таки не обладает определенной локализацией в нем. То, что Франк называет “стихией нашей внутренней жизни”, было отличено им от наших психических состояний или содержаний сознания, т. е. от того, что может быть предметом психологии или любого прочего внешнего наблюдения (мечты, внутренние состояния, чувства, страсти как содержания собственно витального сознания)» [14, с. 96—97].

Завершая свои изыскания по данной теме, Франк отмечает не только теоретическую, но и практическую значимость «преодоления психофизического параллелизма и вообще натуралистического воззрения в психологии». Ведь если данная установка справедлива, пришлось бы признать «догмат о совершенной пассивности человеческого духа и полной, безграничной его подчиненности силам телесной жизни», а по сути признать отсутствие свободы воли в человеке. Исследование проблемы свободы воли у Франка занимает особое место. Отметим лишь то, что наличие свободы воли для мыслителя — это исходная антропологическая позиция, непосредственно связанная с наличием души и относительно автономного внутреннего мира личности. Франк пишет, что углубление в проблему свободы «связано, с одной стороны, с уяснением многослойности душевной жизни или измерения в глубину, в силу чего открывается возможность воздействия глубинных сил или центральных инстанций на процессы в наружной, периферической части душевной жизни», с другой — «с уяснением существенности для душевной жизни момента спонтанности активности, выражающегося в осмысленных актах, в которых осуществляется осмысленное теоретическое и практически-телеологическое отношение человека к окружающей его среде» [6, с. 232]. Также для мыслителя близкой является специфическая концепция А. Бергсона, по которой «свобода и необходимость... в применении к душевной жизни суть не различные, а совпадающие понятия, ибо понятие механической причинности или закономерной связи между отдельными явлениями А и Б — понятие, противостоящее понятию свободы — к ней именно неприменимо» [6, с. 232]. Эта позиция в современной терминологии близка к классическому компатибилизму (совместимость свободы воли и детерминизма). В целом Франк солидаризируется в этом вопросе с позицией Н. О. Лосского, о чём прямо пишет, ссылаясь на работу последнего «Свобода воли» (1926).

Показательно, что Франк здесь достаточно близок по своим интуициям современному американскому мыслителю Т. Нагелю. Последний отмечает: «Мы и другие существа с ментальной жизнью — это организмы, и наши умственные особенности, по-видимому, зависят от нашего физического строения. Итак, то, что объясняет существование организмов, подобных нам, должно также объяснять существование ума (mind). Но если ментальное само по себе не является просто физическим, оно не может быть полностью объяснено физической наукой». И далее автор резюмирует: «Моё ведущее убеждение заключается в том, что ум (в оригинале mind можно перевести как “разум” или даже “сознание” — А. И.) — это не просто что-то второстепенное, случайное или что-то добавочное, а основной аспект природы» [15, с. 21, 23]. Естественно, терминология за более чем 100 лет поменялась, однако если бы слово mind можно было заменить франковской «душой», эти идеи вполне перекликались бы с идеями самого С. Л. Франка.

Небезынтересным является отдельный вопрос, как познавать внутренний мир субъекта, «я», самопознание, а также познание других «я»? Возможно ли такое познание? И это несколько приближается к проблеме возможности познания квалиа (субъективного опыта индивидуума) с позиции третьего лица, ведь сознание другого недоступно. Сам Франк здесь дискутирует с Д. Юмом, отмечая логическую противоречивость его эпистемологического подхода: «Как бы глубоко я ни проникал в то, что я называю моим “я”, я всегда наталкиваюсь на то или иное частное ощущение — тепла или холода, света или тьмы, боли или удовольствия. Я никогда не могу наблюдать чего-либо иного, кроме ощущения». Ведь если ужать это утверждение, то получится: «Я не нахожу в себе никакого “я”», что явно внутренне противоречиво даже по чисто логическим основаниям. «Вполне естественно, — продолжает Франк, — что я не нахожу себя в составе объектов — по той простой причине, что я есмь тот, кто ищет, — не объект, а субъект». И здесь русский мыслитель находит ответ на эпистемологические искания Д. Юма в формуле Р. Декарта *cogito ergo sum*, которую, по мысли Франка, Декарт и сам до конца не осознал. Ведь из неё проистекает, что «“я”, которое сознат себя в мире самого факта мысли или её носителя, есть реальность, в которой “объект” совпадает с “субъектом”». Более того, это означает, что «это есть реальность, *открывающаяся самой себе* — открывающаяся не в силу того, что кто-то другой на нее смотрит, а в силу того, что самое ее *бытие* есть непосредственное *бытие-для-себя, самопрозрачность*» [8, с. 221—222]. Далее Франк отмечает, что данность этого «живого знания» была замечена уже Аврелием Августином, но наиболее полно раскрылась в немецком идеализме И. Канта. Эта «внутренняя, первичная сама себе открывающаяся реальность... сама явится нам как часть “объективного мира”; а именно, мы можем увидеть в ней не что иное, как сферу “душевной жизни человека”», — резюмирует Франк [8, с. 223—224].

Также следует отметить, что Франк отдает должное экзистенциализму, отмечая при этом некоторую его «ограниченность», поскольку именно экзистенциализм впервые после Б. Паскаля, начиная с С. Кьеркегора, «обратил внимание, что “Existenz”, непосредственное конкретное для-себя-бытие человека есть нечто совсем иное, более глубокое и первичное, чем душевная жизнь как область объективного психологического познания, и есть вообще реальность, которой совсем не замечают, мимо которой проходят философы, стремящиеся до конца познать бытие в форме объективного его созерцания» [8, с. 226].

Критикуя методологические подходы П. Г. Наторпа, Франк как бы заставляет себя признать некоторую правоту доэмпирической психологии в её эпистемологической части («прежней психологической теории знания»): «В ней присутствовала та правильная идея, что человеческое сознание, психика, является для нас все же чем-то иным и более первичным, чем просто объектом среди прочих объектов, просто частью предметного мира, природы. Признавать душевную жизнь лишь частью объективной действительности означает не замечать целый мир — внутренний мир живого человека как реальности, которая изначально создана вместе с самим субъектом» [7, с. 269].

Следует сказать, что Франк не был категорически против и классического интроспективного метода, однако не того, который «в учебниках психологии», имея в виду так называемую «эмпирическую психологию», поскольку там нет «никакой *самости* как особой инстанции, где в непосредственном живом сознании сфера внутренней жизни не выделилась как особая, специфическая реальность от чувственно предметного бытия». В противном случае «остается лишь наблюдение отдельных психических процессов на фоне чуждой им по существу и искажающей их смысл естественнонаучной картины мира» [7, с. 256]. Однако далее философ напишет об ограниченности интроспекции, поскольку в своей ноуменальности душа «недоступна внешнему предметному опыту (куда относится и так называемый внутренний опыт или самонаблюдение обычной психологии). Она может быть понята и познана лишь изнутри, из самой себя, т. е. так, как она есть для себя самой. Поскольку она является сферой переживающего сознания, самой себя, переживающей жизни, то она доступна лишь совершенно особому виду знания, переживающему опыту или живому знанию, живой интуиции (в отличие от чистой созерцательно-предметной интуиции)...» [7, с. 256]. Тогда возникает вопрос:

а возможно ли адекватное познание реальности внутреннего мира («души») другого «я»? Данную эпистемологическую проблему замечает и П. Элен, справедливо вписывая Франка в европейское интеллектуальное пространство: «С. Л. Франка интересует тот же вопрос, что и Липпса, Шелера, Кассирера и пр.: как мы можем знать о чужом Я? Есть ли это знание тем знанием, которое опосредовано нашими чувствами, т. е. является ли оно таким же знанием, как и знание о предметах, находящихся вне нас самих?» [14, с. 86—87]. П. Элен отслеживает идейный генезис и показывает подверженность С. Л. Франка влиянию персонализма в целом, а также некоторое заимствование идей М. Бубера и М. Шелера в частности, автор идёт дальше и прямо пишет о «персоналистском мышлении Франка» [14, с. 86], с чем в целом можно согласиться.

Резюмируя идеи, составляющие концепцию философской психологии С. Л. Франка, солидаризируемся с исследователем жизнотворчества С. Л. Франка, современным британским историком Ф. Буббайером, который следующим образом описывает суть проекта русского философа: «В противовес естественнонаучным объяснениям сознания Франк выдвигал идею души, действующей как носитель сознания и тем самым делающей сознание возможным. Человек в своей жизни ценит именно эту душу, единственную и неповторимую. Она состоит из трех слитых воедино, но, тем не менее, различных “Я”. Есть низшее “Я”, клубок идей, настроений, чувств и страстей, имеющее сильное влияние на периферию жизни личности. Затем, есть среднее волевое “Я”, обнаруживающее себя, когда личность делает выбор, требующий от нее преодоления низшего “Я”, и проявляет перед его лицом мужество или решимость. И наконец, есть чистое высшее “Я”, которое мы видим в осознании нравственного долга или божественного призвания» [16, с. 115]. Действительно, «душа» / «душевная жизнь» — вот та реальность внутреннего мира личности, которая, по мнению С. Л. Франка, конституирует и определяет эту личность, которая интегрирует все составляющие элементы духовного пространства личности и является тем основным предметом изучения философской психологии. «Душевная жизнь, — констатирует мыслитель, — не есть агрегат или комплекс отдельных психических явлений или процессов. Она есть, напротив, некое первичное неразложимое единство... Признание наличности “души” в этом смысле есть не произвольное допущение и не помеха для опытного познания душевной жизни, а, напротив, необходимое его условие» [6, с. 234].

**Заключение.** Подтверждены и уточнены отдельные элементы концептуальных построений русского философа-интуитивиста С. Л. Франка в части его проекта философской психологии, разрабатываемой им в ряде работ как фундаментального характера («Душа человека...»), так и в различных публикациях философско-психологической и антропологической направленности, акцентирующих внимание на отдельных аспектах указанной проблемы. Необходимо констатировать, что мыслитель не принимает ни подходы, ни определение предметной области современной ему психологии (хотя в последних работах смягчает свою категоричность), сведённой, по его мнению, к физиологии.

В решении некоторых аспектов проблемы «тело—душа»/«сознание—тело»/разум—тело» С. Л. Франк открыто выступает против психофизического параллелизма и материалистических моделей объяснения, выводя их из одного источника — натуралистического мировоззрения. Мыслитель предлагает свою концепцию «души» / «душевности жизни» как средоточия личности, центра духовной жизни индивида, интегрирующей силы внутреннего мира человека, что сближает его с некоторыми версиями европейского персонализма.

Важно отметить, что некоторые концептуальные построения С. Л. Франка (если не целиком, то отдельные их элементы) перекликаются с современными теориями сознания (Т. Нагель, Д. Чалмерс и др.) в части отрицания узкого редукционизма, эпифеноменализма, понимания некоторых аспектов проблемы квалиа, свободы воли, что делает подходы философской психологии Франка актуальными и обладающими потенциалом для дальнейшего их исследования и разработки.

## Список цитируемых источников

1. *Иценко, А. Г.* Проект философской психологии С. Л. Франка / А. Г. Иценко // Вестник БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2024. — № 2 (16). — С. 51—61.
2. *Франк, С. Л.* Душа человека. Опыт введения в философскую психологию / С. Л. Франк. — М. : Изд-во Г. А. Лемана и С. М. Сахарова, 1917. — VIII, 252 с.
3. *Антонов, К. М.* С. Л. Франк между Россией и Европой (по материалам науч. конф.) / К. М. Антонов, В. Н. Болдарева // Вопросы философии. — 2014. — № 10. — С. 170—176.
4. *Гаврюшин, Н. К.* Русское богословие. Очерки и портреты / Н. К. Гаврюшин. — Н. Новгород : Ридо, 2011. — 672 с.
5. *Карпов, В. Н.* Вступительная лекция в психологию / В. Н. Карпов // Христианское чтение. — 1868. — № 2. — С. 189—229.
6. *Франк, С. Л.* О природе душевной жизни / С. Л. Франк // По ту сторону правого и левого : сб. ст. / под ред. С. Л. Франка. — Париж : YMCA-Press, 1972. — С. 156—239.
7. *Франк, С. Л.* О метафизике души. (О проблеме философской антропологии) / С. Л. Франк ; пер. с нем. О. Назаровой // Исследования по истории русской мысли. Ежегодник за 2016—2017 гг. / ред. М. А. Колеров. — М. : Модест Колеров, 2017. — С. 252—283.
8. *Франк, С. Л.* Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк // Реальность и человек / С. Л. Франк ; сост. П. В. Алексеев ; прим. Р. К. Медведевой. — М. : Республика, 1997. — С. 208—431.
9. *Иценко, А. Г.* Специфика соотношения религии и науки в религиозно-философских воззрениях С. Л. Франка / А. Г. Иценко // Грані. — 2019. — № 5. — С. 77—86.
10. *Франк, С. Л.* Учение о переселении душ (религиозно-исторический очерк) / С. Л. Франк // Переселение душ: проблема бессмертия в оккультизме и христианстве : сб. ст. / Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев [и др.]. — Париж : YMCA-press, 1935. — С. 7—34.
11. *Аляев, Г. Е.* Семен Франк / Г. Е. Аляев. — СПб. : Наука, 2017. — 255 с.
12. *Гостев, А. А.* Психологические идеи С. Л. Франка: вклад в изучение духовно-нравственной сферы человеческого бытия / А. А. Гостев, Е. А. Смирнова // Ученые записки Института психологии Российской академии наук. — 2022. — Т. 2, № 1. — С. 54—67.
13. *Васильев, В. В.* Сознание и вещи: очерк феноменалистической онтологии / В. В. Васильев. — М. : ЛИБРОКОМ, 2014. — 240 с.
14. *Элен, П.* Онтология и антропология С. Л. Франка / П. Элен ; предисл., пер. с нем. и коммент. А. С. Цыганкова ; ред. Н. П. Волкова ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — М. : ИФРАН, 2017. — XIII, [5], 149 с.
15. *Нагель, Т.* Ум и космос. Каково это — быть летучей мышью? / Т. Нагель ; пер. с англ. В. В. Целищева. — М. : Канон+, 2024. — 192 с.
16. *Буббайер, Ф.* С. Л. Франк: жизнь и творчество русского философа. 1877—1950 / Ф. Буббайер ; пер. с англ. Л. Ю. Пантиной. — М. : РОССПЭН, 2001. — 328 с.

Поступила в редакцию 28.10.2024.

**В. В. Касперович**Государственное учреждение образования «Академия образования», ул. Некрасова, 20,  
220040 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 603 91 90, sobakabandit0803@gmail.com**ТИПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНЫХ И НЕУСПЕШНЫХ ПЕДАГОГОВ**

В статье актуализирована проблема психологического благополучия педагога. Рассмотрены подходы к пониманию понятия «психологическое благополучие», уточнены научные представления о содержании и структуре психологического благополучия. Проанализированы детерминанты психологического благополучия личности в педагогической деятельности. Обосновано, что возможность профессиональной самореализации имеет связь с профессиональной успешностью. В этой связи психологическое благополучие педагога рассматривается как предиктор профессиональной успешности. Представлены результаты эмпирического исследования педагогов по показателям психологического благополучия и его личностных детерминант (индивидуально-личностные черты, ценности и жизнестойкость). С использованием кластерного анализа данных определены типы педагогов, отличающихся личностными чертами, характеристиками жизнестойкости, приверженностью ценностям, уровнем самоэффективности, параметрами субъективного благополучия: относительно благополучные, благополучные и жизнестойкие, недостаточно благополучные, неблагополучные.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие; типология психологического благополучия; успешность профессиональной деятельности; профессионально успешные педагоги; профессионально неуспешные педагоги.

Рис. 1. Табл. 5. Библиогр.: 9 назв.

**V. V. Kasperovich**State Educational Institution "Academy of Education", 20 Nekrasov Str., 220040 Minsk,  
the Republic of Belarus, +375 (29) 603 91 90, sobakabandit0803@gmail.com**PSYCHOLOGICAL WELL-BEING TYPOLOGY OF PROFESSIONALLY  
SUCCESSFUL AND UNSUCCESSFUL TEACHERS**

The article actualizes the problem of psychological well-being of a teacher. The approaches to understanding the concept of "psychological well-being" are considered, scientific ideas about the content and structure of psychological well-being are clarified. The determinants of psychological well-being of an individual in pedagogical activity are analyzed. It is substantiated that the possibility of professional self-realization is related to professional success. In this regard, the psychological well-being of a teacher is considered as a predictor of professional success. The results of an empirical study of teachers on indicators of psychological well-being and its personal determinants (individual and personal traits, values and resilience) are presented. Using cluster analysis of data, types of teachers are determined that differ in personal traits, characteristics of resilience, commitment to values, level of self-efficacy, parameters of subjective well-being: relatively prosperous, prosperous and resilient, insufficiently prosperous, and disadvantaged teachers.

**Key words:** psychological well-being; typology of psychological well-being; success of professional activity; professionally successful teachers; professionally unsuccessful teachers.

Fig. 1. Table 5. Ref.: 9 titles.

**Введение.** Понятие психологического благополучия многогранно и разносторонне, имеет глубокие философские корни и связано с именем Аристотеля, который в сочинении «Никомахова этика» предположил, что благо — это то, «к чему все стремятся», сформулировал высшее человеческое благо и назвал его «эвдемония». В дальнейшем идеи психологического благополучия в рамках этого подхода получили свое развитие в гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт). Общим в представлении А. Маслоу и К. Роджерса относительно природы психологического благополучия является выделение такого критерия, как успешное преодоление давления внешней среды, для того, чтобы быть тем, кем ты являешься. Это дефицит тех потребностей, которые не связаны с физическим существованием, а имеют духовную, экзистенциальную природу. Автономность, свобода выбора, спонтанность, стремление к развитию определяют траекторию жизни полноценно функционирующего человека [1; 2].

Основываясь на представлениях гуманистической психологии о стремлении к саморазвитию как основной тенденции психологически здоровой личности, К. Рифф [3] разработала концепцию психологического благополучия, имеющую следующую структуру: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, компетентность, цель в жизни и личностный рост.

Все имеющиеся представления о психологическом благополучии можно уместить в два основных подхода: эвдемонистический, восходящий к этике высшего блага Аристотеля (Э. Деси и Р. Райан, К. Киз, К. Рифф и др.), и гедонистический (М. Аргайл, Н. Брэдбёрн, Э. Динер, Д. Канеман, М. Селигман и др.), где ключевым фактором признается переживание положительных эмоций, ощущение счастья.

В широком диапазоне исследований представлены детерминанты психологического благополучия личности: осмысленность жизни (П. П. Фесенко), ценности, смысловые образования (Е. Е. Бочарова), стремление к саморазвитию, самосовершенствованию (И. В. Заусенко), жизнестойкость (С. А. Водяха, Е. С. Makeева, И. И. Рифицкая). По данным С. А. Минюровой, И. В. Заусенко, психологическое благополучие педагогов представлено характеристиками педагогической направленности, включая позитивное самоотношение, жизнестойкость, направленность на профессиональную реализацию, стремление достигать карьерных планов, выполнять свою социальную миссию [4]. Психологическое благополучие свойственно жизнестойкой личности (С. Мадди), воспринимающей неожиданность, риск как приобретение нового опыта, наряду с контролем и вовлеченностью. Последняя определяется внутренним ресурсом, позволяющим заявить о себе в деятельности, реализоваться в ней, стать успешным. Жизнестойкость, соотносимая с эмоционально-волевой устойчивостью (В. Л. Марищук, Л. В. Марищук), определяет успешность во многих видах деятельности (В. А. Бодров, Л. Г. Дикая, М. А. Котик, Е. А. Милерян).

В целом психологическое благополучие можно определить как социально-психологическое образование, характеризующее позитивное функционирование человека, выражающееся в субъективной удовлетворенности жизнью, полноте самореализации. Это психологический ресурс, позволяющий наиболее полно и конструктивно раскрыть и реализовать личностный потенциал. Психологическое благополучие опосредовано рядом субъективных факторов: чертами личности, самоотношением, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сферами личности. Симптоматически выражается в ощущении удовлетворенности жизнью, доминирующих эмоциональных состояниях личности.

Психологическое благополучие педагога рассматривается как образование, детерминированное уровнем профессионализма педагога (Е. А. Воюшина, М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. И. Постникова); ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности, условие профессиональной самореализации (Е. А. Воюшина, Н. В. Панова, М. И. Постникова); фактор качества образовательного процесса (В. А. Байнова, А. В. Коршунова, Н. О. Садовникова, Г. В. Солдатова). Психологическое благополучие педагогов положительно влияет не только на сферу профессиональной деятельности, но, как отмечает Е. В. Князева, «задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, определяет социальную активность, позицию личности практически во всех сферах жизнедеятельности» [5, с. 13].

Психологическое благополучие педагога во многом определяется степенью его успешности и самореализации в профессии. Обществом востребован психологически благополучный педагог, направленный на саморазвитие, конкурентоспособность, обладающий готовностью к инновационной деятельности, и, как отмечает М. А. Ларионова, он должен демонстрировать креативность и динамичность в поиске новых профессиональных решений в трудных педагогических ситуациях [6].

И. В. Заусенко основным критерием психологического благополучия признает активность педагога, направленность на позитивный способ функционирования в профессии и в жизни [7]. Позитивное функционирование педагога включает способность устанавливать психологический контакт со всеми субъектами образовательного процесса, достигать взаимо-

понимания, разграничивать свои потребности и потребности своих учеников, реалистично оценивать свои личностные качества, психическое состояние и своевременно заботиться о восстановлении эмоционального равновесия. Р. М. Шамионовым установлено, что удовлетворенность трудом и эмоциональное благополучие в педагогической сфере имеет множественные взаимосвязи с показателями удовлетворенности жизнью, социальными отношениями, что отражает большой вклад удовлетворенности профессиональной самореализацией в общую удовлетворенность жизнью [8, с. 297].

Стабилизирующими факторами психологического благополучия педагога является система его «сильных качеств» (личностный ресурс) [9], направленность на профессиональное саморазвитие, реализацию социального призвания [7].

Возможность профессиональной самореализации педагога, на наш взгляд, имеет тесную связь с профессиональной успешностью. В этой связи перспективным является подход, согласно которому психологическое благополучие педагога можно рассматривать как предиктор профессиональной успешности.

**Материалы и методы исследования.** При изучении психологического благополучия мы опирались на определение К. Рифф: актуальное переживание, отражающее восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения использования потенциальных возможностей [3]. Понимая психологические факторы благополучия как систему, подчеркнем, что между отдельными факторами устанавливаются взаимосвязи компенсаторного и содейственного характера. Понятие благополучия интегративно, на него оказывают влияние различные стороны бытия: семья, взаимоотношения, здоровье и т. д.

Можно предположить, что модель благополучного специалиста представляет собой сложно организованную совокупность факторов, каждый из которых имеет определенный оптимум развития и находится в определенной связи с другими. Психологическое благополучие педагогов рассматривается как средство адаптации к организационно-содержательным и социально-психологическим особенностям образовательной среды. Основываясь на понимании содержания психологического благополучия в зарубежной и отечественной психологии, в качестве основополагающего нами рассматривался личностный подход — изучение психологического благополучия во взаимосвязи с личностными характеристиками. В качестве базовых его компонентов нами рассматривались: аффективно-оценочный (самоотношение, оценка степени своей реализованности в профессии, оценка собственного благополучия); ценностно-смысловой (осмысленность жизни, наличие индивидуальной системы ценностей и жизненных целей); мотивационно-деятельностный (направленность на личностный рост, реализацию жизненных целей); ресурсный (совокупность личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект—среда»).

Для оценки профессиональной успешности/неуспешности педагогов нами использовались: экспертная оценка педагогических умений педагогов директором (завучем) школы (обучающий, организаторский, воспитывающий, психологический критерии); метод эссе для субъективной оценки педагогами своей профессиональной успешности и психологического благополучия. Для субъективной оценки профессиональной эффективности использовалась психодиагностическая методика «Шкала общей самоэффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем). Для оценки параметров психологического благополучия педагогов нами использовалась психодиагностическая методика «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф в адаптации и модификации Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко). Для оценки личностных характеристик педагогов, рассматриваемых нами как детерминанты психологического благополучия, использовались психодиагностические методики: «Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла» (форма С), «Личностный опросник Айзенка (ЕРІ)», «Опросник терминальных ценностей» Г. Сенина, «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева).

Для разработки типологии успешных/неуспешных педагогов по показателям их психологического благополучия и их личностных детерминант, критериям успешности/неуспешности в профессиональной деятельности использовался кластерный анализ данных

методом *k*-средних. Для выявления представленности педагогов из различных групп в кластерах был использован  $\chi^2$ -критерий Пирсона. Для сравнения четырех кластеров между собой использовался однофакторный дисперсионный анализ данных.

В исследовании приняли участие 500 педагогов учреждений общего среднего образования г. Минска в возрасте от 20 до 78 лет (75 мужчин и 425 женщин).

**Результаты исследования и их обсуждение.** В результате кластерного анализа данных методом *k*-средних педагоги делились на группы на основании их сходства по совокупности личностных признаков. Кластеризация производилась по факторам 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, показателям шкалы субъективного благополучия К. Рифф, показателям опросника терминальных ценностей И. Г. Сенина и шкалам теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева.

Кластерный анализ позволил выделить четыре различающихся кластера. Первый кластер, состоящий из 143 испытуемых, характеризуется проявлением на среднем уровне значений факторов консерватизма—радикализма и конформизма—нонконформизма (рисунок 1). Несколько выше среднего оказались значения по факторам интеллекта, нормативности поведения и самоконтроля, все показатели субъективного благополучия и три показателя жизнестойкости. Педагоги продемонстрировали некоторое снижение значимости терминальных ценностей относительно среднего показателя. Таким образом, представителей кластера 1 можно назвать относительно благополучными и условно жизнестойкими с тенденцией к повышению нормативности поведения и самоконтроля, но в то же время с небольшим уменьшением относительно среднего уровня выраженности приверженности ценностям.

