

Учреждение образования  
«Барановичский государственный университет»

## *Вестник БарГУ*

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 г.

Выпуск 5, март, 2017.

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

---

*Учредитель:* учреждение образования «Барановичский государственный университет».

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

*Заместитель главного редактора журнала* Никишова Алла Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

#### Главный редактор серии

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

#### Редактор текстов на английском языке

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

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

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

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

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

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

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

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

Васюченко Пётр Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского языка и литературы учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Минск, Республика Беларусь).

Зайцева Надежда Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» (Мозырь, Республика Беларусь).

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

Коломинский Яков Львович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Адрес редакции:*

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.

Телефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: [vestnik@barsu.by](mailto:vestnik@barsu.by).

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

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

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

*Издатель:* учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Выходит на русском, белорусском и английском языках.

Журнал распространяется на территории Республики Беларусь.

---

*Заведующий редакционно-издательским отделом* С. А. Березнюк

*Технический редактор* А. Ю. Сидоренко

*Компьютерная вёрстка* С. М. Глушак

*Корректор* С. А. Березнюк

Подписано в печать 16.03.2017. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага ксероксная. Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 14,20. Уч.-изд. л. 10,20. Тираж 75 экз. Заказ 798.

Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: открытое акционерное общество «Красная звезда». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя и распространителя печатных изданий № 2/7 от 28.10.2013.

Юридический адрес: пер. 1-й Загородный, 3, 220073 Минск.

Почтовый адрес: ул. Советская, 80, 225409 Барановичи.

Установа адукацыі  
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»

## *Веснік БарДУ*

Штоквартальны навукова-практычны часопіс

Выдаецца з сакавіка 2013 г.

Выпуск 5, сакавік, 2017.

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

*Заснавальнік:* установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

### РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

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

*Намеснік галоўнага рэдактара часопіса* Нікішова Ала Васільеўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

### РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ СЕРЫІ

#### Галоўны рэдактар серыі

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

#### Рэдактар тэкстаў на англійскай мове

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

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

Яцэнка Таццяна Яўгеньеўна (*адказы за напрамак «Псіхалагічныя навукі»*), кандыдат псіхалагічных навук, загадчык кафедры псіхалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Фянчук Алёга Мікалаевіч (*адказы за напрамак «Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)»*), кандыдат філалагічных навук, старшы выкладчык кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

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

Беланоўская Вольга Віктараўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

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

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

Валітава Ірына Яўгеньеўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі развіцця ўстановы адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна» (Брэст, Рэспубліка Беларусь).

Васючэнка Пётр Васільевіч, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры беларускай мовы і літаратуры ўстановы адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Зайцава Надзежда Уладзіміраўна, доктар педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры спартыўных дысцыплін установы адукацыі «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна» (Мазыр, Рэспубліка Беларусь).

Капранава Вера Анатольеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Каламінскі Якаў Львовіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Храмцова Флора Ібрагімаўна, доктар палітычных навук, прафесар, кандыдат педагагічных навук, прафесар кафедры тэорыі права, кіравання і псіхалогіі філіяла дзяржаўнай адукацыйнай установы вышэйшай прафесійнай адукацыі «Расійскі дзяржаўны сацыяльны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

*Адрас рэдакцыі:*

вул. Войкава, 21, 225404 г. Баранавічы.

Тэлефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: [vestnik@barsu.by](mailto:vestnik@barsu.by).

*Папiсныя iндэксy:* 00993 — для iндывiдуальных падпiсчыкаў; 009932 — для арганiзацый.

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

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

*Выдавец:* установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

Выходзіць на рускай, беларускай і англійскай мовах.

Часопіс распаўсюджваецца на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь.

*Загадчык рэдакцыйна-выдавецкага аддзела* С. А. Беззнюк

*Тэхнічны рэдактар* Г. Ю. Сідарэнка

*Камп'ютарная вёрстка* С. М. Глушак

*Карэктар* С. А. Беззнюк

Падпісана да друку 16.03.2017. Фармат 60 × 84 1/8. Папера ксераская. Друк лічбавы. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 14,20. Ул.-выд. арк. 10,20. Тыраж 75 экз. Заказ 798.

Кошт свабодны.

Паліграфічнае выкананне: адкрытае акцыянернае таварыства «Чырвоная зорка». Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 2/7 ад 28.11.2013.

Юрыдычны адрас: завул. 1-ы Загарадны, 3, 220073 Мінск.

Паштовы адрас: вул. Савецкая, 80, 225409 Баранавічы.

© БарДУ, 2017

Educational Institution  
“Baranovichi State University”

*BarSU Herad*

**A quarterly scientific and practical journal**

Published since March 2013

Volume 5, March, 2017.

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

---

*Promoter:* educational institution “Baranovichy State University”.

#### **EDITORIAL BOARD**

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

*Deputy Editor-in-Chief* Ass. Prof. Alla Vasilyevna Nikishova, Ph. D. in Philology, Vice-rector for Research of the Educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

#### **EDITORIAL BOARD OF THE SERIES**

##### **Series Executive Editor**

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

##### **English Text Editor**

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

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

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

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

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

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

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

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

Pyotr Vasilyevich Vasiuchenko, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Belarusian Language and Literature of the educational institution “Minsk State Linguistic University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Nadezhda Vladimirovna Zaytseva, Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of Sports Disciplines of the educational institution “Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin” (Mozyr, the Republic of Belarus).

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

Yakov Lyvovich Kolominskiy, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

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



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

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

Marina Vladimirovna Nikolaeva, Doctor of Education, Associate Professor, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Elementary Education Psychology of the federal state higher vocational educational establishment "Volgograd State Socio-pedagogical University" (Volgograd, the Russian Federation).

Natalya Ivanovna Olifirovich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

Leonid Abramovich Pergamenschchik, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Social and Family Psychology of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

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

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

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

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

Flyura Ibragimovna Hramtsova, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Department of Legal Theory, Administration and Psychology of the state higher vocational educational establishment branch "Russian State Social University" (Minsk, the Republic of Belarus).

*Editorial address:*

21 Voykova Str., 225404 Baranovich. Phone: +375 163 45 46 28.

E-mail: [vestnik@barsu.by](mailto:vestnik@barsu.by).

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

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

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

*Published:* educational institution "Baranovich State University".

Issued in Russian, Belarusian and English.

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

---

*Managing editor* S. A. Bereznyuk

*Technical editor* A. Yu. Sidorenko

*Desktop Publishing* S. M. Glushak

*Proofreader* S. A. Bereznyuk

Signed print 16.03.2016. Format 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 14.20. Acc.-pub. s. l. 10.20. Circulation of 75 copies. Order 798.

Free price.

Printing performance: Open Joint Stock Company "Red Star". Certificate of the state registration of the publisher, the manufacturer and the distributor of publications № 2/7 since 28.10.2013.

Legal address: 3, 1 Zagorodni Pereulok, 220073 Minsk.

Postal address: 80 Sovetskaya Str., 225409 Baranovichy.

© BarSU, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Василевич Н. А.</b> Модель формирования у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения . . . . .                                           | 10 |
| <b>Гримовская Л. М.</b> Инновационное дошкольное образование: подготовка педагогов на основе антропологического подхода . . . . .                                   | 17 |
| <b>Кондратюк С. В.</b> Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов — будущих педагогов дошкольного образования . . . . . | 23 |
| <b>Пинюта И. В.</b> Комплекс заданий для развития умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка . . . . .                                     | 29 |
| <b>Хитрюк В. В., Лемех Е. А.</b> Инклюзивное образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра: подготовка педагогических кадров . . . . .            | 34 |
| <b>Чекина Е. В.</b> Педагогические условия формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов образования . . . . .                         | 41 |

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Валитова И. Е., Чемеревская В. А.</b> Особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с избыточной массой тела . . . . .                            | 48 |
| <b>Комкова Е. И.</b> Когнитивное развитие ребёнка в процессе общения и межличностного взаимодействия при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту . . . . . | 54 |
| <b>Краснянская Т. М., Тылец В. Г.</b> Изменение психологической безопасности личности в условиях субъектной интрузии . . . . .                                           | 60 |
| <b>Селезнёв А. А.</b> Самоактуализация личности в контексте психологического здоровья учащейся молодежи . . . . .                                                        | 66 |
| <b>Сутович Е. И.</b> Научные подходы к исследованию образа человека . . . . .                                                                                            | 72 |
| <b>Шматкова И. В.</b> Особенности проявления доверия у замужних женщин в супружеских отношениях . . . . .                                                                | 79 |
| <b>Яценко Т. Е., Быковская Е. Д.</b> Взаимосвязь образа «Я-виртуальное» и склонности к интернет-аддикции у девушек экстравертированного типа личности . . . . .          | 85 |

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### Литературоведение

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Белая Е. И.</b> Художественная криптография как совокупность сигналов эстетической информации в прозе 1920—1930-х годов . . . . . | 90  |
| <b>Данилович Т. В.</b> Отражение принципов чистого искусства в статьях Л. Лунца . . . . .                                            | 97  |
| <b>Новосельцева А. В.</b> Жанр романа в творчестве Михаса Зарецкого . . . . .                                                        | 103 |
| <b>Николова А. А.</b> Псевдоморфные инферналы украинской и немецкой литератур конца XVIII — 1-й половины XIX века . . . . .          | 109 |

## ЗМЕСТ

### ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Васілевіч Н. А.</b> Мадэль фарміравання ў малодшых школьнікаў лагічных уменняў і навыкаў у працэсе навучання .....                                     | 10 |
| <b>Грымоўская Л. М.</b> Інавацыйная дашкольная адукацыя: падрыхтоўка педагогаў на аснове антрапалагічнага падыходу .....                                  | 17 |
| <b>Кандрацюк С. В.</b> Структурна-функцыянальная мадэль фарміравання аксіялагічнай кампетэнтнасці студэнтаў — будучых педагогаў дашкольнай адукацыі ..... | 23 |
| <b>Пінюта І. В.</b> Комплекс заданняў для развіцця ўменняў міжкультурных зносін у будучых настаўнікаў замежнай мовы .....                                 | 29 |
| <b>Хітрук В. В., Лемех А. А.</b> Інклюзіўная адукацыя навучэнцаў з расстройствамі аўтыстычнага спектру: падрыхтоўка педагагічных кадраў .....             | 34 |
| <b>Чэкіна А. В.</b> Педагагічныя ўмовы фарміравання сацыяльна-эканамічнай кампетэнтнасці ў будучых спецыялістаў адукацыі .....                            | 41 |

### ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Валітава І. Я., Чамярэўская В. А.</b> Асаблівасці дзіцяча-бацькоўскіх адносін у сем'ях, якія маюць дзяцей з залішняй масай цела .....                         | 48 |
| <b>Камкова А. І.</b> Кагнітыўнае развіццё дзіцяці ў працэсе зносін і міжасобнага ўзаемадзеяння пры пераходзе ад дашкольнага да малодшага школьнага ўзросту ..... | 54 |
| <b>Краснянская Т. М., Тылец В. Г.</b> Змяненне псіхалагічнай бяспекі асобы ва ўмовах суб'ектнай інтрузіі .....                                                   | 60 |
| <b>Селязнёў А. А.</b> Самаактуалізацыя асобы ў кантэксце псіхалагічнага здароўя навучэнцкай моладзі ...                                                          | 66 |
| <b>Сутовіч А. І.</b> Навуковыя падыходы да даследавання вобраза чалавека .....                                                                                   | 72 |
| <b>Шматкова І. В.</b> Асаблівасці праяўлення даверу ў замужніх жанчын у сямейных адносінах .....                                                                 | 79 |
| <b>Яцэнка Т. Я., Быкоўская К. Д.</b> Узаемасувязь вобраза «Я-віртуальнае» і схільнасці да інтэрнэт-аддыкцыі ў дзяўчат экстраверсаванага тыпу асобы .....         | 85 |

### ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

#### Літаратуразнаўства

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Белая А. І.</b> Мастацкая крыптаграфія як сукупнасць сігналаў эстэтычнай інфармацыі ў прозе 1920—1930-х гадоў .....     | 90  |
| <b>Даніловіч Т. В.</b> Адлюстраванне прынцыпаў чыстага мастацтва ў артыкулах Л. Лунца .....                                | 97  |
| <b>Навасельцава Г. В.</b> Жанр рамана ў творчасці Міхася Зарэцкага .....                                                   | 103 |
| <b>Ніколава А. А.</b> Псеўдаморфныя інферналы ўкраінскай і нямецкай літаратур канца XVIII — 1-й паловы XIX стагоддзя ..... | 109 |



## CONTENTS

### EDUCATION

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Vasilevich N. A.</b> The model of forming primary school pupils' logical skills in the learning process . . . . .                                     | 10 |
| <b>Grimovskaya L. M.</b> Innovative pre-school education teachers' training on the bases of anthropological approach . . . . .                           | 17 |
| <b>Kondratyik S. V.</b> Structural-functional model of formation of axiological competence of students-future teachers of pre-school education . . . . . | 23 |
| <b>Piniuta I. V.</b> Set of tasks to develop future foreign language teachers' intercultural communication skills . . . .                                | 29 |
| <b>Hitrak V. V., Lemeh E. A.</b> Inclusive education for students with autistic spectrum disorders: teacher training . . .                               | 34 |
| <b>Chekina A. V.</b> Pedagogical conditions of the formation of future education specialists' socio-economic competence . . . . .                        | 41 |

### PSYCHOLOGY

|                                                                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Valitova I. E., Chemerevskaya V. A.</b> Peculiarities of parent-child relationship in the families with overweight children . . . . .                                                 | 48 |
| <b>Komkova E. I.</b> Cognitive development of a child in the process of communication and interpersonal interaction during the transition from preschool to primary school age . . . . . | 54 |
| <b>Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G.</b> Person's psychological security change in the conditions of subjective intrusion . . . . .                                                      | 60 |
| <b>Seleznev A. A.</b> Self-actualization of the personality in the context of students' psychological health . . . . .                                                                   | 66 |
| <b>Sutovich E. I.</b> Scientific approaches to study the person's image . . . . .                                                                                                        | 72 |
| <b>Shmatkova I. V.</b> Peculiarities of manifestation of trust of married women in the marital relationship . . . . .                                                                    | 79 |
| <b>Yatsenka T. E., Bykovskaya E. D.</b> Interrelation of the extroverted girls' "I-virtual" image and their inclination to internet addiction . . . . .                                  | 85 |

### PHILOLOGY

#### Literary studies

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Belaya A. I.</b> The artistic cryptography as the set of signals of aesthetic information in prose of 1920—1930s . . . .                                              | 90  |
| <b>Danilovich T. V.</b> Reflecting of pure art's principles in articles of L. Lunz . . . . .                                                                             | 97  |
| <b>Navaseltseva G. V.</b> Genre of novel in the works Mihail Zaretsky . . . . .                                                                                          | 103 |
| <b>Nikolova A. A.</b> Pseudomorphic infernals of ukrainian and german literature in the end of 18 <sup>th</sup> — first half of the 19 <sup>th</sup> centuries . . . . . | 109 |

# **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

## **EDUCATION**

УДК 373.3

**Н. А. Василевич**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 50 91 00, n.gantch@tut.by

### **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Актуальность проблемы формирования у младших школьников логических умений и навыков обусловлена необходимостью повышения качества образования и подготовки младших школьников к непрерывному образованию. В статье рассмотрена модель формирования у учащихся младшего школьного возраста данной группы умений в учебной деятельности. Представлено подробное описание концептуального, содержательного, процессуального и оценочно-результативного блоков модели, раскрыто их единство и взаимосвязи.

**Ключевые слова:** умение; навык; логические умения; учебная деятельность.

Библиогр.: 18 назв.

**N. A. Vasilevich**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 50 91 00, n.gantch@tut.by

### **THE MODEL OF FORMING PRIMARY SCHOOL PUPILS' LOGICAL SKILLS IN THE LEARNING PROCESS**

The relevance of the problem of the formation of primary school pupils' logical skills is caused by the necessity to improve the quality of education and young learners training to lifelong learning. The article considers the model of the formation of this group of skills of primary school pupils in the learning process. It represents a detailed description of the conceptual, substantial, procedural and evaluative-effective components of the model, discloses their unity and interrelation.

**Keywords:** skill; general learning skills; logic skills; learning activities.

Ref.: 18 titles.

**Введение.** Одной из актуальных и наиболее значимых проблем, стоящих перед современной педагогической наукой, является повышение познавательной активности и самостоятельности учащихся, во многом определяемых степенью сформированности у школьников умений и навыков учебного труда.

Важная роль при этом отводится начальной ступени образования. В соответствии с образовательным стандартом, «общее начальное образование как I ступень общего среднего образования призвано обеспечивать становление личности учащегося, выявление и развитие его способностей, формирование умений учебной деятельности, развитие познавательных интересов» [1, с. 8]. Решение этих задач требует изменения приоритетов

целей начального образования — на первый план необходимо выдвинуть цель развития личности ребёнка, самостоятельности и активности его мышления. Решение данных задач не представляется, на наш взгляд, возможным без сформированности у учащихся логических умений и навыков.

**Основная часть.** Под логическими умениями и навыками мы понимаем способы выполнения логических операций, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний по учебной дисциплине.

Несмотря на достаточно большое количество трудов по рассматриваемой проблеме, существует ряд нерешённых вопросов, в частности: в психолого-педагогической литературе отсутствует единая трактовка понятия «логические умения и навыки»; не определен однозначно компонентный состав данной группы умений; не полностью учтены возможности учебной деятельности для решения данной проблемы; практически отсутствуют работы педагогического характера, связанные с методикой формирования логических умений и навыков у младших школьников.

В связи с этим проблема моделирования педагогического процесса, направленного на формирование логических умений и навыков младших школьников, является актуальной и практически значимой.

Возможность и необходимость создания модели формирования у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения продиктована рядом положений. Во-первых, такая модель позволяет воссоздавать все особенности данного процесса в соответствии с поставленной целью; даёт представление о целостном содержании логических умений, их внутренней структуре, взаимосвязи их компонентов. Во-вторых, разработка указанной модели позволяет снизить противоречие между необходимостью формирования логических умений и навыков и практическими трудностями, с которыми сталкиваются педагоги в этом направлении деятельности. В третьих, данная модель позволяет осуществить опытную проверку изучаемого процесса и перейти от модельной информации к информации о самом процессе формирования логических умений и навыков младших школьников.