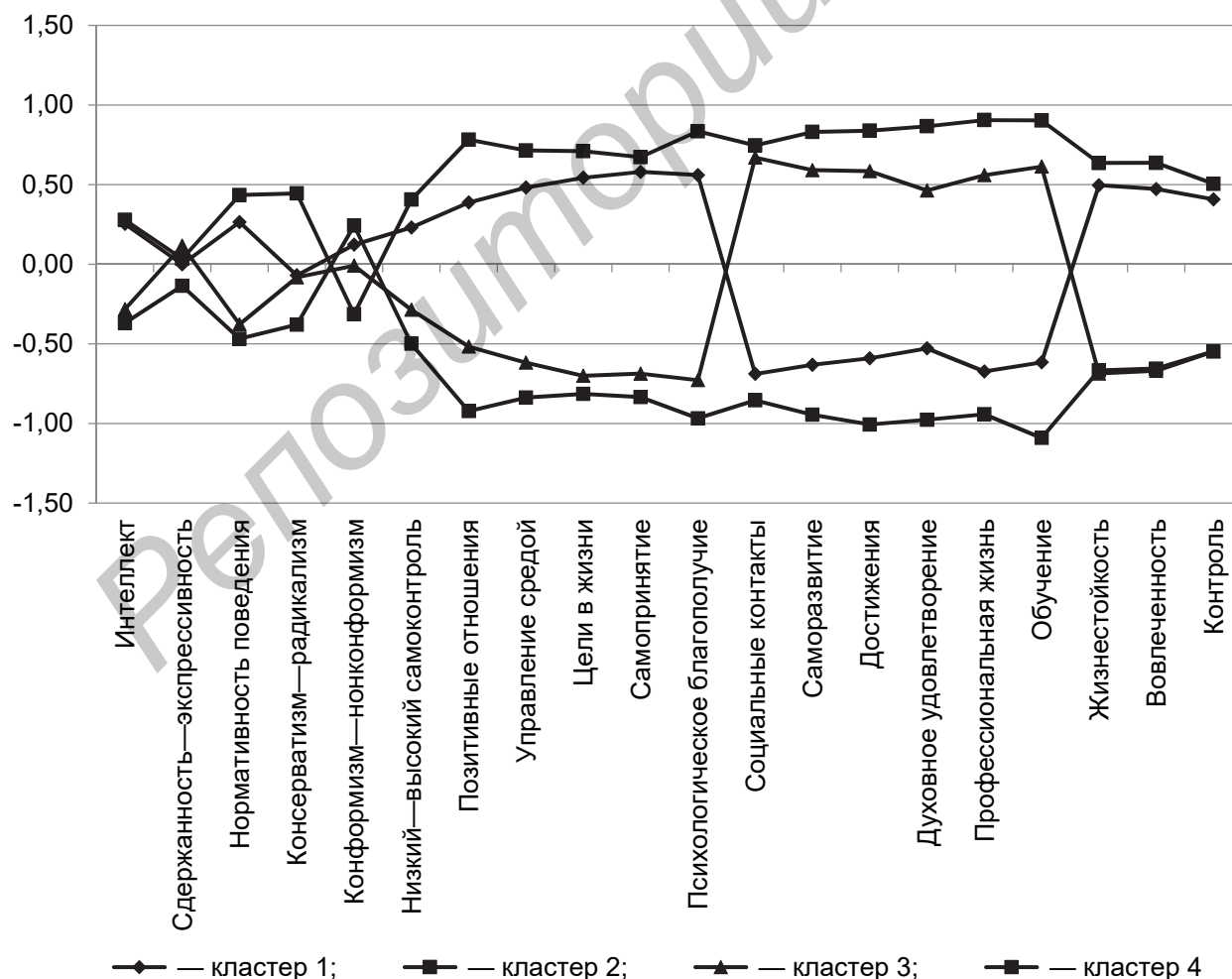


Рисунок 1. — График средних значений переменных в кластерах

Во втором кластере, включающем 130 испытуемых, оказались педагоги, у которых наблюдается определенное повышение средних значений по факторам консерватизма—радикализма, нормативности поведения и самоконтроля, причем по двум последним факторам средние показатели оказались выше, чем в кластере 1. Некоторое снижение относительно среднего уровня наблюдается по фактору конформизма—нонконформизма, из чего можно сделать вывод о том, что представители данного кластера больше тяготеют к конформизму. Фактор интеллекта несколько выше среднего и на том же уровне, что и у педагогов, составивших первый кластер. Установлены значения на уровне выше среднего по всем показателям субъективного благополучия; близкие к высоким значения по всем терминальным ценностям; в определенной степени повышенные относительно средних величин по шкалам жизнестойкости. Представителей кластера 2 можно считать наиболее благополучными и жизнестойкими и с наибольшей приверженностью ценностям, с наиболее высокими среди всех испытуемых, принявших участие в исследовании, показателями нормативности поведения и самоконтроля, выраженности интеллектуальных интересов, аналитического мышления, восприимчивости к новому, социальности, следования за общественным мнением, ориентации на социальное одобрение.

Кластер 3, в котором 128 испытуемых, можно противопоставить кластеру 1. Педагогов, попавших в третий кластер, характеризуют средние значения по факторам консерватизма—радикализма и конформизма—нонконформизма (как и педагогов из первого кластера), т. е. нельзя сказать, чтобы данным респондентам явно было присуще одно из двух альтернативных свойств, заключенных в каждый из указанных факторов.

Испытуемых третьего кластера также отличает небольшое снижение относительно среднего уровня факторов интеллекта, нормативности поведения и самоконтроля и определенное снижение относительно среднего уровня показателей субъективного благополучия и жизнестойкости. Однако у педагогов из данного кластера наблюдается увеличение относительно среднего уровня значимости терминальных ценностей. Можно сделать вывод, что педагоги данной группы являются, по-видимому, недостаточно жизнестойкими, отличаются недостаточным уровнем психологического благополучия, снижением нормативности поведения и самоконтроля, но при этом склонны придавать значение всем терминальным ценностям.

В четвертом кластере (99 испытуемых) педагоги имеют в определенной степени сниженные относительно среднего уровня значения факторов интеллекта, консерватизма—радикализма (что означает тенденцию именно к консерватизму), нормативности поведения и самоконтроля, показателей жизнестойкости. Картина дополняется близкими к низким показателями субъективного благополучия и приверженности ценностям. Можно также отметить небольшое увеличение относительно средних значений показателя фактора конформизма—нонконформизма, т. е. проявление тенденции к нонконформизму. Описывая представителей кластера 4, можно сказать, что данные педагоги являются наименее жизнестойкими, в наименьшей степени переживающими психологическое благополучие, с достаточно низкой выраженностью терминальных ценностей, с тенденцией к снижению нормативности поведения и самоконтроля, с признаками консервативности (склонность к сопротивлению переменам, узость интеллектуальных интересов) и нонконформизма (ориентация на собственное мнение и собственные решения, склонность идти собственной дорогой и не всегда считаться с общественным мнением).

При сравнении долей субъективно успешных и неуспешных педагогов среди испытуемых из разных кластеров были получены значения  $\chi^2 = 10,41$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,01536$ , являющиеся статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что в тех или иных кластерах испытуемые из двух групп субъективной оценки успешности представлены в разной пропорции. Как видно из таблицы 1, в условно благополучном кластере 2 доля педагогов, оценивших себя как неуспешных, очень маленькая (0,77 %). В условно неблагополучном кластере 4 удельный вес субъективно неуспешных педагогов очевидно больше и составил 9,09 %. Представленность респондентов, оценивших себя как неуспешных, в двух остальных кластерах примерно одинакова: 3,17 % в кластере 3 и 4,2 % в кластере 1.

Т а б л и ц а 1. — Распределение педагогов из групп субъективной оценки успешности в четырех кластерах, %

Кластер	Субъективная оценка успешности	
	Неуспешный	Успешный
1	4,20	95,80
2	0,77	99,23
3	3,17	96,83
4	9,09	90,91
Всего	20,00	478,00

Т а б л и ц а 2. — Распределение педагогов из групп субъективной оценки психологического благополучия в четырех кластерах, %

Кластер	Субъективная оценка психологического благополучия	
	Неблагополучный	Благополучный
1	1,40	98,60
2	1,56	98,44
3	7,87	92,13
4	15,15	84,85
Всего	30,00	468,00

При сравнении долей субъективно психологически благополучных и неблагополучных педагогов среди испытуемых из разных кластеров были получены значения  $\chi^2 = 25,97$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,00001$ , являющиеся статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что в тех или иных кластерах испытуемые из двух групп субъективной оценки психологического благополучия представлены в разной пропорции. Как видно из таблицы 2, в кластерах 3 и 4, обозначенных как неблагополучные, доля педагогов, невысоко оценивших собственное психологическое благополучие, существенно больше, чем соответствующая доля в кластерах 1 и 2, отмеченных как благополучные.

Для сравнения четырех кластеров между собой по таким переменным исследования, как возраст, стаж, оценка педагогических умений и самооффективность, был использован однофакторный дисперсионный анализ. Его результаты представлены в таблице 3, из которого следует, что педагоги из выделенных кластеров статистически значимо различаются по оценке педагогических умений ( $F(3,496) = 5,53$ ;  $p = 0,000966$ ) и самооффективности ( $F(3,496) = 19,32$ ;  $p = 0,0000001$ ).

Т а б л и ц а 3. — Результаты сравнения кластеров

Переменная	Межгрупповая сумма квадратов	Число степеней свободы	Средний межгрупповой квадрат	Внутригрупповая сумма квадратов	Число степеней свободы	Средний внутригрупповой квадрат	F-критерий	p-уровень значимости
Оценка педагогических умений	281,49	3	93,83	8 413,51	496	16,96	5,53	0,000966
Самооффективность	1 279,85	3	426,62	10 952,11	496	22,08	19,32	0,000000
Возраст	220,66	3	73,55	57 820,83	496	116,57	0,63	0,595297
Стаж	221,72	3	73,91	54 957,66	496	110,80	0,67	0,572610

Расчет апостериорного критерия Дункана для переменных, по которым между кластерами были установлены достоверные различия, позволил уточнить полученные в ходе дисперсионного анализа результаты. Так, было выявлено, что по оценке педагогических умений респонденты из условно благополучного кластера 2 статистически значимо отличаются от респондентов из двух неблагополучных кластеров: из кластера 3 ( $p = 0,000910$ ) и кластера 4 ( $p = 0,001196$ ). Сравнивая средние оценки по данной переменной в этих трех

кластерах, можно заключить, что у педагогов из второго кластера в среднем педагогические умения развиты более высоко ( $M = 14,55$ ), чем у педагогов из третьего ( $M = 12,71$ ) и четвертого ( $M = 12,79$ ) кластеров (таблица 4).

Расчет апостериорного критерия Дункана для переменной «Самоэффективность» показал, что по ней каждый кластер статистически значимо отличается от каждого из трех остальных (таблица 5).

Т а б л и ц а 4. — Результаты сравнения четырех кластеров по оценке педагогических умений

Кластер	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
	$M = 13,76$	$M = 14,55$	$M = 12,71$	$M = 12,79$
1		0,132550	0,059589	0,065809
2	0,132550		0,000910	0,001196
3	0,059589	0,000910		0,883675
4	0,065809	0,001196	0,883675	

Т а б л и ц а 5. — Результаты сравнения четырех кластеров по самоэффективности

Кластер	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
	$M = 30,25$	$M = 31,44$	$M = 29,03$	$M = 26,87$
1		0,047920	0,041913	0,000011
2	0,047920		0,000097	0,000003
3	0,041913	0,000097		0,000319
4	0,000011	0,000003	0,000319	

**Заключение.** Психологическое благополучие педагогов способствует адаптации к организационно-содержательным и социально-психологическим особенностям образовательной среды.

На основании кластерного анализа разработана типология педагогов:

1) *относительно благополучные* — характеризуются средними показателями консерватизма и конформизма, высокими значениями по фактору интеллекта и нормативности поведения и самоконтроля, показателями выше среднего по субъективному благополучию и жизнестойкости, снижением значимости терминальных ценностей;

2) *благополучные* — отличаются наличием интеллектуальных интересов, развитым аналитическим мышлением, восприимчивостью к переменам и новым идеям, направленностью на аналитическую деятельность, нормативностью поведения (добросовестность, ответственность, уравновешенность, настойчивость, совестливость) и высоким самоконтролем (целенаправленность, умение контролировать свои эмоции). Все компоненты субъективного благополучия и показатели жизнестойкости у них выражены на достаточно высоком уровне, как и приверженность терминальным ценностям (социальные контакты, достижения, саморазвитие, духовное удовлетворение и др.). Представителей данного кластера можно считать наиболее благополучными и жизнестойкими, с выраженностью духовных, познавательных и профессиональных ценностей;

3) *недостаточно благополучные* — их характеризует усредненность показателей консерватизма и конформизма, значения ниже среднего по факторам интеллекта, нормативности поведения и самоконтроля, а также по показателям субъективного благополучия и жизнестойкости при увеличении относительно среднего уровня значимости терминальных ценностей, что сближает их с группой благополучных педагогов;

4) *неблагополучные* — отличаются значениями ниже среднего по факторам интеллекта, консерватизма, нормативности поведения и самоконтроля, а также по показателям жизне-

стойкости и субъективного благополучия, приближающимся к низким показателям приверженности ценностям. Можно также отметить усиление проявления у них стремления к независимости, действовать, не считаясь с общественным мнением, склонности к сопротивлению переменам, уозость интеллектуальных интересов.

Типы педагогов «недостаточно благополучные» и «неблагополучные» оценивают, собственное психологическое благополучие существенно ниже, чем типы педагогов «относительно благополучные» и «благополучные».

У типа педагогов «благополучные» педагогические умения развиты более высоко, чем у педагогов третьего и четвертого типа. Самоэффективность статистически значимо не отличается у четырех типов педагогов.

Психологическое благополучие педагога является результатом его направленности на позитивное функционирование в условиях профессиональной педагогической деятельности.

#### Список цитируемых источников

1. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. — М. : Киев Рефл-бук : Ваклер, 1997. — 304 с.
2. Rogers, C. R. Toward becoming a fully functioning person / C. R. Rogers // Association for Supervision and Curriculum Development, Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education. — 1962. — P. 21—33.
3. Ryff, C. The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff, C. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — P. 719—727.
4. Минюрова, С. А. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С. А. Минюрова, И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 1. — С. 94—101.
5. Князева, Е. В. Особенности взаимосвязи психологического благополучия с содержанием ценностно-смысловой сферы педагогов-руководителей и педагогов, не занимающих руководящие должности / Е. В. Князева // СевероКавказский психологический вестник. — 2015. — № 3. — С. 10—14.
6. Ларионова, М. А. Психологическое здоровье педагога Российской образовательной системы / М. А. Ларионова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2017. — № 4 (30). — С. 99—103.
7. Заусенко, И. В. Психологическое благополучие педагога / И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 1—4.
8. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности в профессиональной сфере / Р. М. Шамионов // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. трудов / ред. Р. М. Шамионов. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2005. — Вып. 2. — С. 297—302.
9. Реан, А. А. Сильные стороны личности в модели VIA как предиктор личностного благополучия педагога в профессиональной деятельности / А. А. Реан, А. А. Ставцев // Вестник СПбГУ. — Серия 16, Психология. Педагогика. — 2021. — № 4. — С. 371—378.

Поступила в редакцию 27.10.2024.

УДК 159.922(075.8)

**Н. Л. Пузыревич**, кандидат психологических наукУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (33) 644 13 08, natleon.fp@gmail.com

## МОДЕЛЬ ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ СОБЫТИЙНО-БИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье представлены результаты теоретико-методологического и эмпирического анализа проблемы ценности жизни подростков в контексте событийно-биографического подхода. На примере анализа работ Б. Г. Ананьева, Ш. Бюлер, Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Н. А. Рыбникова, С. Л. Рубинштейна, Х. Томэ доказана целесообразность выбора событийно-биографического подхода в качестве методологического основания для решения проблемы формирования ценности жизни в подростковом возрасте. Отмечается, что ценность жизни связана с жизненным опытом подростков, включающим отношение, переживание и преодоление кризисных событий жизненного пути. Разработана модель ценности жизни подростков в контексте событийно-биографического подхода, позволяющая рассматривать процесс преобразования безусловной ценности жизни в условную ценность жизни как маркер антивитаальных переживаний — обратимых предсуицидальных состояний, характеризующихся невозможностью со-бытия с кризисными событиями жизненного пути и отсутствием рефлексивной позиции по отношению к жизни. Сделан вывод о целесообразности смены парадигмы превентивной работы по проблеме суицидального поведения подростков в направлении перехода от риск-ориентированных подходов к укреплению протективных факторов.

**Ключевые слова:** ценность жизни; кризисные события жизненного пути; антивитаальные переживания; суицидальное поведение; подростковый возраст.

Рис. 1. Библиогр.: 8 назв.

**N. L. Puzyrevich**, Ph. D. in PsychologyEducational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”,  
18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (33) 644 13 08, natleon.fp@gmail.com

## VALUE OF ADOLESCENTS' LIVE MODEL IN THE CONTEXT OF THE EVENT-BIOGRAPHICAL APPROACH

The article presents the results of a theoretical, methodological and empirical analysis of the problem of the value of adolescents' live in the context of an event-biographical approach. Using the example of the analysis of the works of B. G. Ananyev, S. Buler, E. I. Golovakhi, A. A. Kronik, N. A. Rybnikov, S. L. Rubinstein, H. Tome, the expediency of choosing an event-biographical approach as a methodological basis for solving the problem of forming the value of life in adolescence is proved. It is noted that the value of life is related to the life experience of adolescents, including the attitude, experience and overcoming of crisis events of the life path. The value of adolescents' life model has been developed in the context of an event-biographical approach, which makes it possible to consider the process of converting the unconditional value of life into the conditional value of life as a marker of anti-life experiences — reversible pre-suicidal states characterized by the inability to cope with the crisis events in life and the lack of a reflexive attitude towards life. The conclusion is made about the expediency of changing the preventive work paradigm on the problem of suicidal behavior of adolescents in the direction of moving from risk-oriented approaches to strengthening protective factors.

**Key words:** the value of life; crisis events of the life path; anti-sexual experiences; suicidal behavior; adolescence.

Fig. 1. Ref.: 8 titles.

**Введение.** Ценность в социальной психологии рассматривается как синоним понятий «важность», «полезность чего-либо». Соответственно, понятие «ценность жизни» подразумевает безусловную значимость бытия. Однако в подростковом возрасте отношение к жизни определяется ответом на вопрос: «Кто я?», который напрямую связан с экзистенциальными данностями существования (смерть, изоляция, свобода, бессмысленность). Динамика личности в данной возрастной группе достигается благодаря конфликту, обусловленному конфронтацией с перечисленными экзистенциальными данностями, что приводит к актуали-

зации проблемы суицидального поведения. Подростки нередко рассматриваются в качестве группы риска, поскольку бытийные вызовы являются угрозой для фиксированных структурных моделей взаимодействия с окружающим миром в данном возрастном периоде. Следовательно, для понимания подростков недостаточно обращения к диспозиционным характеристикам личности, не менее важен учёт жизненных ситуаций, с которыми встречаются подростки на разных этапах жизненного пути. Необходим новый взгляд на личность в кризисной ситуации, когда выход обнаруживается на линии между бытием и небытием, что позволит установить, какие детерминанты в жизни современного подростка позволяют преобразовать «жизнь как данность» в «жизнь как ценность».

**Методология и методы исследования.** Методология исследования представлена событийно-биографическим подходом (Б. Г. Ананьев, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Рыбников), концепцией жизненного пути Ш. Бюлер, транзактной теорией стресса и копинга Р. Лазаруса, биографически фундированной когнитивной теорией личности Х. Томэ.

Основным методом исследования выступил метод моделирования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Решение обозначенной проблемы осуществлялось с позиции событийно-биографического подхода (Н. А. Рыбников [1], Б. Г. Ананьев [2], С. Л. Рубинштейн [3] и др.), поскольку в центре внимания данного подхода — становление личности как субъекта жизненного пути, как эксперта собственной жизни. В качестве единицы жизненного пути выступает со-бытие — «поворотный момент», который обуславливает преобразования в области жизненных ценностей, смыслов существования, отношения к миру (к значимым Другим) и к себе [3].

В концепции Ш. Бюлер путь развития личности рассматривается как процесс от фиксации обстоятельств жизни человека через их переживание и формирование новых ценностей к собственно деятельности [4]. В монографии «Жизненный путь человека как психологическая проблема» Ш. Бюлер представила три линии развития личности: 1) последовательность «внешних» событий (фиксация изменений объективных обстоятельств жизни человека), которую можно рассматривать в контексте встречи подростка с кризисным событием жизненного пути; 2) динамика переживаний внешних событий, за которыми следует появление ценностей, изменения которых представляют собой «внутренние» события, что можно рассматривать в контексте формирования у подростка жизненного опыта; 3) собственно деятельность человека как результат объективации сознания при сочетании внешних и внутренних событий, которую можно рассматривать в контексте ответа подростка на кризисное событие жизненного пути [4].

Событийно-биографический подход требует учета психологического времени личности (Е. И. Головаха, А. А. Кроник) [5]. Событие жизненного пути становится понятным только при рассмотрении того, какое место оно занимает в последовательной цепи событий прошлого, настоящего и будущего личности. Единицей измерения психологического времени является не событие само по себе, а межсобытийная связь типа «причина—следствие». Единицей психологического прошлого является реализованная связь между двумя событиями хронологического прошлого, единицей настоящего — актуальная связь между событиями хронологического прошлого и будущего, единицей психологического будущего — потенциальная связь событий хронологического будущего. Актуальная связь событий во времени является существенным элементом субъективной картины жизненного пути человека, центром временного пространства. На основании осознания человеком взаимосвязей актуальных, значимых для него событий собственной жизни формируется индивидуальная концепция времени личности.

В транзактной теории стресса и копинга Р. Лазаруса была предпринята попытка рассмотрения встречи человека с ситуацией через призму его жизненного опыта в контексте следующих понятий: первичная и вторичная оценка ситуации, выбор копинг-стратегий, социальная сеть поддержки [6]. В данном контексте жизненный опыт позволяет учитывать время, отношение к ситуации и возникшие ценности как опыт переживания событий. Следовательно, жизненный опыт существует в памяти встреч, к которым подросток обра-

щается за выбором вариантов реагирования на кризисные события жизненного пути. Встречи с кризисными событиями жизненного пути формируют насыщенное время: время тревог и преодоления, время успехов и неудач — индивидуальный жизненный опыт, который представляет ресурсную составляющую жизни подростка как человека пути.

Х. Томэ акцентирует внимание на проблеме постоянства и изменчивости личности [7]. В качестве основных параметров развития личности, согласно Х. Томэ, выступают: «темы» («значимости», «ценностные ориентации», что согласуется с рассматриваемой нами категорией «ценность жизни»), «техники» бытия (способы реагирования на жизненные обстоятельства; действия, которые способны изменить и жизненную ситуацию и его самого) и стили развития [7]. Следовательно, формула тематического структурирования, согласно Х. Томэ, включает три переменные: 1) темы (ценности); 2) особенности восприятия (оценки) реальных ситуаций; 3) характер последующих действий на преодоление [7].

Таким образом, представленная проблема преобразования категории «жизнь как данность» в категорию «жизнь как ценность» в подростковом возрасте может быть решена в рамках событийно-биографического подхода в контексте биографически фундированной когнитивной теории личности Х. Томэ.

Результаты проведенного нами ранее эмпирического исследования на выборке 300 подростков с антивитальными переживаниями и 300 нормотипичных подростков в контексте событийно-биографического подхода позволили установить следующие закономерности ценности жизни у современных подростков:

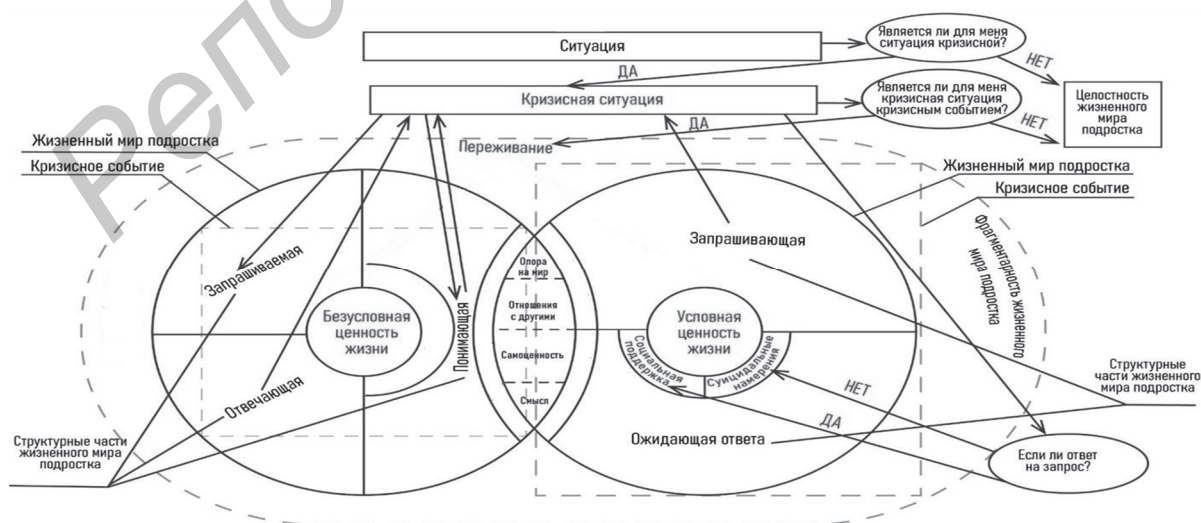
- отмечается снижение роли «внутренних ценностей» (снижение следования жизненным принципам как проявления собственной автономности и компетентности через самоактуализацию, ответственность, стремление к достижению) при усилении значимости «внешних ценностей» (выстраивание деятельности в надежде на вознаграждение и улучшение собственного имиджа в категориях «успешность», «статус», «признание» и «деньги»);

- установлена тенденция к конкретизации жизненных целей, прагматизм, приоритет «успешности» в противовес стремлению к достижению как таковому;

- в качестве главной ценности рассматривается отсутствие признания каких-либо ценностей, кроме ценности «абсолютная свобода»;

- отмечается отсутствие уважения к духовному началу в человеке, отрицание смысла человеческого существования и моральных норм, пропаганда депрессии и бессмысленности существования, что обуславливает переход от безусловной ценности жизни к условной [8].

На основании результатов эмпирического исследования была разработана модель ценности жизни подростков в контексте событийно-биографического подхода (рисунок 1).



**Рисунок 1. — Модель ценности жизни подростков в контексте событийно-биографического подхода**

Согласно представленной модели, переживание ценности связано с персональной позицией, которую личность занимает по отношению к собственной жизни, как ориентир для всех её ценностей. Позитивная, утверждающая, открытая миру позиция по отношению к жизни, основанная на удовлетворённости жизнью, является фундаментальной ценностью для личности, поскольку утверждает и подтверждает жизнь. Негативное отношение к жизни, основанное на неудовлетворённости жизнью, приводит к «перевернутому» переживанию ценностей — личность переживает как ценность только то, что соответствует её негативной жизненной позиции, поддерживает и подтверждает её отрицание жизни.

В подростковом возрасте переживание ценности жизни рассматривается как способ проверки границ собственных возможностей в различных ситуациях, как отражение того, что происходит в межличностных отношениях со значимыми другими.

Подросток встречается с ситуацией, которая «запрашивает» его к ответу в виде занятия позиции по отношению к этой ситуации. Анализируя ситуацию, он отвечает на следующие вопросы о том, является ли для него ситуация кризисной, является ли для него кризисная ситуация кризисным событием. Переживание кризисного события обусловлено спецификой переживания безусловной/условной ценности жизни.

Безусловное переживание ценности жизни характеризуется рассмотрением кризисного события в контексте жизненного мира подростка, а условное переживание ценности жизни — рассмотрением жизненного мира подростка в контексте кризисного события.

Формирование фундаментального переживания безусловной/условной ценности жизни связано с удовлетворённостью жизнью подростка как способностью опираться на мир, находиться в отношениях с другими, ощущать самоценность, находить смысл, которые являются основополагающими параметрами транзитивности современного общества.

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет констатировать следующие выводы.

1. Персональное переживание безусловной/условной ценности жизни связано у подростков со спецификой межличностных отношений с родителями, учителями и сверстниками. В межличностных отношениях с родителями преобладает «ценность жизни в отношениях», что свидетельствует о рассмотрении данных отношений как неотъемлемой части жизни, о важности эмоциональной открытости в отношениях подростков и родителей, ожидании от отношений наполненности чувствами и совместно проживаемыми событиями. В межличностных отношениях с учителями преобладает «смысл отношений», что свидетельствует о значимости для подростков поддержки учителей, чувства сопричастности, единения в условиях совместной деятельности, осуществляемой в рамках учреждения образования. В межличностных отношениях со сверстниками преобладает «аутентичность в отношениях», позволяющая быть собой, быть открытым миру.

2. Антивитальные переживания возникают в связи с тем, что жизненный опыт и поведение подростков перестают определяться смыслом и ценностями. В данном контексте суицидальные мысли и намерения — альтернатива смысла и ценностей. У подростков утрачивается не ценность, а готовность и способность осуществлять ценности ежедневно в повседневной жизни, убеждённость в том, что стоит сделать их главными мотивами принятия решения и действий, поскольку не хватает понимания, как жить, ориентируясь на смысл и ценности, как жить активно и с интересом.

3. Необходима смена парадигмы превентивной работы по проблеме суицидального поведения подростков в направлении перехода от рискориентированных подходов к укреплению протективных факторов.

#### Список цитируемых источников

1. Рыбников, Н. А. Биографии и их изучение / Н. А. Рыбников. — М. : Тип. Н. Желудковой, 1920. — 48 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : ПИТЕР, 1998. — 705 с.

4. *Bühler, Ch.* Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem / Ch. Bühler. — Leipzig : S. Hirzel, 1933. — 328 p.
5. *Головаха, Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — М. : Смысл, 2008. — 267 с.
6. *Lazarus, R. S.* Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. — New York : McGraw-Hill Book, 1966. — 466 p.
7. *Thomae, H.* Theory of aging and cognitive theory of personality / H. Thomae // Human development. — 1970. — Т. 12. — Р. 1—16.
8. *Пузыревич, Н. Л.* Отношение к жизни подростков с антивитальными переживаниями / Н. Л. Пузыревич // Вестник БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2023. — № 2 (14). — С. 106—110.

Поступила в редакцию 05.01.2025.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.9

**М. В. Терещенко<sup>1</sup>**, кандидат психологических наук, доцент,  
**С. А. Корзун<sup>2</sup>**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, <sup>1</sup>maria150186@mail.ru, <sup>2</sup>svk1977.77@mail.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОДИНОЧЕСТВА И СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ**

Статья освещает проблему одиночества и девиантного поведения в подростковом возрасте. Рассмотрен ряд подходов к проблеме одиночества. Феномен одиночества можно представить в диапазоне от чувства одиночества и социальной изоляции до болезненного переживания вынужденной изоляции или добровольного уединения, связанного с экзистенциальным кризисом и поиском выхода из него. В статье представлены результаты эмпирического исследования. Установленные взаимосвязи позволяют предположить, что переживание подростками чувства одиночества провоцирует их «в уход» в аддиктивное, делинквентное и аутодеструктивное поведение. Мальчики-подростки демонстрируют в большей степени склонность к делинквентному поведению, преодолению норм и правил, агрессии и насилию. Девочки-подростки демонстрируют неприятие своей женской роли, склонность к делинквентному поведению, преодолению норм и правил, самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

**Ключевые слова:** одиночество; девиантное поведение; аддиктивное поведение; делинквентное поведение; аутодеструктивное поведение; подростки.

Рис. 6. Библиогр.: 11 назв.

**M. V. Tereshchenko<sup>1</sup>**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,  
**S. A. Korzun<sup>2</sup>**

Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”,  
18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, <sup>1</sup>maria150186@mail.ru, <sup>2</sup>svk1977.77@mail.ru

## **THE RELATIONSHIP OF LONELINESS AND DEVIANT BEHAVIOR INCLINATIONS IN ADOLESCENTS**

This article highlights the problem of loneliness and deviant behavior inclinations in adolescence. A number of approaches to the problem of loneliness are considered. The phenomenon of loneliness can be presented in the range from a feeling of loneliness and social isolation to a painful experience of forced isolation or voluntary solitude associated with an existential crisis and the search for a way out of it. The article presents the empirical study results. The established relationships suggest that the feeling of loneliness by adolescents provokes them to “escape” into addictive, delinquent and self-destructive behavior. Adolescent boys demonstrate a greater tendency to delinquent behavior, to get over the norms and rules, to aggression and violence. Adolescent girls demonstrate their female role rejection, a tendency to delinquent behavior, to get over the norms and rules, and a tendency to self-harming and self-destructive behavior.

**Key words:** loneliness; deviant behavior; addictive behavior; delinquent behavior; self-destructive behavior; adolescents.

Fig. 6. Ref.: 11 titles.

**Введение.** В последнее время условия жизни требуют от современного человека большого арсенала дополнительных ресурсов, которые позволили бы ему более эффективно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру. Не все подростки способны своевременно принять новые условия взаимодействия с окружающим социальным миром. Многие имеют сложности в построении и поддержании межличностных коммуникаций как со сверстниками, так и со взрослыми. Как правило, проблемы в построении значимых отношений вызывают у современных подростков острые негативные переживания.

Одиночество можно рассматривать как тяжелое эмоциональное переживание, в результате которого искажается восприятие действительности, временные перспективы и особенности взаимодействия с окружающими. Наиболее тяжело состояние переживается личностью в подростковом возрасте. Постигание причин одиночества в подростковом возрасте дает возможность сформировать у подростков конструктивные стратегии совладания с ним, которые будут в полной мере позволять личности справляться с трудными и неопределенными социальными ситуациями. Как правило, феномен одиночества оценивается через негативный контекст, подчеркивается его деструктивное влияние на психическую жизнь молодых людей. Более того, мало разработанной признается проблема одиночества у подростков, склонных к проявлению девиантного поведения. В учреждениях образования педагогические работники довольно часто имеют дело с различными проявлениями девиантного поведения учащихся.

Подростковый возраст рассматривается как достаточно сложный и противоречивый период. Он характеризуется максимальными психологическими и физическими изменениями, в том числе физиологической или гормональной перестройкой. Иначе говоря, это возраст взросления. Как правило, данный период в ряде случаев может сопровождаться проявлением депрессии, неусидчивостью и плохой концентрацией внимания, раздражительностью и т. п. Именно в этот период наблюдаются две тенденции — реакция группирования со сверстниками или уход в себя и проявление одиночества.

Также нередко психоэмоциональное развитие подростков бывает нарушенным, следовательно, их поведение становится трудным. Серьезные нарушения поведения, как правило, связаны с отклонениями в этом процессе. Подросток проходит через активное неприятие и нарушение установленных правил, негативизм, поиск себя и своего места среди других, отвержение ценностей. Подросток может переживать внутренний конфликт, который заключается в попытках разрешить взрослые мировоззренческие вопросы и сопровождается ощущением глобальной неразрешимости. Многие проблемы и переживания подростками воспринимаются как чрезвычайно уникальные, что провоцирует возникновение чувства одиночества и подавленности.

Важным моментом в решении проблемы одиночества остается нахождение способов преодоления. Однако для многих молодых людей это становится достаточно трудной и часто неразрешимой задачей. Следует отметить, что одиночество в ряде случаев можно рассматривать и как осознанный выбор человека, обусловленный задачами личностного развития и самосовершенствования [1].

Подходы к изучению феномена одиночества весьма разнообразны. Так, анализ научных источников показывает, что в рамках философского подхода проблема одиночества человека описывается как определенная обособленность и отдаленность человека от социального окружения, подчеркивается уникальность личности и ее опыта, а также принятие ответственности за такой выбор (Н. А. Бердяев, Ф. Ницше, В. С. Соловьев, Э. Фромм, К. Ясперс). В социологии феномен одиночества описывается в терминах «социальная изоляция», которая определяется как потеря человеком значимых социальных отношений или чувства общности (К. Боумен, Д. Рисмен, П. Слейтер).

Представителями психодинамического подхода подчеркивается, что одиночество — это непреодолимое, устойчивое, постоянное ощущение. Его не следует отождествлять с уединенностью, которая, в свою очередь, понимается как временное умонастроение, возникающее в результате отсутствия конкретного необходимого человека (Г. Зилбург, Х. С. Салливан). Рассматривая проблему одиночества в работах представителей экзистенциального подхода, необходимо отметить, что данный феномен можно представить как допустимый ресурс, который позволяет человеку переосмыслить свое существование. Следовательно, человек, гармонично существуя в одиночестве, имеет более конструктивное отношение как к себе, так и к жизни в целом (И. Ялом, К. Мустаскас). К. Роджерс, как основоположник гуманистического подхода, описывает одиночество как проявление слабой адаптивности личности, вызванной нереалистичными представлениями человека о самом себе.

Заслугой представителей интеракционистского подхода является то, что они выделяли одиночество социальное и эмоциональное. Социальное одиночество — нарушение социальных связей и нехватка доступного круга общения. Эмоциональное одиночество — более глубокая прослойка в нарушении или отсутствии социальных связей. Примером эмоционального одиночества могут служить нарушения интимных связей: любовных или супружеских (Р. Вейс).

В рамках когнитивного подхода подчеркивается, что осознание одиночества происходит тогда, когда личность сталкивается с несоответствием между желаемым и реальным уровнями межличностных контактов (М. Мицели, Б. Морош, Л. Э. Пепло).

Рассматривая феномен одиночества, представители психопатологического подхода предлагают использовать термин «дефицитарность». Дефицит общения в жизни человека, недостаточность эмоциональных контактов с другими приводят к возникновению ощущения изолированности (Р. Гринкер, О. Кернберг).

Таким образом, представленные подходы рассматривают феномен одиночества с различных позиций, охватывая от поиска природы одиночества в самой природе человека до понимания одиночества как явления, зависящего от процессов, происходящих в социуме. В связи с этим разнообразие определений ставит перед исследователями проблему выбора понимания данного феномена. Спектр представлений об одиночестве можно рассмотреть в диапазоне от чувства одиночества и социальной изоляции до болезненного переживания вынужденной изоляции или добровольного уединения, связанного с экзистенциальным кризисом и поиском выхода из него. Следует отметить, что переживание одиночества непосредственно реализует регулятивную функцию. Личность различает одиночество как сигнал, после поступления которого она осознает, а потом и регулирует максимально приемлемый уровень межличностного взаимодействия с окружающими людьми [2].

Следовательно, одиночество представляют как социально-психологическое явление, а также как эмоциональное состояние человека. Такое состояние определенно несет в себе эмоциональную реакцию в ответ на нехватку или отсутствие положительных близких связей с другими людьми, на вынужденную социальную изоляцию. Одиночество можно описать как в положительном, так и негативном ключе. Позитивное одиночество рассматривается в том случае, когда человек осознанно выбирает данную уединённость и адекватно принимает ее последствия. Негативное одиночество имеет место тогда, когда личность вынуждена погружаться в социальную изоляцию [2, с. 15].

Достаточно часто одиночество рассматривается как чувство. В этом случае одиночество возникает как переживание относительно своей необычности или непохожести на других. Как следствие, человек обнаруживает некий психологический барьер в процессе коммуникации, который описывается как ощущение недопонимания, неприятия себя окружающими людьми, в том числе самыми близкими. В этом случае личность осознает, что у нее отсутствует возможность иметь какие-либо близкие отношения с другими людьми, основанные на понимании, принятии [3]. В результате этого человек теряет внутреннюю целостность и внешнюю гармонию с миром, все более усугубляются проблемы в социальной коммуникации. Вследствие продолжающегося переживания одиночества человек утрачивает в определенной степени социально активную жизнь [4; 5]. Соответственно, одиночество реализуется в отношении человека с окружающим миром. Ему становится все тяжелее принимать окружающую действительность и собственную самооценку.

Интеграция основных психологических концепций позволяет девиантное поведение определить через возможную деформацию в различных сферах. Показателями такой деформации являются внутренние конфликты, малопродуктивные механизмы психологической защиты, фрустрация, утрата смысла жизни, блокировка самореализации, когнитивные искажения, негативный жизненный опыт. Определяя девиантное поведение как системный феномен, следует отметить, что такое поведение связано, прежде всего, с нарушением различных норм, которые касаются психического здоровья, права, культуры, нравственных и моральных принципов. Такое поведение не соответствует ожиданиям конкретного социума

в данный период времени. К наиболее часто упоминаемым определениям феномена «девиантное поведение» можно отнести точку зрения Е. В. Змановской. Так, она определяет такое поведение как поведение личности, которое отличается особой стабильностью, уклонением от важных норм, в том числе социальных, приносит непоправимый ущерб как самой личности, так и социуму в целом. При этом данное поведение всегда будет связано с проявлениями социальной дезадаптации [6].

Анализ научных источников позволяет утверждать, что девиантное поведение у подростков вызывается множеством факторов: биологических, психологических, социально-педагогических, экономико-социальных, психолого-педагогических и пр. [6—11].

**Материалы и методы исследования.** В качестве диагностического инструментария были использованы: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон), опросник переживания одиночества (Е. А. Манакова), методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел).

В качестве метода математической статистики использовался корреляционный анализ. При анализе силы связи применялась частная классификация корреляционных связей. Необходимо отметить, что в этом случае важен уровень значимости, которого достигает определенная величина коэффициента корреляции при данном объеме выборки.

Участниками данного исследования явились обучающиеся 9-х классов учреждений общего среднего образования г. Минска. Общее количество респондентов — 155 человек (68 мальчиков и 87 девочек). Средний возраст составил 15 лет.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Полученные данные по методике «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон) позволяют утверждать, что для данной выборки респондентов подросткового возраста характерно отсутствие высокого уровня переживания одиночества. При этом 33 % респондентов ( $n = 51$ ) показали средний уровень переживания одиночества. Они сталкиваются с данным ощущением периодически. Возможно, для них свойственна определенная степень неудовлетворенности относительно межличностных отношений с окружающими и неудовлетворенность собой, что, в свою очередь, способствует проживанию целого спектра негативных эмоциональных реакций, как следствие, ощущения состояния одиночества. Большинство респондентов (66 %,  $n = 102$ ) демонстрируют низкий уровень переживания одиночества. Они не испытывают негативных чувств и переживаний пустоты, заброшенности, изолированности, замкнутости, непонятности. Можно предположить, что они имеют достаточно адекватную самооценку и легко общаются с окружающими людьми.

Рассматривая данные, полученные с помощью методики «Опросник переживания одиночества» (Е. А. Манакова), можно отметить, что большинство респондентов (48 %,  $n = 75$ ) склонны к переживанию одиночества как временного вынужденного явления. Как правило, подростки в такой период достаточно глубоко погружаются в переживания своего внутреннего мира, но при этом для них характерно снятие какой-либо ответственности с себя за те ситуации, которые происходят у них в жизни. В это время личность максимально начинает проживать вину, стыд, сожаление. Это, в свою очередь, служит причиной нарушения эмоционального или психологического благополучия. Склонны к проявлению такого состояния, как «отрицание переживания одиночества», 17 % респондентов ( $n = 27$ ). Они не склонны выражать интерес по поводу окружающих людей, максимально подчеркивают свою независимость, самодостаточность. Любые попытки сближения с ними других людей пресекают, так как для них это представляется угрозой их независимости. Такая своеобразная социальная изоляция является демонстрацией специфического мировоззрения с убеждением во враждебности социального окружения.

Еще 17 % респондентов ( $n = 27$ ) склонны к переживанию одиночества как результата страха брать ответственность за других. Любая попытка принятия ответственности за другого у них вызывает страх и беспомощность. Им проще избегать активную социальную позицию, тем самым оказываясь в одиночестве.

Склонны демонстрировать переживание одиночества как негативного чувства 13 % респондентов ( $n = 21$ ). Для них характерна тенденция к проявлению тревожности, мнительности и неуверенности в себе. Они как бы постоянно пребывают в ощущении беспомощности и некомпетентности. Для них характерно проявление повышенной чувствительности к отвержению, неудачам. Страх допустить ошибку является ключевым. Любая проблема рассматривается через призму пессимистического анализа. В коммуникации демонстрируют особую интровертированность. При этом они могут испытывать внутренний мотивационный конфликт между желанием вступить в межличностный контакт и субъективно непреодолимым, болезненным страхом этого контакта.

Склонны испытывать духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания 13 % респондентов ( $n = 21$ ). Такое одиночество характерно для респондентов, которые часто чувствуют себя нецененными, осмеянными и непонятыми. В свою очередь, 12 % респондентов ( $n = 19$ ) склонны испытывать физическое одиночество как следствие собственной физической непривлекательности. Это особый вид одиночества, который особенно тяжело переживается подростками. Убеждение в собственной непривлекательности — это чрезвычайно серьезная трудная ситуация для многих людей. Такие респонденты могут переживать свою непохожесть в негативном ключе, приводя к построению деструктивных межличностных отношений, что влечет за собой осознанный выбор одиночества и изоляции.

Следовательно, большинство подростков не склонны испытывать переживания одиночества. На данный момент они не испытывают негативных чувств и переживаний пустоты, заброшенности, изолированности, замкнутости. При этом подростки, которые все же переживают чувство одиночества, рассматривают его как вынужденное явление. Они максимально концентрируются на себе, склонны снимать с себя личную ответственность за происходящие события, склонны к переживанию вины, стыда, сожаления, что в целом нарушает их эмоциональное благополучие. Выявленная тенденция носит временный характер, что вполне объясняется возрастными особенностями подросткового возраста.

Склонность к девиантному поведению у подростков изучалась с помощью «Методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел). Как показали полученные результаты относительно всей выборки исследования, большинство респондентов (39 %,  $n = 61$ ) демонстрируют склонность к делинквентному поведению. Они могут с легкостью нарушить всевозможные социальные и правовые нормы. Демонстрируют склонность к преодолению каких-либо норм и правил, отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения 36 % респондентов ( $n = 56$ ). То есть для них важно проявлять сопротивление относительно групповых норм и ценностей. Они склонны специальным образом создавать конфликты с окружающими, а также различные трудности, которые требуется преодолевать.

Рассматривая данные по шкале «Склонность к агрессии и насилию», было установлено, что 31 % респондентов ( $n = 49$ ) склонны демонстрировать в своем поведении агрессивную составляющую. Для них в большей мере характерно манипулирование другими, проявление насилия в отношениях. Этим они достигают состояния превосходства над другими. Демонстрируют склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению 26 % респондентов ( $n = 41$ ), показывают склонность к риску, выраженную потребность в острых ощущениях, садомазохистские тенденции, низкую ценность собственной жизни.

Склонны проявлять аддиктивное поведение 23 % респондентов ( $n = 23$ ). Они предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Склонны демонстрировать слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций только 4 % респондентов ( $n = 7$ ). Они реализовывают негативные эмоции непосредственно в поведении, у них, возможно, не сформирован волевой контроль относительно своих потребностей и чувственных влечений.

Следовательно, подростки чаще всего склонны к проявлению делинквентного поведения, нарушению различного рода норм и правил. Они легко могут вступить в конфликт

с установленным образом социальной жизни, правовыми нормами, демонстрируют неконформистские установки, при этом специальным образом создавая трудности, которые преодолевают противозаконными действиями.

Дополнительно были проанализированы половые различия в склонности подростков к девиантному поведению. Так, большинству респондентов-мальчиков свойственна преимущественно склонность к делинквентному поведению (35 %,  $n = 24$ ), агрессии и насилию (32 %,  $n = 22$ ), преодолению норм и правил (32 %,  $n = 22$ ).

В свою очередь, большинство респондентов-девочек отличаются непринятием женской социальной роли (47 %,  $n = 41$ ), склонностью к делинквентному поведению (34 %,  $n = 30$ ), самоповреждающему и саморазрушающему поведению (34 %,  $n = 30$ ), преодолению норм и правил (32 %,  $n = 28$ ), агрессии и насилию (28 %,  $n = 25$ ).

Таким образом, данные респонденты подросткового возраста проявляют склонность к делинквентному поведению и преодолению норм и правил. При этом мальчики-подростки склонны демонстрировать прямое выражение агрессии, а девочки — аутодеструктивное поведение. Полученные данные соотносятся с результатами исследований И. А. Фурманова [11] о половозрастных особенностях проявления агрессии.

В результате изучения корреляционных матриц в группе респондентов были выделены корреляционные плеяды значимых взаимосвязей (рисунки 1—6).

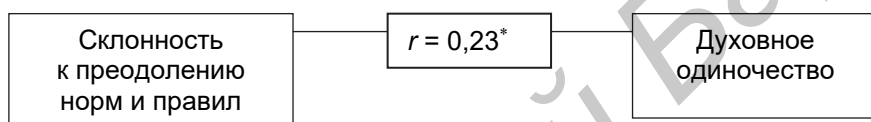


Рисунок 1. — Корреляционная плеяда «Духовное одиночество и склонность к преодолению норм и правил»

Примечание — здесь и далее в рисунках \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ .

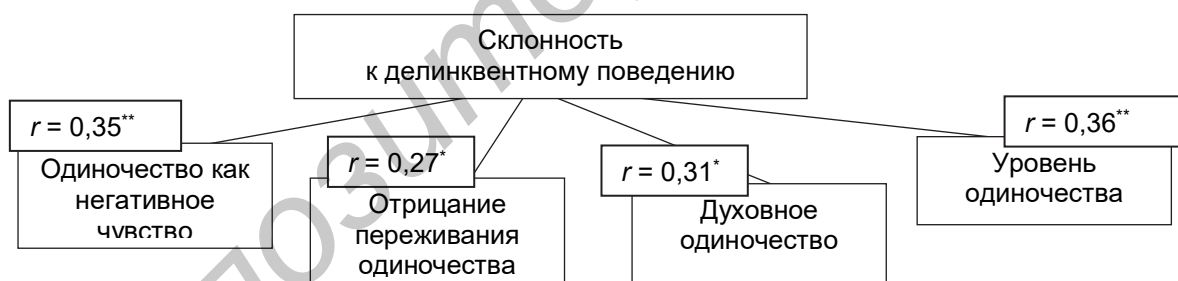


Рисунок 2. — Корреляционная плеяда «Склонность к делинквентному поведению и виды одиночества»

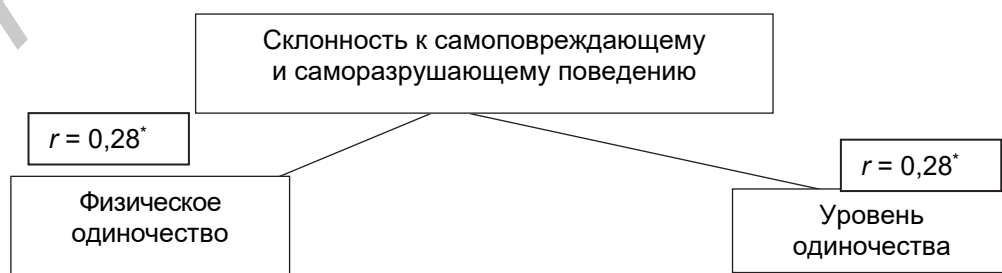
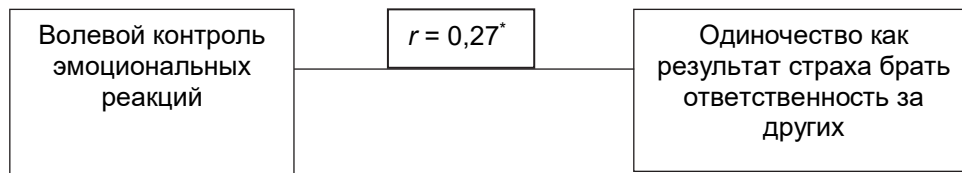
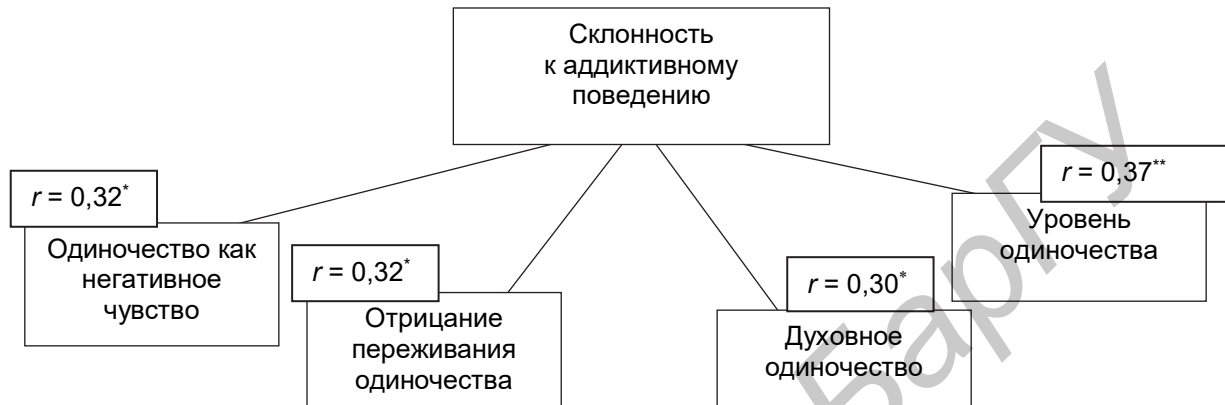


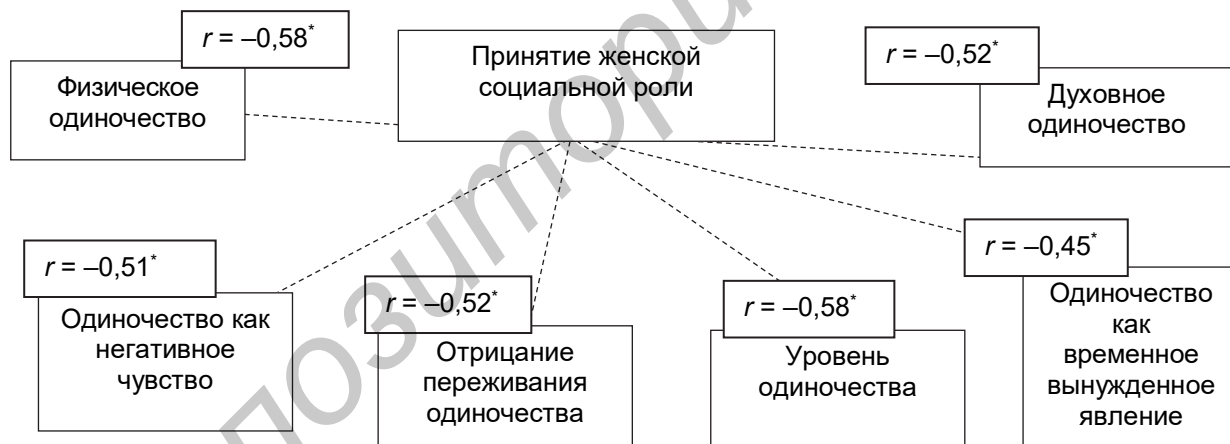
Рисунок 3. — Корреляционная плеяда «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению и виды одиночества»



**Рисунок 4. — Корреляционная плеяда «Волевой контроль эмоциональных реакций и одиночество как результат страха»**



**Рисунок 5. — Корреляционная плеяда «Склонность к аддиктивному поведению и виды одиночества»**



**Рисунок 6. — Корреляционная плеяда «Принятие женской социальной роли и виды одиночества»**

Выявлено, что респонденты, демонстрирующие тот или иной вид девиантного поведения, склонны переживать чувство одиночества. Так, переживание респондентами чувства одиночества провоцирует их «в уход» в аддиктивное, делинквентное, аутодеструктивное поведение. Достаточно интересны полученные данные относительно отрицательной взаимосвязи между принятием респондентами-девочками женской социальной роли и уровнем, видами одиночества, т. е. в случае неприятия девочками своей женской социальной роли увеличивается рост уровня и разновидностей субъективного переживания одиночества. Выявленная особенность позволяет предположить наличие трудностей у современных девочек-подростков в сфере полоролевой идентификации. И закономерно, что возникающие трудности в этой области провоцируют негативные внутренние переживания, в том числе субъективное ощущение одиночества.

**Заключение.** Выявленные данные позволяют утверждать, что мальчики-подростки демонстрируют в большей степени склонность к делинквентному поведению, преодолению норм и правил, агрессии и насилию. В свою очередь, девочки-подростки демонстрируют неприятие своей женской роли (отрицание социально значимых женских ценностей, выбор паттернов поведения, характерных для мужских ролей, принятие с легкостью как собственной, так и чужой агрессивной позиции), склонность к делинквентному поведению, преодолению норм и правил, самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Соответственно, полученные результаты могут указывать на то, что проявление подростками видов девиантного поведения рассматривается как адаптивные схемы поведения, реализуемые ими в социуме. Однако выявлен достаточно высокий процент девочек-подростков, демонстрирующих неприятие типичной женской социальной роли, как следствие, реализацию ими предрасположенности к проявлению сугубо мужских поведенческих стратегий и стереотипов. Выявленная тенденция позволяет предположить влияние современных социальных трансформационных процессов на женскую выборку. Как следствие, происходят кардинальные изменения в ценностно-смысловой сфере современных девочек.

В силу своих возрастных особенностей подростки часто имеют затруднения личностного и межличностного характера. Такие затруднения могут сопровождаться наличием внутриличностного конфликта, появлением экзистенциального вакуума, субъективным переживанием одиночества. В силу отсутствия конструктивных стратегий совладания с такими переживаниями подросток выбирает наиболее доступные стратегии — различные девиации. Следовательно, девиантное поведение позволяет личности деструктивно справиться с возникающими трудностями, заполнить внутренний и внешний вакуум, который провоцирует переживание одиночества.