При моделировании процесса формирования логических умений и навыков младших школьников мы исходили из следующих принципов: целостности (формирование логических умений рассматривается как целенаправленный и непрерывный процесс); научности (модель строится исходя из научного понимания сути и содержания логических умений и особенностей мышления младших школьников); сознательности (логические умения должны формироваться осмысленно через разъяснение учащимся сути того или иного умения); доступности (отбор содержания, методов, форм и средств обуславливается возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, степенью их подготовленности).

При разработке модели формирования у младших школьников логических умений и навыков нами учитывались их специфические характеристики: 1) характер логических умений определяется содержательной стороной учебного материала; 2) логические умения, несмотря на зависимость от содержания учебного материала, носят личностный характер, поскольку вопрос, какие умения использовать для решения конкретной задачи, решает сама личность; 3) логические умения слабо осознаются; не каждый человек может описать, какие умственные действия он совершает при решении определённой задачи [2].

Разработанная нами модель формирования у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения включает в себя концептуальный, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. Остановимся подробнее на характеристике каждого из них.

Концептуальный блок модели представлен целью, задачами и условиями формирования логических умений и навыков младших школьников в процессе обучения. Выбор цели, ориентированной на повышение эффективности формирования логических умений и навыков

младших школьников, определяет важнейшие направления работы педагога, а задачи конкретизируют процесс достижения цели: 1) содействие осознанному отношению учащихся к логическим умениям; 2) обеспечение соответствующих содержанию методов, средств формирования логических умений; 3) включение школьников в учебно-познавательную деятельность.

В исследовании нами выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию логических умений и навыков младших школьников. Данные условия рассматриваются нами как комплекс мер, предпринимаемых в образовательном процессе с целью формирования логических умений у младших школьников. К таким условиям мы относим: совершенствование содержания начального образования в направлении его обогащения учебным материалом, способствующим формированию у школьников логических умений и навыков; соблюдение этапности процесса формирования логических умений; обеспечение учителя системой алгоритмических действий по формированию логических умений и навыков; использование диагностических методик определения уровня сформированности логических умений и навыков с учётом возрастных особенностей младших школьников.

Логические умения и навыки формируются у учащихся в процессе решения ими учебных задач, даже если педагог не ставит это своей целью.

Формирование логических умений всегда осуществляется на учебном материале по той или иной учебной дисциплине. При этом, если в процессе обучения специально сделать акцент на формировании логических умений, то они выступают в качестве цели, а учебный материал, на котором они формируются, рассматривается как средство. Таким образом, содержание учебного материала обуславливает эффективность формирования логических умений и навыков. В связи с вышеизложенным очевидной становится необходимость совершенствования содержания начального образования в направлении его обогащения учебным материалом, способствующим формированию логических умений и навыков. Это, например, задания и упражнения на выявление признаков предмета, установление закономерностей, общих или существенных свойств предмета, сравнение понятий, поиск «лишнего» понятия или предмета и т. п. Подобренные задания и упражнения можно предлагать учащимся как на уроках при усвоении программного материала, так и во внеурочное время (классные часы, развивающие и стимулирующие занятия). При этом, рассматривая содержание образования как средство формирования у младших школьников логических умений и навыков, необходимо принимать во внимание высокую скорость обновления информации в современном обществе. Поэтому необходимо использовать в процессе формирования логических умений материал фундаментального характера.

Следующим условием эффективного формирования логических умений является соблюдение этапности. Учеными (Ю. К. Бабанский [3], А. Е. Дмитриев [4], Н. А. Лошкарева [5], В. Ф. Паламарчук [6], Н. Н. Пospelов [7], Р. Р. Прокопьева [8], В. Т. Чепиков [9]) предлагаются различные по содержанию и количеству этапов методики формирования рассматриваемой нами группы умений.

Проанализировав различные подходы учёных, мы определили следующие основные этапы формирования логических умений: 1) мотивационный, который предполагает осознание учащимися необходимости логических умений для успешного обучения; наличие интереса и готовности к овладению логическими умениями; 2) содержательный — осмысление учащимися сути, содержания, структуры и способов осуществления отдельных логических умений; 3) процессуальный, суть которого заключается в практическом овладении учащимися способами осуществления умения на предметном материале; 4) тренировочный — предполагает отработку логического умения и применение его в различных условиях; 5) рефлексивный — осознание и анализ опыта и результатов своей деятельности.

Следующее условие — обеспечение учителя системой алгоритмических действий по формированию логических умений и навыков.

Алгоритм представляет собой набор предписаний, инструкций, описывающих порядок и последовательность действий, приводящих к решению поставленной задачи. Мы использовали систему алгоритмических предписаний, предложенную Н. К. Нурихановой, которая предполагает следующие шаги:

1-й шаг — ориентировочно-мотивационный — учитель принимает и понимает цель формирования логических умений у младших школьников в процессе обучения;

2-й шаг — прогнозирование и планирование — педагог планирует мыслительную деятельность учащихся, подбирая адекватное содержание, методы, формы и средства обучения, определяет последовательность этапов рассматриваемого нами процесса, прогнозирует предполагаемые результаты деятельности;

3-й шаг — конструктивно-исполнительский — учитель реализует поставленные цели и задачи процесса формирования у младших школьников логических умений и навыков;

4-й шаг — рефлексивно-оценочный — педагог анализирует результаты своей работы и деятельности учащихся, на основе чего принимает дальнейшие решения [10].

Важным условием эффективного формирования логических умений и навыков является использование диагностических методик определения уровня их сформированности с учётом возрастных особенностей младших школьников, в том числе отслеживание его динамики. Полученные в ходе мониторинга данные позволяют оперативно фиксировать актуальное состояние уровня сформированности изучаемой нами группы умений с целью составления прогноза их дальнейшего формирования, внесения необходимых коррективов, что обеспечивает эффективное управление процессом формирования у младших школьников логических умений и навыков. При проведении диагностики степени их сформированности целесообразно применение различных методов исследования (тестирование, включённое наблюдение, беседа, анализ работ учащихся и т. д.), что позволит наиболее объективно оценить степень сформированности изучаемой группы умений. В частности, методы наблюдения, оценки работ учащихся позволяют педагогу на протяжении всего учебного года отслеживать степень владения учащимися тем или иным умением. По итогам учебного года целесообразно проводить углублённое изучение уровня сформированности логических умений с использованием метода тестирования. Поскольку при тестировании применяются в основном психологические методики, возможно проведение обследования совместными усилиями педагога и школьного психолога.

Содержательный блок определяет всю совокупность научных знаний, формируемых умений и навыков. Содержание образования должно быть направлено, прежде всего, на приобретение учащимися знаний о сущности и структуре логических умений. Необходимо определить состав логических умений, формируемых в начальном звене общеобразовательной школы. Опираясь на проведенный теоретический анализ литературных источников, можно сделать вывод, что состав логических умений исходит из основных операций мышления и описывается с использованием приемов формальной логики. Учитывая особенности детей младшего школьного возраста, в состав формируемых в начальной школе логических умений и навыков, целесообразно включать: 1) умение анализировать изучаемые объекты и явления, устанавливать причинно-следственные связи; 2) умение выделять главное, т. е. находить существенные свойства в изучаемом объекте или явлении; 3) умение сравнивать через сопоставление и противопоставление общих и различных свойств в изучаемом объекте или явлении; 4) умение обобщать, основанное на выделении общих существенных черт и объединении на их основе предметов и явлений окружающей действительности; 5) умение классифицировать — распределять предметы на классы согласно наиболее существенным признакам; 6) абстрагирование, т. е. отвлечение в процессе познания от несущественных сторон в изучаемом объекте, с целью выделения существенных признаков.



При определении содержания образования необходимо исходить из наличного уровня сформированности логических умений и навыков у учащихся; обеспечивать его доступность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников. Введение нового учебного материала должно осуществляться с одновременной актуализацией имеющихся у них логических умений.

Процессуальный компонент характеризует основные этапы, формы, методы и средства взаимодействия педагога и обучающихся, направленный на реализацию поставленных целей и задач.

Формирование логических умений и навыков — процесс сложный и длительный, в котором можно выделить ряд этапов: мотивационный, содержательный, процессуальный, тренировочный и рефлексивный. Для каждого из этапов характерно применение определенных методов работы. В частности, на процессуальном этапе, который рассматривается нами как основной в обучении младших школьников применению логических умений в учебной деятельности, наиболее эффективными, на наш взгляд, являются:

1) метод проблемного изложения учебного материала, при котором подача нового учебного материала происходит через создание проблемной ситуации, являющейся для младшего школьника интеллектуальным затруднением; проблемное обучение предполагает переход от исполнительской к творческой деятельности, что, в свою очередь, способствует выработке навыков умственных действий, переноса знаний, развитию творческого мышления и воображения;

2) частично-поисковый метод — совмещение восприятия объяснений педагога с собственной поисковой деятельностью учащегося при выполнении заданий, предполагающих самостоятельное прохождение всех этапов познавательного процесса, в результате чего формируются осознанные прочные знания;

3) исследовательский метод, представляющий определённый логический процесс, основанный на самостоятельном наблюдении фактов и явлений, в результате чего обеспечивается творческое усвоение знаний;

4) интерактивные методы обучения, основанные на взаимодействии в системах «учитель = ученик» и «ученик = +ученик»; основной целью при этом является создание условий для проявления инициативы учащихся, а учитель выполняет роль помощника.

Эффективность вышеперечисленных методов в формировании у младших школьников логических умений и навыков обуславливается тем обстоятельством, что при их применении ученик сам выступает в роли исследователя, при этом активно развивается его мыслительная деятельность. Ведь чтобы «открыть» новое знание, школьник должен научиться наблюдать, сравнивать, обобщать, рассуждать по аналогии и т. д.

Основными формами организации обучения, направленного на формирование у младших школьников логических умений и навыков, являются урок (в частности, проблемный), дидактическая игра, работа в группах. В качестве средств обучения выступают предлагаемые учащимся задания теоретического, практического и творческого характера.

Оценочно-результативный блок модели предполагает выделение критериев и уровней сформированности логических умений и навыков.

Под критериями сформированности логических умений мы понимаем показатели, свидетельствующие о достижении того или иного уровня их сформированности.

Анализ психолого-педагогической литературы ([11—14] и др.) показал, что у ученых нет единого подхода к определению критериев сформированности учебно-познавательных, в том числе и логических, умений. Некоторые ученые выделяют 1-2 критерия в качестве основных, другие — наоборот, приводят целую серию критериев, не акцентируя при этом внимания на ведущих; отдельные исследователи заменяют критерии перечнем требований к уровню сформированности умений и т. п.



На основании анализа имеющихся в изученных литературных источниках критериев эффективности усвоения умений мы отобрали и раскрыли с точки зрения формирования логических умений критерии, характеризующие, по нашему мнению, наиболее полно деятельность младшего школьника по освоению логических умений: осознанность логического умения, полнота выполнения действий, освоенность умения, скорость и самостоятельность.

Рассмотрим более подробно каждый из названных критериев.

Осознанность логического умения предполагает понимание и осмысление младшим школьником реализуемых в ходе его применения действий. Учащийся, выполняющий задание осознанно, может пояснить свои действия и не нуждается в консультации со стороны педагога. На осознанность как характеристику умения указывали А. Е. Милерян [15], Г. И. Щукина [16].

Вторым критерием является полнота применения логических умений. Данный критерий определяется набором необходимых логических операций, используемых в процессе выполнения задания. Как отмечает В. К. Власова, если в процессе решения задачи ученик использует все необходимые логические операции, то усвоение умения оценивается положительно, и наоборот [2].

Следующим критерием сформированности логических умений мы определили освоенность умения, что предполагает чёткость, точность и рациональность последовательности действий при применении логических умений. В случае, если задание не выполняется чётко и точно, результат может быть ошибочным, а в сочетании с нерациональностью совершаемых действий может свидетельствовать о низком уровне сформированности умения. На освоенность как показатель степени сформированности умений указывает в своих исследованиях Л. Ф. Спирин [17].

Важным критерием, свидетельствующим о степени сформированности у школьников логических умений, является скорость применения логических умений, что определяется временем, затраченным на решение задачи. Учитывается скорость выполнения задания путём сравнения фактически затраченного школьником времени с нормативами, установленными диагностическими методиками.

Следующий критерий — самостоятельность. Говорить о том, что логические умения у учащегося полностью сформированы, можно, на наш взгляд, лишь когда школьник сможет осуществлять их самостоятельно. На самостоятельность как важную характеристику умений указывают в своих исследованиях А. В. Усова, А. А. Бобров [12], В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова [18].

Критерий является по своей сути измерителем уровня; уровень, в свою очередь, представляет собой степень сформированности логических умений и навыков, результат их формирования. В соответствии с выделенными критериями нами определены три уровня сформированности логических умений:

- высокий — используется весь набор логических умений, необходимых для выполнения задания; действия осознанны, характеризуются самостоятельностью, рациональной последовательностью, высокой скоростью выполнения заданий, системностью в применении;
- средний — допускаются незначительные ошибки в применении умений; действия осознанны; при применении отдельных умений требуется помощь педагога; допускается нерациональность в последовательности действий; скорость выполнения заданий несколько снижена;
- низкий — выполняются лишь отдельные умения; действия неосознанны, непоследовательны и несамостоятельны; низкая скорость; отказ от выполнения заданий.

**Заключение.** Формирование логических у умений младших школьников в учебной деятельности представляет собой цельный процесс запланированной и прогнозируемой работы, моделирование которого помогает ориентировать образовательный процесс начальной школы на достижение запланированных результатов.

## Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Основные нормативы и требования [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 03.10.2008 г., № 96. — Режим доступа: <http://www.edu.gov.by>. — Дата доступа: 02.12.2016.
2. Власова, В. К. Формирование логических умений будущих учителей начальных классов в современной информационной среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. К. Власова. — Казань, 2006. — 198 л.
3. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1982. — 192 с.
4. Дмитриев, А. Е. Эффективность формирования умений и навыков в системе начального обучения / А. Е. Дмитриев // Педагогика. — 1991. — № 5. — С. 23—29.
5. Лошкарёва, Н. А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Лошкарёва. — М., 1990. — 378 л.
6. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. — М. : Просвещение, 1987. — 208 с.
7. Пospelов, Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Пospelов, И. Н. Пospelов. — М. : Педагогика, 1989. — 152 с.
8. Прокопьева, Р. Р. Формирование общеучебных умений у первоклассников-шестилеток / Р. Р. Прокопьева // Нач. шк. — 1988. — № 9. — С. 21—26.
9. Чэпікаў, В. Ц. Педагагічныя асновы фарміравання ў школьнікаў агульнавучэбных уменняў і навыкаў / В. Ц. Чэпікаў // Нар. асвета. — 1988. — № 3. — С. 8—11.
10. Нуриханова, Н. К. Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. К. Нуриханова ; Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмулы. — Уфа, 2006. — 192 л.
11. Гальперин, П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. — М. : МГУ, 1968. — 65 с.
12. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров — М. : Знание, 1987. — 80 с.
13. Беликов, В. А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В. А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий : тез. докл. — Челябинск, 1986. — С. 26—27.
14. Беспалько, В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Совет. педагогика. — 1968. — № 4. — С. 52—69.
15. Милерян, Е. А. Психология формирования общетрудовых педагогических умений / Е. А. Милерян. — М. : Педагогика, 1973. — 229 с.
16. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1986. — 144 с.
17. Спирин, Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. — Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1976. — 54 с.
18. Кулько, В. А. Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. — М., 1983. — 80 с.

Поступила в редакцию 22.12.2016

УДК 37.011.33

**Л. М. Гримовская**

Смоленский государственный университет, Министерство образования и науки Российской Федерации,  
ул. Пржевальского, д. 4, 214000 Смоленск, Россия, +7(4812)70 02 45, zayceva-ludmila@mail.ru

## **ИННОВАЦИОННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

В условиях модернизации российского дошкольного образования существенно меняется подготовка воспитателя. Современному дошкольному образованию нужен педагог, способный творчески решать традиционные и нестандартные педагогические задачи, ориентированный на инновационную деятельность в развивающейся дошкольной организации.

Цель настоящей работы — обосновать необходимость осуществления антропологического подхода в процессе профессиональной подготовки воспитателей в условиях модернизации дошкольного образования, предложить конкретные пути его реализации.

Антропологический подход, позиции которого в современной педагогике всё более востребованы, расширяет и углубляет представление о процессе подготовки педагогов дошкольного образования. В исследованиях учёных антропологический подход рассматривается как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация на человека как главную цель и ценность. Принципы антропологического подхода оказывают существенное влияние на отбор содержания образования, форм и способов организации обучения, характер взаимодействия между субъектами учреждений образования.

Своеобразие антропологического подхода обуславливает необходимость конструирования процесса подготовки воспитателя на основе целостного знания о человеке, применения гуманитарных технологий обучения, которые обеспечивают становление опыта субъективирования у студентов.

**Ключевые слова:** дошкольное образование; подготовка воспитателя; инновации; антропологический подход; гуманитарные технологии обучения.

Библиогр.: 7 назв.

**L. M. Grimovskaya**

Smolensk State University, Ministry of Education and science of the Russian Federation, 4, Przhevalskogo str.,  
214000 Smolensk, Russia, +7(4812)70 02 45, zayceva-ludmila@mail.ru

## **INNOVATIVE PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHERS' TRAINING ON THE BASES OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH**

In the context of modernization of the Russian education pre-school teachers' training varies considerably. Modern pre-school education needs a teacher, able to creatively solve traditional and innovative pedagogical tasks, oriented to activity innovation in pre-school organization.

The purpose of this paper is to prove the importance of the anthropological approach to the process of pre-school teachers' professional training in the conditions of pre-school education modernization, to suggest specific ways of its realization.

Pedagogical sources and the author's many years' experience in working with students. The main methods are systematic approach, the analysis of scientific literature, comparative-contrastive analysis, inductive and deductive methods.

The anthropological approach the position of which are more and more getting stronger, contributes to widening and deepening the idea of the process of pre-schooling teachers' training. In scientific works the essence of the anthropological approach is seen as an ideological, epistemological, theoretical and practical focus on the person as the main purpose and value. The principles of the anthropological approach have a significant influence on the selection of educational content, forms and methods of educational, the nature of the interaction between the subjects of the educational process.

The originality of the anthropological approach conditions the necessity the construction of pre-school teachers' training process based on the holistic understanding of the human, the implementation of human learning technologies that ensure the formation of students subjectivation experience.

**Key words:** pre-school education; pre-school teachers' training; innovations; anthropological approach; humanitarian training.

Ref.: 7 titles.

**Введение.** В условиях модернизации дошкольного образования существенно меняется подготовка воспитателя. Детским садам сегодня нужен педагог, способный качественно решать традиционные и нестандартные педагогические задачи развивающегося дошкольного образования.