#### Список цитируемых источников

1. *Климентьева, Е. Н.* Одиночество как социальная проблема современной России / Е. Н. Климентьева // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2009. — № 3. — С. 97—101.
2. *Лебедев, В. И.* Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции / В. И. Лебедев. — М. : Сирин, 2012. — 336 с.
3. *Литвак, М. А.* Одиночество как невроз / М. А. Литвак // Школьный психолог. — 2004. — № 44. — С. 25—30.
4. *Голдберг, К.* Одиночество как нарушение восприятия времени / К. Голдберг // Психологический журнал. — 2011. — № 4. — С. 58—62.
5. *Давыдова, М. А.* Как преодолеть одиночество / М. А. Давыдова. — М. : Эксмо, 2011. — 184 с.
6. *Змановская, Е. В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2018. — 288 с.
7. *Егоров, А. Ю.* Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. — СПб. : Речь, 2021. — 436 с.
8. *Клейберг, Ю. А.* Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. — М. : ТЦСфера, 2001. — 160 с.
9. *Менделевич, В. Д.* Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. — СПб. : Речь, 2005. — 445 с.
10. *Пастушеня, А. Н.* Психологический механизм преступного поведения: системно-функциональный анализ / А. Н. Пастушеня // Прикладная юридическая психология. — 2011. — № 1. — С. 27—38.
11. *Фурманов, И. А.* Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 351 с.

Поступила в редакцию 28.10.2024.

УДК 159.922

Т. Е. Яценко<sup>1</sup>, кандидат психологических наук, доцент,  
А. В. Милодовская<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, t.e.yatsenko@mail.ru

<sup>2</sup>Государственное учреждение дошкольного образования «Детский сад № 3 г. Дзержинска», ул. Кирова, 6,  
222712 Дзержинск, Республика Беларусь

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ, ИСПОЛНЯЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ РОЛИ В БУЛЛИНГЕ

В статье актуализирована проблема сохранения буллинг-процессов в подростковой среде вследствие низкого уровня развития эмоционального интеллекта и ориентации подростков на неэффективные стратегии регуляции эмоций. Описаны психологические механизмы влияния навыков понимания и управления подростками эмоциями на занятие ими одной из позиций в буллинге (преследователь, помощник преследователя, жертва, защитник жертвы, наблюдатель). Представлены эмпирически установленные структурно-содержательные характеристики внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, когнитивных стратегий регуляции эмоций мальчиков-подростков в зависимости от привычной для них роли в буллинге. Отражены выявленные в исследовании инвариантные и вариативные характеристики эмоциональной саморегуляции и эмоционального интеллекта мальчиков-подростков, являющихся жертвами разных видов буллинга (жертвы социального исключения, отвержения статусными фигурами, отвержения в диадных отношениях и пр.), а также мальчиков-подростков, прибегающих к разным видам виктимизации сверстников (прямой, косвенный, физический, психологический буллинг и пр.).

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; стратегии эмоциональной саморегуляции; буллинг; подростковый возраст; жертва; преследователь; защитник жертвы; наблюдатель.

Табл. 5. Библиогр.: 14 назв.

T. E. Yatsenko<sup>1</sup>, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,  
A. V. Milodovskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str.,  
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, t.e.yatsenko@mail.ru

<sup>2</sup>State Institution of Preschool Education "Kindergarten No 3, Dzerzhinsk", 6 Kirova Str.,  
222712 Dzerzhinsk, the Republic of Belarus

## EMOTIONAL INTELLIGENCE CHARACTERISTICS AND EMOTIONAL SELF-REGULATION OF TEENAGE BOYS PLAYING VARIOUS ROLES IN BULLYING

The article actualizes the problem of the persistence of bullying processes in the teenage environment due to the low level of emotional intelligence development and the orientation of teenagers to ineffective strategies of emotion regulation. The psychological mechanisms of the skills influence of understanding and managing teenagers' emotions on their occupation of one of the positions in bullying (persecutor, assistant to the persecutor, victim, defender of the victim, observer) are described. The empirically established structural and substantive characteristics of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence, cognitive strategies of emotion regulation of teenage boys depending on their usual role in bullying are presented. The invariant and variable characteristics of emotional self-regulation and emotional intelligence of adolescent boys who are victims of different types of bullying (victims of social exclusion, rejection by status figures, rejection in dyadic relationships, etc.), as well as adolescent boys who resort to different types of peer victimization (direct, indirect, physical, psychological bullying, etc.) are reflected in the study.

**Key words:** emotional intelligence; emotional self-regulation strategies; bullying; adolescence; victim; persecutor; victim advocate; observer.

Table 5. Ref.: 14 titles.

**Введение.** В подростковом возрасте максимально высокий риск проявления буллинг-процессов в классе, поскольку для подростков приоритетную роль в самоутверждении

и признании их значимости начинают играть сверстники, а буллинг, являясь социальным феноменом, может рассматриваться ими как девиантная стратегия занятия лидерской позиции в классе, легкий способ демонстрации своей физической и психологической силы при самоутверждении за счет более слабых и личностно уязвимых сверстников. Повышенная эмоциональность подростков, трудности совладания с отрицательными эмоциями могут эскалировать ситуацию буллинга, как и неумение прогнозировать эмоциональные реакции сверстников, что, безусловно, требует развития эмоционального интеллекта подростков.

Актуальность изучения данного феномена обусловлена тем, что эмоциональный интеллект представляет собой важное новообразование подросткового возраста, влияющее на эффективность межличностных коммуникаций подростков [1]. Развитый эмоциональный интеллект помогает сформировать умения эмоциональной саморегуляции, умения совладать со стрессовыми ситуациями, умение выстраивать взаимодействие в конструктивном ключе [2], помогает лучше идентифицировать и понимать свои и чужие эмоции, их причины, адекватно их выражать и контролировать степень интенсивности эмоций, использовать эмоции как механизм достижения взаимопонимания [3; 4].

Подростковый возраст является периодом становления эмоциональной культуры личности, основой которой является эмоциональная саморегуляция [5].

Проблема буллинга исследуется современными белорусскими учёными: изучаются возрастные и личностные детерминаты буллинга, влияние детско-родительских отношений на буллинг-процессы (И. А. Фурманов, Н. В. Кухтова и др.). Однако эмоциональный интеллект и эмоциональная саморегуляция как предикторы предупреждения или успешного совладания с буллингом не получили детального освещения в научных психологических исследованиях.

#### **Методология и методы исследования.** Методология исследования:

– двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, согласно которой эмоциональный интеллект включает внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, различающиеся вектором направленности понимания и управления эмоциями (своими или чужими) [6, с. 32]. Д. В. Люсин обращает внимание на то, что эмоциональный интеллект зависит не только от когнитивных способностей, но и от направленности личности (интерес к эмоциональному миру своему и других людей, признание ценности переживаний);

– теория эмоционального интеллекта Н. Холла, в русле которой эмоциональный интеллект трактуется как способность понимать отношения, выражаемые в эмоциях, и управлять эмоциональными проявлениями на основе принимаемых решений [7];

– теория когнитивной регуляции эмоций Н. Гранефски и В. Крайга, в соответствии с которой регуляция негативных эмоций и эмоциональных переживаний, возникающих как в текущей стрессовой ситуации (в нашем случае — ситуации буллинга), так и после нее, реализуется с помощью познавательных процессов [8];

– теория регуляции эмоций Дж. Гросса, согласно которой выбор стратегии регуляции эмоций зависит от временного континуума развертывания события [9]. Соответственно, стратегии регуляции эмоций на этапе, предшествующем возникновению эмоциональной реакции (когнитивная переоценка), не идентичны стратегиям регуляции возникшей эмоциональной реакции в качестве ответа на внешнее воздействие (подавление экспрессии). При этом объектом регуляции выступают переживаемые эмоции, ситуации, в которых эти эмоции возникают, способы их выражения;

– системный подход к рассмотрению буллинга Д. Олвеуса, согласно которому буллинг представляет собой деструктивное поведение одного человека или группы людей по отношению к другому человеку, наносящее ему вред и характеризующееся целенаправленностью, повторяемостью и систематичностью, явным преимуществом агрессора над жертвой ввиду неравенства физических и психологических сил и, как следствие, отсутствием возможности у жертвы защитить себя [10]. Дэн Олвеус впервые описал роли обучающихся в ситуации

травли и назвал эту схему «Круг буллинга»: жертва, буллер, последователь, сторонники, пассивные сторонники, безразличные наблюдатели, пассивные защитники, активные защитники.

Методы исследования: тестирование, статистические методы (корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Пирсона)).

Методики исследования: «Тест эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин); «Методика определения эмоционального интеллекта» (Н. Холл, представлена Е. П. Ильиным); «Когнитивная регуляция эмоций» (Н. Гранефски и В. Крайг в адаптации О. Л. Писаревой, А. Гриценко); «Опросник регуляции эмоций» (Дж. Гросс и О. Джон в адаптации А. А. Панкратовой и Д. С. Кориенко); «Методика на выявление «буллинг-структуры»» (Е. Г. Норкина); «Буллинг» (Д. Олвеус в адаптации Е. В. Бушиной, А. М. Муминовой); «Переживание социального исключения» (Г. В. Семенова, С. А. Векилова, О. В. Рудыхина); «Опросник киберагрессии» (А. А. Шаров); «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова).

**Результаты исследования и их обсуждение.** На основе обобщения дефиниций отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблематикой эмоционального интеллекта, И. Н. Андреева предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как «совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, а также компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации» [11, с. 51]. При этом ученая обращает внимание на то, что эмоциональный интеллект является умственной способностью, включающей эмоциональную перцепцию, понимание эмоций и управление эмоциями [11, с. 15].

Учеными констатируется защитная функция эмоционального интеллекта. Он рассматривается как протективный фактор к риску суицидального поведения [12; 13], что значимо при рассмотрении проблемы совладания с ситуациями буллинга подростками-жертвами, склонными к катастрофизации ситуации, сверхобобщениям, выученной беспомощности, пессимистическому стилю мышления и самостигматизации.

Эмоциональная саморегуляция выступает составляющей эмоционального интеллекта. Ученые (Д. В. Люсин, Н. Холл и др.) не оперируют самим термином «эмоциональная саморегуляция», описывая структуру эмоционального интеллекта, однако выделяют в его составе управление своими эмоциями в аспекте эмоциональной отходчивости и гибкости в ответ на внешние стимулы, а также произвольное управление своими эмоциями, что соответствует содержанию эмоциональной саморегуляции. Эмоциональная саморегуляция трактуется преимущественно как осознанный и преднамеренный процесс «инициирования, торможения и/или изменения эмоционального состояния служащего для достижения биологической или социальной адаптации (связанной с воздействием) или достижения индивидуальных целей» [14]. Причем имеет место временная протяженность эмоциональной саморегуляции: как в момент возникновения инцидента, требующего эмоциональной реакции человека, на протяжении ситуации эмоционального реагирования и после завершения ситуации.

Эмоциональные реакции жертвы как до самой ситуации травли, так и в процессе ее и после самого инцидента могут выступать триггером буллинга. Неумение распознавать эмоциональные реакции и переживания жертвы, а также неумение совладать со своими эмоциями могут выступать факторами пассивной позиции наблюдателей в буллинге и снижать их готовность перейти в позицию защитника жертвы. Кроме того, неумение регулировать свои негативные эмоции может приводить к стремлению подростка-буллера найти безопасный объект, на который может быть переориентирована агрессивная реакция, чтобы посредством такой реакции замещения в символической форме возместить потери, вызванные ситуацией фрустрации потребности в уважении и принятии в буллинге.

В целях выявления вариативных и инвариантных характеристик эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции подростков, занимающих различное место в буллинг-структуре, нами было проведено исследование на базе учреждений общего среднего образования г. Барановичи. Выборку исследования составили 100 подростков (50 девочек и 50 мальчиков) в возрасте 12—14 лет.

Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков, являющихся жертвами буллинга, представлены в таблице 1.

Мальчики-подростки, имеющие опыт переживания буллинга в школьной среде, в отличие от мальчиков-подростков, испытавших отвержение в диадных отношениях, со стороны статусных фигур и социальное исключение в целом, не имеют устойчиво предпочитаемых когнитивных стратегий регуляции эмоций. Показательно, что чем чаще они оказываются в статусе жертвы школьной травли, тем меньше они пытаются регулировать возникающие страх, тревогу, разочарование, обиду, чувство беспомощности и безысходности с помощью когнитивной переоценки ситуации, т. е. изменения своего отношения к ситуации (восприятие ее как незначимой, не влияющей на модификацию представлений о себе в деструктивном направлении, или как опыта, полезного для выстраивания отношений в будущем, хоть и травматичного). При этом только у части мальчиков отмечается в низкой степени ориентация на внутреннюю отстраненность от осмысления травмирующей ситуации буллинга посредством переключения внимания на мысли или воспоминания о приятных событиях, а также на активацию эмоционально-фокусированных мыслей, связанных с поиском причин произошедшего в собственной личности и поведении.

Т а б л и ц а 1. — Результаты вычисления коэффициента корреляции Пирсона между склонностью становиться жертвой и развитием эмоционального интеллекта, эмоциональной саморегуляции

Вид жертвы	ВЭИ	МЭИ	ЭС	ЭИ
Жертва школьной травли	Низкий уровень умения управлять эмоциями ( $r = -0,22$ ; $p = 0,1$ )	—	Редкое применение стратегии «когнитивная переоценка» ( $r = -0,29$ ; $p = 0,04$ ). Тенденция к редкому применению стратегий «позитивная перефокусировка» ( $r = -0,26$ ; $p = 0,06$ ), «самообвинение» ( $r = -0,22$ ; $p = 0,1$ )	—
Жертва отвержения в диаде	Низкий уровень ВЭИ ( $r = -0,30$ ; $p = 0,04$ ), умения контролировать экспрессию ( $r = -0,33$ ; $p = 0,02$ )	—	Частое обращение к стратегии «самообвинение» ( $r = 0,44$ ; $p = 0,001$ ), «руминация» ( $r = 0,32$ ; $p = 0,03$ ), «рассмотрение в перспективе» ( $r = 0,33$ ; $p = 0,02$ ). Тенденция к применению стратегий «фокусировка на планирование» ( $r = 0,25$ ; $p = 0,08$ ), «катастрофизация» ( $r = 0,23$ ; $p = 0,1$ ), «обвинение других» ( $r = 0,22$ ; $p = 0,1$ )	Низкий уровень умения управлять эмоциями ( $r = -0,25$ ; $p = 0,08$ )
Жертва исключения со стороны статусных фигур	Тенденция к низкому уровню понимания своих эмоций ( $r = -0,24$ ; $p = 0,09$ ), ВЭИ ( $r = -0,24$ ; $p = 0,09$ )	—	Частое применение стратегии «принятие» ( $r = 0,28$ ; $p = 0,05$ )	—
Жертва социального отвержения и социального исключения	Тенденция к низкому уровню управления своей экспрессией ( $r = -0,27$ ; $p = 0,06$ ). Низкий уровень ВЭИ ( $r = -0,29$ ; $p = 0,04$ )	—	Частое применение стратегии «самообвинение» ( $r = 0,31$ ; $p = 0,03$ )	Тенденция к низкому уровню умения управлять эмоциями ( $r = -0,26$ ; $p = 0,07$ ) и ЭИ ( $r = -0,34$ ; $p = 0,02$ )

Примечание — здесь и далее в таблицах ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; МЭИ — межличностный эмоциональный интеллект; ЭС — эмоциональная саморегуляция; ЭИ — эмоциональный интеллект.

Вне зависимости от масштаба социального отвержения и исключения (в диаде, со стороны статусных фигур, социальное исключение в целом, включая близких людей) мальчики-подростки обладают низким уровнем развития внутриличностного эмоционального интеллекта, т. е. способности к пониманию собственных эмоций и управления ими. Показательно, что основным фактором низкого уровня внутриличностного эмоционального интеллекта у мальчиков, испытывавших на себе микроагрессивное поведение сверстников и взрослых, депривирующее их потребность быть включенным в значимые диадические дружеские и доверительные межличностные отношения, выступает низкий уровень умения контролировать экспрессию, т. е. неумение сдерживать озвучивание необдуманных суждений, возникших спонтанно под влиянием негативной эмоции, регулировать интенсивность выражения возникающих негативных эмоций. Низкий уровень эмоционального интеллекта мальчиков, переживающих отвергнутость и обесценивание со стороны значимых взрослых, обладающих социальным статусом и авторитетом, связан главным образом с низким уровнем развития умения понимать свои эмоции (осознание причин, их вызывающих, идентификация вида эмоции, различение оттенков эмоций и пр.). Как следствие, они могут не осознавать, что разочарование, раздражение или обида вызваны поведением статусных взрослых.

Не выявлены показатели межличностного эмоционального интеллекта, устойчиво проявляющиеся у мальчиков, являющихся жертвами школьной травли или социального исключения, что может свидетельствовать о том, что фокус внимания данной категории подростков смещен в большей степени на свои переживания и эмоциональное состояние при отсутствии интереса к эмоциональным проявлениям партнеров по коммуникации, эмоции которых не рассматриваются как источник информации, позволяющей своевременно скорректировать свое поведение, чтобы предупредить ситуации буллинга. У жертв социального исключения, проявляющегося в форме прерывания общения контакта, бойкота, игнорирования, пренебрежения, отмечается низкий уровень эмоционального интеллекта в целом, вызванного в основном неумением управлять эмоциями своими и чужими, т. е. переориентировать окружающих на позитивный эмоциональный фон и демонстрацию позитивных эмоций.

В зависимости от степени сформированности рентных установок на виктимное поведение подростки жертвы буллинга могут быть дифференцированы на аутовиктимных, осознавших преимущества от нахождения в позиции жертвы (снисхождение, оправдание своих ошибок сниженным эмоциональным фоном вследствие социального непринятия, перекладывание ответственности за свою жизнь, получение необоснованной помощи, сочувствия и пр.) и виктимных, исполняющих роль жертвы вследствие их стигматизации, переживающих дискомфорт от нахождения в позиции жертвы (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Результаты вычисления коэффициента корреляции Пирсона между склонностью исполнять игровую/социальную роль жертвы и развитием эмоционального интеллекта, эмоциональной саморегуляции

Вид жертвы	ВЭИ	МЭИ	ЭС	ЭИ
Аутовиктимная (игровая роль жертвы)	Низкий уровень ВЭИ ( $r = -0,34$ ; $p = 0,02$ ), контроля экспрессии ( $r = -0,38$ ; $p = 0,01$ ), понимания эмоций ( $r = -0,26$ ; $p = 0,07$ )	Низкий уровень МЭИ ( $r = -0,27$ ; $p = 0,05$ ), развития умения управлять чужими эмоциями ( $r = -0,24$ ; $p = 0,09$ )	Стратегия «принятие» ( $r = 0,30$ ; $p = 0,03$ ). Тенденция к частому использованию стратегии «обвинение других» ( $r = 0,30$ ; $p = 0,1$ )	Низкий уровень ЭИ ( $r = -0,36$ ; $p = 0,01$ ), умения понимать эмоции ( $r = -0,29$ ; $p = 0,04$ ), управлять эмоциями
Виктимная (социальная роль жертвы)	Низкий уровень ВЭИ ( $r = -0,34$ ; $p = 0,01$ ), умения управлять экспрессией ( $r = -0,38$ ; $p = 0,01$ )	Низкий уровень МЭИ ( $r = -0,29$ ; $p = 0,04$ ) тенденция к низкому уровню понимания эмоций ( $r = -0,25$ ; $p = 0,08$ ), управления эмоциями ( $r = -0,26$ ; $p = 0,08$ )	—	Низкий уровень ЭИ ( $r = -0,37$ ; $p = 0,01$ ), умения понимать эмоции ( $r = -0,30$ ; $p = 0,03$ ), управлять эмоциями ( $r = -0,36$ ; $p = 0,01$ )

Как аутовиктимные, так и виктимные подростки обладают низким уровнем развития эмоционального интеллекта, а также его видов. Однако выявлены некоторые различия: аутовиктимные жертвы испытывают сложности в понимании своих эмоций, а виктимные жертвы-подростки — в понимании эмоций других людей, т. е. им сложно определить эмоциональный фон собеседника по невербальным сигналам, понять, какие эмоции скрывает собеседник, прогнозировать возможные эмоциональные реакции и определять причины эмоциональных реакций других людей, адресованных им. Можно полагать, что когнитивные усилия аутовиктимных мальчиков нацелены на получение детальной информации об эмоциональном состоянии партнера по коммуникации и его склонности испытывать те или иные эмоции в конкретном типе ситуаций с тем, чтобы манипулировать им в последующем. Однако получаемое аутовиктимными подростками знание об эмоциональных характеристиках личности других людей либо является недостоверным, либо неверно применяется во взаимодействии, так как данная категория мальчиков испытывает сложности в управлении эмоциями других людей, им трудно добиваться от них желаемой эмоциональной реакции.

Виктимные мальчики, страдающие от навязывания им роли жертвы в межличностных отношениях, пренебрежительного и оскорбительного отношения, сконцентрированы на дифференциации своих эмоций, осознании причин своих переживаний. Возможно, погруженность в свой внутренний мир является свидетельством попытки мальчиков совладать с негативными эмоциональными переживаниями (отчаяние, беспомощность и пр.). Однако у них не сформирован репертуар когнитивных стратегий регуляции эмоций, позволяющий решать данную задачу.

Аутовиктимные мальчики для контроля и регуляции своих эмоций, реализуемых на низком уровне эффективности, используют стратегию принятия произошедших инцидентов виктимизации и обвинения других людей в переживаемом ими эмоциональном дискомфорте, что не мотивирует их на развитие эмоционального интеллекта и поиск способов предупреждения буллинга посредством прогнозирования и коррекции своей эмоциональной экспрессии.

Мальчики, переживающие прямую виктимизацию (открытая демонстрация сверстниками неприятия, выражающегося в нанесении телесных повреждений, запугивании, публичном унижении), в большинстве своем демонстрируют низкий уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта, т. е. им сложно рефлексировать свои переживания в ситуации буллинга и после нее, они не отличаются высокой чувствительностью к себе. При этом наблюдается диссонанс между стремлением подростков подавлять экспрессию, т. е. внешнее выражение эмоциональных реакций, отражающих обиду, злость, разочарование, отчаяние, применяя соответствующую стратегию когнитивной регуляции эмоций, и низким уровнем развития умения контролировать экспрессию. Учитывая предпочитаемые подростками когнитивные стратегии регуляции эмоций, можно констатировать, что подростки могут демонстрировать в высокой степени интенсивности эмоции, вызванные убежденностью в том, что виктимизация, пережитая ими, более травматична, чем идентичный опыт других сверстников (стратегия «катастрофизация»), и негативные эмоции, адресованные другим людям (сверстникам, не защитившим их, взрослым, проявляющим попытку формирования оптимистичного взгляда на возможность разрешения ситуации, и др.) (стратегия «обвинение других») наряду с уклонением от осмысления причин возникновения собственных эмоциональных реакций, их влияния на восприятие и интерпретацию действительности и самого себя (таблица 3).

Мальчики, являющиеся жертвами косвенной виктимизации (проявление неприятия через уклонение от общения, дистанцирование, дискредитацию в форме слухов), отличаются преимущественно низким уровнем не только внутриличностного, но и межличностного эмоционального интеллекта. Им сложно прогнозировать эмоциональные реакции других людей, понимать их детерминанты, виктимизирующие реакции других людей, интерпретировать их поступки как намеренно направленные на причинение психологической боли. Однако чем чаще они оказываются в ситуациях косвенного буллинга, тем реже они применяют стратегию «когнитивная переоценка», сопряженную с попыткой найти рациональное конструктивное обоснование причин неуважительного отношения со стороны сверстников (плохое самочувствие, неудачный день и пр.), и таким образом сохранить оптимизм, уверенность в позитивном исходе ситуации.

Т а б л и ц а 3. — Результаты вычисления коэффициента корреляции Пирсона между склонностью быть жертвой виктимизации и развитием эмоционального интеллекта, эмоциональной саморегуляции

Жертвы в зависимости от вида переживаемой виктимизации	ВЭИ	МЭИ	ЭС	ЭИ
Жертвы прямой виктимизации	Тенденция к низкому уровню понимания своих эмоций ( $r = -0,23$ ; $p = 0,1$ ), контроля своей экспрессии ( $r = -0,23$ ; $p = 0,1$ ), ВЭИ ( $r = -0,27$ ; $p = 0,06$ )	—	Тенденция к частному применению стратегий «катастрофизация» ( $r = 0,21$ ; $p = 0,1$ ), «обвинение других» ( $r = 0,25$ ; $p = 0,08$ ), «подавление экспрессии» ( $r = 0,22$ ; $p = 0,1$ )	—
Жертвы косвенной виктимизации	Низкий уровень ВЭИ ( $r = -0,46$ ; $p = 0,001$ ), понимания своих эмоций ( $r = -0,31$ ; $p = 0,037$ ), контроля своей экспрессии ( $r = -0,46$ ; $p = 0,001$ ). Тенденция к низкому уровню управления своими эмоциями ( $r = -0,24$ ; $p = 0,09$ )	Тенденция к низкому уровню МЭИ ( $r = -0,26$ ; $p = 0,07$ ), понимания эмоций других людей ( $r = -0,25$ ; $p = 0,08$ )	Тенденция к редкому применению стратегии «когнитивная переоценка» ( $r = -0,23$ ; $p = 0,1$ )	Низкий уровень ЭИ ( $r = -0,39$ ; $p = 0,01$ ), понимания эмоций ( $r = -0,33$ ; $p = 0,02$ ), управления эмоциями ( $r = -0,37$ ; $p = 0,01$ )

Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков, являющихся преследователями в буллинге, представлены в таблице 4.

Среди инициаторов буллинга встречаются мальчики, обладающие как высоким, так и низким уровнем развития внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Однако среди инициаторов прямого буллинга большее количество мальчиков с низким уровнем эмоционального интеллекта по сравнению с инициаторами косвенного буллинга. Вне зависимости от вида буллинга (прямой/косвенный), на который ориентированы подростки, у них отмечается приверженность такой стратегии когнитивной регуляции эмоций, как принятие случившегося, не требующей активации эмоции стыда или чувства вины. Приверженность стратегии регуляции эмоций «катастрофизация» позволяет инициаторам прямого буллинга отрицать собственную жестокость в обращении со сверстниками, так как они склонны считать, что переживаемые ими события жизни, отношение к ним являются более негативно окрашенными и ужасающими, чем переживания других людей.

Инициаторы косвенного буллинга умеют скрывать свои истинные эмоциональные реакции, адресованные жертве (стратегия «подавление экспрессии»), вследствие чего виктимизируемые подростки могут не догадываться об истинном отношении к ним сверстников-буллеров. Они склонны уходить от осознания своих переживаний по поводу собственного деструктивного поведения в ситуации буллинга посредством переключения на мысли о других, более приятных, событиях и ситуациях (стратегия «позитивная перефокусировка»). Например, сама ситуация буллинга, неприятие себя вытесняется посредством перенесения внимания на достигнутый результат буллинга — авторитет среди сверстников, лидерская позиция — и переживание чувства гордости за умение удерживать высокий социальный статус в среде сверстников. Кроме того, инициаторы косвенного буллинга склонны планировать деструктивные действия по стимуляции нужной эмоциональной реакции у жертвы, позволяющие им отреагировать на негативные эмоции, вызванные иными ситуациями или действиями жертвы.