Актуальность и значимость подготовки педагогов дошкольного образования на основе антропологического подхода обусловлена рядом факторов: гуманизацией образования, обращённостью к личности ребёнка как высшей социальной ценности; новыми требованиями к подготовке педагогических кадров; необходимостью формирования профессиональной компетентности воспитателя, развития его способности обеспечить условия личностного роста каждого ребёнка.

В связи с этим представляет интерес поиск конкретных путей реализации антропологического подхода в процессе профессиональной подготовки воспитателей в условиях модернизации дошкольного образования.

**Материал и методы исследования.** Материалами послужили педагогические источники и многолетний опыт работы автора со студентами. Основные методы: системный подход, анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ, индуктивный и дедуктивный методы.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Антропологический подход, позиции которого в современной педагогике все более востребованы, расширяет и углубляет представление о процессе подготовки педагогов дошкольного образования.

В исследованиях учёных (Б. М. Бим-Бад, Е. И. Исаев, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков и др.) сущность антропологического подхода рассматривается как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация на человека как главную цель и ценность.

В таком понимании целью антропологического подхода в высшем образовании является гуманизация педагогического сознания, создание условий для становления личности будущего педагога, для которого главной ценностью является развитие личности ребёнка.

Научный интерес для нас представляет исследование А. Е. Фирсовой, которая, рассматривая сущностные характеристики антропологического подхода, определяет его как «систему теоретических положений, ориентированных на человека как предмет познания» [1, с. 16]. В структуре данного подхода исследователь выделяет концептуально-теоретический уровень, включающий в себя идеи, взгляды на проблемы, так или иначе связанные с человеком, и процессуально-деятельностный уровень, на котором идеи, концепции адаптируются к образовательной практике.

Автор выделяет методологические и практические принципы антропологического подхода. К первой группе относятся принципы целостности человека и гуманитарности, ко второй — принципы субъектности, диалогизма, природосообразности и культуросообразности. Данные принципы оказывают существенное влияние на отбор содержания образования, форм и способов организации обучения и воспитания, характер взаимодействия субъектов образовательных отношений. Отсюда антропологический подход обуславливает, в первую очередь, необходимость конструирования процесса подготовки воспитателя на основе целостного знания о человеке, включение в структуру образовательных программ бакалавриата и магистратуры учебных дисциплин, способствующих комплексному, многогранному рассмотрению целостной природы человека.

В современном антрополого-педагогическом знании важное значение отводится также принципу многомерной целостности человека, являющемуся одним из ключевых: человек есть явление многомерное, познание которого требует многих логических определений его природы и сущности как важнейших характеристик.

Исследователи В. П. Казначеев и Е. А. Спирин рассматривают человека в следующих важнейших аспектах: 1) как существо космическое, имеющее множество связей со Вселенной и зависящее от неё, занимающее в ней особое место и пытающееся постигнуть свою уникальную роль в космосе; 2) как существо природное, биологическое, результат длительной эволюции живой природы; 3) как существо социальное, формирующееся и существующее среди себе подобных, носитель тех или иных ролей, статусов в обществе, представитель конкретной социальной группы; 4) как существо культурное, способное к созданию «второй природы» как системы материальных и духовных ценностей; 5) как существо духовно-психическое, наделённое способностью воспринимать окружающий мир сквозь призму своих чувств и эмоций, познавать мир и самого себя [2].

Сверхсложную природу человека подчёркивают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, по мнению которых человек имеет несколько измерений: 1) индивид, представитель рода, имеющий природные свойства; 2) субъект — носитель предметно-практической деятельности, распорядитель душевных сил; 3) личность — представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди других; 4) индивидуальность — самобытная, уникальная личность, реализующая себя в творческой деятельности; 5) универсум — высшая ступень духовного развития человека, осознающего своё бытие и место в мире [3].

Указанные интегративные подходы характеризуют человека с точки зрения всех проявлений его природы и сущности, во всех аспектах его универсального существования в мире. Человек, согласно данным подходам, представляет собой космобиопсихосоциокультурное единство.

Целостное видение природы человека приближает будущего педагога к пониманию уникальности, неповторимости и самобытности каждого воспитанника, осознанию направленности образовательного процесса на педагогическую поддержку самоопределения и саморазвития дошкольника. Речь идёт о взаимодействии участников образовательного процесса, которое не допускает подавления личности ребенка, игнорирования его мнения, «безоговорочного выполнения требований и указаний воспитателя, учителя... Новые требования общества к образовательному процессу не могут быть реализованы старой системой отношений, построенной на принуждении, подчинении учащихся воле воспитателей, учителей, родителей» [4, с. 96].

Видение сверхсложной природы человека, единства общего, особенного и отдельного в человеке даёт возможность будущему воспитателю осознать необходимость углубления индивидуализации образования, ориентации на культурное разнообразие. Углубление индивидуализации образования означает его ориентацию на образовательные потребности и возможности каждого ребёнка, при котором он сам становится активным в выборе содержания своего образования, субъектом образования.

Обучение и воспитание с опорой на личностное знание, субъектный опыт, индивидуальный образовательный маршрут наполняется особым смыслом в сегодняшней ситуации, связанной с необходимостью реализации инклюзивного образования, которое обеспечивает равный доступ к образованию для всех детей с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Этим обусловлена, с точки зрения В. В. Хитрюк и Е. И. Пономарёвой, важность целенаправленной пролонгированной работы по формированию инклюзивной готовности «как составляющей профессионально-педагогической компетентности современного педагога на этапе его профессионального становления — во время его обучения в учреждении высшего образования» [5, с. 33].

Важность ориентации современного воспитателя на культурное разнообразие связана с социальными процессами, происходящими в нашей стране, с необходимостью обучения и воспитания в дошкольных образовательных учреждениях детей — представителей разных культурных групп, которые говорят на различных языках, придерживаются различных



культурных ценностей, верований, традиций, образа жизни. В связи с этим современный воспитатель должен быть готов к организации образовательного процесса, обеспечивающего оптимальные условия развития у детей способности к самореализации и взаимодействию в поликультурной среде, владеть умениями ориентироваться в культурной ситуации, оценивать нормы и ценности, отражённые в разных культурах.

Эффективность образовательной работы с детьми, содействие саморазвитию ребёнка во многом зависит от осознания педагогом себя, своих личностных и профессиональных возможностей.

С позиций антропологического подхода образовательный процесс в высшей школе можно рассматривать как целостный, личностно образующий, направленный на создание условий, обеспечивающих становление опыта субъективирования, т. е. выработки личностного знания, собственного мнения, мировоззрения, своего стиля деятельности в социальном окружении. В таком контексте субъектность человека понимается как формируемая не извне, а изнутри, как процесс самостановления человека. «Субъектом нельзя стать, им можно лишь становиться, поскольку субъектность заключается в саморазвитии, самоутверждении, которые в ситуациях воспитания протекают в форме самопознания человека, самооценки, осознания себя, своих особенностей, возможностей, достоинств, недостатков», — утверждает Н. М. Борытко [6, с. 12].

Такое понимание субъектности человека определяет необходимость создания в образовательном процессе условий, которые стимулировали бы будущего воспитателя к пониманию собственных природных, сущностных сил, своих потребностей и смысла жизни.

Одним из условий, обеспечивающих становление опыта субъективирования у студентов, является применение в образовательном процессе гуманитарных технологий, которые позволяют: 1) сместить акценты с передачи знаний на обеспечение условий, побуждающих к поиску информации; 2) организовать образовательный процесс на основе партнёрства субъектов образовательных отношений; 3) побудить к целеполаганию, самоорганизации деятельности, рефлексии; 4) осуществить постепенный переход студента в режим саморазвития; 5) обеспечить контекстность обучения, которое, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные цели обучающегося, ориентированного на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой — строится с учётом его будущей профессиональной деятельности; 6) реализовать практикоориентированный подход в обучении; 7) обеспечить возможность выбора каждым студентом собственного пути решения образовательных задач и продвижения по индивидуальному образовательному маршруту в соответствии со своими образовательными потребностями, психофизиологическими и когнитивными особенностями.

В настоящее время в процессе профессиональной подготовки широко применяется проблемное, контекстное, игровое, проективное, дифференцированное обучение. Использование гуманитарных образовательных технологий на разных этапах подготовки педагога дошкольного образования предполагает решение реальных задач, работу с разными базами информации для выбора пути решения задач, принятие ответственности за собственный выбор.

Приведём примеры применения некоторых методов обучения в процессе подготовки педагогов по магистерской программе «Психология и педагогика развития дошкольников», реализуемой на психолого-педагогическом факультете Смоленского государственного университета.

Эффективным методом обучения, который используется нами в рамках учебной дисциплины «Развитие познавательных способностей у дошкольников», является метод творческих заданий, позволяющий организовать образовательный процесс на основе принципов гуманитарности, субъектности, диалогизма, природо- и культуросообразности. Этот метод позволяет студенту осознать необходимость углубления индивидуализации образования, ориентации на культурное разнообразие.



Так, при рассмотрении вопросов, связанных с возможностями проектной деятельности в развитии познавательных способностей детей, магистрантами разрабатываются тематические образовательные проекты для дошкольников. Выполняя учебное задание, студенты осмысливают сущность проектной деятельности дошкольников, в процессе которой детям извне не задаётся порядок действий, средств и способов их осуществления. В ходе реализации проектной деятельности дошкольник исследует различные варианты решения поставленной задачи, по определённым критериям выбирает оптимальный способ решения. Процесс «...проектирования вооружает ребёнка новыми, наиболее рациональными способами решения сложных жизненных проблем» [7, с. 11], предполагает использование различных форм активности детей, логично взаимосвязанных на всех этапах реализации замысла. Поэтому проектная деятельность выходит за пределы традиционной сетки занятий в детском саду. Проект — это отрезок жизни группы, в течение которого дети совместно со взрослым совершают увлекательную поисково-познавательную творческую работу.

При разработке проектов, опираясь на принципы антропологического подхода, магистранты учитывают, что ребёнок — активный участник образовательного процесса. Он влияет на выбор темы проекта, форм работы в рамках проекта, самостоятельно выбирает деятельность, устанавливает её последовательность и продолжительность выполнения, выступает в роли инициатора, активного участника, а не исполнителя указаний взрослого, реализует свои потребности, интересы в разных видах деятельности почти самостоятельно. Воспитатель же занимает позицию помощника, который поддерживает инициативу ребёнка и облегчает решение выбранных задач. Он является одним из источников информации, имеет право на импровизацию, следование за инициативой детей, привлекает к реализации проекта других членов команды — взрослых и детей.

Реализация антропологического подхода приводит студентов к пониманию особенностей организации проектной деятельности детей, осознанию того, что основными компонентами проекта при этом становятся: 1) обязательное обсуждение с детьми темы будущего проекта; 2) уточнение того, что дети знают, хотят узнать, что будут делать для того, чтобы узнать; ведение записей высказываний детей; 3) совместное планирование содержания проекта и действий в соответствии с планом, ведение записей идей детей и взрослых (с указанием имён); 4) подготовка и постоянное пополнение взрослыми предметно-развивающей среды; 5) внимательное отношение к ежедневным результатам по проекту и их использование в обеспечении активных действий следующего дня; 6) подведение итогов.

Приведём пример планирования этапов реализации тематического образовательного проекта «Путешествие в древний Смоленск», разработанного студентами с целью познавательного развития детей старшей группы детского сада в процессе ознакомления с историей родного города.

1. Подготовка к путешествию: строительные игры — строим машину времени для путешествия; комплекс гимнастики, подвижные игры, различные спортивные соревнования — готовимся к перемещению во времени; сюжетно-ролевая игра «Поликлиника» — проверяем состояние здоровья; дидактическая игра «Знайки» — выявляем интеллектуальные способности.

2. Путешествие начинается: сюжетно-ролевые, дидактические игры, связанные с сюжетом путешествия; чтение художественной литературы о первом упоминании Смоленска в документах, о «Гнёздовских курганах»; демонстрация и обсуждение иллюстраций с изображением древнего города; мастерская — создание карты-схемы старого Смоленска.

3. Что мы встретили в путешествии, или «Ожерелье земли Смоленской»: чтение художественной литературы об истории строительства крепостной стены, о попытках врагов захватить древний город; режиссёрская игра «Оборона Смоленска»; продуктивная деятельность; просмотр фрагментов мультфильма «Крепость»; рассказ воспитателя об улицах Смоленска, их исторических названиях. Игра «Прогулка по древнему Смоленску».

4. Кто нам встретился в путешествии: чтение литературы о жизни кривичей, их занятиях, быте, одежде; составление творческих рассказов «Если бы я жил в древнем Смоленске...»; разгадывание загадок

«Предметы быта»; дидактическая игра «Предметы быта»; ремесленная мастерская (создание «товаров» для ярмарки) — лепка, аппликация, рисование, конструирование; чтение сказок Смоленского края.

5. Путешествие заканчивается — возвращение на машине времени в настоящее время: организация итогового мероприятия (создание альбомов, подготовка выставки творческих работ, «ярмарка» — представление «товаров», фотоотчёт, сопровождающийся рассказами детей).

Создание таких образовательных продуктов свидетельствует о понимании студентами современных тенденций дошкольного образования, необходимости реализации в образовательном процессе детского сада принципов антропологического подхода, нацеленности образовательного процесса на развитие самостоятельности, инициативности и ответственности ребёнка, на создание таких условий, при которых дошкольник становится активным в выборе содержания образования субъектом. В то же время выполнение творческих заданий способствует выработке личностного знания самого студента, его собственного мнения, мировоззрения, стиля и структуры профессиональной деятельности, обеспечивает становление опыта субъективирования, что соответствует позициям антропологического подхода.

**Заключение.** Своеобразие антропологического подхода обуславливает необходимость конструирования процесса подготовки будущего педагога на основе целостного знания о человеке, важность создания в образовательном процессе таких условий, которые стимулировали бы будущего воспитателя к пониманию собственных природных, сущностных сил, своих потребностей и смысла жизни. Одним из условий, обеспечивающих становление опыта субъективирования у студентов, является применение гуманитарных технологий обучения, которые позволят выпускнику университета быть не только профессионалом, владеющим технологическим инструментарием, но и специалистом, глубоко овладевшим сущностью теоретических основ, обладающим методологической культурой, позволяющей ему качественно решать насущные проблемы современного развивающего дошкольного образования.

### Список цитированных источников

1. Фирсова, А. Е. Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике / А. Е. Фирсова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2012. — № 7 (71). — С. 15—18.
2. Казначеев, В. П. Космопланетарный феномен человека : Проблемы комплексного изучения / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. — Новосибирск : Наука, 1991. — 304 с.
3. Слободчиков, В. И. Психологическая антропология. Психология человека : Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
4. Сманцер, А. П. Основы превентивной педагогики / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. — Минск : БГУ, 2014. — 279 с.
5. Хитрюк, В. В. Содержание образовательных стандартов и инклюзивная готовность будущих педагогов: анализ взаимосвязи / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва // Вестн. БарГУ. — 2015. — Вып. 3. — С. 33—38.
6. Борытко, Н. М. Антропологическое понимание педагогической ситуации в структуре образовательного процесса / Н. М. Борытко // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2015. — № 2 (97). — С. 11—15.
7. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения дошкольников / А. И. Савенков. — Самара : Учеб. литература, 2010. — 128 с.

Поступила в редакцию 22.11.2016

УДК 378.141

**С. В. Кондратюк**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, + 375 (163) 48 74 10, kondratyik@yandex.by

## **СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Подчеркивается роль аксиологического подхода к формированию профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Обосновывается актуальность аксиологической компетентности в структуре профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, предлагается её определение. Содержание аксиологической компетентности раскрывается через характеристику её компонентов (ценностно-смысловая компетенция, компетенция саморазвития, компетенция социального взаимодействия, организационно-управленческая компетенция). Представлены этапы, педагогические условия формирования аксиологической компетентности будущего педагога дошкольного образования, критерии оценки результативности структурно-функциональной модели. Рассматривается процесс формирования аксиологической компетентности в рамках изучения дисциплины «Аксиологические основы профессии педагога дошкольного образования».

**Ключевые слова:** компетентность; аксиологическая компетентность; ценности; ценностные ориентации; структурно-функциональная модель.

Рис. 1. Библиогр.: 11 назв.

**S. V. Kondratiuk**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, + 375 (163) 48 74 10, kondratyik@yandex.by

## **STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE FORMATION OF THE AXIOLOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS — FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHERS**

The article emphasizes the role of the axiological approach to the formation of the professional competence of pre-school education teacher. The relevance of the axiological competence in the structure of the professional competence of pre-school education teacher is justified; the axiological competence is defined. The content of the axiological competence is revealed in the characteristics of its components (value-semantic, self-development, social interaction, organizational and managerial sub-competences). The phases, the pedagogical conditions of the formation of the axiological competence of pre-school education teacher, the criteria to evaluate the effectiveness of the structural-functional model are represented. The process of forming the axiological competence in the course of "Axiological foundations of the profession of pre-school education teacher" is discussed in the paper.

**Key words:** competence; axiological competence; value, value orientations; structural-functional model.

Fig. 1. Ref.: 11 titles.

**Введение.** В настоящее время в системе подготовки будущих педагогов актуализируется проблема формирования профессиональных компетенций на основе аксиологического подхода. В связи с этим профессиональное образование не должно сводиться только к формированию теоретических знаний, практических умений и навыков. Важным аспектом является становление аксиологической составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста дошкольного образования на основе обращения к духовно-нравственным и профессиональным ценностям. Сформированная структура профессиональных

ценностных ориентаций, характеризующая социально зрелую личность с устойчивой жизненной позицией, является важной характеристикой готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Реализация аксиологического подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования обеспечивает понимание субъектами образовательного процесса значимости профессиональных знаний и умений как ценностей для осуществления будущей профессиональной деятельности, необходимость профессионального саморазвития и самосовершенствования, а также формирование системы профессиональных ценностных ориентаций. В процессе овладения профессиональными знаниями и умениями формируются личностные смыслы студентов, которые становятся жизненными и профессиональными ценностями. Это, в свою очередь, приводит к формированию нового качества — аксиологической компетентности, которая понимается нами как способность оценивать социальную и личностную значимость приобретаемых профессиональных знаний, умений, качеств, как готовность выбирать целевые и смысловые установки своих действий и поступков, применять их для решения профессиональных практических задач на основе гуманистических идеалов.

**Материалы и методы исследования.** В современной педагогической науке уделяется достаточно много внимания формированию разнообразных видов компетенций и компетентностей. Терминологический анализ различных подходов к определению данных понятий, проведенный О. Л. Жук [1, с. 88], позволил установить следующие общие теоретико-методологические позиции исследователей (И. А. Зимняя, Д. Кун, Ю. Г. Татур, Е. Е. Федотова, Н. Хомский):

- компетентность имеет интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, направленных на успешную деятельность;
- компетентность определяет готовность и мотивационную способность к решению не только типовых задач, но и задач (проблем) высокой степени сложности и неопределённости в профессиональной сфере, а также социальных и личностных задач;
- компетенция — обобщённая характеристика профессионализма современного специалиста; компетентность — определённый уровень демонстрируемого личностью профессионализма, степень проявленных способностей или квалификации в совокупности с мотивационно-ценностным и эмоционально-волевым личностными компонентами;
- компетентность формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями человека при условии его мотивированности, актуализации эмоционально-волевой сферы и саморегуляции.

Таким образом, компетентность есть составляющая профессионализма, во многом пересекающаяся с профессиональными ценностями и стереотипами. Профессиональная компетентность определяется как качественная характеристика овладения личностью своей профессиональной деятельностью и предполагает наличие знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств, осознание своих мотивов, ценностных ориентаций и регулирование на этой основе своего профессионального становления.

В современной науке нет однозначного толкования видов и структуры компетентности/компетенций.

Так, Д. В. Родин выделяет экстрафункциональную (ключевую) и функциональную (профессиональную) компетентность. Профессиональная компетентность, в свою очередь, включает методологическую, социальную, личностную и поведенческую составляющие [2]. В содержании социальной компетентности автор актуализирует внимание на личностных и профессиональных качествах специалиста, его ценностях и ценностных ориентациях, которые определяют способность и готовность к совместной работе.

В профессиональной сфере А. К. Маркова различает несколько видов компетенций: специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью; общепрофессиональные (общепредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии; ключевые (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей. В структуре компетентности учёным выделяются гностический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный компоненты [3].

Рассматривая понятие «педагогическая компетентность», Л. М. Митина выделяет в ней три подструктуры: деятельностную, коммуникативную, личностную, каждая из которых представлена знаниями, умениями и навыками, а также индивидуальными способами действий [4, с. 75—76].

В то же время Н. Н. Лобанова в структуру профессиональной компетентности педагога включает: профессионально-содержательный компонент (теоретические знания по основам наук, изучающих личность человека); профессионально-деятельностный компонент (профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные); профессионально-личностный компонент (профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности) [5, с. 58].

В соответствии с концепцией деятельности [6] компетентность отражает не только традиционные или предметные, «декларативные», знания («знать, что»), но и, прежде всего, процедурные (деятельностные) знания («знать, как»), а также ценностно-смысловые знания («знать, зачем и почему»). При этом ценностно-смысловые знания выступают движущей силой овладения профессиональными компетенциями.

Согласно позиции В. А. Сластёнина [7], ценности и ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, детерминирующим и регулирующим мотивацию личности к овладению содержанием будущей профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность рассматривается им как готовность личности педагога к педагогической деятельности и отражает её направленность на ценности профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного в структуре профессиональной компетентности наряду с когнитивной (научные, предметные знания) и операционно-технологической (способы деятельности, умения принимать решения) в качестве её составляющих можно выделить аксиологическую компетентность, которую будем рассматривать как подсистему общей метасистемы — профессиональной компетентности будущего педагога.

В современной науке аксиологическая компетентность понимается как «сформированность у индивида способности оценивать значение приобретённых знаний, а также умения их применять на основе нравственных ориентаций для решения практических задач» [8]; как «системно-интегративное свойство, доминантная характеристика качества приобретённых профессиональных знаний на основе осознанного выбора индивидом моральных ценностей и приоритетов, усвоения личностью общечеловеческих моральных критериев, основанных на гуманистических идеалах, как свойство личности» [9].

Нами аксиологическая компетентность понимается как способность оценивать социальную и личностную значимость приобретаемых профессиональных знаний, умений, качеств; готовность выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, применять их для решения профессиональных практических задач на основе гуманистических идеалов. В её составе мы выделяем следующие компетенции: 1) ценностно-смысловая ориентация — понимание ценностей образования; осознание социальной значимости своей будущей профессии, её ценностей; высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности; 2) саморазвитие — способность к познавательной деятельности; осознание необходимости, потребности и способности учиться; стремление



к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; готовность критически переосмысливать накопленный опыт (самоценность, адекватная самооценка, уверенность в себе, самоуважение, чувство собственного достоинства, требовательность к себе, автономность); 3) социальное взаимодействие — готовность к сотрудничеству (гуманность, жизнелюбие, оптимизм, справедливость, совесть, чувство долга, ответственность, честность, скромность, милосердие), способность к социальной адаптации (терпимость, коммуникативность, толерантность); готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; организационно-управленческая — способность использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности (ответственность, организованность); умение организовать свою работу ради достижения поставленных целей (целеустремленность); способность работать самостоятельно (самостоятельность); умение принимать решения; готовность к выполнению профессиональных функций в процессе работы в коллективе [10].

**Организация исследования.** Для формирования аксиологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования нами разработана структурно-функциональная модель её формирования (рисунок 1). На наш взгляд, она позволит интегрировать основные дидактические компоненты образовательного процесса в целостную систему, сформировать аксиологические компетенции профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования.

В конструкторе модели выделяются компоненты, раскрывающие технологию достижения цели, а также определяются этапы, педагогические условия, критерии и уровни сформированной аксиологической компетентности.

| ЦЕЛЕВОЙ БЛОК                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Цель: формирование аксиологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования и создание условий для формирования собственного отношения к базовым ценностным установкам профессии                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
| МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
| Принципы: <ul style="list-style-type: none"><li>– приоритетность гуманистических ценностей;</li><li>– индивидуализация;</li><li>– демократизация</li></ul>                                                                             | Подходы: <ul style="list-style-type: none"><li>– компетентностный;</li><li>– аксиологический;</li><li>– деятельностный;</li><li>– синергетический</li></ul>                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                           |
| ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
| Этапы: <ul style="list-style-type: none"><li>– информационный (предъявление ценностей);</li><li>– актуализирующий (осознание и принятие ценностей);</li><li>– моделирующий (реализация ценностей в деятельности и поведении)</li></ul> | Педагогические условия: <ul style="list-style-type: none"><li>– ориентация студентов на профессиональные ценности;</li><li>– формирование аксиологических компетенций в образовательном процессе;</li><li>– включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность</li></ul> | Формы и методы: <ul style="list-style-type: none"><li>– диалоговое общение;</li><li>– дискуссии;</li><li>– ролевые игры;</li><li>– проектная деятельность;</li><li>– интерактивные и проблемные методы обучения</li></ul> |
| ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                           |
| Критерий:<br>аксиологическая направленность личности                                                                                                                                                                                   | Уровни сформированности аксиологической компетентности студентов                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                           |

**Рисунок 1. — Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности будущих педагогов дошкольного образования**

Цель разработанной нами модели будет достигнута в процессе реализации этапов формирования аксиологической компетентности: информационного, актуализирующего, моделирующего. Следует отметить, что выделенные нами этапы содержательно соотносятся с фазами процесса формирования ориентации: 1) фаза присвоения личностью ценностей общества, в частности, профессии, которая по мере своего функционирования продуцирует ценностные отношения — ценностные ориентации и их иерархическую систему; 2) фаза преобразования. Базируясь на присвоении личностью ценностей, обеспечивает преобразование образа «Я», который развивается, во взаимодействие «Я-реальное», «Я-идеальное» — «жизненный идеал». Фаза преобразования является центральным компонентом ориентации; 3) фаза прогноза — завершающая, обеспечивающая формирование жизненной перспективы личности как критерия ориентации.

При этом на всех уровнях развития процесса ориентации функционируют одни и те же ценностные механизмы: поиск как механизм творческой, продуктивной деятельности; оценка, выполняющая гносеологическую и эвристическую функцию; выбор, который определяется как ключевой акт человеческой жизнедеятельности; проекция как реальная конструктивная жизненная перспектива [11, с. 54].

К педагогическим условиям эффективности реализации модели формирования аксиологической компетентности в процессе обучения мы относим: 1) ориентацию студентов на профессиональные ценности как аксиологическую составляющую профессиональной компетентности в ходе реализации целей и задач профессионального образования; 2) формирование аксиологических компетенций в образовательном процессе, которое базируется на активном взаимодействии субъектов образовательной деятельности; 3) включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность, способствующую формированию практики аксиологического самоопределения и самоактуализации в учебной и квазипрофессиональной деятельности.

Организационно-процессуальный блок модели включает эффективный дидактический инструментарий, применяемый для формирования аксиологической компетентности в процессе обучения, последовательность и целесообразность подбора методов, приёмов её формирования. Формирование ценностно-смысловых установок будущего педагога дошкольного образования предполагает развитие мировоззрения, мотивационно-потребностной сферы личности, совершенствование умений взаимодействия в социуме, становление жизненных принципов обучающихся в совместной и индивидуальной деятельности.

Функционирование данного блока обеспечивает включение студентов в диалоговое общение, дискуссии, ролевые игры, в проектную деятельность на семинарских и практических занятиях, использование активных, интерактивных и проблемных методов обучения.

Весь комплекс форм и методов интегрирован в разработанный нами курс «Аксиологические основы профессии педагога дошкольного образования». Содержание курса направлено на формирование знаний о ценностях педагогической деятельности воспитателя дошкольного учреждения образования, которые включают в себя общечеловеческие, гуманистические и национальные ценности. В ходе его изучения рассматривается понятие «аксиосфера педагога» и её составляющие, центрации педагога на разных типах его отношений к ребёнку, детству как социокультурному феномену, деятельности и к себе. Студенты знакомятся с содержанием квалификационной характеристики воспитателя дошкольного образования как нормативной модели профессиональной компетентности, с понятиями «самосовершенствование», «саморазвитие» как ценностями педагогической деятельности, овладевают методами саморазвития и самопроектирования профессиональных и жизненных целей. На основе использования различных подходов в овладении содержанием курса у будущих педагогов дошкольного образования формируется ценностное самоопределение, обеспечивающее формирование аксиологической компетентности.

Оценочно-результативный блок предназначен для определения параметров оценки эффективности модели формирования аксиологической компетентности у студентов и позволяет провести мониторинг сформированности исследуемого феномена.

Отметим, что системообразующими факторами, детерминирующими развитие аксиологических компетенций, являются: степень развития «Я-концепции» личности, субъектности, способность осознавать ценностно-смысловые основы профессиональной деятельности, направленности на успех, умение рефлексировать; способность к целеполаганию и предвосхищению результата деятельности, коммуникативная толерантность, самостоятельность, рациональность. Таким образом, к критериям сформированности аксиологической компетентности мы отнесли аксиологическую направленность личности как иерархию ценностей/ценностных ориентаций, характеризующую профессиональную и социальную активность личности, выражающуюся в личностных качествах и образцах поведения.

Сформированность аксиологической компетентности определяется с помощью диагностических методик: ранжирование ценностно-ориентационных качеств педагога дошкольного образования, проективной методики «Я через двадцать лет». Характеристика уровней сформированности аксиологической компетентности будущими педагогами дошкольного образования включает в себя осознанность их отношения к профессиональной деятельности и её основным субъектам (детям, коллегам, родителям), общую направленность деятельности, а также достигнутый уровень когнитивной и деятельностно-практической составляющей компетентности и потребность в дальнейшем её развитии.

**Заключение.** Формирование аксиологической компетентности у будущих педагогов дошкольного образования в процессе реализации разработанной нами модели обеспечит не только овладение профессиональными знаниями, умениями, развитие актуальных качеств личности, но и формирование ценностного сознания и отношения к ребёнку как субъекту взаимодействия, к содержанию педагогической деятельности и себе.

#### Список цитируемых источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
2. Родин, Д. В. К вопросу о многообразии типов и видов компетентности персонала организации [Электронный ресурс] / Д. В. Родин. — Режим доступа: <http://sisupr.mrsu.ru/2010-3/PDF/Rodin.pdf>. — Дата доступа: 10.10.2016.
3. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Совет. педагогика. — 1990. — № 8. — С. 10—15.
4. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — С. 75—76.
5. Лобанова, Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. — Самара ; СПб., 1997.
6. Желены, М. Знание против информации / М. Желены // Информационные технологии в бизнесе / под ред. М. Желены. — СПб., 2002. — С. 211—218.
7. Слостёнин, В. А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / В. А. Слостёнин // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность : в 2 т. ; под ред. З. И. Равкина. — М., 1995. — Т. 1. — С. 3—4.
8. Двуличанская, Н. Н. Дидактическая система формирования профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе естественнонаучной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. Н. Двуличанская. — М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2011. — 28 с.
9. Зенькович, Ю. А. Формирование ценностных компетенций будущего учителя как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Ю. А. Зенькович. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/formirovanietsennostnyh-kompetentsiy-buduschego-uchitelya-kak-pedagogicheskaya-problema.pdf>. — Дата доступа: 10.10.2016.
10. Громов, Р. А. Формирование аксиологических компонентов профессиональной компетентности у студентов технического вуза / Р. А. Громов // Вестн. Балт. гос. ун-та им. И. Канта. — 2010. — Вып. 11. — С. 124—130.
11. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. — Оренбург : Юж. Урал, 1996. — 190 с.

Поступила в редакцию 23.02.2016

УДК 378.02: 811.111 (043.3)

**И. В. Пинюта**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

## **КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Социальный заказ обуславливает необходимость сформированности у учителя иностранного языка умений межкультурного общения. Для их развития у студентов — будущих учителей иностранного языка — предлагается использовать комплекс заданий, разработанный на основе коммуникативно-когнитивного подхода на аутентичном учебном материале, который отражает речевое и неречевое поведение носителей культуры народов англоязычных стран. Комплекс включает ознакомительные, тренировочные и речевые задания. Ознакомительные задания выполняются на этапе введения в межкультурное общение и направлены на усвоение декларативных и процедурных знаний, необходимых и достаточных для развития умений межкультурного общения; они включают ориентационные, лингвопознавательные, поисковые и рефлексивные (1-го уровня) задания. Тренировочные задания, выполняемые на этапе тренировки в межкультурном общении, служат для развития отдельных умений: аппликационные, экспликационные, корректирующие и рефлексивные (2-го уровня) задания. Речевые задания, которые предлагаются на этапе практики в межкультурном общении, имеют целью развитие всех умений межкультурного общения в их взаимосвязи и взаимозависимости и включают дискуссионные, ролево-игровые и рефлексивные (3-го уровня) задания.

**Ключевые слова:** межкультурное общение; умения межкультурного общения; комплекс заданий; ознакомительные задания; тренировочные задания; речевые задания.

Табл. 1. Библиогр.: 3 назв.

**I. V. Piniuta**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str.,  
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

## **SET OF TASKS TO DEVELOP FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS**

The social order determines the necessity of foreign language teacher's intercultural communication skills. In the article it's proposed to use a set of tasks to develop students' — future foreign language teachers — intercultural communication skills on the basis of the communicative-cognitive approach providing learners with exposure to authentic material which reflects the verbal and nonverbal behaviour of proficient speakers of English. The set of tasks consists of introductory, training and speech tasks. The introductory tasks (orientation, lingua-cognitive, search and 1<sup>st</sup>-level-reflective tasks) are used at the stage of introduction to intercultural communication; their goal is acquisition of declarative and procedural knowledge which is necessary and sufficient to develop intercultural communication skills. The training tasks (applicative, explicative, corrective and 2<sup>nd</sup>-level-reflective tasks) are done at the stage of training in intercultural communication; they help students to acquire particular intercultural communication skills. The speech tasks (discussion, role-playing and 3<sup>rd</sup>-level-reflective tasks) are offered at the stage of practice in intercultural communication; they are aimed at the development of intercultural communication skills in their interrelationship and interdependence.

**Key words:** intercultural communication; intercultural communication skills; set of tasks; introductory tasks; training tasks; speech tasks.

Table 1. Ref.: 3 titles.

**Введение.** В современных условиях роль учителя иностранного языка (далее — ИЯ) в обучении учащихся межкультурному общению (далее — МКО) значительно усложняется: обучающий должен обладать социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, иметь опыт МКО, предполагающего уважительное отношение к другой культуре, и владеть



умениями МКО, под которыми понимается способность решать познавательные и коммуникативные задачи в рецептивной и продуктивной речевой деятельности в МКО. В профессиональной деятельности учителя ИЯ востребованы аксиологические, лингвокультуроведческие, информационные, интерпретационные, социокультурные и рефлексивные умения [1]. Актуальность проблемы их формирования у будущих учителей ИЯ обусловлена противоречием как между требованиями, предъявляемыми к деятельности учителя ИЯ, и уровнем владения им умениями МКО, так и между отсутствием эффективной методики развития умений МКО и практической потребностью в ней.

Развитие умений МКО у будущих учителей ИЯ предполагает применение специального комплекса заданий. Задание следует рассматривать как средство управления актами деятельности обучающегося в конкретной ситуации, которое является стимулом речевых действий, так как включает в себя вызов потребности речевого действия, мотив данного действия и его планируемую цель [2, с. 23]. В задании содержится одна или несколько задач, и в него может входить комплекс условий, отражающих ситуацию общения и определяющих решение задачи [3, с. 102]. В свою очередь комплекс заданий представляет собой совокупность типов, видов и подвидов заданий, выполнение которых способствует решению задач усвоения учебного материала.

**Основная часть.** Предлагаемый комплекс заданий для развития умений МКО разработан на основе коммуникативно-когнитивного подхода. Его основная идея заключается в организации и проведении образовательного процесса, который направлен на решение задач поэтапного развития умений МКО, овладения декларативными и процедурными знаниями, а также проведения самооценки усвоения знаний и уровня сформированности умений МКО.

При определении типов заданий в разработанном нами комплексе мы опирались на этапы развития умений МКО. Это позволило выделить следующие типы заданий: а) на этапе введения в МКО — ознакомительные; б) на этапе тренировки в МКО — тренировочные; в) на этапе практики в МКО — речевые задания. Критерием выделения видов заданий является характер умений МКО. Подвиды заданий определяются характером речевых действий учителя ИЯ, непосредственно направленных на развитие умений.