Т а б л и ц а 4. — Результаты вычисления коэффициента корреляции Пирсона между склонностью становиться преследователем и развитием эмоционального интеллекта, эмоциональной саморегуляции

Вид инициатора буллинга	ВЭИ	ЭС	ЭИ
Инициаторы прямого буллинга	—	Частое применение стратегий «принятие» ( $r = 0,30$ ; $p = 0,04$ ), «катастрофизация» ( $r = 0,30$ ; $p = 0,04$ )	Тенденция к низкому уровню самомотивации ( $r = -0,24$ ; $p = 0,1$ )
Инициаторы косвенного буллинга	—	Частое применение стратегий «принятие» ( $r = 0,35$ ; $p = 0,01$ ). Тенденция к применению стратегий «позитивная перефокусировка» ( $r = 0,23$ ; $p = 0,1$ ), «перефокусировка на планирование» ( $r = 0,23$ ; $p = 0,1$ ), «подавление экспрессии» ( $r = 0,26$ ; $p = 0,07$ )	
Инициаторы секстинга	Низкий уровень управления своими эмоциями ( $r = -0,29$ ; $p = 0,04$ )	—	Низкий уровень эмоциональной осведомленности ( $r = -0,42$ ; $p = 0,2$ ), управления эмоциями ( $r = -0,41$ ; $p = 0,003$ ), самомотивации ( $r = -0,43$ ; $p = 0,002$ ), эмпатии ( $r = -0,29$ ; $p = 0,04$ ), распознавания эмоций других ( $r = -0,30$ ; $p = 0,03$ ), ЭИ ( $r = -0,40$ ; $p = 0,004$ )
Инициаторы вербально-визуальной агрессии	—	—	Тенденция к низкому уровню ЭИ ( $r = -0,22$ ; $p = 0,1$ ), эмпатии ( $r = -0,25$ ; $p = 0,08$ )
Инициаторы киберагрессии	—	—	Низкий уровень самомотивации ( $r = -0,27$ ; $p = 0,05$ ). Тенденция к низкому уровню управления эмоциями ( $r = -0,25$ ; $p = 0,08$ ), эмпатии ( $r = -0,24$ ; $p = 0,09$ ), ЭИ ( $r = -0,26$ ; $p = 0,06$ )

Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции, повышающие вероятность совершения подростками имперсонации, т. е. выдачи себя за другого человека в виртуальной среде, не выявлены.

К киберагрессии склонны мальчики-подростки, обладающие преимущественно низкими показателями таких составляющих эмоционального интеллекта, как самомотивация (умение посредством волевых усилий, осмысления ситуации вызывать у себя позитивные эмоции, ослаблять или подавлять негативные эмоции, снижать интенсивность возникших эмоций для рационального восприятия ситуации), управление возникающими негативными эмоциями (злость, раздражение) в аспекте их подавления и снижения экспрессии, эмпатия (чувствительность к эмоциональным потребностям других людей, склонность к сопереживанию, внимательность к эмоциональному состоянию другого человека).

Инициаторы вербально-визуальной киберагрессии (создание двойника виртуальной реальности — ложного профиля жертвы в социальных сетях Интернет — и ведение деструктивной активности в сети Интернет от имени жертвы, игнорирование в виртуальных сооб-

ществах жертвы, исключение ее из онлайн-группы, выкладывание записанных сцен буллинга жертвы в сеть Интернет и пр.), как и секстинга (размещение фото- и видео-материалов компрометирующего характера о другом человеке, рассылка сообщений некорректного содержания от его имени и пр.), отличаются низким уровнем эмоционального интеллекта, особенно такой его составляющей, как эмпатия. Они не склонны ставить себя на место другого человека, пытаются понять и почувствовать его переживания в данных ситуациях. Показательно, что мальчики, инициирующие сексуальный кибербуллинг, имеют низкие показатели по большинству составляющих эмоционального интеллекта и, как следствие, действуют под влиянием спонтанно возникших эмоциональных реакций, не склонны рассматривать пережитые негативные и позитивные эмоции как источник знания о том, как поступать в будущем в схожих ситуациях, не пытаются лучше узнать себя, анализируя эмоции, к которым склонны в большинстве ситуаций, чтобы лучше регулировать свое поведение.

Стратегии когнитивной регуляции эмоций у мальчиков, склонных к кибербуллингу, ситуативны, отсутствует их четкая иерархия. Можно полагать, что у них не сформирована потребность в когнитивной регуляции эмоций.

Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков, являющихся участниками в буллинге, представлены в таблице 5.

Т а б л и ц а 5. — Результаты вычисления коэффициента корреляции Пирсона между склонностью становиться защитником жертвы, наблюдателем, помощником преследователя и развитием эмоционального интеллекта, эмоциональной саморегуляции

Участник буллинга	Эмоциональная саморегуляция	Эмоциональный интеллект
Помощник буллера	Частое применение стратегии «подавление экспрессии» ( $r = 0,37; p = 0,01$ ). Тенденция к использованию стратегии «принятие» ( $r = 0,23; p = 0,1$ )	Тенденция к низкому уровню ЭИ ( $r = -0,23; p = 0,1$ ), самомотивации ( $r = -0,23; p = 0,1$ ),
Защитник жертвы	Тенденция к редкому применению стратегий «принятие» ( $r = -0,23; p = 0,1$ ), «катастрофизация» ( $r = -0,23; p = 0,1$ ), «подавление экспрессии» ( $r = -0,25; p = 0,08$ )	Тенденция к высокому уровню понимания эмоций ( $r = 0,23; p = 0,1$ ), ЭИ ( $r = 0,24; p = 0,1$ )
Наблюдатель	Редкое обращение к стратегии «принятие» ( $r = -0,39; p = 0,01$ ). Тенденция к редкому применению стратегий «позитивная переоценка» ( $r = -0,22; p = 0,1$ ), «когнитивная переоценка» ( $r = -0,23; p = 0,1$ )	

Наблюдатели из числа мальчиков подросткового возраста склонны редко обращаться к стратегии принятия при регуляции негативных эмоций, возникающих в ситуации буллинга. По данному параметру они приближаются к защитникам жертвы, соответственно, испытывают несогласие на эмоциональном уровне с происходящей несправедливостью в отношении сверстников, в то время как помощники буллера используют данную стратегию в регуляции эмоционального дискомфорта, возникшего в процессе буллинга или после него, успокаивая себя и снимая таким образом ответственность. При этом наблюдатели не склонны совладать с негативными эмоциями в ситуации буллинга посредством переосмысления ситуации буллинга в конструктивном ключе, не пытаются оправдывать поведение буллера и отрицать адекватность своих эмоциональных реакций на нарушение границ сверстника-жертвы со стороны других подростков.

Мальчики подросткового возраста, выбирающие позицию защитника жертвы в буллинге, редко осуществляют регуляцию эмоций с помощью стратегии катастрофизации, т. е. не склонны преувеличивать свой дискомфорт и страдания в ситуации, искать доказательство того, что они находятся в менее выгодных и справедливых условиях, чем их сверстники.

Также они не склонны сдерживать внешнее выражение возникающих у них эмоций, как негативных (злость, негодование, отвращение, возмущение в ответ на наблюдаемые буллинговые действия по отношению жертвы), так и позитивных (радость, восхищение в ответ на удачные попытки жертвы совладать с ситуацией буллинга). Важен тот факт, что защитники жертвы стремятся к пониманию эмоционального мира жертвы и обладают преимущественно высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Мальчики, выполняющие функции помощника буллера, стараются скрывать свои эмоции, демонстрировать эмоциональную холодность, что может быть связано с неумением контролировать свои эмоции, стимулировать у себя нужное эмоциональное состояние (спокойствие в противовес тревожности и страху, безразличие в противовес жалости и пр.). Подавление экспрессии может выступать стратегией некритичного подчинения инициатору буллинга. У подростков — помощников инициатора буллинга отмечается низкий уровень эмоционального интеллекта.

**Заключение.** Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать ряд выводов.

Мальчики подросткового возраста, являющиеся жертвой виктимизации в буллинге, подвергающиеся буллингу со стороны статусных фигур, значимых других или авторитетного сверстника, отличаются низким уровнем развития внутриличностного эмоционального интеллекта. Уровень развития межличностного эмоционального интеллекта не сказывается на нахождении подростка в позиции жертвы буллинга. Подверженность множественному буллингу или социальному отвержению в различных социальных группах обуславливает формирование склонности к самобичеванию и активации негативных эмоций в отношении себя (неприятие, отвращение, злость и пр.), ориентацию на стратегию самообвинения в когнитивной регуляции эмоций. Подверженность подростков буллингу со стороны статусных фигур, имеющих авторитет роли и функцию власти, формирует у них смирение со своими негативными переживаниями, принятие их как неизбежности.

Мальчики, составляющие группу риска с точки зрения высокой вероятности стать жертвой буллинга в силу повышенной склонности к позиционированию себя в качестве жертвы виктимного или аутовиктимного типа, отличаются низким уровнем развития внутриличностного эмоционального интеллекта и межличностного эмоционального интеллекта. Мальчики виктимного типа не имеют устойчивых стратегий когнитивной регуляции эмоций, а мальчики аутовиктимного типа используют стратегии когнитивной регуляции эмоций, ориентирующие их на снятие с себя ответственности за случаи виктимизации и принятие ситуации эмоционального дискомфорта во взаимоотношениях как неизбежной.

Мальчики — жертвы прямого буллинга пытаются регулировать эмоции посредством подавления экспрессии, чем могут формировать предостережение у наблюдателей и инициаторов буллинга об их невосприимчивости к таким воздействиям и, следовательно, нетравматичности подобного обращения с ними. Жертвы косвенного буллинга отличаются низким уровнем эмоционального интеллекта, испытывают сложности в понимании истинных и скрытых эмоций других людей, что не позволяет им адекватно и своевременно реагировать на эмоциогенные воздействия сверстников, ориентированных на скрытый буллинг.

Инициаторы буллинга в реальной среде, как и мальчики — наблюдатели в буллинге, могут обладать как высоким, так и низким уровнем развития эмоционального интеллекта, в то время как инициаторы буллинга в виртуальной среде отличаются низким уровнем развития эмоционального интеллекта. Инициаторы буллинга в реальной среде привержены применению стратегии когнитивной регуляции эмоции «принятие» в отличие от мальчиков, которые могут вносить вклад в прекращение или предупреждение буллинга — защитники жертвы и наблюдатели (они редко используют стратегию «принятие»). Инициаторы косвенного буллинга не имеют конкретного репертуара когнитивных стратегий регуляции эмоций и устойчиво демонстрируют низкий уровень эмпатии, как составляющей эмоционального интеллекта.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта присущ подросткам, исполняющим роль защитника жертвы в буллинге. Помощники буллера плохо дифференцируют и осознают свои эмоции, стараются их подавлять, имеют преимущественно низкий уровень развития эмоционального интеллекта.

#### Список цитируемых источников

1. Чупина, В. Б. Особенности эмоционального интеллекта подростков / В. Б. Чупина, К. В. Позднякова // Форум молодых ученых. — 2018. — № 12-4 (28). — С. 577—582.
2. Алимбаева, Р. Т. Теоретические аспекты эмоционального интеллекта / Р. Т. Алимбаева, Л. У. Есназарова // Инновационная наука. — 2017. — № 3-1. — С. 242—243.
3. Мони́на, Г. Б. Развитие эмоционального интеллекта / Г. Б. Мони́на // Социальная психология. — 2009. — № 2 (24). — С. 144—155.
4. Ларина, А. Т. Эмоциональный интеллект / А. Т. Ларина // АНИ: педагогика и психология. — 2016. — Т. 5, № 3 (16). — С. 275—278.
5. Угрюмова, Н. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте и эмоциональной креативности в психологии / Н. В. Угрюмова // Современная наука. — 2013. — № 1. — С. 30—32.
6. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 29—35.
7. Goetz, T. Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement / T. Goetz, A. C. Frenzel, R. Pekrun, N. C. Hall // In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook*. — Cambridge : Hogrefe & Huber Publishers, 2005. — P. 233—253.
8. Garnefski, N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven // *Personality and Individual Differences*. — 2001. — Vol. 30. — P. 1311—1327.
9. Gross, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects / J. J. Gross // *Psychological Inquiry*. — 2015. — Vol. 26 (1). — P. 1—26.
10. Olweus, D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program / D. Olweus // *The development and treatment of childhood aggression*. — 1991. — Vol. 17. — P. 411—448.
11. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие: монография / И. Н. Андреева. — Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. — 356 с.
12. Cha, C. B. Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior / C. B. Cha, M. K. Nock // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. — 2009. — Т. 48, № 4. — С. 422—430.
13. Васягина, Н. Н. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся / Н. Н. Васягина, Е. С. Барина, Е. Н. Григорян, Н. И. Шемпелева // *Национальный психологический журнал*. — 2023. — № 1 (49). — С. 114—125.
14. Савеньшева, С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии / С. С. Савеньшева // *Мир науки. Педагогика и психология*. — 2019. — Т. 7, № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).

Поступила в редакцию 05.01.2025.

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

### PHILOLOGY

#### LITERARY STUDIES

УДК 821.161.3.09

**А. А. Бараноўскі**, кандыдат філалагічных навук, дацэнт

Дзяржаўная навуковая ўстанова «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь, +375 (44) 479 15 70, baranouski.ales@gmail.com

#### ПЕРЦЭПТЫЎНЫ СВЕТАЎСПРЫМАННЯ І ФІЛАСОФІЯ БЫЦЦЯ ў ПАЭЗІІ УЛАДЗІМІРА ЧАРАУХІНА: АД МІФАПАЭТЫКІ ДА ЭКЗІСТЭНЦЫЙНАЙ ЛІРЫКІ

Артыкул прысвечаны аналізу паэтычнай творчасці Уладзіміра Чараухіна, якая вылучаецца адметным спалучэннем перцэптыўнага светаўспрымання, глыбокай філасофскай рэфлексіі і арыгінальнага выкарыстання міфапаэтычных элементаў. Асноўная ўвага надаецца даследаванню фальклорных матываў, сінесцічных вобразаў і экзистэнцыйных аспектаў яго лірыкі. Асэнсаванне асаблівасцей паэтычнай мовы і светабачання аўтара дазваляе выявіць яго ролю ў развіцці сучаснай беларускай літаратуры і ўзаемасувязь з нацыянальнай культурнай традыцыяй.

Таксама даследчык звяртае ўвагу на ТАТМІР — творчы тандэм Таццяны Дарошка і Уладзіміра Чараухіна, літаратурны феномен, які аб'ядноўвае ўнікальныя паэтычныя галасы ў адзіную мастацкую плынь. Іх сумесныя тэксты спалучаюць быццёвую філасофію і тонкі лірызм, даследуючы фундаментальныя пытанні чалавечага існавання. Не засталіся па-за ўвагай пісьменнікаў і творчыя эксперыменты, якія выяўляюцца як у формах, так і ў змесце іх твораў, спрыяючы пашырэнню межаў айчыннага прыгожага пісьменства.

**Ключавыя словы:** Уладзімір Чараухін; сучасная паэзія; перцэптыўны аспект; экзистэнцыйная лірыка; фальклорныя матывы; міфапаэтыка; сінесцізія; беларуская культура; дзіцячая паэзія; ТАТМІР.

Бібліягр.: 5 назваў.

**A. A. Baranovsky**, Ph. D. in Philology, Associate Professor

State Scientific Institution “Center for Research of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences of Belarus”, 1 Surganova Str., build. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (44) 479 15 70, baranouski.ales@gmail.com

#### PERCEPTIVE WORLD AND PHILOSOPHY OF BEING IN THE POETRY OF VLADIMIR CHARAUKHIN: FROM MYTHOPOETHICS TO EXISTENTIAL LYRICS

The article is dedicated to analyzing the poetic works of Uladzimir Charaukhin, that are distinguished by a unique combination of perceptual worldview, profound philosophical reflection, and original use of mythopoetic elements. Particular attention is paid to the exploration of folkloric motifs, synesthetic imagery, and existential aspects of his poetry. The study of the author's poetic language and worldview reveals his role in the development of contemporary Belarusian literature and connection to the national cultural tradition.

The researcher also highlights TATMIR — a creative tandem of Tatsiana Daroshka and Uladzimir Charaukhin, a literary phenomenon that unites their unique poetic voices into a single artistic stream. Their collaborative texts blend existential philosophy with delicate lyricism, addressing fundamental questions of human existence. The writers' creative experiments in both form and content have not gone unnoticed, contributing to the expansion of the boundaries of Belarusian literature.

**Key words:** Vladimir Charaukhin; modern poetry; perceptual aspect; existential lyrics; folklore motifs; mythopoetics; synesthesia, Belarusian culture; children's poetry; TATMIR.

Ref.: 5 titles.

**Уводзіны.** Творчасць Уладзіміра Чараухіна — адметная з’ява сучаснай беларускай паэзіі — спалучае ў сабе філасофскую, этычную, эстэтычную праблематыку, характарызуецца шчырасцю, схільнасцю да эксперыменту. Яна ахоплівае экзістэнцыйныя пытанні ўніверсума, прыналежнасці чалавека да часавых і прасторавых каардынат, скіроўвае да «вечных» катэгорый, што дазваляе разглядаць яго лірыку як сінтэз асабістага досведу і ўніверсальных тэм. Аўтар звяртаецца да чытача не з павучаннем, а з прапановай падумаць, прыслухацца да свайго ўнутранага голасу. Навізна даследавання заключаецца ў акцэнце на перцептыўных механізмах стварэння вобразаў, якія размываюць межы паміж «унутраным» і «знешнім» космасамі праз сінестэтычнае ўспрыманне і выкарыстанне фальклорных матываў. У артыкуле вырашаецца задача выявіць падыходы У. Чараухіна да мастацкага ўвасаблення філасофскай рэфлексіі і пачуццёвага досведу.

**Матэрыялы і метады даследавання.** Матэрыялам даследавання паслужылі зборнікі мастацкіх твораў, а таксама публікацыі аўтара ў перыядычным друку. Метадалогія даследавання адпавядае прынцыпам кантэкстнага, семантычнага, псіхалагічнага падыходаў, апісальнага і біяграфічнага метадаў.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** Першая публікацыя Уладзіміра Чараухіна з’явілася ў друку ў 2006 годзе. З таго часу на яго творчым рахунку — шэраг публікацый у калектыўных зборніках «Пралеска» (2010), «Белакрылы птах» (2012), «Маладыя галасы» (2012), «Слово за словом» (2013) і інш., а таксама сумесныя з беларускай пісьменніцай Дар’яй Дарошка зборнікі «Не наступайце пціце на крыло» (2010), «Маяк» (2014), «Альтанка» (2017). Шырокаму чытачу імя У. Чараухіна стала вядома найперш дзякуючы яго паэтычным падборкам у рэспубліканскім перыядычным друку: часопісах «Полымья», «Верасень», «Метамарфозы», газеце «Літаратура і мастацтва» і інш.

Перш чым голас маладога творцы набыў моц, адбылася вялікая праца над сабой і, без сумнення, над паэтычным радком. Гэтаму паспрыяла беларуская пісьменніца і перакладчык Ніна Шклярава, якая ў 2006-м — спярша на грамадскіх пачатках (пры Гомельскай спецыялізаванай славянскай бібліятэцы), а пасля на базе Гомельскага дзяржаўнага абласнога палаца творчасці дзяцей і моладзі (2009) — арганізавала Школу маладога літаратара, дзе і зрабіў першыя крокі будучы паэт. Натурфіласофская лірыка У. Чараухіна, якая стваралася на рускай і беларускай мовах, мела ў сваёй аснове дуалізм чалавека і прыроды, духу і матэрыі, выяўляла схільнасць аўтара да рамантызацыі гістарычнага мінулага, цікавасць да старажытных беларускіх міфаў і паданняў («Балада», «Вуж», «Лойма», «Азярніцы» і інш.) Творы характарызуецца моцным вітальным пачаткам, разлічаным на эмпатычнага чытача:

*Блукаюць па зямной паверхні людзі,  
Іх вочы паўтараюць колер неба:  
У яснае надвор’е ззяюць сінню,  
Свінцова-шэрыя — у навальніцу.  
Але між іх бываюць і такія,  
Чый колер не мяняецца ніколі.  
І там, дзе сустракаюцца яны,  
Наадварот, — святлеюць вочы неба [1, с. 17].*

Адна з першых адметных публікацый у восьмым палымянскім нумары 2010 года сведчыць пра ролю візуальна-вобразнага мыслення ў лірыцы, асноватворчую функцыю дэталі. Трапны вобраз не менш важны ў паэтычным тэксце, чым прыхаваная ў ім філасофская сентэнцыя аб сіле чалавечай індывідуальнасці, здольнай паляпшаць свет. Творчая ж самасць маладога паэта фарміравалася праз выпрабаванні. Слабы з юнацтва на зрок, ён мусіў развітацца з марай стаць мастаком і ўвайшоў у свет літаратурнага мастацтва, дзе «бачаць» свет сэрцам, а адчуваюць — душой:

*Раскаяння слёзы палёжку прыносяць душы...  
А як жа быць мне? Ты, разумная кніга, скажы,  
Калі я забыўся, як слёзы салёныя ліць.*

*Няўжо і далей будзе гэтак, як зараз баліць,  
Калі без вады не прымае раскаяння Бог?..  
Я морам бязмежным разліўся б, калі б толькі мог!.. [2, с. 98].*

Шчырасць лірычнага героя, спакутаванага, але не зняверанага, адрасавана кнізе — крыніцы ведаў. Задаючы «пытанне з пытанняў», ён не чакае адказу. Спадзеў здабыць душэўную раўнавагу руйнуецца безапеляцыйным, але па-філасофску стрыманым «калі б».

Лірыцы У. Чараухіна ўласцівы не толькі філасафічнасць, а і псіхалагізм. У пэўнай меры гэтаму паспрыяла атрыманая ім у ГДУ імя Ф. Скарыны (2017) адукацыя па спецыяльнасці «Псіхалогія. Педагагічная псіхалогія». Прыняцце ўласнай прыроды адбывалася праз разуменне агульнай прыроды чалавека. Праз перасцярогі і страхі («*Страх — гэта няпройдзеныя дзверы*» [2, с. 90]) усталёўвалася сістэма каардынат, патрэбная для жыцця і творчасці:

*Праз Небыццё — да Абуджэння,  
Да новых спраў.  
Брыдзе жыццё да Спасціжэння,  
Скрозь пекла — ў рай [2, с. 91].*

Лірыка У. Чараухіна прыкметна аўтабіяграфічная, глыбока асабістая. У вершах прасочваецца цесная сувязь жыццёвага досведу аўтара (ён працуе на пасадзе інструктара-метадыста па сацыяльна-працоўнай рэабілітацыі інвалідаў па зроку), яго перажыванняў з агульным культурным асяроддзем. Лірычны герой У. Чараухіна часта з'яўляецца асабовай праекцыяй самога паэта, рэпрэзентуе яго думкі, адносіны да рэчаіснасці, захоўваючы тонкую мяжу паміж творчай выдумкай і рэальнасцю. Аўтарскую прыхільнасць да месца і лакальнай прасторы назіраем, у прыватнасці, у вершах «*Азярніцы*» і «*Сэрца свету*». Рэалізм пейзажнага малюнка спалучаецца з адчуваннем персанальнай датычнасці героя да часу і месца дзеяння:

*Альтанка — у воблаках бэзу.  
Дзівосны куток над ракой.  
Духмяны вятрыска-гарэза  
Суквецці варушыць рукой.  
<...>  
І толькі паслухай, Танюшка,  
Пра што шапаціць гэты бэз!..  
Вось гэтыя ж словы на вушка  
Шаптаў я калісьці табе [3, с. 67].*

Адносіны з блізкімі людзьмі — важная тэма ў творах паэта, як у «*Срэбнай калыханцы*», прысвечанай жонцы У. Чараухіна — Дар'і Дарошка. Твор напоўнены трапяткім каханнем і пяшчотай («*Казытну я промнем мой любімы нос: / — Прачынайся, сонца, я чайку прынёс!*» [3, с. 72]). Вершы-прысвячэнні персаналізуюць зварот да аб'екта пачуцця, ператвараючы перажыванні лірычнага героя ў адрасныя інтымныя пасланні: «*Ты помніш, галубка, калісьці / Быў гэтакі ж сонечны дзень?*» [3, с. 67].

Уплыў класічнай рускай і беларускай паэзіі на творчасць У. Чараухіна заўважны не толькі ў зместавым, але і ў фармальным увасабленні: ён захоўвае прыхільнасць да традыцыйных памераў і рыфмаў, хоць пры гэтым часта эксперыментуе з формай:

*Выматваюць нервы, высмоктваюць сілы  
Жудасці вілы.  
Дзідай упёрся ў спіну пагляд.  
Страшна спыніцца і азірнуцца назад,  
На дзверы.  
Страшна сустрэцца з насмешлівым позіркам звера  
Вачыма.  
І зусім немагчыма,  
Немагчыма, а трэба,  
Каб не засціла неба [2, с. 8].*

Перад намі верш, у якім пастаянная рыфма за кошт спецыфічнага падзелу на радкі губляе сваю відавочнасць, саступаючы месца вобразным дамінантам. Апошнія адыгрываюць ключавую ролю ў стварэнні мастацкай выразнасці, канцэнтруючы ўвагу чытача на пачуццёвым плане і цэнтральнай ідэі твора (тут — пераадоленне страху). Між тым счытваецца наяўнасць акцэнтаў, характэрных для трохскладовага памеру.

Цікавыя ідэйна-тэматычныя і фармальныя знаходкі У. Чараухіна ў рэчышчы дысметрычнага верша. Асобна вылучаюцца белыя вершы («Вочы і неба», «Гліна ў руках», «Лілея бялее ў абдоймах зялёнага ценю», «Дождж», «Лютаўскі дождж»), вольныя вершы («Летні дождж», «Верасень у горадзе», «Страх», «Вершнік», «Вецер і мастачка»), верлібры («Алень на вадапоі», «Бэз закаханы ў травень», «На нараджэнне Хрыстова», «Тая, што бяжыць па хвалях», «Яблынька», «Гаспадыня-зіма ў ледзяных завушніцах», «Стомлены вецер у восеньскім парку», «Ліцвінскі пегас»). Паэт выяўляе прыхільнасць да лаканічных, трапных вобразаў, не пазбаўленых, аднак, глыбокага філасофскага зместу:

*Стомлены вецер у восеньскім парку,  
нібы сівы дворнік у зацёганай світцы,  
ціхенька пасвітваючы сабе пад нос,  
мяце па сцяжынках сухою галінкай  
меднае лісце [3, с. 89].*

Цікавіць творцу і ўсходняя філасофія, уласцівая, у прыватнасці, жанрам японскай паэзіі — танка і хоку: «*Падару букет / Серабрыстых дзьмухаўцоў / Маёй пяшчоты*» [3, с. 8]. А яго перастварэнні на беларускую мову некаторых танка сярэднявечнага японскага паэта Рубока Шо ўяўляюць своеасаблівы культурна-эстэтычны мост паміж усходняй і еўрапейскай традыцыямі («У дзень вясновы», «Блішчыць залатое віно», «Там у гаях» і інш.), паміж мінулым і сучаснасцю. Хоць сама рэцэпцыя ўсходніх жанраў айчыннай мастацкай літаратурай ўжо мае пэўную традыцыю (вядомым знаўцам такой паэзіі лічыцца, напрыклад, Алесь Разанаў), яна арганічна ўпісваецца ў актуальную сусветную тэндэнцыю мастацкага дыялогу культур.

Міфалогія і фальклор — яшчэ адна крыніца натхнення для таленавітага гамяльчана. Вобразы-ўвасабленні стыхій, духаў прыроды, змрочныя абрысы таямнічых лясоў ствараюць атмасферу таямнічасці, містычнасці. У. Чараухін па-майстэрску аперыруе элементамі міфалагічнага свету, каб перадаць ідэі прыгажосці, небяспекі, трансцэндэнтнасці: «*Гора, о гора табе, чалавек, / Як набрыдзеш ты ў ліхую часіну / На азярніц зарнавокіх мясіну!*» [4, с. 8]. Спалучэнне фальклорных элементаў з трагедыяй чалавечага выбару ўзмацняе драматызм узноўленых абставін. Алітэрацыя і асананс працуюць на стварэнне адпаведнай атмасферы: вершы гучаць як замовы ці песні: «*Россып зіхотак, блішчыць Зорны Кол. / Спіць азярына і пушча наўкол*» [4, с. 8]. Паўтарэнне гукаў «з», «с», «ш», «ч» («Россып», «зіхотак», «блішчыць») стварае гукавую ілюзію шэпту, плёскату ўсхваляванай вады. Гук «п» («спіць», «пушча») нібы імітуе мяккае, лагоднае закалыхванне. Высокі галосны «і», па кантрасце, як крык начной птушкі, ўзмацняе атмасферу начной цішыні.