Требования к комплексу заданий заключаются: 1) в подготовке студентов к МКО с учётом особенностей его перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторон и специфики их проявления в рецептивной и продуктивной речевой деятельности учителя ИЯ; 2) применении стратегий обучения в рамках коммуникативно-когнитивного подхода к развитию умений МКО, которые обеспечивают взаимодействие участников образовательного процесса, способствуют воссозданию условий МКО, приобретению и структурированию декларативных и процедурных знаний, оперированию данными знаниями и развитию речемышления; 3) использовании аутентичного учебного материала, отражающего речевое и неречевое поведение носителей изучаемой культуры; 4) систематическом проведении рефлексии.

Отличительной чертой разработанного комплекса заданий выступает проведение рефлексивных заданий трёх уровней, направленных на развитие оценочных и планирующих умений, на всех этапах развития умений МКО. Рефлексивные задания ориентируют на самооценку усвоения декларативных и процедурных знаний, а также уровня сформированности как отдельных видов умений, так и умений МКО в целом. Результаты рефлексии способствуют обеспечению динамики развития выделенных умений (таблица 1).

Рассмотрим разработанные типы заданий более подробно.

*Ознакомительные задания* используются на этапе введения в МКО в целях усвоения декларативных и процедурных знаний, необходимых и достаточных для развития умений МКО: знаний о фактах культуры, социокультурно маркированных языковых явлениях, стратегиях и тактиках речевого и неречевого поведения. Учёт характера умений МКО позволил выделить следующие виды ознакомительных заданий: ориентационные, лингвопознавательные, поисковые и рефлексивные задания 1-го уровня.



Т а б л и ц а 1. — Комплекс заданий для развития умений МКО у будущих учителей ИЯ

| Этап развития умений МКО и его цель                                                                      | Тип заданий     | Вид и подвид заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Введение в МКО<br>Цель: усвоение декларативных и процедурных знаний, необходимых для развития умений МКО | Ознакомительные | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ориентационные: восприятие и понимание фактов культуры, сравнение национальных ценностей соизучаемых культур;</li> <li>– лингвопознавательные: идентификация и дифференциация социокультурно маркированных языковых явлений;</li> <li>– поисковые: прогнозирование, восприятие и понимание стратегий и тактик речевого и неречевого поведения, соотнесение их с национальными ценностями;</li> <li>– рефлексивные 1-го уровня: самооценка, ранжирование</li> </ul> |
| Тренировка в МКО<br>Цель: развитие отдельных умений МКО                                                  | Тренировочные   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Аппликационные: воспроизведение, конструирование высказываний, описание и иллюстрирование фактов изучаемой культуры;</li> <li>– экспликационные: анализ оценочных суждений / пословиц / ролевых предписаний; сравнение проявлений культур;</li> <li>– корректирующие: обнаружение и исправление социокультурных ошибок, продолжение диалогов;</li> <li>– рефлексивные 2-го уровня: планирование действий в МКО</li> </ul>                                          |
| Практика в МКО<br>Цель: развитие умений МКО в их взаимосвязи и взаимозависимости                         | Речевые         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Дискуссионные: дискуссия;</li> <li>– ролево-игровые: ролевая и деловая игра;</li> <li>– рефлексивные 3-го уровня: разработка и обсуждение плана развития умений МКО</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Ориентационные задания способствуют усвоению декларативных знаний о национальных ценностях народа страны изучаемого языка и специальных терминов, что важно для развития информационных (дескриптивных и нарративных) и интерпретационных (аналитических и компаративных) умений. Выполняемые студентами речевые действия заключаются в восприятии и понимании фактов культуры, определении значений понятий, соотнесении фактов и проявлений культуры, сравнении фактов соизучаемых культур и их описании. Это обусловило выделение следующих подвидов заданий: на восприятие и понимание фактов культуры, определение значений понятий, соотнесение ценностей с их проявлениями, сравнение ценностей соизучаемых культур и др.

Например, целью заданий на восприятие и понимание фактов культуры выступает ознакомление с национальными ценностями и терминами. Особенностью организации данных заданий является использование проблемных речемыслительных задач. Для этого студентам в ходе восприятия текста следует делать в нём пометки, используя специальные символы («v» — содержание соответствует тому, что уже известно; «+» — содержание новое; «-» — содержание противоречит тому, что известно; «?» — содержание непонятно), и затем задать свой вопрос.

Лингвопознавательные задания направлены на усвоение декларативных знаний о социокультурно маркированных языковых явлениях. Они необходимы для развития лингвокультуроведческих (идентификационных и дифференцировочных) умений МКО. Выполнение заданий основывается на следующих речевых действиях: идентификация, дополнение,

трансформация и дифференциация, которые выступают основанием для выделения следующих подвидов заданий: на идентификацию и понимание социокультурно маркированных языковых явлений, дополнение предложений и их трансформацию, а также дифференциацию социокультурно маркированных языковых явлений родной и изучаемой культур.

Поисковые задания направлены на усвоение процедурных знаний о стратегиях и тактиках речевого и неречевого поведения носителей культуры страны изучаемого языка. Указанные знания необходимы для развития аксиологических (прогностических и атрибутивных) и социокультурных (этикетных и корректировочных) умений. При выполнении поисковых заданий реализуются такие речевые действия, как прогнозирование, восприятие и атрибуция. Следовательно, к подвидам поисковых относятся задания на прогнозирование, восприятие и понимание стратегий и тактик речевого и неречевого поведения, а также их соотнесение с национальными ценностями.

Тренировочные задания используются на этапе тренировки в МКО в целях развития отдельных умений МКО. Вследствие характера умений МКО к рассматриваемому типу отнесены следующие подвиды заданий: аппликационные, экспликационные, корректирующие и рефлексивные 2-го уровня.

Аппликационные задания — это вид тренировочных заданий, целью которых выступает развитие этикетных, дескриптивных и нарративных умений МКО. Аппликационные задания предполагают выполнение следующих действий: воспроизведение, конструирование по правилу, описание и повествование. Перечисленные действия служат основанием для выделения подвидов заданий: на воспроизведение стратегий и тактик речевого и неречевого поведения носителей изучаемой культуры, конструирование высказываний с опорой на правила, описание стратегий и тактик речевого и неречевого поведения, а также иллюстрирование фактов культуры примерами.

Экспликационные задания имеют целью развитие интерпретационных (аналитических и компаративных) умений МКО. Данный вид заданий предполагает проведение анализа и сравнения фактов культуры, что стало основой выделения подвидов заданий: на анализ ролевых предписаний, высказываний и пословиц; сравнение проявлений и индикаторов соизучаемых культур. Например, задание на анализ ролевых предписаний предполагает решение проблемной речемыслительной задачи, которая заключается в обнаружении и игнорировании «ловушки», провоцирующей к использованию в ролевой игре неаутентичной тактики речевого поведения. В частности, «ловушка» может заключаться в формировании намерения задать много вопросов или вопрос, за кого проголосовал собеседник на выборах. Данный вопрос является некорректным с точки зрения норм изучаемой культуры. Следовательно, нахождение «ловушки» в процессе анализа ролевого предписания способствует предупреждению социокультурной ошибки в ходе моделирования студентами ситуации МКО.

Корректирующие задания имеют целью развитие социокультурных (корректировочных и этикетных) умений МКО. Выполнение рассматриваемого вида заданий предполагает такие речевые действия, как обнаружение и исправление социокультурной ошибки, а также продолжение диалога. Это позволяет выделить подвиды корректирующих заданий на обнаружение и исправление социокультурных ошибок; на продолжение диалогов, содержащих социокультурные ошибки, для восстановления взаимопонимания,

Речевые задания используются на этапе практики в МКО в целях развития всех групп умений МКО в их взаимосвязи и взаимозависимости. Характер роли обусловил выделение следующих видов заданий: дискуссионных, ролево-игровых и рефлексивных заданий 3-го уровня.

Дискуссионные задания — это вид речевых заданий, в ходе выполнения которых студенты выступают в роли «Я-реальное». Выполняемые речевые действия предполагают рассуждение, убеждение и аргументацию в ходе дискуссий, написания эссе, подготовки и защиты проектов. Предметами дискуссии выступают межкультурное непонимание, конфликты и их причины, специфическое проявление изучаемой культуры и спорное утверждение.

Ролево-игровые задания — это вид речевых заданий, в процессе выполнения которых обучающиеся выступают в ролях «Я-воображаемое» и «Я-нереальное». Рассматриваемый вид заданий предполагает проведение само- и взаимонализа речевого и неречевого поведения по заданному плану. В ходе моделирования ситуаций МКО используются ролевая игра и симуляция, ситуаций условного МКО — деловая игра.

**Заключение.** Управление развитием умений МКО у студентов целесообразно осуществлять на основе коммуникативно-когнитивного подхода с использованием комплекса специальных заданий. Основанием для выделения типов заданий служат этапы развития умений МКО, видов заданий — характер умений МКО. Разработанный комплекс заданий включает ознакомительные (ориентационные, лингвопознавательные, поисковые и рефлексивные (1-го уровня)), тренировочные (аппликационные, экспликационные, корректирующие и рефлексивные (2-го уровня)) и речевые (дискуссионные, ролево-игровые и рефлексивные (3-го уровня)) задания. За счёт реализации целей каждого этапа (усвоение декларативных и процедурных знаний, развитие отдельных умений МКО, развитие умений МКО в их взаимосвязи и взаимозависимости) представленный комплекс заданий обладает значительным потенциалом для целенаправленного системного развития умений МКО у студентов — будущих учителей ИЯ.

#### Список цитируемых источников

1. Пинюта, И. Умения межкультурного общения учителя иностранного языка / И. Пинюта // Sustainable multilingualism : Biannual scientific journal. — Vytautas Magnus Univ. : Kaunas, 2015. — № 6. — С. 159—180.
2. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : монография / Г. А. Китайгородская. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 1986. — 176 с.
3. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — М. : Рус. яз., 1977. — 240 с.

Поступила в редакцию 06.12.2016

УДК 37(073)

**В. В. Хитрюк<sup>1</sup>, Е. А. Лемех<sup>2</sup>**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь

<sup>1</sup> +375 (29) 357 70 58, hvv64@tut.by, <sup>2</sup> +375 (29) 778 60 46, vea.68@mail.ru

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

В статье представлены результаты исследования содержания подготовки участников образовательного процесса (педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, педагогов социальных) к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) в учреждении общего среднего образования. На основе проведённого анализа содержания образовательных стандартов подготовки будущих учителей, педагогов-психологов, педагогов социальных на первой ступени высшего образования предложены варианты учебных дисциплин, обеспечивающих подготовку педагогических кадров к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; дети с особенностями психофизического развития; обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС); образовательные стандарты.

Табл. 4. Библиогр.: 4 назв.

**V. V. Hitruk<sup>1</sup>, E. A. Lemeh<sup>2</sup>**

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus

<sup>1</sup> +375 (29) 357 70 58, hvv64@tut.by, <sup>2</sup> +375 (29) 778 60 46, vea.68@mail.ru

## **INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: TEACHER TRAINING**

The article presents the results of a study of the content of educational process participants (pedagogues, psychologists, teachers-defectologists, social pedagogues) training aimed at preparing them to work with children with autism spectrum disorders (ASD) in institutions of secondary education. Based on the analysis of the content of educational standards for future teachers, educational psychologists and social teachers training at the first stage of higher education, it was offered to use the training courses that provide pedagogue training for work with children with ASD in the context of inclusive education.

**Key words:** inclusive education; children with special needs; students with autism spectrum disorders (ASD); educational standards.

Table 4. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Инклюзивное образование, будучи логическим продолжением идей интегрированного обучения и воспитания, характеризует иную степень включенности детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) в образовательную среду и является наиболее адекватным для обеспечения их качественной социализации, социального развития, профессиональной реализации.

Включение детей с РАС в инклюзивный образовательный процесс учреждения общего среднего образования является чрезвычайно важной и одновременно очень сложной задачей. Согласно статистическим данным, число людей с аутизмом в мире составляет более 67 млн (данные международной организации Autism Speaks: в США каждый 88-й ребёнок рождается с РАС, в Китае диагностика аутизма растёт на 20% каждый год, а в Южной Корее каждый 68-й ребёнок имеет разной степени выраженности расстройства аутистического

спектра). В Российской Федерации проблема РАС признается «одной из ведущих в сохранении психического здоровья населения как основы национальной безопасности России с учётом высокой распространённости (в среднем 1% детской популяции)», и отмечается, что медикаментозная коррекция аутизма обязательно должна сочетаться с развивающим обучением (только 20% лиц с тяжелыми формами атипичного аутизма имеют неблагоприятный прогноз, в остальных 80% случаев лица с РАС являются обучаемыми по общеобразовательной и коррекционным программам) [1; 2].

Особенности проявления нарушения при РАС чрезвычайно сложны, выходят за пределы традиционного содержания специальной педагогики, а также образовательных программ специального образования, что делает необходимым изучение возможностей различных моделей образования этой категории обучающихся, в том числе и инклюзивного. Очевидным становится обеспечение условий обучения детей с РАС в инклюзивном образовании и, следовательно, необходимость системной работы по подготовке педагогического сообщества к работе с такими детьми. Опыт, накопленный российскими исследователями [3; 4] в подготовке педагогических кадров к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования, представлен содержанием магистерской программы Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)»; разработкой и внедрением интерактивных курсов повышения квалификации «Современные подходы к диагностике и коррекции нарушений при расстройствах аутистического спектра» (72 часа); организацией при МГППУ Зимней психологической школы, в тематические планы которой включаются вопросы психолого-педагогической помощи детям с РАС и их семьям.

Таким образом, очевидными и требующими разрешения являются противоречия между социальной востребованностью и необходимостью осуществления инклюзивного образования детей с РАС на всех уровнях основного образования и неготовностью педагогических кадров к работе в новых профессиональных условиях; пониманием наличия специфических проявлений нарушений при РАС, особых образовательных потребностей у этой категории обучающихся и отсутствием в содержании образования будущих педагогов, а также в содержании образовательных программ переподготовки и повышения квалификации специалистов материалов, обеспечивающих формирование необходимых профессиональных компетенций. Названные противоречия определяют актуальность заявленной темы.

Целью проводимого научно-методического исследования являлось выявление механизмов активизации имеющихся и создания новых ресурсов подготовки педагогических кадров, обеспечивающих успешность инклюзивного образования обучающихся с РАС.

**Методология и методы исследования.** Методология представленного исследования опирается на идеи аксиологического, компетентностного и контекстного подходов. При этом компетентностный подход является базовым в определении содержания, методических подходов и требований к результатам подготовки педагогических кадров. Кроме того, компетентностный подход создаёт условия фокусирования внимания на формировании готовности и способности педагога к решению практических задач в актуальных профессиональных обстоятельствах, а также развитию его личностно значимых профессиональных качеств. Контекстный подход служит основанием в определении источника содержания образования — профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования обучающихся с РАС. Важная роль при этом принадлежит ценностно-смысловому (аксиологическому) содержанию контекстов.

Основными методами исследования выступали анализ образовательных стандартов первой ступени высшего образования (ОСВО 1-03 04 03-2013 Практическая психология, ОСВО 1-03 03 08-2013 Олигофренопедагогика, ОСВО 1-03 04 01-2013 Социальная



педагогика, ОСВО по направлениям подготовки учителей общего среднего образования), а также субъектно-функциональный анализ педагогической деятельности участников инклюзивного образовательного пространства.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ содержания образовательных стандартов высшего образования (ОСВО) по ряду педагогических специальностей позволил выявить некоторые проблемы в подготовке педагогических кадров. Так, ОСВО 1-03 04 03-2013 «Практическая психология» предполагает изучение среди ряда дисциплин курсы, которые могут быть интересны с точки зрения анализа обучения и оказания помощи детям с РАС. К таким дисциплинам относятся психофизиология и нейропсихология, медицинская и специальная психология. Анализ содержания типовых учебных программ этих дисциплин свидетельствует, что будущими психологами частично изучаются вопросы диагностики и составления коррекционных программ для детей с ОПФР, тогда как коррекционные технологии работы с такими детьми не изучаются. Говоря о группе детей с РАС, следует отметить, что в образовательном стандарте только в курсе «Медицинская и специальная психология» есть одна тема ознакомительного плана — «Ранний детский аутизм». Значит, изучение особенностей ребёнка с РАС, психокоррекционная работа с ним, специфика взаимодействия с соучениками, консультирование педагогов, родителей таких детей остаются вне сферы изучения студентов-психологов. В образовательном стандарте отсутствуют дисциплины, в результате изучения которых у будущих специалистов формируются умения адаптировать образовательную среду с учетом специфических особенностей ребенка с РАС, знания для осуществления инклюзивного образования ребенка с РАС. Значит, можно констатировать отсутствие системной подготовки педагогов-психологов в области оказания помощи детям с РАС. В качестве восполнения данных пробелов предлагаем включить в вариативный компонент учебного плана подготовки будущих педагогов-психологов учебную дисциплину «Коррекционная работа с детьми с РАС» (предполагаемое количество аудиторных часов — 34), цель которой — раскрыть современные научно-методические основы коррекционной работы с детьми с РАС, а задачи — сформировать представления о закономерностях развития и функционирования психики ребёнка с РАС; раскрыть содержание психологической помощи детям с РАС с учетом их особых образовательных потребностей; обеспечить овладение практическими методами и приемами диагностики и коррекции детей с РАС; обеспечить формирование умения организации грамотного психологического сопровождения семьи ребенка с РАС.

В результате изучения данной дисциплины студент должен **знать** психологическую характеристику детей с РАС, методы исследования личности, познавательных процессов, эмоциональных состояний ребенка с РАС на разных возрастных этапах, принципы составления заключений по данным психодиагностического обследования ребенка с РАС, специфику организации его психологического сопровождения; **уметь** разрабатывать программу психодиагностического исследования ребенка с РАС, подбирать наиболее эффективные методы психодиагностического исследования личности, выявлять психологическую структуру нарушения при РАС, разрабатывать индивидуальную коррекционную программу для обучающегося с РАС, моделировать взаимодействие с его семьей; **владеть** процедурой психодиагностического обследования ребёнка с РАС, оценкой нарушений психических процессов при РАС, технологиями и техниками оказания психологической помощи лицам с РАС (таблица 1).

Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-03 03 08-2013 «Олигофренопедагогика» включает дисциплины («Основы методики коррекционно-развивающей работы», «Альтернативная коммуникация», «Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития»), содержание которых касается обучения и оказания помощи детям с РАС (ОСВО по специальностям «Логопедия», «Сурдопедагогика»,

Т а б л и ц а 1. — Примерный тематический план учебной дисциплины «Коррекционная работа с детьми с РАС»

| № п/п | Тема                                                                                       | Количество часов |        |              |              |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------|--------------|--------------|
|       |                                                                                            | всего            | лекции | практические | лабораторные |
| 1.    | Характеристика особых образовательных потребностей детей с РАС                             | 2                | 2      | —            | —            |
| 2.    | Характеристика специальных образовательных условий для детей с РАС                         | 2                | —      | 2            | —            |
| 3.    | Особенности психологической диагностики процесса обучения и развития ребёнка с РАС         | 6                | 2      | 4            | —            |
| 4.    | Эффективные психолого-педагогические стратегии коррекции РАС                               | 18               | 4      | 10           | 4            |
| 5.    | Структура содержания адаптированной образовательной программы ребёнка с РАС                | 2                | 2      | —            | —            |
| 6.    | Организация психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС в учреждении образования | 2                | —      | 2            | —            |
| 7.    | Способы и формы организации взаимодействия с семьёй, воспитывающей ребёнка с РАС           | 2                | 2      | —            | —            |
| ИТОГО |                                                                                            | 34               | 12     | 18           | 4            |

«Тифлопедагогика» содержат аналогичные дисциплины). Будущий учитель-дефектолог должен: знать методы, технологии и средства коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, специфику коррекционно-развивающей работы, виды речевых нарушений и методики их устранения; уметь выявлять ограничения жизнедеятельности и функциональные возможности ребёнка с ОПФР, моделировать индивидуальные программы развития, планировать коррекционно-развивающую работу на диагностической основе; владеть ценностно-смысловыми представлениями о значимости результатов коррекционно-развивающей работы для участников педагогического взаимодействия (детей, педагогов, родителей), положительной мотивацией к осуществлению коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей с ОПФР, способами профилактики и преодоления ограничений их жизнедеятельности, затрудняющих процессы их социального включения и функционирования; знать и владеть средствами поддерживающей и альтернативной коммуникации, особенностями их применения в системах обучения отдельных категорий лиц с ОПФР, навыками диагностики их коммуникативных навыков; организовывать образовательную среду для детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания; осуществлять работу по гармонизации межличностных отношений в детском коллективе; владеть приёмами адаптации материала с учётом познавательных возможностей обучающихся, навыками организации педагогического процесса в классе (группе) интегрированного обучения и воспитания, методами и технологиями обучения и воспитания лиц с ОПФР, способами и приёмами формирования у педагогов, детей и родителей толерантного отношения к лицам с ОПФР.

Таким образом, очевидна системная подготовка будущих учителей-дефектологов в области оказания коррекционной помощи детям с РАС. В целом, будущий учитель-дефектолог

готов к работе с детьми с РАС в условиях интегрированного обучения и воспитания или учреждения специального образования, однако он не знает специфики работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования. Целесообразным считаем включение в учебные планы (в вариативном компоненте (факультатив)) подготовки учителей-дефектологов дисциплину «Инклюзивное образование: ребёнок с РАС» (предполагаемое количество аудиторных часов — 20), раскрывающей функции и содержание работы тьютора (сопровождающего) ребёнка с РАС. Цель — раскрыть содержание работы сопровождающего. Задачи: сформировать представления о функциях и направлениях работы сопровождающего в инклюзивном образовании детей с РАС; обеспечить овладение модификациями нежелательного поведения детей с РАС; обеспечить овладение практическими методами и приёмами обучения и воспитания детей с РАС. В результате изучения данной дисциплины студент должен **знать** роль тьютора в процессе психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС, основные подходы к коррекции нежелательного поведения детей с РАС; **уметь** выявлять ограничения жизнедеятельности и функциональные возможности ребёнка с РАС, моделировать индивидуальные программы развития ребёнка с РАС; **владеть** методами обучения и воспитания детей с РАС (таблица 2).

Анализ содержания ОСВО 1-03 04 01-2013 «Социальная педагогика» показал, что ряд дисциплин имеют курсы, содержание которых касается обучения и оказания помощи детям с РАС, а также работы с родителями этой категории детей («Социальное воспитание в учреждениях образования», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Теория и практика социально-педагогической работы с семьёй», «Теория и практика специального образования»). Изучение названных учебных дисциплин позволяет будущим педагогам **уметь** проводить социально-педагогическое просвещение родителей по вопросам семейного воспитания, разрабатывать программы семейного консультирования, осуществлять социально-педагогическую работу с семьёй; **овладеть** методами профилактики нарушений жизнедеятельности семьи, методами оказания социально-педагогической помощи семье; методическими основами социального включения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования, взаимодействия педагогов и родителей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования и др.

Очевидна системная подготовка будущих педагогов социальных к работе с семьёй при недостаточности содержания, раскрывающего специфику и роль социального педагога в сопровождении ребёнка с РАС в образовательном пространстве, а также социально-педагогическую работу с семьёй, воспитывающей таких детей. В этой связи предлагаем включить в учебные

Т а б л и ц а 2. — Примерный тематический план учебной дисциплины «Инклюзивное образование: ребенок с РАС»

| № п/п | Темы                                                                                                           | Количество часов |        |              |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------|--------------|
|       |                                                                                                                | всего            | лекции | практические |
| 1.    | Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребёнка с РАС в инклюзивном образовательном пространстве | 4                | 2      | 2            |
| 2.    | Модификация поведения детей с РАС                                                                              | 8                | 2      | 6            |
| 3.    | Модификация и адаптация учебного материала для детей с РАС                                                     | 8                | 2      | 6            |
| ИТОГО |                                                                                                                | 20               | 6      | 14           |

планы (в вариативном компоненте (факультатив)) подготовки педагогов социальных дисциплину «Социально-педагогическое сопровождение ребёнка с РАС в инклюзивном образовании» (предполагаемое количество аудиторных часов — 18). Цель: раскрыть содержание работы педагога социального по сопровождению обучающегося с РАС в условиях инклюзивного образования. Задачи: овладеть знаниями об особенностях образовательных потребностей обучающихся с РАС; сформировать представления о функциях и направлениях работы педагога социального в инклюзивном образовании детей с РАС; обеспечить овладение практическими методами и приёмами социально-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в инклюзивном образовании; обеспечить овладение методами и приёмами взаимодействия с родителями, воспитывающими детей с РАС. В результате изучения данной дисциплины студент должен **знать** особенности образовательных и социальных потребностей обучающегося с РАС; **уметь** моделировать программы социально-педагогического сопровождения ребёнка с РАС в учреждении образования; осуществлять сопровождение семьи обучающегося с РАС; **владеть** техниками и приёмами взаимодействия с семьёй, воспитывающей ребёнка с РАС (таблица 3).

Образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки учителей общего среднего образования предполагают изучение дисциплины «Теория и практика специального образования» (34 часа), содержание которой даёт самое общее представление о категории детей с РАС, их обучении в условиях инклюзивного образования. Можно констатировать, что именно учителя оказываются наиболее неподготовленными к включению в образовательный процесс ребёнка с РАС. В этой связи предлагаем включить в учебные планы (в вариативном компоненте (факультатив)) подготовки учителей общего среднего образования дисциплину «Обучение и воспитание ребёнка с РАС в инклюзивном образовании» (предполагаемое количество аудиторных часов — 34). Цель — раскрыть содержание работы учителя с детьми с РАС в инклюзивном образовании. Задачи: сформировать умение работать с учётом адаптированной образовательной программы обучающегося с РАС в условиях инклюзивного образования; обеспечить овладение стратегиями работы с нежелательным поведением детей с РАС; обеспечить овладение практическими методами и приёмами обучения и воспитания детей с РАС.

В результате изучения данной дисциплины студент должен **знать** особые образовательные потребности ребёнка с РАС; характер специальных образовательных условий для обучающегося с РАС; структуру и содержание адаптированной образовательной программы ребёнка с РАС; основные подходы в работе с нежелательным поведением детей с РАС;

Т а б л и ц а 3. — Примерный тематический план учебной дисциплины «Социально-педагогическое сопровождение ребёнка с РАС в инклюзивном образовании»

| № п/п | Тема                                                                             | Количество часов |        |              |              |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------|--------------|--------------|
|       |                                                                                  | всего            | лекции | практические | лабораторные |
| 1.    | Характеристика образовательных потребностей детей с РАС                          | 6                | 2      | 4            | —            |
| 2.    | Социально-педагогическое сопровождение ребёнка с РАС в учреждении образования    | 6                | 2      | 2            | 2            |
| 3.    | Способы и формы организации взаимодействия с семьёй, воспитывающей ребёнка с РАС | 6                | 2      | 2            | 2            |
| ИТОГО |                                                                                  | 18               | 6      | 8            | 4            |

Т а б л и ц а 4. — Примерный тематический план учебной дисциплины «Обучение и воспитание ребёнка с РАС в инклюзивном образовании»

| №<br>п/п | Тема                                                                                       | Количество часов |        |              |              |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------|--------------|--------------|
|          |                                                                                            | всего            | лекции | практические | лабораторные |
| 1.       | Характеристика особых образовательных потребностей детей с РАС                             | 6                | 4      | 2            | —            |
| 2.       | Характеристика специальных образовательных условий для детей с РАС                         | 6                | 2      | 2            | 2            |
| 3.       | Структура и содержание адаптированной образовательной программы ребёнка с РАС              | 10               | 2      | 4            | 4            |
| 4.       | Организация психолого-педагогического сопровождения ребёнка с РАС в учреждении образования | 4                | 2      | 2            | —            |
| 5.       | Эффективные стратегии работы с проблемным поведением обучающегося с РАС                    | 4                | 2      | 2            | —            |
| 6.       | Способы и формы организации взаимодействия с семьёй, воспитывающей ребёнка с РАС           | 4                | 2      | 2            | —            |
| ИТОГО    |                                                                                            | 34               | 14     | 14           | 6            |

**уметь** учитывать особые образовательные потребности ребёнка с РАС в образовательном процессе; работать в группе сопровождения ребёнка с РАС; моделировать адаптированную образовательную программу для ребёнка с РАС и реализовывать её; **владеть** методами обучения и воспитания детей с РАС; методами взаимодействия с семьёй ребёнка с РАС (таблица 4).

**Закключение.** Инклюзивное образование обучающихся с РАС обуславливает необходимость специальной подготовки его участников (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, педагогов социальных, учителей учреждений общего среднего образования) на этапе их подготовки (первая ступень высшего образования). Содержание подготовки определяется особенностями профессиональной деятельности каждого участника, комплексом компетенций, необходимых для решения актуальных задач практической педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

#### Список цитируемых источников

1. Образовательные аспекты аутистических нарушений [Электронный ресурс]. — 2003. — Режим доступа: <http://autism.esd189.org>. — Дата доступа: 06.09.2015.
2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алекина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. — М. : МГППУ, 2012. — 80 с.
3. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/07/>. — Дата доступа: 20.09.2015.
4. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Теревинф, 2005. — 288 с.

Поступила в редакцию 18.01.2017



УДК 37.034

**Е. В. Чекина**

Государственное учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,  
ул. Ожешко, 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь, +375 (152) 75 49 05, 772151@mail.ru

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обосновывается и раскрывается комплекс педагогически регулируемых на содержательном, структурном и технологическом уровнях условий формирования социально-экономической компетентности специалистов образования: 1) осуществление процесса формирования социально-экономической компетентности во взаимосвязи с другими содержательными компонентами профессиональной подготовки специалистов образования; 2) создание интегрированного образовательного пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и организаций — заказчиков кадров; 3) теоретико-методологическая подготовка преподавателей учреждений высшего образования и специалистов организаций — заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия; 4) обеспечение индивидуализации обучения с акцентом на организацию самостоятельной работы обучающихся как средство формирования собственного опыта экономической деятельности в сфере образовательных услуг, моделей экономического поведения. Автором доказывается системное единство и взаимообусловленность перечисленных условий.

**Ключевые слова:** высшее образование; социально-экономическая компетентность; педагогические условия.

Табл. 1. Библиогр.: 12 назв.

**A. V. Chekina**

Grodno State University named after Y. Kupala, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
22 Ozeshko Str., 230023 Grodno, the Republic of Belarus, +375 (152) 75 49 05, 772151@mail.ru

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF FUTURE EDUCATION SPECIALISTS' SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE**

The complex of conditions — pedagogically regulated at the substantial, structural and technological levels — to form education specialists' socio-economic competence is justified and revealed: 1) forming socio-economic competence in interrelation with other substantial components of education specialist professional training; 2) the creation of integrated educational space based on University and contracting authority of personnel networking; 3) theoretical and methodological training of University teaching staff and specialists for contracting of personnel to form students' socio-economic competence by means of network interaction; 4) individualization of training with emphasis on student independent work — as a means of forming their own experience of economic activities in the field of educational services, and models of economic behaviour. The systemic unity and interdependence of these conditions are proved.

**Key words:** higher education; socio-economic competence; pedagogical conditions.

Table 1. Ref.: 12 titles.

**Введение.** Осмысление теории и реальной практики организации и содержательного наполнения процесса профессиональной подготовки в высшей школе обнаруживает противоречие между характером экономической деятельности и малоубедительным опытом формирования у будущих педагогов личностных структур, определяющих их успешную навигацию на всем экономическом и социокультурном пространстве их жизнедеятельности.

Значимость разрешения данного противоречия требует пристального пересмотра сложнейших вопросов высшего профессионального образования, поскольку «главное дело классических университетов сегодня — готовить научную, интеллектуальную элиту, но с рыночным мышлением» [1, с. 64].

**Основная часть.** Одним из путей обновления профессиональной подготовки специалистов образования является овладение обучающимися социально-экономической компетентностью, которая определяется нами как интегративная характеристика личности, обусловливающая готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально-личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг. Процесс овладения студентами социально-экономической компетентностью обусловит установление баланса социального и личностного заказа на высшее педагогическое образование и обеспечит подготовку выпускников, обладающих специфическим опытом деятельности, необходимым для эффективного встраивания её субъектов в социально-экономическую систему региона, страны и, в конечном итоге, мирового сообщества.

Концептуальная новизна процесса формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов образования предполагает соблюдение ряда специфических условий.

Функциональное место условий в образовательном процессе конкретизировал В. И. Саулин, определив, что «педагогические условия — это структурная оболочка педагогических технологий или педагогических моделей; благодаря педагогическим условиям реализуются компоненты технологии. Реализация педагогических условий имеет целью обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки» [2, с. 92].

Отметим, что с большей частотой условия рассматриваются как нечто внешнее по отношению к исследуемому явлению или процессу. Такой позиции, в частности, придерживаются Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева, подчёркивая, что «условия — это всегда внешние по отношению к предмету факторы» [3, с. 158]. В свою очередь Н. М. Борытко отмечает, что педагогическое условие обозначает «внешнее обстоятельство, от которого зависит развитие исследуемого феномена, обстановку, в которой протекает процесс его становления» [4, с. 18]. При этом в образовательной практике «условие (а точнее, система условий) специально создаётся, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако... условие не предполагает жёсткой причинной детерминированности результата» [4, с. 18].

Эффективное протекание процесса формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов образования предполагает учёт следующего комплекса педагогически регулируемых условий:

1) на содержательном уровне — осуществление процесса формирования социально-экономической компетентности во взаимосвязи с другими содержательными компонентами профессиональной подготовки специалистов образования;

2) на структурном уровне — создание интегрированного образовательного пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и организаций-заказчиков кадров; теоретико-методологическая подготовка профессорско-преподавательского состава (далее — ППС) учреждения высшего образования и специалистов организаций — заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия;

3) на технологическом уровне — обеспечение индивидуализации обучения с акцентом на организации самостоятельной работы обучающихся как средстве формирования собственного опыта экономической деятельности в сфере образовательных услуг, моделей экономического поведения.

Рассмотрим подробнее каждое из обозначенных условий.

*Осуществление процесса формирования социально-экономической компетентности во взаимосвязи с другими содержательными компонентами профессиональной подготовки специалистов образования.* Данное условие предполагает, что социально-экономическая компетентность личности приобретает смысл, только если она связана с конкретной профессиональной подготовкой специалиста, профилизирующей определённое направление его будущей трудовой деятельности. Успешное становление будущего специалиста образования как субъекта экономической деятельности в выбранной сфере, как актора социально-экономического пространства во многом определяется владением им всеми составляющими профессиональной компетентности педагога, осознанием социального престижа и личностной значимости приобретаемой профессии. Постигаемый обучающимися обобщённый и объективизированный (в виде правил, инструкций, алгоритмов деятельности, профессиональных норм и т. п.) профессиональный опыт представляет собой базис для овладения опытом эффективного экономического поведения в актуальных условиях рынка. При этом требования рыночной экономики, предъявляемые к выпускникам, переориентируют направленность результатов профессиональной подготовки от традиционной реализации профессиональной деятельности как целенаправленной активности личности в профессиональной сфере к конструированию молодым специалистом этой деятельности как реальности, формируемой им самим в роли конкретного субъекта труда через осознанное целеполагание и принятие решений, оценку заданных условий, определение экономически целесообразных способов действия.

Успешная навигация специалиста в социально-экономическом пространстве требует привлечения максимального объёма профессиональных знаний и умений. Однако здесь имеется и обратная зависимость: профессиональная подготовка становится более качественной, более универсальной, когда будущий специалист, кроме освоения своих узко-профессиональных функций, стремится к обретению системы личностных конструктов, позволяющих осознанно осуществлять профессиональную деятельность как деятельность экономическую, результирующую производством «полезностей» в личностном и социальном аспектах. Речь идёт о том, что «успешная профессиональная деятельность человека содержательно ориентирована не только на результативность, достижение определённых целей, но и на признание... Индивидуальное достижение может стать социальным фактом только тогда, когда оно социализировано, общественно закреплено, ценностно поддержано...» [5, с. 11]. Более того, в современных источниках успешность профессиональной деятельности рассматривается как «совокупность позитивных результатов, накопленных в течение всей карьеры в психологическом плане и в плане объективных профессиональных достижений» [6, с. 147]. Объективный успех специалиста, как правило, измерим такими критериями, как размер заработной платы, характер продвижения по службе и профессиональный статус в организации. Достижение высоких показателей по данным критериям реализуемо в полной мере лишь в случае сочетанного владения личностью профессиональной компетентностью и социально-экономической компетентностью как её синергизирующей надстройкой.

Итак, поскольку формирование социально-экономической компетентности будущего специалиста происходит на фоне обретения обучающимся профессиональной компетентности, это указывает на целесообразность конструирования образовательно-профессионального пространства, релевантного пространству социально-экономическому, в поле которого будет реализовываться трудовая деятельность выпускника в последующем. Отсюда вытекает формулировка второго условия эффективной реализации процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования как системного феномена.