У цэлым вобразы прыроды займаюць ключавыя пазіцыі ў творах У. Чараухіна, асабліва калі выступаюць не фонам, а паўнаважаснымі ўдзельнікамі падзей, як у вершах «Белае і сіняе» альбо «Рыба»:

*Вецер свічка ў скарлючаным голлі,  
Дрэвы шкрабаюць кітцямі шыбы,  
Шыбы ціхенька енчаць ад болю  
І люструюць зіхоткую рыбу —  
Круглабокую рыбіну-поўню [4, с. 8].*

Матыў цыклічнасці — быцця і смерці, дня і ночы, сонца і поўні — уласцівы чараухінскаму паэтычнаму стылю. Але ён не вычэрпвае анталагічных зацікаўленняў аўтара. Так, у вершы «Памяць» выяўляецца дадатковы матыў — часовасці, хуткаплыннасці існага. Плынь

часу, параўнаная з працэсам «залатога мыцця», транслюе думку пра важнасць добрых успамінаў, нагадвае пра тое, што чалавек і ёсць нечы ўспамін: «*Прыходзяць людзі і сыходзяць, / І застаецца добры след. / На згадкі багацце свет*» [4, с. 8].

Засяроджанасцю на пытаннях светабудовы тлумачыцца інтарэс аўтара да месца чалавека ў свеце. Менавіта таму аб'ёмны мастацкі абсяг, што спалучае зямное і нябеснае, распасціраецца ўглыб узаемастановаў асобы і ўніверсуму:

*Ноч разводзіць густое чарніла  
І малюе бухматыя гронкі,  
Што ў цямрэчы прасвечваюць міла  
І насычваюць водарам тонкім  
Двор заснулы. Над лаўкай альтанкі  
Гронкі бэзу, як сонмы галактык.  
У душы нараджаецца танка [4, с. 8].*

У выніку творчы акт як працэс узаемаўплыву знешніх і ўнутраных стымуляў на мяжы свядомага і інтуітыўнага становіцца для суб'екта актам стварэння, самавыяўлення, адкрыцця. У вершы «Навошта мне расплюшчваць вочы» аўтар працягвае разважаць аб супрацьстаянні рэальнага і ўяўнага, даследуючы тэму чалавечага выбару паміж актыўным сузіраннем і пасіўным існаваннем:

*Навошта мне расплюшчваць вочы,  
Калі я вуліцаю крочу?  
Дзівак?  
Але ж вы можаце ісці,  
Заплюшчыўшы іх,  
Па жыцці!  
Як так? [4, с. 8].*

Дарэчы, тэма выбару ў лірыцы У. Чараухіна адлюстроўваецца як экзістэнцыйная дылема: прыроднае (фізічнае) — духоўнае, канкрэтнае — ілюзорнае, перцептыўнае — неспазнавальнае. Пры гэтым выбар непазбежна фарміруе шлях да самарэфлексіі і гармоніі.

Унікальны жыццёвы досвед творцы, звязаны са стратай зроку, як ні парадаксальна, надаў яго лірыцы асаблівы аб'ём. Адсутнасць візуальнага механізму авалодання рэчаіснасцю ўзмацніла іншыя перцептыўныя каналы спазнання акаляючага асяроддзя: праз пахі, тактыльныя адчуванні, гукі. Так, у вершы «Шматколернасць» гукі параўноўваюцца з «лёгкімі рукамі», што «бягуць па сцяне» [3, с. 83]. Метафарычнае ўспрыманне гуку як фізічна ўвасобленай з'явы стварае эфект прысутнасці і ўцягненасці ў паэтычны «перформанс»: тое, што чытач не можа пачуць, ён можа ўявіць пасродкам мастацкіх вобразаў. Так, насычаны тактыльнымі адчуваннямі верш «Лойма»: «*Нячутнай падплыве ступой, / Нахіліцца, кране рукой. / Даткнецца шоўкам валасоў*» ці «*Сальюцца вусны ў пацалунку, / Грудзей адчую скурай пругкасць*» [3, с. 68].

У паэзіі У. Чараухіна перцептыўны парадокс адыгрывае апорную функцыю. Ён стварае вобразы, якія размываюць межы паміж рознымі органамі пачуццяў і ўзроўнямі ўспрымання, «уцелясняючы»/адухаўляючы з'явы і аб'екты: «*Убачу ў зрэнках, блізка-блізка, / Цяпла аранжавыя блікі*» [3, с. 68], «*Чуеш ты, ці чуеш у наветры смех, / Лёгка і празрысты, быццам срэбны снег?*» [3, с. 72], «*Я чую подых цішыні*» [3, с. 79], «*Гаворыць душа, калі вусны маўчаць — / Захоўвай маўчанне і слухай*» [3, с. 72], «*Знітоўваеш коўдру з абрывістых сноў*» [4, с. 8], «*Вецер свішча ў скарлючаным голлі, / Дрэвы шкрабаюць кіпцямі шыбы, / Шыбы ціхенька енчаць ад болю*» [4, с. 8]. Персаніфікуючыся, гэтыя з'явы і аб'екты пераходзяць, паводле М. Хайдэгера [5], у сферу сэнсаў і ўзаемадачынненняў: «*Лютаўскі дождж пазіраў у вялікім здзіўленні / На гразкую глебу, на боты з пушыстым падбоем*» [3, с. 81], «*Праменне струменіць скрозь лісце. / На доле дрыжыць светлацень*» [3, с. 67].

Антрапамарфізацыю прыродных з'яў/аб'ектаў назіраем і ў паэзіі У. Чараухіна для дзяцей: «*Пушысценькія коцікі / Задзерлі ўгору хвосцікі, / <...> / У сэрцайку — жуда!*» [3, с. 91], «*Дробны дожджык галапаты / Скача ў лужыне заўзята*» [3, с. 92], «*Танюшка-лапавушка /*

*Трымае ў жменьках вушкі, / А ўсмешлівы мароз / Куснуў яе за нос»* [3, с. 91]. Праз «ачалавечванне» прыроды аўтар выклікае ў маленькага чытача пачуццё сімпатыі, клопату, цікавасці да акаляючага асяроддзя. Прыём не толькі развівае ўяўленне ў дзіцяці, але і фарміруе эмпатыю, дазваляючы ўспрымаць прыроду як нешта жывое, вартае ўвагі і беражлівых адносін.

Вершы, напісаныя пад псеўданімам ТАТМІР («ТАТьяна + владИМИР»), цікавыя з пункту гледжання калектыўнай творчасці, бо яны ўяўляюць сабой сінтэз двух аўтарскіх галасоў — Таццяны Дарошка і Уладзіміра Чараухіна. Іх лірычны герой звернуты да мікракосму ўласнай душы, праз які ён спазнае і інтэрпрэтуе навакольны свет: «*Не хачу ні спатканняў, ні ружаў, ні кавы. / <...> Я жадаю гуляць пад дажджом і не мокнуць»* [3, с. 123]. Вершы ТАТМІРа — сузіральныя, па-філасофску змястоўныя, лаканічныя: «*У лютэрку ваннай / Пудзіла з нажніцамі. / Аўтабансай»* [3, с. 123]. Паэзія для Дар'і і Уладзіміра, як слухна зазначыў паэт і мастацтвазнаўца Алег Ананьеў, — гэта «форма ўспрымання жыцця», дзе «дзе кожны гук — каштоўнае імгненне: носьбіт інфармацыі, колеру, пачуццяў...» [3, с. 3].

**Заклучэнне.** Паэзія У. Чараухіна ўяўляе сабой адметны феномен сучаснай беларускай літаратуры, які спалучае філасофскую глыбіню, лірычную эмацыйнасць, арыгінальную вобразнасць. Паэтычны стыль аўтара заснаваны на сінтэзе асабістага досведу, міфалагічнага мыслення, этыка-эстэтычнага ўспрымання прыроды і чалавека, што ў сукупнасці дазваляе разглядаць яго творы як шматслойны тэкст, звернуты да экзістэнцыйных пытанняў быцця.

Адной з ключавых асаблівасцей чараухінскай паэзіі з'яўляецца перцептыўны аспект, які выяўляецца ў абвостраным пачуццёвым успрыманні свету. Вершы паэта насычаны сінестэтычнымі вобразамі, што аб'ядноўваюць слыхавыя, тактыльныя і абаняльныя адчуванні. Напрыклад, вобразы святла, ценю, гукаў, тэкстур ствараюць эфект прысутнасці: чытач не толькі бачыць, але і адчувае мастацкую прастору праз прызму ўспрымання лірычнага героя. Нярэдка змештаваны знаходкі спалучаюцца з фармальным эксперыентам.

Паэзія беларускага творцы ўздымае пытанні быцця, міначасці, кахання, прыгажосці і інш. Яго лірычны герой — адначасова сузіральнік і мысляр, які шукае гармонію паміж унутраным і знешнім. Прырода ў вершах У. Чараухіна становіцца крыніцай метафар чалавечых пачуццяў, філасофскіх ідэй, ілюструе сувязь суб'екта з пэўнай культурнай парадыгмай. Вобразы дрэў, вады, зорак і інш. набываюць сакральнае значэнне, злучаючы мікракосм душы з макракосмам Сусвету, і становяцца праваднікамі містычнага досведу.

Дзіцячая паэзія У. Чараухіна вылучаецца лёгкасцю, дасціпнасцю. У забаўляльнай форме яна спрыяе фармаванню ў дзяцей эмпатыі, фарміруе эстэтычны погляд на свет. Прастата мовы і вобразаў у вершах для дзяцей гарманічна спалучаецца з іх глыбокім выхаваўчым патэнцыялам. Творчасць У. Чараухіна на рускай і беларускай мовах сведчыць, з аднаго боку, аб яе ўніверсальнасці, а з другога — аб укараненасці ў нацыянальную лінгвакультуру.

Калектыўная творчасць У. Чараухіна і Т. Дарошка пад псеўданімам ТАТМІР — сінтэз двух аўтарскіх светаў, што спрыяе дыялагічнасці тэкстаў і шматграннасці іх інтэрпрэтацыі.

#### Спіс цытаваных крыніц

1. *Чараухін, У.* Вочы і неба / У. Чараухін // *Польмя*. — 2010. — № 8.
2. *Чараухін, У.* Пытанне з пытанняў / У. Чараухін // *Польмя*. — 2014. — № 2.
3. *Дарошка, Д.* Альтанка : вершы, проза / Д. Дарошка, У. Чараухін. — Мінск : Кнігазбор, 2017. — 140 с.
4. *Чараухін, У.* Вершы / У. Чараухін // *Літаратура і мастацтва*. — 2023. — № 23.
5. *Хайдеггер, М.* Время и бытие : Статьи и выступления / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Библихина. — М. : Республика, 1993. — 447 с.

Паступіў у рэдакцыю 16.12.2024.

**И. А. Михалевич**Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,  
ул. Ожешко, 22, 220023 Гродно, Республика Беларусь, +375 (33) 656 17 08, irkahudoba@mail.ru**ЯЗЫК РОМАНОВ С. И. ВИТКЕВИЧА**

Главное достоинство любого романа — богатый литературный язык, на котором он написан, а автор является не только его носителем, но и творцом. При создании художественного произведения каждый писатель использует ту лексическую базу, которая находится в его распоряжении. Станислав Игнаций Виткевич умело применяет не только выразительные средства родного языка, но и активно внедряет заимствования, что придает его романам особый колорит. Настоящая статья посвящена анализу отличительных особенностей художественного стиля писателя. Говоря об авторском стиле в контексте данной работы, мы имеем в виду уникальность языка романиста и его манеру изложения. В результате проведенного исследования установлено, что своеобразие прозы польского писателя полностью передает стремление Виткевича показать катастрофизм мира, вырождение культуры и, соответственно, языка. Это отражается в нагромождении текста романов всевозможными комментариями, кавычками, примечаниями, новыми непонятными словами, а также вульгаризмами и разговорной лексикой.

**Ключевые слова:** С. И. Виткевич; роман; язык; неологизм; варваризм; вульгаризм; художественный стиль.  
Библиогр.: 8 назв.

**I. A. Mikhalewicz**Grodno State University named after Yanka Kupala, 22 Ozheshko Str.,  
230023 Grodno, the Republic of Belarus, +375 (33) 656 17 08, irkahudoba@mail.ru**THE LANGUAGE OF S. I. VITKEVICH'S NOVELS**

The main advantage of any novel is the rich literary language in which it is written, and the author is not only its native speaker, but also its creator. When creating a work of art, each writer turns to the lexical fund of the language that is at his disposal. Stanislaw Ignacy Vitkevich skillfully uses not only the expressive means of his native language, but also actively introduces borrowings, that gives his novels a special flavor. This article is devoted to the analysis of the writer's artistic style distinctive features. Speaking about the author's style in the context of this work, we mean the uniqueness of the novelist's language and his manner of presentation. As a result of the research, it was discovered that the originality of the Polish writer's prose fully conveys Vitkevich's desire to show the catastrophism of the world, the degeneration of culture and, consequently, language. This is reflected in the piling up of the text of novels with all kinds of comments, quotation marks, notes, new incomprehensible words, as well as vulgarisms and colloquial vocabulary.

**Key words:** S. I. Vitkevich; novel; language; neologism; barbarism; vulgarism; artistic style.  
Ref.: 8 titles.

**Введение.** Станислав Игнаций Виткевич (Виткаций) — польский писатель, обладающий специфическим мировоззрением. Его мысли и образ жизни весьма пессимистичны: они пронизаны предчувствием гибели ценностных ориентиров и катастрофы цивилизации. Виткевичу было сложно оправиться от потрясений, которые настигли мир в первой половине XX века (революции, кровопролитные войны, господство тоталитарной системы). Драмы и романы стали для автора своеобразной художественной средой, изображающей его катастрофическую теорию о гибели человека и высшей культуре. Следовательно, и манера письма соответствовала его мировоззрению. А. Б. Базилевский отмечает, что тексты писателя сотканы из цитат и отступлений, С. И. Виткевич мастерски переплетает пласты поэтической, разговорной и научной речи, вызывая тем самым глубокий интерес к изучению его прозы [1, с. 136—137].

Вопросы художественного стиля и своеобразия романов польского автора освещались в работах как русских (В. В. Мочалова, А. Б. Базилевский), так и зарубежных исследователей (М. Nowotny-Szybistowa, J. Blonski, F. Galassi). При этом были изучены лишь отдельные аспекты прозы С. И. Виткевича. В данной статье предпринята попытка более подробно рассмотреть и охарактеризовать авторскую манеру письма польского романиста.

**Материалы и методы исследования.** Эмпирическим материалом для исследования выступили два наиболее известных романа автора — “*Pożegnanie jesieni*” («Прощание с осенью», 1925—1926) и “*Nienasyconie*” («Ненасытимость», 1930). Для раскрытия особенностей художественного стиля писателя использованы теоретические работы русскоязычных и зарубежных литературоведов, а также контекстуальный и стилистический анализ художественного текста.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Невозможно оценивать характер художественной речи писателя без учета его взглядов на роль языка в общем. Станислав Игнаций Виткевич был убежден, что “*język jest tworzywem, z którym należy eksperymentować*” [2, с. 131] («язык — это материал, с которым следует экспериментировать»), и, безусловно, придерживался этого убеждения при написании своих творческих работ. В романах «Прощание с осенью» и «Ненасытимость» Виткевич не пожалел многочисленных неологизмов с удивительными значениями, причудливых вульгаризмов, разнообразных варваризмов, сочетал, казалось бы, несочетаемые стили, повседневные фразы, ругательства и философские рассуждения, полные научной лексики. Стиль Виткевича основывался на стремлении построить язык, адекватный действительности его романов. Ведь чтобы представить деградировавшую и фальсифицированную культуру, роман должен использовать такой же деградировавший и фальсифицированный язык. Это подтверждает литературовед Магдалена Новотны-Шибистова в своей работе, посвященной анализу прозы польского писателя: “*Silne przekonanie o zużyciu się składników dotychczasowej kultury, a w tym również elementów języka, jest punktem wyjścia jego operacji semantycznych*” [3, с. 12] («Твердое убеждение в том, что компоненты нынешней культуры, включая элементы языка, изношены, является отправной точкой его (С. И. Виткевича — И. М.) семантических операций»).

Виткевич воспринимал культуру как абсурдную конструкцию, лишенную ценностей, но сохраняющую иерархию. Соответственно, в своих романах он пытался описать и оценить реальность двумя взаимодополняющими способами. Первый путь — использование множества языков в рамках одного произведения, зачастую несовместимых с ситуацией и непонятных читателю. В романах встречаются заимствования из восьми языков: **русского** («*Валентинообразное существо*» [4, с. 26]), **французского** («*au moral et au physique*» [4, с. 139] («морально и физически»)), **немецкого** (“*Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen*” [4, с. 84] («О чем невозможно говорить, о том следует молчать»)), **английского** (“*butler*”) [5, с. 217] («дворецкий»)), **испанского** (“*gurgito nel campo vasto*” [5, с. 12] («вулканчик в чистом поле»)), **итальянского** (“*da capo*” [5, с. 104] («сначала»)), **латинского** (“*Murtibingitis acuta*” [4, с. 370] («Муртибингическая немочь»), “*Ergo*” [5, с. 63] («следовательно»)) и **словацкого** (“*Nech sa páči*” [4, с. 395] («Пожалуйста»)). Такое обилие варваризмов в лексиконе писателя В. В. Мочалова объясняет тем, что, обращаясь к иноязычной лексике, писатель «не только преодолевает границы польской языковой системы, но и выходит за пределы национального менталитета, расширяет пространство привычного мышления и представлений за счет преумножения, введения в свой художественный мир инациональных — воплощенных в других языках — ментальных пространств» [6, с. 118]. Действительно, Виткевич считал, что его творчество способны понять лишь избранные, поэтому не давал перевод иностранных слов, ломая таким образом все правила написания романа.

Второй путь — включение нецензурной лексики, ругательств и индивидуально-авторских неологизмов в текст произведений. Благодаря использованию таких слов, Виткевич более точно раскрывает взаимоотношения героев, описывает их характеры и психологическое состояние. Так, например, с помощью вульгаризмов автор показывает непростую ситуацию взаимодействия Генезипа и его отца, который даже на смертном одре не меняет своего отношения к сыну: “*Ten wyskrobek mało mi się udał, ale po śmierci jeszcze go przetrząchnę, na miły Bóg: pekeflejsz z niego zrobie*” [4, с. 39] («А выродок мой мне не удался, но я его и после смерти шарахну, за милую душу: отбивную из него сделаю») [7, с. 33].

Душевные метания и терзания главного героя романа «Прощание с осенью» Атаназия Базакбала проявляются в оскорбительных выражениях в адрес жены и любовницы:

— *Rozumisz durniu — mówił księciu Atanazy — Kocham jedynie twoją żonę. Zosia to biedna pokojowa suczka, którą Kocham też, ale to nic*» [5, с. 233] («— Понимаешь, дурень, — говорил князю Атаназий, — я люблю только твою жену. Зося — это бедная комнатная сучка, которую я тоже люблю, но это ничего» [8, с. 127].

Анализируя прозу С. И. Виткевича, нельзя не заострить внимание на обилии созданных писателем неологизмов. Рассмотрим несколько примеров:

— *“Kocmolułowicz w towarzystwie Zypcia i Oleśnickiego objeżdżał front w małej, eleganckiej «pierdoletce», jak nazywano ten typ torpedowych, luksusowych tanków”* [4, с. 399] («Коцмолухович в сопровождении Зипа и Олесницкого объезжал фронт на маленькой элегантной “пердолетке”, как называли этот тип шикарных торпедных танков») [7, с. 420];

— *“Wszystko możliwem było jutro (śmierć, zrabowanie palacu i t. p. rzeczy), a więc dziś znowu trywuty i sosy agamelinowe i murbje na zimno (cud sztuki kulinarnej); taftany na słodko-słono i wino z wyspy Dżebel-Cukur i koniak ze zdegenerowanych winogron Radźdży Timoru”* [5, с. 187] («Завтра могло быть все (смерть, разграбление дворца и т. п. вещи), а потому сегодня снова тривуты и агамелиновые соусы, мурбии в холодном виде (чудо кулинарного искусства), сладко-соленые тафтаны и вино с острова Джебель-Чукур, и коньяк из выродившихся лоз раджи Тимора») [8, с. 90];

— *“— Masz koko — mówił Łohoycki czule — odrobinę weź — otrezeźwiejesz natychmiast”* [5, с. 191] («— Вот тебе “коко”, — нежно говорил Логойский, — прими чуток, моментально протрезвеешь») [8, с. 104];

— *“Jak każdy prawdziwy «drogista» (wyrażenie Ziezia Smorskiego) znajdował całą rozkosz we wprowadzaniu w ten świat innych”* [5, с. 228] («Как каждый настоящий “дрогист” (выражение Зеи Сморского), он получал истинное наслаждение от того, что вводил в этот мир других») [8, с. 124];

— *“Najdziwniejsze zaś było to, że nowa wiara (o której wspomnieli w rozmówkach swych tamci panowie w pustelni), tzw. «murtibingizm», zaczęła szerzyć się nią, jak dotąd teozofia i inne półreligijne wyznania, od szczytów społeczeństwa, tylko od tego właśnie falującego dna”* [4, с. 93] («Самым странным было то, что новая вера (которая была упомянута в разговоре в скиту), так называемый муртибингизм, начинала распространяться не от верхушки общества, как теософия и другие полу религиозные верования, а именно от зыбкого общественного dna») [7, с. 125].

Несмотря на то, что автор косвенно дает пояснения своим неологизмам, странная новая лексика привлекает внимание необычным сочетанием или сокращением элементов, составляющих слово, и заставляет читателя искать тот единственный уникальный существенный смысл.

Таким образом, особенность стиля С. И. Виткевича заключается в том, что он выходит за рамки норм литературного польского языка. Более того, употребление разнообразной лексики в рамках одного произведения позволяет живо и ярко воплотить замысел и выразить представления о мире, что, несомненно, увеличивает энтропию романа, а также вынуждает читателя преодолевать барьеры традиционного чтения.

Важно также отметить, что все слова в романах выполняют денотативную функцию, но и здесь Виткевич проявляет свое несогласие с устройством языка. Многим лексемам он дает уточнения с помощью графем (кавычки, скобки, вопросительные и восклицательные знаки), деструктивных комментариев или списков синонимов:

а) кавычки — *“Dwudziestoletniego markiza nie obchodziły nic losy kraju. <...> Prześlizny brunecik, ubrany w airdal’owego koloru garnitur od potomków Skwary, półleżał rozwalony na fotelu, chrupiąc tartinki, a nad nim stał, potężny jak dzik rasowy w ostępie otepienia, Księżę papa”* [4, с. 93] («Двадцатилетнего маркиза судьба страны совершенно не заботила. <...> Брюнестый красавчик в моднейшем костюме коричневатого цвета, развалившись в кресле, грыз тартинки, а над ним возвышался как могучий породистый, но тупой кабан, князь-папа» [7, с. 92];

б) скобки — “*Czuł się czemś takmarneminizkiem, jakrozdeptane (koniecznierozdeptane) jakieś świństwo nadrodze, aklamac musiał dalej*” [5, с. 253] («Он ощущал себя чем-то таким пустым и низким, как какую-нибудь растоптанную (непреренно растоптанную) пакость на дороге, но вынужден был врать и дальше») [8, с. 122];

в) синонимы — “*Tengier chcąc zbadać koeficjent «obrzydliwości» swego nowego przyjaciela — («wstrętliwości», «ohydliwości» — nie ma na to wyrazu ani odpowiedniej transformacji końcówki) — po prostu chcąc sprawdzić, jak łatwo jest obrzydzić Genezypowi siebie i swoje machinacje, pocałował go nagle w usta swymi szerokimi, pachnącymi (racyej niepachnącymi) surowym mięsem czy zwierzęcym puskim ustami*” [4, с. 46] («Тенгер, желая проверить коэффициент “отвращения” своего нового друга (“противности”, “омерзения” — для этого нет подходящего слова и соответствующего окончания), — иначе говоря, желая проверить, насколько тот терпим к нему и его действиям, вдруг поцеловал Генезипа в губы своими широкими устами, пахнущими (скорее не пахнущими) сырым мясом или звериной пастью») [7, с. 59];

г) скобки и деструктивный комментарий — “*W tej chwili myślał o Heli z niezmierną czulością (tendresse — czulość wstrętne słowo) połączoną z wściekłym gniewem na nią o sweda*” [5, с. 293] («В этот момент он думал о Геле с бесконечной нежностью (tendresse — нежность, отвратительное слово), соединенной с бешеным гневом на нее из-за шведа») [8, с. 158];

д) скобки, деструктивные комментарии и список синонимов — “*Poczucie tego «pecha» (znowu nie ma polskiego słowa — wgniot, klapzder, niechód, wypsnek, wygwizd, nieud, chlust, gwajdlak, kierdas, rypcio, gwajdluk, potknianka, lośnik, fatalik, spędk, zwiej(ka), chlapniak, zwichniak, chwist, zgnojek — dosyć — wszystko brzmi jak ze złodziejskiego słownika wyjęte — co u diabła? Czyż u nas nie można mieć dystygowanego pecha?)*” [4, с. 315] («Ощущение этой “неудачи” (по-польски также — срыв, неудача, неуспех, вгнет, облом, неходняк, выскольз, высвист, неудец, хлуст, непруха, кердон, гвайдлюк, спотыкан, выскользун, сползок, выпадон, недостаток, предзнак, судьбец, фаталяк, свихня, хвист, сгнояк — довольно — все как из воровского лексикона — что такое, черт возьми? Неужели у нас невозможен изысканный “провал”)?») [7, с. 393].

Следует отметить, что такого рода синтаксические конструкции достаточно часто встречаются в романах и нагромождают язык замысловатыми, порою непонятными для читателя лексемами, что добавляет сложности при прочтении этих текстов.

**Заключение.** Язык прозы С. И. Виткевича необычайно богат и затейлив. Благодаря его колоритности, автор выражает свое катастрофическое мировоззрение. В рамках одного романа сталкиваются и гармонично соседствуют литературные и разговорные слова, множество красочных и оскорбительных неологизмов, скобки, кавычки, комментарии и всевозможные самореферентные примечания. Лингвистическое мастерство польского писателя заключается в том, что, активно используя разнообразные словесные эксперименты, он разрушил устоявшиеся закономерности и ассоциации. Автор «Ненасытмости» и «Прощания с осенью» создал произведения, которые побуждают читателя задуматься не только о замысле романа, но и о значении слов. Это, на первый взгляд, усложняет восприятие прозы Виткевича, но в то же время демонстрирует истинный талант и изобретательность польского художника слова, которому удалось создать свой неповторимый художественный стиль.

#### Список цитируемых источников

1. *Базилевский, А. Б.* Виткевич: повесть о вечном безвременье / А. Б. Базилевский. — М. : Наследие, 2000. — 197 с.
2. *Stanisław Ignacy Witkiewicz człowiek i twórca : księga pamiątkowa* / red. T. Kotarbiński, J. E. Płomiński. — Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1957. — 406 s.
3. *Nowotny-Szybistowa, M.* Osobliwości leksykalne w języku Stanisława Ignacego Witkiewicza / M. Nowotny-Szybistowa. — Wrocław : PAN. Instytut badań literackich, 1973. — 165 s.
4. *Witkiewicz, S. I.* Nienasytienie / S. I. Witkiewicz. — Warszawa : Państwowy instytut wydawniczy, 1982. — 429 s.
5. *Witkiewicz, S. I.* Pożegnanie jesieni : powieść / S. I. Witkiewicz. — Warszawa : Niezależna oficyna wydawnicza, 1981. — 450 s.

6. Мочалова, В. В. Семантика русскоязычных заимствований у Ст. И. Виткевича и «образ» России / В. В. Мочалова // *Studia polonica*. К 60-летию Виктора Александровича Хорева : сб. науч. ст. / Ин-т славяноведения и балканистики РАН ; редкол.: Б. Ф. Стахеев (отв. ред.), О. Р. Медведева, В. В. Мочалова. — М. : Ин-т славяноведения и балканистики РАН, 1992. — С. 117—132.