*Создание интегрированного образовательного пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и организаций — заказчиков кадров.* Названное условие предполагает тесное сотрудничество учреждения высшего образования и социальных

партнёров — субъектов экономической деятельности, основными из которых являются работодатели, в целях модернизации содержания образования и образовательных технологий, обеспечивающих воссоздание контекста социально-экономического пространства, подлежащего освоению будущими педагогами.

На протяжении последних десятилетий учёные всё чаще обращаются к понятию образовательного пространства в ходе исследования педагогической, организационно-управленческой и другого рода проблематики. Тем не менее до настоящего времени образовательное пространство остаётся одной «из недостаточно разработанных категорий педагогической науки, которая находится в стадии накопления представлений» [7, с. 241].

Мы рассматриваем образовательное пространство как определённое место расположения взаимодействующих объектов и связанные с ним условия, где осуществляются качественные изменения личности обучающегося в соответствии с целями избранной им образовательной программы.

Учреждение высшего образования является открытой структурой, способной устанавливать многосторонние горизонтальные связи с внешней средой и выходить на тесное взаимодействие с другими социальными системами, интегрируя их ресурсы для решения стоящих перед ним задач. Мы опираемся на тезис о том, что «сетевое взаимодействие — это взаимодействие активных участников, каждый из которых, в зависимости от ситуации и решаемой задачи, может выступать как в роли управляемого субъекта — активного элемента, так и в роли управляющего органа — центра, или в роли метacentра, осуществляющего руководство центрами» [8, с. 4]. В этом плане сконструированное нами интегрированное образовательное пространство предполагает взаимодействие учреждения высшего образования и организаций — заказчиков кадров (учреждений дошкольного, общего среднего, дополнительного образования и др.) в процессе их подготовки, основанное на кооперации труда и кооперации в использовании социальных, кадровых, материальных, информационных ресурсов. При этом «“ресурсность” участника определяется не заранее сформированным планом и заранее распределёнными позициями, а в значительной степени ситуативно, исходя из развивающегося в сети проблемного поля и самоопределения каждого участника по отношению к этому проблемному полю» [9, с. 23].

Востребованность партнёрских отношений между учреждением высшего образования и организациями — заказчиками кадров (учреждениями дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодёжи и т. д.) обуславливает необходимость распределения между всеми субъектами сетевого взаимодействия сферы ответственности за общий образовательный продукт — подготовку специалистов (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Распределение функций субъектов сетевого взаимодействия в подготовке специалистов образования

| Специалист организации — заказчика кадров как наставник                                                                                                      | Преподаватель учреждения высшего образования                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Организует ознакомление будущих специалистов образования с учреждением (организацией), с профессиональной деятельностью их работников                        | Организует аудиторную и самостоятельную учебную работу будущих специалистов образования. Разрабатывает практико-ориентированные задания, организует их осмысление обучающимися |
| Осуществляет помощь обучающимся при включении в профессиональное сообщество, помогает установить взаимодействие с разными категориями сотрудников учреждения | Осуществляет подготовку будущих специалистов образования к включению в профессиональное сообщество стороннего учреждения, реализующего образовательные услуги                  |

Окончание таблицы 1

| Специалист организации — заказчика кадров как наставник                                                                                                                                          | Преподаватель учреждения высшего образования                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Демонстрирует образцы профессиональной деятельности специалиста образования, модели экономического поведения                                                                                     | Проводит совместно с обучающимся анализ возникших у него проблем и затруднений при общении с воспитанниками, их родителями, сотрудниками учреждения образования                 |
| Консультирует по вопросам, проблемам, возникшим у будущих специалистов образования при наблюдении способов выполнения профессиональной деятельности, реализации моделей экономического поведения | Помогает будущим специалистам образования обозначить проблематику для последующего изучения (в том числе самостоятельного) в теоретических областях учебных дисциплин           |
| Осуществляет поддержку при планировании обучающимися способов самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, конструировании моделей экономического поведения                        | Оценивает продукты самостоятельной работы будущих специалистов образования                                                                                                      |
| Контролирует реализацию будущими специалистами образования способов профессиональной деятельности и моделей экономического поведения с последующим обсуждением их результативности               | Консультирует обучающихся, оказывает помощь в подготовке к самостоятельному выполнению способов профессиональной деятельности, конструированию моделей экономического поведения |
| Участвует в оценке и/или оценивает степень овладения обучающимися заданными компетентностями (профессиональной, социально-экономической и др.)                                                   | Оценивает степень овладения обучающимися заданными компетентностями (профессиональной, социально-экономической и др.) с учётом оценки специалистов учреждения-партнёра          |

Важно подчеркнуть, что разделение функций по реализации ответственности за профессиональную подготовку специалистов образования и приобретение ими опыта освоения социально-экономического пространства предполагает наличие у всех участников сети взаимодействия готовности к использованию своих ресурсов для достижения общих целей. Данное положение обращает нас к формулировке ещё одного педагогического условия.

*Теоретико-методологическая подготовка ППС учреждения высшего образования и специалистов организаций — заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия.* Выдвижение данного условия обусловлено тем, что задачи, поставленные в рамках модели сетевого взаимодействия учреждений образования, и задачи учреждений образования, реализующих образовательный процесс в традиционной форме, не совпадают. Решение задач сетевого взаимодействия предполагает усложнение типов коммуникаций его субъектов. Для всех участников возникает необходимость в приобретении ранее им незнакомого, инновационного опыта функционирования в режиме сетевого взаимодействия.

Под формированием социально-экономической компетентности у будущих специалистов образования мы понимаем целенаправленную и организованную педагогическую деятельность ППС учреждения высшего образования и специалистов сторонних учреждений образования, включённых в сетевое взаимодействие, направленную на положительное изменение содержания компонентов названной компетентности у обучающихся в процессе профессиональной подготовки. Следовательно, все субъекты сетевого взаимодействия должны быть готовы к согласованной педагогической деятельности по формированию у будущих специалистов социально-экономической компетентности.



Конструирование данного условия предполагает опору на положение о том, что «готовность к деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определённого действия и постоянной направленности осознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определённого результата» [10, с. 19]. Соответственно, подготовка субъектов сетевого взаимодействия к участию в продуктивном осуществлении процесса формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов образования предполагает овладение ими теоретическим (содержательным) и методологическим (операциональным) аспектами этой работы. Основными векторами обеспечения такого рода готовности должно быть чёткое понимание ППС учреждения высшего образования и специалистами сторонних учреждений образования значимости, сущностных характеристик, структурного содержания и особенностей формирования социально-экономической компетентности личности, постижение способов сопровождения сетевых мероприятий, соответствующих основным характеристикам сетевого взаимодействия и позволяющих выстраивать эффективные контакты, наличие положительной мотивации к участию в сетевом взаимодействии, принятие общей цели взаимодействия.

Приведённая в рамках характеристики данного педагогического условия аргументация значимости и ключевых направлений подготовки профессорско-преподавательского состава и специалистов организаций-заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия позволяет обратиться к последнему условию, связанному с технологическим аспектом этого процесса.

*Обеспечение индивидуализации обучения с акцентом на организации самостоятельной работы обучающихся как средстве формирования собственного опыта экономической деятельности в сфере образовательный услуг, моделей экономического поведения.* Реализация этого условия предполагает подчинение всего процесса профессиональной подготовки закономерностям развития личности. Речь идёт о том, что процесс учения сугубо индивидуален и предполагает применение разнообразных методов, средств и форм обучения с учётом личностных особенностей обучающихся. Именно этим определяется становление личности, способной к саморазвитию, самоактуализации, которая трактуется как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [11, с. 155]. Отсюда образовательный процесс высшей школы должен обеспечивать возможность для будущего специалиста не только осваивать знания и способы их построения, но и самостоятельно генерировать новые знания, обладающие личностной значимостью для обучающегося, вырабатывать индивидуальный субъектный опыт избранной профессиональной деятельности как деятельности экономической.

Чаще всего в научной литературе индивидуализация обучения понимается как «учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [12, с. 77]. Используя понятие «индивидуализация обучения», мы имеем в виду, что в практике его реализации речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной образовательной практике индивидуализация всегда относительна, поскольку: 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного обучающегося, а группы обучающихся, обладающих примерно сходными особенностями; 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно те, которые важны с точки зрения освоения образовательной программы; 3) иногда происходит учёт отдельных свойств или состояний, но лишь в том случае, если именно это важно для данного обучающегося; 4) индивидуализация реализуется не во всем массиве деятельности обучающегося в рамках

осваиваемой им образовательной программы, а эпизодически, в каком-либо виде деятельности, и интегрирована с остальной, неиндивидуализированной работой [12, с. 34].

Тем не менее именно индивидуализация процесса профессиональной подготовки специалистов образования способна целенаправленно активизировать свойства и качества индивидуальности и личности обучающегося, являющиеся для него актуальными с точки зрения становления его субъектом социально-экономического пространства.

**Заключение.** Педагогические условия представляют собой значимые обстоятельства, обуславливающие достижение будущим специалистом образования оптимального уровня социально-экономической компетентности. Очевидно, что перечисленные и обоснованные в данной статье условия формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в процессе профессиональной подготовки образуют системное единство. Реализация целостного комплекса этих условий базируется на переосмыслении стержневых направлений организации деятельности обучающихся в образовательном процессе учреждения высшего образования.

#### Список цитируемых источников

1. *Салахов, М. Х.* Классический университет в «постклассических» условиях: проблемы и перспективы / М. Х. Салахов // Известия МАНВИШ. — 2007. — № 3. — С. 55—66.
2. *Саулин, В. И.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в области литературно-краеведческой деятельности в системе непрерывного образования : дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / В. И. Саулин. — Самара, 2009. — 208 л.
3. *Яковлев, Е. В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 239 с.
4. *Борытко, Н. М.* Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования / Н. М. Борытко // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. — 2010. — № 9. — С. 16—20.
5. *Корниенко, О. Ю.* Социальный успех в профессиональной деятельности руководителя в российском обществе : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / О. Ю. Корниенко. — Ростов н/Д., 2011. — 210 л.
6. *Хаммер, Я. С.* Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вopr. психологии. — 2008. — № 4. — С. 147—153.
7. *Громкова, М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с.
8. Технологии сетевого взаимодействия и фандрейзинга региональных ресурсных центров технического творчества для детей и молодежи на базе социально ориентированных НКО : метод. рекомендации. — М. : Шк. нового поколения, 2013. — 42 с.
9. *Лобок, А. М.* Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? / А. М. Лобок // Журн. руководителя управления образованием. — 2014. — № 7 (42). — С. 16—24.
10. *Сластенин, В. А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. — М. : Изд-во Моск. пед. ин-та, 1982. — С. 14—28.
11. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 431 с.
12. *Унт, И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.

Поступила в редакцию 22.12.2016

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## PSYCHOLOGY

УДК 159.9 + 37.013.42

**И. Е. Валитова, В. А. Чемеревская**

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

### ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА

В статье обсуждаются особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с избыточной массой тела, а также их отличия от семей, имеющих детей с нормальной массой тела. Представлены результаты исследования стилей детско-родительских отношений, а также личностных особенностей родителей, определяющих выбор стиля поведения с ребёнком. Выявлены представления детей об особенностях детско-родительских отношений. Описаны образы худого и полного ребёнка в сознании родителей и связь образа ребёнка, имеющегося у родителей, с его массой тела. Составлен психологический портрет семьи, имеющей ребёнка с избыточной массой тела. Установлено, что проблемы избыточной массы тела у детей связаны с особенностями детско-родительских отношений.

**Ключевые слова:** особенности детско-родительских отношений; стили детско-родительских отношений; образ ребёнка; психологические проблемы питания; избыточная масса тела; ожирение.

Библиогр.: 17 назв.

**I. E. Valitova, V. A. Chemerevskaya**

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

### PECULIARITIES OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN THE FAMILIES WITH OVERWEIGHT CHILDREN

The article discusses the peculiarities of parent-child relationship in the families where children are overweight and the differences from the families with children whose weight is a norm. The results of the research of parent-child relationship styles, parents' personality characteristics which determine the choice of the style of behaviour with a child are presented. Children's representations of the peculiarities of parent-child relationship have been revealed. The images of "a thin child" and "a plump child" in the parents' minds and the connection of the child's image with its body weight are described. The psychological portrait of the family with an overweight child is made. It was found that the problems of overweight are connected with the peculiarities of parent-child relationship.

**Key words:** peculiarities of parent-child relationship; parent-child relationship styles; child's image; psychological problems of nutrition; overweight; obesity.

Ref.: 17 titles.

**Введение.** Семья на протяжении длительного времени играет определяющую роль в формировании личности ребёнка. На детей оказывают влияние не только преднамеренные и целенаправленные воспитательные воздействия, но в равной степени особенности поведения родителей. Детско-родительские отношения являются решающим фактором,

предопределяющим эмоциональное состояние ребёнка и обеспечивающим его эмоциональное благополучие. Среди базовых потребностей ребёнка немаловажное значение имеют физиологические потребности. Пищевые потребности и процесс их удовлетворения, т. е. процесс питания, имеет непосредственное отношение к обеспечению эмоционального благополучия ребёнка. Процесс питания — это инструмент, с помощью которого осуществляется взаимодействие родителей с ребёнком. В современном обществе мы всё чаще сталкиваемся с проблемами питания и пищевого поведения, в том числе избыточного веса у детей. За последние 20 лет в мире число детей с избыточным весом увеличилось на 60%. В Республике Беларусь от 15 до 20% детей и подростков излишне упитаны, а ещё 5—10% страдают от ожирения. В группе риска по ожирению находятся ученики начальной школы, которые, имея карманные деньги и будучи предоставлены сами себе, зачастую переходят на нездоровую пищу. Возрастает и доля дошкольников с признаками ожирения.

Как известно из литературы (В. Д. Менделевич [1], Д. Н. Исаев [2]), у детей с избыточной массой тела часто наблюдается очень тесная привязанность к матери, боязнь разлуки с ней, доминирование матери в семье, в которой отец играет лишь подчинённую роль. Из внешних факторов имеют значение чрезмерная тревожность родителей в отношении состояния питания ребёнка и процесса его кормления, применение уговоров, рассказов и других отвлекающих от еды моментов, а также неправильное воспитание с удовлетворением всех прихотей и капризов ребёнка, ведущее к его чрезмерной избалованности.

Актуальность и значимость проблемы детско-родительских отношений остаётся неизменно острой в психологической науке и практике. Несмотря на то, что некоторые авторы (Ю. Ф. Антропов, Д. Н. Исаев, Ю. С. Сапа [2; 3]) описывают в своих работах разнообразные психосоматические нарушения у детей, в том числе связанные с питанием, однако такое нарушение, как избыточный вес (ожирение), и связь его с особенностями детско-родительских отношений остаётся недостаточно изученным. Некоторые авторы, например О. А. Ильчик и О. А. Скугаревский [4], связывают пониженный или повышенный аппетит ребёнка чаще всего с дисгармоничными семейными отношениями, неправильным поведением родителей, их ложными представлениями о здоровом питании.

Формирование ожирения у детей зачастую обуславливается отношениями в семье. Особенности межличностных взаимодействий в семье (размытые границы, эмоциональная зависимость членов семьи друг от друга, детоцентричность, лишение ребёнка самостоятельности), а также личностные качества родителей (авторитарность матери, её доминирование) оказывают прямое влияние на формирование личности ребёнка, его самооценки, принятие себя и его самоощущения в семейной обстановке [5—8]. Кроме того, процесс питания является способом получения необходимой энергии и элементов, но также и способом ухода ребёнка от проблем, способом замещения неудовлетворённых психологических потребностей. В свою очередь нарушения питания у детей могут привести к клинически определённым нарушениям пищевого поведения и вызвать пищевые аддикции [9—11].

Проблема внутрисемейных отношений, которые способствуют формированию склонности к ожирению у детей, до сих пор является открытой и актуальной. Поэтому мы определили цель нашего исследования: выявить особенности внутрисемейных отношений, способствующих формированию склонности к ожирению (избыточному весу) у детей.

**Организация и методы исследования.** Эмпирическое исследование было проведено на базе детских садов и средних школ г. Бреста. Было отобрано 30 детей, имеющих избыточную общую массу тела (далее — ИОМТ), и 30 детей, имеющих нормальную массу тела (НМТ). Всего в исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и 60 родителей.

Дети, имеющие избыточную массу тела, отбирались путём определения их индекса массы тела (ИМТ), который должен был превышать норму. Всемирная организация

здоровоохранения считает вес избыточным при ИМТ от 25 до 29. Об ожирении говорят, когда ИМТ достигает 30 единиц. Среднее значение ИМТ у испытуемых, имеющих избыточную массу тела, составило 28 единиц, а у детей, имеющих нормальную массу тела, — 22 единицы.

Исследование проводилось в два этапа: 1-й — исследование детско-родительских отношений и проблем питания глазами родителей; 2-й — выявление детско-родительских отношений и проблем питания глазами ребёнка.

Цель первого этапа — выявление особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ИОМТ, и в семьях, имеющих детей с НМТ. Родителям предлагались четыре методики в следующем порядке: 1) проективная методика «Семейная социограмма» (Э. Г. Эйдемиллер, О. В. Черемисин) [12]; 2) опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (методика АСВ) Э. Г. Эйдемиллера [12]; 3) разработанная нами анкета «Психологические проблемы питания у детей глазами родителей», состоящая из 14 вопросов, которые характеризуют 7 критериев, определяющих нарушения пищевого поведения. К ним относятся: негативное отношение к приёму пищи; избегание процесса принятия пищи с помощью обмана; нежелание есть дома; оценка веса ребёнка как избыточного; применение родителями санкций к ребёнку; негативная реакция ребёнка на применение родителями санкций; контроль взрослых за процессом питания ребёнка [13]; 4) методика «Личностный дифференциал» [14].

На втором этапе мы изучали представления детей о внутрисемейных отношениях, их отношение к процессу питания, особенности их потребностно-мотивационной сферы личности. С детьми проводились методики в такой последовательности: 1) проективная методика «Рисунок семьи» [15]; 2) методика «Цветик-семицветик» (И. М. Витковская) [16]; 3) модифицированная нами методика САТ («Детский апперцептивный тест» Л. Беллак) [17] для изучения отношения ребёнка к процессу питания. Мы предлагали испытуемым четыре картинки, на которых изображён процесс питания детей и их эмоциональные реакции в этих ситуациях. Испытуемые должны были придумать рассказ по картинке.