7. Виткевич, С. И. Ненасытимость : роман / С. И. Виткевич ; пер. с пол. Ю. Чайникова ; послесл. и прим. А. Базилевского. — М. : Вахазар : РИПОЛ классик, 2004. — 633 с.

8. Виткевич, С. И. Прощание с осенью : роман / С. И. Виткевич ; пер. с пол. Ю. Чайникова ; послесл. и прим. А. Базилевского. — М. : Вахазар : РИПОЛ классик, 2006. — 460 с.

Поступила в редакцию 06.11.2024.

Репозиторий БарГУ

УДК 82.09

**И. С. Криштоп**, кандидат филологических наук, доцент  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 798 63 17, inessa\_top@mail.ru

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И СОВРЕМЕННЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС

На современном этапе формирование экологического мировоззрения невозможно рассматривать вне его художественного воплощения, поэтому целью данной работы выступило уточнение специфики отражения экологического сознания общества в литературном творчестве. Установлено, что осмысление взаимоотношений людей и природы трансформировалось по мере того, как изменялись представления о возможностях и границах человеческого развития. Более того, в художественных произведениях экологическая тематика и соответствующие мотивы свидетельствуют не только о перманентном конфликте человека и природы, но и о переходе к эоцентрической эстетике, выраженной посредством отрицания главенствующей роли человека и признания равных прав всего живого на существование. Учитывая специфику изображаемой действительности, произведения с экологической проблематикой можно разделить на две группы: литература об экологической катастрофе и литература о коэволюции.

**Ключевые слова:** экологическое сознание; эокритика; современный литературный процесс; литература об экологической катастрофе; литература о коэволюции.

Библиогр.: 20 назв.

**I. S. KryshTOP**, Ph. D. in Philology, Associate Professor  
Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of  
Belarus, +375 (29) 798 63 17, inessa\_top@mail.ru

## ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS AND MODERN LITERARY PROCESS

Nowadays the formation of ecological worldview cannot be considered over and above its artistic realization, so the aim of this article is to identify the specificity of the reflection of ecological consciousness in modern fiction. It has been established that the interpretation of the relationship between people and nature has been transformed as ideas about the possibilities and limits of human development have changed. Moreover, ecological themes and motifs in literature testify not only for the permanent human-nature conflict, but also draw attention to ecocentric aesthetics which is expressed in the denial of the predominant role of a man and the acknowledgement of equal rights of all living beings to exist. Taking into account the peculiarities of reality construction contemporary fiction can be divided into two groups: literature about ecological catastrophe and literature about coevolution.

**Key words:** ecological consciousness; ecocriticism; modern literary process; literature of environmental crisis; literature of coevolution.

Ref.: 20 titles.

**Введение.** В последнее время в литературоведческих исследованиях особенно активно ставится вопрос о специфике художественного преломления мировоззренческих категорий, так как формулируемый автором «угол зрения» обуславливает не только идейную направленность, стилистику и коннотативный план текста, но и формирует этико-эстетическое наполнение произведения, фиксируя эмоциональные реакции и ценности, определенный уровень морали и нравственности. Согласно Л. Г. Фишману, об обществе «многое можно сказать, изучая его литературу» [1, с. 3]. Хотя «строительные материалы» для создания художественного произведения «берутся из действительности, окружающей художника», писатель создает «мир в соответствии со своими представлениями...» [2].

Акцентирование экологической тематики и соответствующих мотивов в произведениях художественной литературы конца XX — начала XXI века является своеобразным культурным «знаком», свидетельствующим о конфликте «двух природ человеческого окружения —

исконной и “второй” — технологической» [3]. Поэтому важным для писателей становится формирование такой системы ценностей, в которой наряду с материальными, культурными, технологическими, социально-этическими и другими традиционными антропоцентрическими приоритетами ценность природы может занять важнейшее место. Белорусский литературовед М. А. Тычина точно подмечает, что экологическая катастрофа стимулировала «размышления писателей над тем, что происходило в течение всего XX века, пробудила интерес к глубоко спрятанному, самому существенному» [4, с. 36]. Более того, нельзя не согласиться с мыслью ученого: «...ничего нет опасней в век атома, чем подмена ценностей» [4, с. 38].

Целью данной работы выступает уточнение специфики отражения экологического сознания в литературном творчестве на рубеже XX—XXI веков.

**Материалы и методы исследования.** Принципиальное значение для исследования художественного воплощения экологического сознания имеют работы в области естественно-научных дисциплин, в частности представления о биогеоценозе, биосфере и ноосфере. Значимыми являются также концепции политиков и экономистов, которые разрабатывают связанные с охраной окружающей среды программы.

В целом методологическую базу данного исследования составили идеи В. И. Вернадского, Д. С. Лихачева, Н. А. Бердяева, А. А. Гениса, Дж. Хатчинсона, которые указывают на экологизацию сознания как необходимое условие перестройки общественного и индивидуального существования, предусматривающего изменение образа жизни человека и его нравственности, создание модели гармоничного развития природы и человека, решение задач стабилизации и восстановления окружающей среды, в том числе используя эстетический и нравственно-дидактический потенциал художественной литературы.

Материалом для исследования выступили работы в области экокритики Л. Купа, К. Лоренца, Дж. Бейта и др., а также художественные произведения преимущественно англоязычных авторов рубежа XX—XXI веков.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Согласно «Новейшему философскому словарю», в историческом взаимодействии человека и природы выделяются следующие подходы:

- 1) мифологический, предполагающий «подчинение человека природе»;
- 2) научно-технологический — «господство человека над природой»;
- 3) диалогический — «гармония человека и природы» [5, с. 800].

Каждая из позиций последовательно находит свое воплощение в произведениях художественной литературы. Так, работы Е. В. Ивановой, П. В. Васюченко, Е. А. Стеценко и других указывают на наличие элементов экологического сознания в системах ценностей древних культур. Об этом свидетельствуют многочисленные мифы, в которых выделяются не только любование природой и преклонение перед ней, но и страх: *«Ему вверил Эллиль страхи людские, / И кто входит в тот лес, того слабость объемлет»* («Эпос о Гильгамеше») [6].

Наибольший прогресс в развитии экологических представлений пришелся на эпоху античности: стремление преодолеть стихийные силы природы, представить непротиворечивые отношения человека и окружающей среды, сформулировать новые социокультурные установки нашли отражение не только в философских работах Аристотеля, Геродота, Эпикура и других мыслителей, но и во всемирно известных памятниках литературы. Например, идея эллинов о гармонизации окружающего пространства и создании трехмерной космической системы, в которой жизнь организуется по образцу человеческого общества, стала краеугольной в произведениях Гомера «Илиада» и «Одиссея». Кроме того, антропоморфизм упорядочивает хаотические природные силы, превращая их в предмет эстетического любования: *«Так же, как маковый цвет поникает средь сада головкой / И семенную коробкой, и вешним дождем отягченной, / Так же поникнул и он головой, отягченную шлемом»* [7].

Однако, как отмечает Е. В. Стеценко, «с приходом монотеизма целостность сакрального и природного миров была нарушена» [8, с. 4], поскольку смысл человеческого бытия виделся «в возвышении над природой» [5, с. 800]. Поэтому в эпоху Средневековья постепенно

устанавливается доминирование человека над природой, так как именно он, согласно религиозным учениям, подобен Творцу. В соответствии с теоцентрическим мировоззрением формируется отношение к естественной среде обитания людей как источнику удовлетворения их материальных потребностей, а в художественной литературе распространяются символизм и аллегоричность: восприятие окружающего мира предполагает деятельность по разгадыванию скрытого в нем божественного смысла. Это нашло отражение в таких важнейших литературных памятниках, как «Песнь о Нибелунгах», «Беовульф», «Песнь о Роланде» и т. д.

В послефеодальное время противопоставление природы и человека усиливается. Более того, предпринимаются попытки подчинить окружающий мир. Эпоха Возрождения поставила человека в центр мироздания, в котором естественная среда обитания всего живого подлежала культурному освоению. Красноречивым примером являются мысли Т. Кампанеллы: «Человек — это смертный Бог» [9, с. 423]; «Затем, кроме человека, нет других живых существ, которые благоговеют пред красотой и изяществом мира, получают впечатление от приятного запаха (у зверей это имеет место только применительно к пище) и различают согласие и рознь в звуках и тонах. Поэтому утопийцы признают как приятную приправу жизни и те удовольствия, которые входят к нам через слух, зрение и обоняние и которые природа пожелала закрепить за человеком как его особое преимущество» [10].

Новое время лишь упрочило эту тенденцию: безграничная вера в человеческий разум, практическая философия Р. Декарта, теория познания Ф. Бэкона, научно-технический прогресс способствовали обоснованию господства людей в системе социально-природных отношений и распространению идеи о науке как залоге технологической власти над природой [11, с. 28—31]. Постепенно человек сумел преодолеть практически все ограничивающие его действия естественные факторы, т. е. прошел путь от Творения до Творца. При этом потребительское поведение людей укоренилось не только в экономической, юридической, морально-этической сферах, но даже в фундаментальных религиях. По мнению Т. А. Орешкиной и В. А. Коняшкина, «техногенная цивилизация, создаваемая человечеством на протяжении тысяч лет, не только вошла в противоречие с биосферными процессами, но и сформировала в обществе... экофобную систему ценностей» [12, с. 134].

Как следствие, в противовес естественным (природным, экологическим) правилам доминирующее положение заняли выработанные и сформулированные человечеством в процессе развития цивилизации социальные законы. Они сформировали антропоцентризм — систему воззрений, утверждающую, что «человек является центром и высшей целью мироздания» [13], а нечеловеческие существа и окружающая среда наделены лишь инструментальной ценностью. К. Лоренц отмечает, что для некоторых людей антропоцентрическое миропонимание является незыблемым: «Человеку слишком хочется видеть себя центром мироздания; чем-то таким, что по самой своей сути не принадлежит остальной природе, а противостоит ей как нечто иное и высшее» [14].

Тем не менее вместе с успехами по освоению новых сфер и территорий нарастала тревога человека о состоянии его среды обитания. В изданной в 1991 году книге «Романтическая экология: Вордсворт и экологическая традиция» (“Romantic Ecology: Wordsworth and the Environmental Tradition”) Дж. Бейт анализирует эстетическую концепцию известного английского романтика с позиции проявления в ней экологического сознания на фоне обострения капиталистических отношений. Ученый приходит к выводу, что экологическое видение поэта социально обусловлено: принцип взаимодействия с природой определяет порядок существования в обществе [15, с. 19, 31].

Несомненно, пантеизм романтиков не является единственным проявлением экологического сознания в художественной литературе. Например, в монографии Р. Уильямса “The Country and the City” (1973) представлен детальный анализ отражающих социально-природный кризис произведений английской литературы, начиная с XVI века [16, с. 9—11]. Также следует отметить концепцию естественного человека и его возврата к природе французского мыслителя Ж.-Ж. Руссо, нашедшую преломление в книгах «Эмиль, или О воспитании» и «Новая Элоиза, или Письма двух любовников». Утверждение законов

всеобщей гармонии и идея «сверхдуши», которые не допускают распада и хаоса ни в природе, ни в области общественной морали, а также пафос нравственного совершенствования трансценденталистов Р. У. Эмерсона и Г. Торо стимулировали становление идей экоцентризма в США во второй половине XIX века. Критическое отношение к действительности в рамках реализма, антропологический миф модернизма, основанного на оппозиции природы и культуры, перевоссоздание мира постмодернистами также акцентировали разные аспекты эстетического осмысления взаимоотношений в триаде «человек—культура—природа».

Историческая преемственность в художественном воплощении экологического сознания в совокупности с попытками преодоления потребительски-технократических стереотипов привели к появлению экокритики (англ. *ecocriticism*). Впервые термин употреблён американским исследователем У. Рукертом в 1978 году. Согласно Л. Купу (L. Coopre), «зеленые исследования» (британский эквивалент «экокритики» и его полной версии «экологическая литературная критика») — это изучение отношений между литературой и природой, в частности художественных представлений о природе, а также способности искусства слова вдохновлять читателей на действия в защиту природы [17]. П. В. Васюченко уточняет: «Экология трактуется представителями этой критики и как аксиология, и как “экология души”» [18, с. 319].

Очевидно, что во второй половине XX века наряду с философией и историей, этикой и социологией литературоведение становится той гуманитарной дисциплиной, которая «осознала» глубину разрастающегося экологического кризиса. Но, как отмечает Л. Куп, для того, чтобы оценить значение экологических исследований, необходимо принять тот факт, что до их появления доминирующей тенденцией в гуманитарных науках было все же «предпочтение культуры природе» (“to privilege culture over nature” [17]). Более того, даже лексическая единица «гуманитарный» подразумевает ориентированную на человека оценку явлений окружающей среды.

Однако именно в антропоцентризме глубинные экологи видят причину кризиса, который переживают как человечество, так и природа, выполняющая роль своеобразного «аутсайдера» в постмодернистском (иногда определяемом как «постприродный») дискурсе. Поэтому главным достоинством экокритики является то, что она выдвигает на первое место не антропоцентрическое, а экоцентрическое мышление — ориентацию человека на конструктивное субъект-субъектное взаимодействие с природой, сотворчество и ответственность перед естественной средой обитания [19, с. 27]. Соответственно, экоцентризм можно трактовать как направленность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, отказ от иерархической картины мира, восприятие природы как равноправного субъекта, распространение этических норм и правил как на взаимодействие людей, так и их отношение к окружающей среде.

Более того, еще в 1979 году Ганс Йонас в монографии «Принцип ответственности», представляя комплексную оценку последствий научно-технического прогресса вплоть до возможности исчезновения человека как биологического вида, призывает признать права природы. Опираясь на постулаты И. Канта, ученый формулирует экологический императив: «...действуй так, чтобы последствия твоих действий были совместимы с непрерывностью полноценной человеческой жизни на земле» [20]. П. В. Васюченко указывает на то, что экологический императив, который объединяет природоохранные и моральные максимы, может использоваться для исследования современной литературной ситуации, так как предполагает достижение не только гармонии человека с природой, но и в определенной степени согласия с самим собой — «сохранение и приумножение духовных ценностей, возвращение к забытым реликвиям, святыням, идеалам, нормам гармоничного существования» [18, с. 318]. Ученый отмечает, что в белорусской литературе проявления экологического сознания имели место до того, как экокритика сформировалась. В качестве наиболее значимых примеров П. В. Васюченко указывает поэму Николая Гусовского «Песня пра зубра», книгу Яна Барщевского «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях», произведения Якуба Коласа «Новая зямля», Янки Купалы «Яна і я», Ивана Мележа «Палеская

хроніка» и др. [18, с. 318]. Анализируя современный литературный процесс, среди белорусских представителей экологической прозы и драматургии литературовед называет В. Быкова, В. Козько, И. Пташникова, В. Карамазова, А. Адамовича, А. Макаенка [18, с. 352—357].

В целом с точки зрения доминирующей проблематики, стратегии взаимоотношений человека с природой и конструирования хронотопа современные художественные произведения можно разделить на две группы:

1. Литература об экологической катастрофе. В произведениях повествуется о результатах одновременного регресса человеческой цивилизации и окружающей среды, а также их практически полном уничтожении в результате некоего исключительного события — ядерного взрыва, генетической мутации или иного опасного «изобретения» техногенной цивилизации.

Как правило, возможные варианты постапокалиптических сценариев воплощаются с помощью элементов научной фантастики и антиутопии, которые в силу своей жанровой специфики предоставляют авторам большую степень свободы в интерпретации последствий. В качестве причин кризисных явлений писателями указываются ускоренный научный и технический прогресс, сопровождаемый развитием разнообразных технологий, стремительный рост численности населения и, соответственно, увеличение его потребностей. Не менее важным фактором становится нравственное вырождение человека. Соответственно, цель художников слова — предостеречь людей от чрезмерного увлечения материальными благами, которое ведет к уничтожению окружающей среды в условиях постиндустриального общества.

Однако Вл. Гаков уточняет: «Мировая научно-фантастическая литература экологию, как жизненно важную проблему человечества, упустила». Поэтому вскоре «на смену экологическим кошмарам приходит экологическая утопия — и веками укоренившийся в человеческом сознании миф о неизбежности тотального наступления на природу уже “гладко” трансформировался в другой: миф о тотальном же невмешательстве в дела природы» [3]. Сценарий добровольного принятия экологических норм человеком представлен Э. Калленбахом в романе «Экотопия» (*Ecotopia*, 1975), в котором все же проступают антиутопические черты.

Апокалипсис и его влияние на дальнейшее существование окружающей среды становятся основной темой размышлений в романе О. Батлер «Притча о сеятеле» (“*Parable of the Sower*”, 1993) и его продолжении «Притча о талантах» (“*Parable of the Talents*”, 1998), трилогии М. Этвуд «Безумный Адам» (“*MaddAddam Trilogy*”, 2003—2013), книгах К. С. Робинсона «Нью Йорк 2140» (“*New York 2140*”, 2017) и «Министерство будущего» (“*The Ministry for the Future*”, 2020), Дж. Вандермеера «Борн» (“*Borne*”, 2017), К. Маккарти «Дорога» (“*The Road*”, 2006) и т. д.

2. Литература о коэволюции. Писатели акцентируют идею поступательного развития с двумя равноправными составляющими — человеком и природой. Поэтому основу художественного мира произведений составляет бытие, в котором культура и природа не противопоставлены, а составляют целостность, при этом имеет место утверждение о слабеющей роли природной саморегуляции и, следовательно, возрастающей ответственности человека за всю систему. Как правило, для произведений типичны историческая точность и конкретность примет реального времени. Более того, в повествованиях о последствиях человеческого выбора широко используется прием ретроспекции как средство установления причин кризисных состояний. Представляя сценарии сосуществования человеческой цивилизации и дикой природы, авторы указывают на необходимость возрождения традиционных ценностей и обычаев для восстановления утраченных взаимосвязей, т. е. произведения пронизаны дидактическим пафосом.

Озабоченность воздействием человеческой цивилизации на природу и связанные с этим социальные и этические проблемы составляют основу произведений И. Макьюэна «Солнечная» (“*Solar*”, 2010), М. Макинтайра «Вертушка» (“*Whirligig*”, 2013), Дж. Оффилл «Погода» (“*Weather*”, 2020), С. Эдвардс «Сидя с врагом» (“*Sitting with the Enemy*”, 2007), К. Нолана «Дерево баньян» (“*The Banyan Tree*”, 1999) и т. д.

**Заключение.** В XX веке утилитарно-прагматический подход к природе акцентировал назревшую необходимость в поиске качественно новых подходов к решению экологических проблем и, соответственно, стимулировал проникновение эгоцентрической парадигмы ценностей в художественную литературу. Как правило, переход от материального к духовному, иерархичности к равноправию, антагонистичности к единству составляет идейно-тематическую основу художественного мира произведений, повествующих как о последствиях возможного экологического апокалипсиса, так и воспроизводящих дух, обычаи и достоверные обстоятельства современности. Более того, писатели уделяют большое внимание просветительскому аспекту художественных природозащитных концепций.

#### Список цитируемых источников

1. *Фишман, Л. Г.* Фантастика и гражданское общество / Л. Г. Фишман. — Екатеринбург: УрО РАН, 2002. — 168 с.
2. *Лихачев, Д.* Внутренний мир художественного произведения / Д. Лихачев // Вопросы литературы. — 1968. — № 8. — С. 74—87. — URL: [https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/0398\\_Vnutrennij\\_mir\\_1968.pdf](https://www.lihachev.ru/pic/site/files/fulltext/0398_Vnutrennij_mir_1968.pdf) (дата обращения: 18.10.2024).
3. *Гаков, Вл.* Четыре путешествия на машине времени (научная фантастика и ее предвидения) / Вл. Гаков. — М.: Знание, 1983. — 192 с. — URL: [https://royallib.com/book/gakov\\_vladimir/chetire\\_puteshestviya\\_na\\_mashine\\_vremeni\\_nauchnaya\\_fantastika\\_i\\_ee\\_predvideniya.html](https://royallib.com/book/gakov_vladimir/chetire_puteshestviya_na_mashine_vremeni_nauchnaya_fantastika_i_ee_predvideniya.html) (дата обращения: 12.09.2024).
4. *Тычына, М. А.* Ад «антрапалагічнага крызісу» да «антрапалагічнага пераходу» / М. А. Тычына // Чалавечы вымярэнне ў сучаснай беларускай літаратуры / М. А. Тычына [і інш.]; навук. рэд. М. А. Тычына; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы. — Мінск: Беларус. навука, 2010. — С. 22—168.
5. *Барковская, А. В.* Природа / А. В. Барковская // Новейший философский словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мінск: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2001. — С. 799—800.
6. Эпос о Гильгамеше / пер. И. Дьяконова. — URL: <http://www.lib.ru/POEEAST/gilgamesh.txt> (дата обращения: 12.10.2024).
7. *Гомер.* Илиада. Песнь восьмая. Прерванная битва / Гомер; пер. В. В. Вересаева. — 1949. — URL: <http://history.niv.ru/lit/text/898/12416/Homer/iliada-pesn-vosmaya.htm> (дата обращения: 12.10.2024).
8. *Стеценко, Е. А.* Экологическое сознание в современной американской литературе / Е. А. Стеценко. — М.: Изд-во Ин-та мировой лит., 2002. — 319 с.
9. *Кампанелла, Т. О.* О превосходстве человека над животными и о божественности его души / Т. О. Кампанелла // Искусство. — 1981. — Т. 1. — С. 419—426.
10. *Кампанелла, Т.* Город Солнца / Т. Кампанелла. — Алгоритм, 2014. — URL: [https://royallib.com/book/kampanella\\_tommazo/utopiya\\_gorod\\_solntsa\\_sbornik.html](https://royallib.com/book/kampanella_tommazo/utopiya_gorod_solntsa_sbornik.html) (дата обращения: 10.10.2024).
11. *Иванова, Е. В.* Лингвокогнитивное моделирование экологического дискурса / Е. В. Иванова. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 176 с.
12. *Орешкина, Т. А.* Экологическое сознание и экологические дискурсы цивилизации / Т. А. Орешкина, В. А. Коняшкин // Ойкумена. — 2018. — № 4. — С. 133—144.
13. *Красников, А. Н.* Антропоцентризм / А. Н. Красников // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М.: Канон+: Реабилитация: И. Т. Касавин. — 2009. — URL: [https://epistemology\\_of\\_science.academic.ru/54/](https://epistemology_of_science.academic.ru/54/) (дата обращения: 09.11.2024).
14. *Лоренц, К.* Обратная сторона зеркала: сб. тр. / К. Лоуренц; пер. А. И. Фета. — Nykøping, Sweden, 2016. — URL: [https://modernproblems.org.ru/attachments/article/287/transl\\_v1\\_Lorenz.pdf](https://modernproblems.org.ru/attachments/article/287/transl_v1_Lorenz.pdf) (дата обращения: 10.10.2024).
15. *Bate, J.* Romantic Ecology: Wordsworth and the Environmental Tradition / J. Bate. — L.: Routledge, 1991. — VIII. — 132 p.
16. *Williams, R.* The Country and the City / R. Williams. — Oxford: Oxford Univ. Press, 1973. — 335 p.
17. *Coupe, L.* Edward Thomas and Green Studies / L. Coupe // Dymock Poets and Friends. — 2015. — № 14. — P. 36—51. — URL: [https://www.academia.edu/40129835/EDWARD\\_THOMAS\\_AND\\_GREEN\\_STUDIES\\_final\\_version](https://www.academia.edu/40129835/EDWARD_THOMAS_AND_GREEN_STUDIES_final_version) (date of access: 15.10.2024).
18. *Васючэнка, П. В.* Беларуская экалітаратура на фоне еўрапейскага літаратурнага працэсу / П. В. Васючэнка // Паэтыка літаратурных сувязей / У. В. Гніламедаў [і інш.]; навук. рэд. У. В. Гніламедаў, М. У. Мікуліч. — Мінск: Беларус. навука, 2017. — С. 317—363.
19. *Бабинцева, Е. А.* Эгоцентризм в мировом сознании: исторический аспект: в 5 ч. / Е. А. Бабинцева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики — 2017. — № 12 (86). — Ч. 4. — С. 26—28.
20. *Йонас, Г.* Принцип ответственности / Г. Йонас // Книжный архив. — URL: [https://docs.yandex.ru/docs/view?url=https://www.phantastike.com/philosophy/printsip\\_otvetstvennosti/doc](https://docs.yandex.ru/docs/view?url=https://www.phantastike.com/philosophy/printsip_otvetstvennosti/doc) (дата обращения: 12.10.2024).

Поступила в редакцию 28.10.2024.

УДК 821.161.3

**А. М. Чарнавокая**

Дзяржаўная навуковая ўстанова «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь, +375 (29) 269 47 92, lecsa87@gmail.com

## МАТЫВЫ БАРАЦЬБЫ І СУПРАЦЬСТАЯННЯ Ў СУЧАСНЫМ БЕЛАРУСКІМ ФЭНТЭЗІ

Упершыню праводзіцца параўнальна-тыпалагічны агляд твораў А. Длатоўскай, К. Захарэвіч, М. Латышкевіч, С. Мінскевіча, М. Шабанец, Н. Ясмінскай, А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак, адрасаваных дзецям і падлеткам. Ключавое сюжэтаўтваральнае значэнне ў гэтых творах маюць матывы барацьбы і супрацьстаяння, што абумоўлена канфліктамі добрых і злых сіл. Выяўленне спецыфікі рэалізацыі гэтых матываў дазваляе вызначыць прыныцы супрацьпастаўлення персанажаў, акрэсліць асаблівасці ўзаемадзеяння добра і зла, раскрыць гуманістычны патэнцыял жанру фэнтэзі. Робіцца выснова, што ў большасці твораў цэнтральны канфлікт абумоўлены канфрантацыяй людзей і фантастычных істот. Частотнымі з'яўляюцца матывы вайны, бітвы, зняволення, здрады, хваробы, сяброўства, дапамогі, ратавання. Аўтары сцвярджаюць важнасць высакародства, сумленнасці, спагады, таварыскасці. Добра і зло паўстаюць у фэнтэзі з'явамі менш кантрастнымі, чым у народнай казцы.

**Ключавыя словы:** падлеткавая проза; аксіялогія літаратуры; беларуская міфалогія; С. Мінскевіч; М. Латышкевіч; Н. Ясмінска.  
Бібліягр.: 18 назваў.

**А. М. Charnavokaya**

State Scientific Institution "Center for Research of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences of Belarus", 1 Surganova Str., build. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 269 47 92, lecsa87@gmail.com

## MOTIFS OF STRUGGLE AND CONFRONTATION IN MODERN BELARUSIAN FANTASY

The first comparative-typological review of the works of A. Dlatovskaya, K. Zakharevich, M. Latyshkevich, S. Minskevich, M. Shabanets, N. Yasminska, A. Zhvalevsky and E. Pasternak, addressed to children and adolescents, is conducted. The motives of struggle and confrontation are of key plot-forming importance in these works, because of the opposition of good and evil forces. The identification of the implementation of these motives allows to determine the principles of the characters' juxtaposition, outline the features of the interaction of good and evil, reveal the humanistic potential of the fantasy genre. It is concluded that in most works the central conflict is caused by the confrontation of people and fantastic creatures. The motives of war, battle, imprisonment, betrayal, illness, friendship, help and salvation are frequent. The authors state the importance of nobility, honesty, responsiveness, sociability. Good and evil in fantasy are less contrasting phenomena than in a folk fairy tale.

**Key words:** teenage prose; axiology of literature; Belarusian mythology; S. Minskevich; M. Latyshkevich; N. Yasminska.  
Ref.: 18 titles.

**Уводзіны.** Фэнтэзі — адзін з самых папулярных жанраў мастацкай прозы XXI стагоддзя. Паводле вызначэння М. У. Амон, галоўнымі прыкметамі гэтага жанру з'яўляюцца: «мадэляванне “іншага” свету з падрабязнай распрацоўкай хранатопа выдуманай краіны; зварот да звышнатуральнага розных узроўняў (магіі, містыкі, рэлігіі і г. д.) як сродку ідэнтыфікацыі героя; літаратурная гульня з “чужым тэкстам” (ад выкарыстання пэўных фальклорных і міфалагічных сюжэтаў да працы з вядомымі творамі-фэнтэзі)» [1, с. 11].

Фэнтэзі як адзін з жанраў фантастыкі актыўна развіваецца і ў беларускай літаратуры. Многія сучасныя творы фэнтэзі адрасаваны чытачам-падлеткам (узроставыя групы: 12+, 16+): проза М. Латышкевіч, С. Мінскевіча, М. Шабанец, Н. Ясмінскай, А. Жвалеўскага, Я. Пастэрнак і інш. Іх асобныя творы аналізаваліся Т. Пятроўскай [2], М. Крыловай [3], Т. Сідаравай [4]. Аднак у параўнанні з жанрамі казкі і падлеткавай аповесці фэнтэзі для дзяцей і падлеткаў амаль не вывучалася айчыннымі літаратуразнаўцамі.

**Матэрыялы і метады даследавання.** Прадметам даследавання з’яўляецца сістэма матываў сучаснага беларускага фэнтэзі для дзяцей і падлеткаў. Як адзначаюць Т. Н. Брэева і Л. Ф. Хабібуліна [5, с. 145], В. І. Караткевіч [6, с. 121], фэнтэзі бярэ пачатак у фальклоры, чароўнай казцы, рыцарскім рамане. І. У. Лебедзеў [7, с. 15—17] і С. А. Гогалева [8, с. 85] дадаюць у гэты пералік авантурную аповесць і авантурны раман, у якіх ключавая сюжэтактваральная роля належыць матывам барацьбы і супрацьстаяння. Адпаведна, «для фэнтэзі, як і для рыцарскага рамана ці прыгодніцкай аповесці ўласцівыя... этычная кантраснасць добра і зла, заўсёды актыўны герой. <...> Дабро і зло тут заўсёды персаніфікаваны, і хаця першае не абавязкова перамагае, другое абавязкова будзе выкрыта, бо герой рэалізуе сябе толькі ў гэтым супрацьстаянні» [7, с. 19]. Такім чынам, характэрным для фэнтэзі з’яўляецца супрацьстаянне добрых і злых сіл, што адзначаюць многія літаратуразнаўцы: В. І. Караткевіч [6, с. 122], С. А. Гогалева [8, с. 85], І. У. Лебедзеў [7, с. 18], Т. Н. Брэева і Л. Ф. Хабібуліна [5, с. 6]. Гэта актуалізуе матывы саперніцтва, змагання, вайны, бітвы, пераследу, помсты, зняволення.

Аб’ектам даследавання з’яўляюцца аповесці С. Мінскевіча «Усмешка Жалобнай Каралевы, альбо Таямніца магнітнага замка» (2013), К. Захарэвіч «Час Вогненнага Птушкалова» (2018), М. Шабанец «Пасланцы Цмока» (2022), Н. Ясмінскай «Заклінальнік аднарогаў» (2023), «вугеркаўскі» цыкл М. Латышкевіч («Трыснёг пад ветрам» з кнігі «Уласны крыж» (2021), «Лісіны пярсцёнак» (кніга на рускай мове, 2021), «Першая песня», «Над Вугерай — дождж», «Вараціш-гара», «Вершнікі на дарозе» з кнігі «Вершнікі на дарозе» (2022)). Гэтыя творы адпавядаюць асноўным патрабаванням да жанру фэнтэзі. Падзеі адбываюцца ў чароўным свеце, дзе чуды і дзівосы — норма існавання. Чытачу даводзіцца разам з героямі адкрываць законы і таямніцы прыдуманай аўтарам рэчаіснасці. Вялікае значэнне мае канструяванне, мадэляванне фантастычнай краіны — апісанне яе геаграфіі, гісторыі, сацыяльнай структуры, палітычнай сітуацыі і г. д.

У артыкуле таксама аналізуюцца раман-казка А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак «Гімназія № 13» (2010) і аповесць А. Длатоўскай «Арнаменты» (2019), дзе месцам дзеяння паўстае сучасны Мінск. Уварванне міфалагічных персанажаў змяняе звыклую рэчаіснасць, пачынаючы з «адмены» базавых законаў фізікі, у тым ліку прынцыпаў прастора-часовага ўзаемадзеяння. Звыклая рэчаіснасць быццам знікае, падзеі адбываюцца ў вядомым локусе, але нібыта ў асобным свеце, які на пэўны час з’явіўся на скрыжаванні розных энергетычных патокаў. Такім чынам, творы А. Длатоўскай, А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак разглядаюцца ў гэтым артыкуле як фэнтэзі.

У працы выкарыстоўваюцца параўнальны і аналітычны метады. Цэнтральным з’яўляецца прынцып цэласнага вывучэння мастацкага твора ў цесным узаемадзеянні з сістэмна-структурным і ідэйна-кампазіцыйным метадамі даследавання. Метадалагічная аснова — тэарэтычныя распрацоўкі па матывым аналізе тэксту.

Пры аналізе і супастаўленні твораў мы абапіраемся на вызначэнне матыву, прапанаванае І. В. Сіланцэвым: матыв — гэта «эстэтычна значная адзінка аповеду, інтэртэкстуальная ў сваім функцыянаванні, інварыянтная ў сваёй прыналежнасці да мовы апавядальнай традыцыі і варыянтная ў сваіх падзейных рэалізацыях; якая суадносіць у сваёй семантычнай структуры прэдыкатыўны пачатак дзеяння з актантамі і прасторава-часавымі прыкметамі» [9, с. 96]. Пры супастаўленні мастацкіх твораў актуальнай з’яўляецца тэматычная трактоўка матыву, распрацаваная А. Н. Весялоўскім і Б. В. Тамашэўскім: «У параўнальным вывучэнні матывам называюць тэматычнае адзінства, якое сустракаецца ў розных творах. <...> матывы цалкам пераходзяць з адной сюжэтнай канструкцыі ў другую. У параўнальнай паэтыцы не важна — ці можна іх раскласці на больш дробныя матывы. Важна толькі тое, што ў межах дадзенага жанру, які вывучаецца, гэтыя “матывы” заўсёды сустракаюцца ў цэласным выглядзе» [10, с. 137].

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** Персанажаў фэнтэзі можна падзяліць на дзве катэгорыі — людзі і фантастычныя істоты, сярод якіх вылучаюцца міфалагічныя персанажы і не-людзі — героі, падобныя да людзей, але надзеленыя надзвычайнымі здольнасцямі. У большасці прааналізаваных твораў супрацьстаянне людзей і фантастычных істот вызначае

цэнтральны канфлікт. У рамане-казцы А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак «Гімназія № 13» дзеці прыходзяць увечары ў школу, каб дапамагчы будаўнікам знішчыць старажытны дуб. Запланаваны выбух не адбываецца, затое шасцёра школьнікаў застаюцца замкнёнымі ў будынку, дзе час спыніўся, а замест настаўнікаў і работнікаў установы апынуліся незвычайныя істоты. Яны невялікія, увішныя, любяць пачастункі, нагадваюць дамавікоў і маюць імёны, якія адпавядаюць месцажыхарству: Сталоўнік, Спортзальнік, Бібліятэкавік і г. д. Пазней у школе з'яўляюцца Пярун разам з галоўнымі славянскімі язычніцкімі багамі і Паляндра-Кашчэй, якая ўзначальвае чорнае войска. Высвятляецца, што школьны дуб — не проста адметная расліна, а «дрэва свету, цэнтр светабудовы» [11, с. 318], увасабленне жыццёвай прасторы, за якую спрадвеку змагаюцца злыя і добрыя сілы. Вучні імкнуцца пераадолець чары і аднавіць нармальнае жыццё, каб выратавацца з зачыненай школы. Гэта вызначае супрацьстаянне паміж імі і фантастычнымі істотамі. Дзецям даводзіцца разгадваць таямніцы, вырашаць складаныя пытанні, разбірацца ў славянскай міфалогіі. Вялікае значэнне маюць вынаходлівасць, праніклівасць, кемлівасць, таварыскасць вучняў.

Галоўныя героі чароўнага свету С. Мінскевіча — хлопец Арцін, дзяўчына Алеола і мастак Дроздзіч — дамаўляюцца выратаваць людзей ад Жалобнай Каралевы, уладаркі гора і смутку Паляндры, якая забрала ў вязніцу жыхароў роднай вёскі Арціна і Алеолы. Каралева прагне людскога гора і харчуецца вусенямі, што заводзяцца на балотных купах вакол вязніцы, бо зняволеныя людзі «сілкуюць балотную зямлю сваім горам» [12, с. 11]. Героі выпраўляюцца на далёкую выспу, каб здабыць ягады шчасця з чароўнага дрэва ядwabніцы і знішчыць чары Паляндры. Асноўная ўвага надаецца іх прыгодам і новым знаёмствам юнакоў.

У аповесцях М. Латышкевіч фантастычныя істоты — гэта не-людзі, здані, цмокі, у большай ці меншай ступені небяспечныя для людзей. Не-людзі, або народ курганоў, — князі, паляўнічыя, ваяры, музыкі, паэты, высакародныя панны — знешне адрозніваюцца ад людзей толькі «даўнімі і мудрымі» [13, с. 8], «вогненнымі» [13, с. 11] вачыма і ледзь прыкметнымі асаблівасцямі аблічча. Не-людзі валодаюць чарамі, існуюць у іншым вымярэнні, але ў прошчах могуць выходзіць на зямлю. Самае жахлівае для чалавека — гэта Дзікі Гон — «збройныя вершнікі на чале з неміласэрным Князем Зімы» [13, с. 9], уладаром народу курганоў. Дзікі Гон «нясецца па пустках, па палях і лясах, не разбіраючы дарогі, і каго са смяротных напаткае — таму не жыць» [13, с. 9]. Не-людзі могуць несці пагрозу для чалавека, але часам прыходзяць на дапамогу.

Людзі і народ курганоў неаднойчы сыходзіліся ў бітвах за абшары зямлі, што вызначае варожасць паміж імі. Але ў людзей і не-людзей ёсць агульны вораг — здані, якія жывуць у пакінутых прошчах і робяць іх небяспечным. Змаганне са зданямі, у якім удзельнічаюць людзі і не-людзі, — цэнтральная падзея ў аповесцях «Першая песня» і «Трыснёг пад ветрам». Наступная магутная фантастычная істота — гэта цмок, які, згодна з фальклорнай традыцыяй, нясе зло і разбурэнне. У аповесцях «Над Вугерай дождж» і «Лісіны пярсцёнак» кульмінацыйнай паўстае бітва чалавека з цмокам, у якой першы перамагае дзякуючы дапамозе не-людзя.

Супрацьстаянне людзей і не-людзей мае месца і ў постмадэрновай аповесці К. Захарэвіч, аднак агрэсарам паўстаюць тут людзі. У творы развіваюцца дзве сюжэтныя лініі. Галоўная гераіня — сучасная трынаццацігадовая дзяўчынка Леся — жыве разам з маці і сястрой, разважае над стасункамі бацькоў, трымае ў кватэры папугая Бяляшыка і ката Персіка, вучыцца ў школе. Дзяўчынка атрымлівае ў падарунак набор «Ідэальны свет» — «120 непаўторных лялек», з якімі можна «пабудаваць сапраўдную цывілізацыю» [14, с. 5]. Прыдуманая Лесяй жыццё лялек, на якое праецыруюцца праблемы дзяўчыны і яе стасункі з аднакласнікамі, больш насычанае і цікавае, чым яе ўласнае існаванне.

У лялечным свеце людзі варагуюць з адметнымі — прыгожымі, несмяротнымі, таленавітымі, больш дасканалымі і дасціпнымі за іх. 120 адметных маюць невялікую дзяржаву, куды трапляе Бася — галоўная гераіня лялечнай гісторыі, дачка звычайнай жанчыны і «адметнага». Стасункі паміж светам людзей і паселішчам адметных надзвычай складаныя і забытаныя. Людзі палююць на адметных, успрымаюць іх як злчынцаў, але варожасць мае простую прычыну: кіраўніку трэба мець вінаватага ў праблемах сваёй краіны.

Значная ўвага надаецца знешняй і ўнутранай палітыцы, стасункам кіраўнікоў. Адметныя пачынаюць сыходзіць з жыцця канчаткова не столькі праз страх за сваё існаванне, колькі праз «цяжар» несмяротнасці і непаразуменні ў дзяржаве. Аднак у свеце, дзе Бяляшык паўстае Нябёснай Птушкай — сімвалам гармоніі і шчасця, а Персік — варажым Вогненным Птушкаловам, дэманструецца іранічнае стаўленне да палітычных інтрыг, якія пазіцыянуюцца як *locus communis* у фэнтэзі-прозе.

У аповесці А. Длатоўскай «Арнаменты» супрацьстаянне добра і зла мае касмічныя маштабы. Сусвет створаны богам Перуном, а падтрымліваюць лад у ім навальнічнікі — нашчадкі старажытнага боства, якія павінны абараняць людзей ад пачвар і нячысцікаў. Усе ваяры-навальнічнікі былі дзецьмі, у якіх рана абудзіліся незвычайныя здольнасці. Такіх дзяцей заўважаюць і забіраюць у адмысловую школу, дзе вучаць магіі. Апісанне дзейнасці ўстанова чаргуецца з аповедамі пра сутыкненні мінчукоў з беларускімі нячысцікамі: лесуном, лохвай, апіўнем, ліхаманкай ды іншымі. Сустрэчы адбываюцца занадта часта і маюць трагічны фінал, калі навальнічнікі не паспяваюць выратаваць ахвяру. Ваяр Усевалад падазрае вялікую небяспеку і выклікае на дапамогу ўсю каманду навальнічнікаў.

Адна з прычын нашэсця нячысцікаў — глабальныя змены ў свеце: «Людзі перасталі баяцца, перасталі шанаваць прыроду» [15, с. 191]. Знішчэнне лясоў і рэк, знікненне вёсак — страта жылля для гаёўкі, хута, вешчыцы... Развіццё навукі і тэхнікі, імклівая ўрбанізацыя паўстаюць злом, якое парушае баланс энергіі. Паводле шэрагу характарыстык твор блізкі да экапрозы. Можна адзначыць пабудову калізій ў межах сістэмы «чалавецтва супраць прыроды», зварот да экалагічнай тэматыкі, апакаліптычнае/трагічнае светаадчуванне [16, с. 26].

Як і ў аповесці К. Захарэвіч, у фінале адбываецца маштабная бітва паміж варажымі сіламі, падчас якой высвятляюцца намеры галоўных герояў і прычыны супрацьстаяння. У творы А. Длатоўскай у бойку ўмешваецца сам Пярун і нагадвае, што яго ваяры павінны падтрымліваць раўнавагу паміж людзьмі і нячысцікамі, а не «бесперапынна знішчаць адных, ратуючы іншых» [15, с. 200].

У аповесці М. Шабанец «Пасланцы Цмока» Курганнае княства на чале з князем Дабраводам хоча распачаць вайну супраць Дрыгвянога княства — уладарства мудрага Цмока — дзе ў паразуменні і згодзе жывуць людзі і міфалагічныя персанажы (вадзянік, жэўжык, лазавік, аржавеннік, пушчавік, зазоўка, расамаха і інш.). Адны міфалагічныя персанажы ставяцца да людзей прыхільна, другія — недобрабычліва, паўстаюць самаўпэўненымі і здатнымі пакрыўдзіць слабейшых. Жыхары Курганнага княства распускаюць чуткі, што нелюдзі вінаваты ў выбухах страшнай смяротнай хваробы, таму «шмат хто ідзе ў горад з надзеяй адпомсціць ці абараніць родных..., біць клятых нелюдзяў» [17, с. 102]. Князеўна Люта, Зіхцінка, Уцей, дабрахожы Рыхташ і хіхітун Лерык выпраўляюцца ад Цмока да Дабравода, каб папярэдзіць канфлікт.

Героі аповесці Н. Ясмінскай «Заклінальнік аднарогаў» — людзі, бурвалакі, магі, чарадзеі, людабойцы, аднарогі, цмокі, нільсэ. Адны з міфалагічных істот схільныя падтрымліваць зло, другія — дабро. Цэнтральны сюжэтны матыў твора — змаганне паміж хлопцам Адрыянам і Крывым Чалавекам. Галоўны герой трапляе пад уладу людабойцаў, якія трымаюць яго ў каменнай вязніцы. Хлопец уцякае адтуль і пры дапамозе эльфаў ратуе ад Крывога Чалавека аднарогаў, цмока, сваіх сяброў і нават схаваную ў крышталёвым куфры магутнасць эльфаў [18].

Такім чынам, у большасці разгледжаных твораў супрацьстаянне адбываецца паміж людзьмі і фантастычнымі істотамі, і толькі ў апошнім гэта канфрантацыя адсутнічае. Побач з матывамі барацьбы і супрацьстаяння прысутнічаюць матывы сяброўства, дапамогі, ратавання, служэння, хваробы, зняволення, падману, здрады.

У аповесцях С. Мінскевіча «Усмешка Жалобнай Каралевы, альбо Таямніца магнітнага замка», М. Шабанец «Пасланцы Цмока», М. Латышкевіч «Трыснёг пад ветрам» не меншае значэнне мае матыў падарожжа. Вандроўка, у якой шмат небяспек, выпрабаванняў, новых знаёмстваў і дзіўных сустрэч, патрэбна, каб героі дасягнулі вызначанай мэты. Доўгае падарожжа дапамагае паразумецца, наладзіць трывалыя стасункі. У творы М. Латышкевіч складаны паход — гэта час, калі галоўная гераіня Эгла пераасэнсоўвае свае жыццё, змяняе стаўленне да князя, якому яна служыць.

Творы фэнтэзі маюць захапляльны авантурны сюжэт, у іх нярэдка прысутнічаюць іронія і гумар. Больш таго, галоўнымі для герояў з'яўляюцца духоўныя каштоўнасці. Таму фэнтэзі — гэта найбольш папулярны сучасны жанр, дзе высакародства, сумленнасць, шчырасць і спагадлівасць пазіцыянуюцца як найважнейшыя якасці. У рамане-казцы А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак акцэнтуюцца ўвага на сяброўстве, у аповесці С. Мінскевіча — вернасці пастаўленай мэце, у М. Латышкевіч — годнасці і прыныповасці, у А. Длатоўскай — смеласці ў змаганні супраць зла. Героі нярэдка вядуць аскетычны лад жыцця, не вельмі дбаюць пра першасныя патрэбы, бо экзістэнцыйна-асабовая праекцыя існавання чалавека паўстае больш важнай, чым матэрыяльна-прыродная. Большасць герояў вераць у наканаванне і адухоўленасць свету, існаванне вышэйшых сіл. Яны мужна прымаюць зняволенне і паразу, усведамляюць непазбежнасць смерці, у безвыходнай сітуацыі скараюцца перад лёсам. Адпаведна, творы фэнтэзі не толькі ўздыхаюць чытача над будзённасцю, але і сцвярджаюць важнасць духоўнай сферы, спрыяюць самаўдасканаленню, гарманізуюць асобу.

У прааналізаваных творах ёсць адзначна станоўчыя героі, а ёсць персанажы, якія маюць недахопы або зрабілі памылкі ў мінулым. Дабро не з'яўляецца бездакорным. Тое, што герой робіць добрую справу, не значыць, што ён ідэальны. Так, у аповесці Н. Ясмінскай «Заклінальнік аднарогаў» галоўны герой часам прыхарошвае свае прыгоды, хітруе, пазбягае нялюбай працы. Адрэян крытычна ставіцца да сябе, усведамляе, што мае дзве «існасці» — сумленную і крывадушную [18, с. 26], хаця яго хітрыкі нікому асабліва не шкодзяць і толькі дапамагаюць накіраваць справы ў патрэбным рэчышчы. Ён дакарае сябе за гаварлівасць, за тое, што не пазбегнуў спрэчкі, пакрыўдзіў блізкага чалавека. Письменніца надае значную ўвагу міжасабовай камунікацыі, канфліктам паміж блізкімі людзьмі і вучыць чытача асэнсаваным паводзінам, увазе да іншых, важнасці гарманічных стасункаў. У аповесці М. Шабанец «Пасланцы Цмока» Люта выпраўляецца ў вандроўку нягледзячы на хваробу і часам паўстае рэзкай, уладнай, патрабавальнай. Злосць надае энергіі, але ўскладняе стасункі.

Вызначаючы асаблівасці жанру фэнтэзі, І. У. Лебедзеў звяртае ўвагу на «этычную кантраснасць добра і зла» [7, с. 19]. У сучасным беларускім фэнтэзі дабро і зло менш палярныя, чым у народнай казцы. Зламыснасць адмоўных герояў часам мае важкія падставы. Так, нелюдзі ў творах М. Латышкевіч усведамляюць, што раней ці пазней ім давядзецца сысці, саступіць людзям — і з гэтай прычыны збольшага ставяцца да іх варожа. Агрэсіўнасць адмоўных персанажаў можа быць арганічнай — як у драпежных звяроў (цмокі ў творах М. Латышкевіч, Паляндра ў аповесці С. Мінскевіча). Станоўчыя персанажы могуць схібіць, што акцэнтуюцца ў творах К. Захарэвіч і А. Длатоўскай. У сітуацыі, калі многім пагражае небяспека, няпроста сарыентавацца, стрымаць эмоцыі і вызначыць «меншае зло». Маючы добрыя намеры, можна зрабіць выбар, які ў далейшым будзе ацэнены як няправільны, і потым адчуваць глыбокую віну.

Пры аналізе матываў барацьбы і супрацьстаяння важнае значэнне мае вынік змагання. Адмоўныя героі М. Шабанец і Н. Ясмінскай гінуць, што сведчыць пра паразу злых сіл. У аповесці С. Мінскевіча адбываецца пераўтварэнне зла: дзякуючы ягадам ядзвінцы ды чароўнаму алею Дроздзіча Жалобная каралева робіцца радаснай і зычлівай, а ейны палац — светлым і ўтульным. Раман-казка А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак мае шчаслівы фінал, бо героі выконваюць місію — вырываюцца са спыненага часу. Яны вырошчваюць два дубы і размяркоўваюць па іх асобна добрыя і злыя сілы. Падчас перамоў з Перуном і Паляндрай высвятляецца, што яны калісьці кахалі адно аднаго. Але «каханне адно — а ўлада — зусім іншае» [11, с. 347]. К. Захарэвіч, А. Длатоўская, М. Латышкевіч сваімі творамі таксама сцвярджаюць непазбежнасць суіснавання добра і зла. Героі нейтралізуюць зло, пазбягаюць яго ці абмяжоўваюць яго сілу, але знішчыць нячысцікаў, зданей ды цмокаў немагчыма.

**Заклучэнне.** Праведзенае даследаванне дазваляе зрабіць выснову, што ўласцівае для фэнтэзі супрацьпастаўленне добрых і злых сілаў актуалізуе матывы вайны, бітвы, пераследу, помсты, зняволення, падману, здрады, хваробы, сяброўства, служэння, дапамогі, ратавання. Не меншае значэнне, чым матывы барацьбы, можа набываць матывы падарожжа.

У большасці прааналізаваных твораў цэнтральны канфлікт абумоўлены супрацьстаяннем людзей і фантастычных істот. У творах С. Мінскевіча і А. Длатоўскай апошнія нясуць небяспеку людзям. У аповесці К. Захарэвіч яны, наадварот, паўстаюць аб'ектам агрэсіі. Варожасць паміж людзьмі і фантастычнымі істотамі выяўляецца ў творах А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак, М. Латышкевіч, М. Шабанец.

Аўтары фэнтэзі для падлеткаў сцвярджаюць важнасць такіх якасцей, як высакародства, сумленнасць, шчырасць, таварыскасць. Станоўчыя героі не толькі смелыя і знаходлівыя, яны таксама надзейныя, спагадлівыя, добразычлівыя, часта вераць у наканаванне і адухоўленасць свету, якім кіруюць невядомыя сілы. Сяброўства, вернасць пастаўленай мэце, годнасць і прыныповасць, непахіснасць у змаганні супраць зла ў сістэме каштоўнасцей гэтага жанру маюць большае значэнне, чым дабрабыт і жыццёвыя выгоды.

Дабро і зло ў фэнтэзі — паняцці больш адносныя, чым у народнай казцы. Адмоўныя персанажы могуць выклікаць спачуванне, некаторыя станоўчыя героі надзелены недахопамі ці памыляюцца ў складанай сітуацыі. У большасці твораў галоўныя героі дасягаюць мэты — перамагаюць ці нейтралізуюць зло, аднаўляюць баланс паміж злымі і добрымі сіламі.

### Спіс цытаваных крыніц

1. Аммон, М. У. Перспективы развития жанра фэнтэзі ў сучаснай беларускай літаратуры / М. У. Аммон // Актуальныя праблемы філалогіі : сб. науч. ст. — Гомель, 2011. — Вып. 4. — С. 10—13.
2. Пятроўская, Т. М. Нацыянальная ідэнтыфікацыя падлеткавых аповесцяў А. Жвалеўскага і Я. Пастэрнак / Т. М. Пятроўская // Беларуская мова, літаратура, культура і свет: праблемы рэпрэзентацыі : зб. навук. арт. па выніках Міжнар. навук. канф., Мінск, 15—16 ліст. 2018 г. — Мінск : МДЛУ, 2021. — С. 197—201.
3. Крылова, М. Н. Есть ли сегодня хорошая детская книга? Произведения для детей А. Жвалевского, Е. Пастернак / М. Н. Крылова // Метеор-Сити. — 2017. — № 3. — С. 10—17.
4. Сідарава, Т. Мастацкія жыццясэнсы М. Латышкевіч / Т. Сідарава // Польша. — 2022. — № 6. — С. 139—143.
5. Бреева, Т. Н. «Русский миф» в славянском фэнтэзі / Т. Н. Бреева, Л. Ф. Хабибуллина. — М. : Флинта Наука, 2016. — 181 с.
6. Макарэвіч, А. М. Беларуская дзіцячая літаратура ў тэрмінах і паняццях : дапаможнік / А. М. Макарэвіч, В. І. Караткевіч. — Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2014. — 140 с.
7. Лебедев, И. В. Жанр фэнтэзі и авантюрно-приключенческая литература / И. В. Лебедев // Rhema. Рема. — 2014. — № 3. — С. 14—20.
8. Гоголева, С. А. Другие миры: традиции и типология жанра фэнтэзі / С. А. Гоголева // Наука и образование. — 2006. — № 3. — С. 85—88.
9. Силантьев, И. В. Поэтика мотива / И. В. Силантьев. — М. : Яз. славян. культуры, 2004. — 296 с.
10. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика / Б. В. Томашевский. — М.—Л. : Гос. изд-во худ. лит., 1931. — 241 с.
11. Жвалеўскі, А. Гімназія № 13 / А. Жвалеўскі, Я. Пастэрнак. — Мінск : А. М. Янушкевіч, 2017. — 370 с.
12. Мінскевіч, С. Усмешка Жалобнай Каралевы, альбо Таямніца магнітнага замка / С. Мінскевіч. — Мінск : Маст. літ., 2013. — 269 с.
13. Латышкевіч, М. Ю. Вершнікі на дарозе / М. Ю. Латышкевіч. — Мінск : Чатыры чвэрці, 2022. — 272 с.
14. Захарэвіч, К. Час Вогненнага Птушкалова / К. Захарэвіч. — Мінск : Кнігазбор, 2018. — 142 с.
15. Длатоўская, А. Арнаменты / А. Длатоўская. — Мінск : А. М. Янушкевіч, 2019. — 201 с.
16. Криштоп, И. С. Жанровые особенности экологического романа / И. С. Криштоп // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки. — 2024. — № 4. — С. 24—27.
17. Шабанец, М. Пасланцы Цмока / М. Шабанец. — Мінск : Маст. літ., 2023. — 253 с.
18. Ясмінска, Н. Заклінальнік аднарогаў / Н. Ясмінска. — Мінск : Тэхналогія, 2023. — 176 с.

Паступіў у рэдакцыю 22.10.2024.