**Результаты исследования и их обсуждение.** С помощью опросника «АСВ» нам удалось выявить стили семейного воспитания в обоих типах семей. Различия между двумя группами являются статистически значимыми по критерию  $\chi^2$  Пирсона ( $\chi^2_{\text{эмп}}$  составляет 20,32;  $\chi^2_{\text{крит}}$  — 17,64;  $p < 0,05$ ). Для большинства семей (60%), где дети имеют НМТ, характерен гармоничный тип воспитания, т. е. в таких семьях существует баланс: родители, с одной стороны, заботятся о ребёнке, интересуются его жизнью, с другой — не вмешиваются в его пространство, предоставляя ему свободу, учитывают его мнение и дают право выбора. В свою очередь такой тип семейных отношений практически не характерен для семей, имеющих детей с ИОМТ (всего 10%).

Такой тип воспитания, как доминирующая гиперпротекция, характерен более чем для половины семей (57%), имеющих детей с ИОМТ, и только для 10% семей, имеющих детей с НМТ. Для этого типа воспитания характерно следующее: ребёнок находится в центре внимания родителей, которые уделяют ему много времени, однако, в то же время, лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

Отклонения в семейном воспитании могут быть обусловлены личностными особенностями родителей. Оказалось, что для родителей, имеющих детей с ИОМТ, характерна воспитательная неуверенность, которую они маскируют стремлением удовлетворить все желания ребёнка, чрезмерная эмоциональная привязанность к ребёнку, когда мать замещает в нём все свои неудовлетворённые потребности. В данном случае еда и процесс питания — удобный способ для высказывания своих чувств, любви, заботы: т. е. для матерей хорошо накормленный ребёнок является показателем того, что «Я хорошая мама». Различия между двумя группами родителей являются статистически значимыми по критерию  $\chi^2$  Пирсона ( $\chi^2_{\text{эмп}}$  равен 20,32;  $\chi^2_{\text{крит}}$  — 7,64;  $p < 0,05$ ).



С помощью методики «Семейная социограмма» нам удалось выявить особенности восприятия родителями своего положения и положения ребёнка в системе межличностных отношений. Представлены показатели среднего расстояния между членами семьи на рисунке социограммы (таблица 1).

Различия между двумя группами родителей являются статистически значимыми по  $t$ -критерию Стьюдента ( $t_{\text{эмп}}$  равно 5;  $t_{\text{крит}}$  — 3,05;  $p \leq 0,01$ ).

Методика «Личностный дифференциал» использовалась с целью определения содержания образов худого и полного ребёнка у родителей. Сравнение между группами мы проводили в следующем порядке: 1) сравнение образа худого ребёнка с худым в обеих группах родителей; 2) сравнение образа полного ребёнка с полным у родителей обеих групп; 3) сравнение худого ребёнка с полным у родителей, имеющих детей с ИОМТ; 4) сравнение худого ребёнка с полным у родителей, имеющих детей с НМТ; 5) сравнение разницы оценок (таблица 2).

Различия всех оценок между родителями двух групп находятся в зоне значимости ( $t$ -критерий Стьюдента,  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, можно сказать, что в сознании родителей, имеющих детей с нормальной массой тела, образ худого ребёнка более привлекательный, в то время как для родителей детей с избыточной массой тела более привлекательным является образ полного ребёнка. Это связано с тем, что родители связывают изображённого ребёнка со своим собственным ребёнком, тем самым испытывая к нему больше симпатии. Однако эти образы наделяются различными чертами. Родители детей с НМТ видят худого ребёнка более активным, самостоятельным, общительным, энергичным. Родители ребёнка с избыточной массой тела представляют себе полного ребёнка как более симпатичного и привлекательного, чем худого ребёнка, однако при этом они соглашались с тем, что пухлый ребёнок менее активный, менее общительный и меньше уверен в себе. Полный ребёнок выглядит в их глазах как привлекательный и приятный, но неспособный быть самостоятельным, активным и инициативным.

Имеющиеся у родителей образы худого и полного ребёнка, привлекательность/непривлекательность этих образов могут существенно сказаться на особенностях воспитания детей, на взаимоотношениях между детьми и родителями, на организации процессов питания. Мы предполагаем, что это может приводить к реализации разных моделей пищевого поведения, так как родители стремятся добиться соответствия веса и внешнего вида своего ребёнка наиболее привлекательному образу.

Т а б л и ц а 1. — Среднее расстояние между изображениями членов семьи в социограмме

| Диады        | В сантиметрах           |                        |
|--------------|-------------------------|------------------------|
|              | Родители ребёнка с ИОМТ | Родители ребёнка с НМТ |
| Мама—ребёнок | 1,5                     | 2,5                    |
| Мама—отец    | 1,8                     | 2,8                    |
| Отец—ребёнок | 1,9                     | 2,9                    |
| Мама—сibling | 1,7                     | 2,4                    |

Т а б л и ц а 2. — Образы худого и полного ребёнка в сознании родителей

| Показатель | Родители детей с ИОМТ |                | Разница оценок | Родители детей с НМТ |                | Разница оценок |
|------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|
|            | Худой ребёнок         | Полный ребёнок |                | Худой ребёнок        | Полный ребёнок |                |
| Оценка     | 10,1                  | 11,8           | –1,7           | 15,6                 | 8,3            | 7,3            |
| Сила       | 6,5                   | –4,3           | 10,8           | 10,6                 | –13,3          | 23,9           |
| Активность | 8,3                   | –6             | 14,3           | 9,4                  | –11            | 20,4           |

По результатам анкеты оказалось, что в семьях, имеющих детей с ИОМТ, значимо чаще встречаются нарушения процесса питания у детей, и эта ситуация воспринимается родителями достаточно реалистично. Психологические проблемы питания у детей и их критерии обоснованы нами ранее [13]. По всем критериям, кроме критерия «применение родителями санкций к ребёнку», в семьях, имеющих детей с ИОМТ, наблюдается больше проблем в отношении питания. Треть родителей отмечает негативное отношение ребёнка к еде, дети обманывают их, чтобы не принимать ту пищу, которую им приготовили, некоторые дети не хотят есть дома, предпочитая этому другие места. Больше половины родителей отметили свою обеспокоенность повышенным весом ребёнка. И только незначительная часть родителей детей, имеющих НМТ, уделяют внимание этому аспекту. Практически все родители контролируют процесс питания детей, считая это своей прямой обязанностью.

Родители, имеющие детей с НМТ, чаще применяют санкции в отношении питания к своему ребёнку, например, они могут запретить есть сладкое, пока он не съест приготовленный обед. В то же время родители, имеющие детей с ИОМТ, это делают реже и чаще идут на поводу у ребёнка. Любые санкции в отношении питания детьми с ИОМТ воспринимаются более болезненно, чем детьми с НМТ.

Детские рисунки на тему «Моя семья» позволили выявить эмоциональные переживания ребёнка с ИОМТ относительно семейной ситуации. Общий эмоциональный настрой ребёнка с ИОМТ положительный, у него не выражена эмоциональная дистанция с родителями, на рисунках фигуры всех членов семьи расположены достаточно близко друг к другу. Ребёнок испытывает положительные эмоции, симпатию, потребность в эмоционально комфортных отношениях в большей степени с матерью. Он идентифицирует себя с ней, имеет прочный эмоциональный контакт. С отцом у него не такие близкие отношения, как с матерью. Отношения с сиблингами для ребёнка субъективно менее значимы, чем с матерью. Себя и мать ребёнок считает наиболее важными членами семьи, а сиблинга — менее значимым членом семьи. Анализ детских рисунков на тему «Моя семья» позволяет говорить о том, что дети, имеющие ИОМТ, рассматривают внутрисемейные отношения как менее благоприятные, более конфликтные, у них выше уровень тревожности, и они чаще чувствуют себя некомфортно в своей семье, чем дети, у которых нет проблем с лишним весом.

Данные методики «Цветик-семицветик» показали, что потребности и мотивы детей не связаны с их массой тела. В целом по выборке главными желаниями являются материальные, несмотря на то, что в инструкции было сказано: «ты можешь загадать семь самых заветных своих желаний, которые нельзя купить в магазине». Однако 73% детей, имеющих ИОМТ, хотя бы раз упомянули в своих желаниях еду: «много конфет», «есть сладкое сколько захочешь», и только 17% детей, имеющих НМТ, называли еду в качестве желания.

Полученные в исследовании результаты позволили нам составить психологический портрет семьи, имеющей ребёнка с избыточной массой тела. Для таких семей характерны следующие особенности внутрисемейных отношений: 1) чрезмерная опека, лишение самостоятельности и ограничение свободы, многочисленные запреты, подавление желаний ребёнка и недостаточное удовлетворение его потребностей; 2) близкие взаимоотношения между всеми членами семьи, размытые границы, авторитетность и доминирование матери; 3) воспитательная неуверенность родителей, ребёнок является центром внимания, предпочтение женских черт у ребёнка, чрезмерная эмоциональная привязанность к ребёнку; 4) образ полного ребёнка в сознании родителей представлен как более привлекательный, чем образ худого ребёнка, и в то же время ребёнок представляется им как менее активный и подвижный, несамостоятельный и нерешительный; 5) с позиции детей, имеющих избыточный вес, внутрисемейные отношения рассматриваются как менее благополучные и более конфликтные.

**Заключение.** Детско-родительские отношения, в семьях, имеющих детей с избыточной массой тела, существенно отличаются от семей, имеющих детей с нормальной массой тела.

В свою очередь существенно различается количество и характер нарушений питания и пищевого поведения в семьях двух типов: дети с избыточной массой тела имеют больше проблем питания по сравнению с детьми с нормальной массой тела. Кроме привычного для семьи паттерна детско-родительских отношений, когда родители закармливают ребёнка, убеждая тем самым себя в соответствии идеалу родителя при своей воспитательной неуверенности, ребёнок сам испытывает потребность в использовании пищи и питания для решения возникающих у него психологических проблем, в том числе во взаимоотношениях с родителями.

Научная новизна проведённого исследования состоит в постановке проблемы детско-родительских отношений как фактора формирования у детей склонности к избыточному весу и возникновения ожирения. Впервые в исследовании определены семейные факторы возникновения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста психосоматических нарушений, связанных с пищей и питанием. Роль семейных факторов в возникновении данных нарушений нашла эмпирическое подтверждение.

### Список цитируемых источников

1. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. — 5-е изд. — М. : МЕДпресс-информ, 2005. — 432 с.
2. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. — СПб. : Речь, 2005. — 400 с.
3. Сапа, Ю. С. Питание и лечение детей с изменённым аппетитом [Электронный ресурс] / Ю. С. Сапа. — Режим доступа: <http://www.ua.ua.info/pitaniye/article-9014-pitanie-i-lechenie-detey-s-izmenennym-appetitom>. — Дата обращения: 05.04.2016.
4. Скугаревский, О. А. Нарушения пищевого поведения / О. А. Скугаревский. — Минск : БГМУ, 2007. — 340 с.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Наука, 1994. — 233 с.
6. Еникеева, Д. Д. Популярное основы психиатрии / Д. Д. Еникеева. — Донецк : Сталкер, 1997. — 432 с.
7. Евсегнеев, Р. А. Психиатрия для врача общей практики / Р. А. Евсегнеев. — Минск : Беларусь, 2001. — 426 с.
8. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. — М. : Когито-Центр, 2006. — 368 с.
9. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика : справ. практ. психолога / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 992 с.
10. Коннер, М. Социальная психология пищи / М. Коннер, К. Дж. Армтейдж. — Харьков : Гуманитар. центр, 2012. — 264 с.
11. Быкова, М. Детско-родительские отношения и их влияние на эмоциональное состояние ребёнка [Электронный ресурс] / М. Быкова // Культура и образование. — 2013. — № 2. — Режим доступа: <http://vestnik-gzi.ru/2013/10/1001>. — Дата обращения: 13.04.2015.
12. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 656 с.
13. Валитова, И. Е. Психологические проблемы питания детей дошкольного и младшего школьного возраста / И. Е. Валитова, В. А. Чемеревская // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2015. — № 2. — С. 157—167.
14. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.] ; под общ. ред. Н. П. Фетискина. — М. : Ин-т психотерапии, 2002. — 490 с.
15. Бернс, Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р. С. Бернс, С. Х. Кауфман. — М. : Смысл, 2000. — 146 с.
16. Прохоров, А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А. О. Прохоров. — М. : ПЕР СЭ, 2004. — 132 с.
17. Бурлакова, Н. С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребёнка / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. — М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. — 181 с.

Поступила в редакцию 19.10.2016

УДК 159.922

**Е. И. Комкова**

Учреждение образования «Минский инновационный университет», Министерство образования  
Республики Беларусь, ул. Лазо, 12, 220102 Минск, Республика Беларусь,  
+375 (17) 295 69 98, lena-komkova@yandex.ru

## **КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ДОШКОЛЬНОГО К МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНОМУ ВОЗРАСТУ**

Когнитивное и социальное развитие ребёнка понимается как развитие и совершенствование познавательных функций и мыслительных операций, их качественные новообразования в связи с системной перестройкой социальных отношений в микросоциуме, с одной стороны, и формирование социальных качеств на основе интеллектуальной зрелости — с другой. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту существует связь между высоким уровнем когнитивного развития и потребностью в общении. Для детей, у которых смена ведущего вида деятельности ещё не началась, характерно наличие связи между низким уровнем умственных способностей и сильной мотивацией игровой деятельности. В статье представлены результаты исследования, доказывающие, что развитие интеллекта соответствует яркому выражению потребности в общении и высокому статусному положению в группе.

**Ключевые слова:** когнитивное развитие; межличностное взаимодействие; социальность; когниции; интеллект.

Библиогр.: 9 назв.

**E. I. Komkova**

Minsk Innovation University, the Ministry of Education of the Republic of Belarus, 12 Lazo Str.,  
220102 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (17) 295 69 98, lena-komkova@yandex.ru

## **COGNITIVE DEVELOPMENT OF A CHILD IN THE PROCESS OF COMMUNICATION AND INTERPERSONAL INTERACTION DURING THE TRANSITION FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL AGE**

Cognitive and social development of a child is understood as the development and improvement of cognitive functions and mental operations, their qualitative neoplasm in connection with systematic restructuring of social relations in microsocium on the one hand, and the formation of social qualities on the basis of intellectual maturity on the other hand. During the transition from preschool to primary school age there is the relationship between the high level of cognitive development and the need of communication. Children whose leading activity didn't start to change are characterized by the low level of mental abilities in connection with high-level motivation to play games. The article presents the results of the research which prove that the development of intellect corresponds to the expression of the need in communication and high status position in a group.

**Key words:** cognitive development; interpersonal interaction; sociality; cognition; intellect.

Ref.: 9 titles.

**Введение.** Научные работы в зарубежной психологии, в которых отмечается роль социального окружения в когнитивном развитии, можно разделить на три группы. Первая отмечает перманентные характеристики взрослых (социальный класс, интеллект, семейная структура), которые обуславливают разные результаты в познавательном развитии ребёнка. Вторая рассматривает действия и ожидания взрослых, которые поддерживают или индуцируют обучение детей. Третья группа главную роль отводит взаимодействию между ребёнком и взрослым (учителем) или в системе «ребёнок—ребёнок».

Учёный Ж. Пиаже определял социальное воздействие как один из четырёх факторов, идущих позади когнитивного развития (другими являются уравнивание, вызревание и индивидуальный опыт ребёнка в материальном и логико-математическом мире) [1]. Однако теория Ж. Пиаже не даёт определённых ответов на вопросы о том, когда и как это воздействие происходит, как социально вызванное обучение и усвоение встроены в общее направление индивидуального развития. Все проблемы развития сводятся к уравниванию социально-познавательного конфликта.

Известный швейцарский психолог и ученица Ж. Пиаже А.-Н. Перре-Клермон констатирует, что причинные отношения между социальными и когнитивными процессами не вскрывают подлинной природы содействия, кооперации и в целом совместной деятельности [2]. Особой характеристикой пространства коллективной деятельности, не сводимой к реальности индивидуального действия, является интерсубъективность. Сама ситуация взаимодействия (встреча «одного с другим») и есть та особая коммуникативная знаковая среда, которая будет определять ближайший этап развития ребёнка. В качестве основы для объяснения влияния социальных взаимодействий на когнитивное развитие А.-Н. Перре-Клермон предлагает использовать интеракционистскую и конструктивистскую модель, определяющую социальные взаимодействия как предпосылку происхождения новых когнитивных организаций. Генезис когнитивных структур в рамках этой модели связывается с деятельностью, создающей новую структуру через межиндивидуальную координацию, причём координация действий между индивидами предшествует индивидуальной когнитивной координации.

Комплексное изучение познавательных функций и коммуникативных характеристик у дошкольников 5 лет, в котором были установлены индивидуальные различия по степени выраженности коммуникативных характеристик, было проведено М. А. Сулуага [3]. Для коммуникативных детей характерны более высокие показатели познавательных характеристик (классификация внимания, понятливость, словарный запас, общая осведомлённость) по сравнению с менее коммуникативными детьми.

Детерминанты индивидуальных особенностей когнитивных характеристик и психологическая структура деятельности у детей 6—7 лет были предметом изучения С. Б. Малых, М. С. Егоровой, С. Д. Пьянковой [4]. Их интересовала зависимость структуры межиндивидуальной изменчивости параметров познавательной деятельности от механизмов её реализации. Поведение человека в незнакомой для него ситуации отражает некоторые фундаментальные когнитивные характеристики, имеющие адаптивное значение. Способность эффективно действовать в новой ситуации — одна из важнейших характеристик естественного отбора в филогенезе. В такой ситуации и обнаруживаются связи показателя успешности с такой интегральной характеристикой когнитивной сферы, как интеллект.

Инструментом решения задач в ситуациях межличностного взаимодействия, по мнению К. М. Романова [5], служит особый вид мышления, которое названо психологическим. Оно отличается от предметного мышления рядом существенных особенностей, определяющихся спецификой его объекта (человек) и рассматривается «как система умственных действий, на основе которых осуществляется мысленное воссоздание психологических характеристик человека» [5, с. 141]. По своей генетической природе эти умственные действия представляют собой преобразованные социальные действия (или межличностные взаимодействия). Каждое умственное действие, входящее в структуру психологического мышления, очень специфично и совершенно не транслируемо в контекст предметного познания.

Развитие и всё более быстрое проникновение новейших компьютерных технологий во все сферы жизненного общества, а также возрастающее использование компьютерной коммуникации как средства общения дают основание говорить о появлении нового типа общения, объединяющего характеристики как письменной, так и устной речи, а также обладающего рядом специфических черт. Поскольку перед учреждениями образования встаёт задача



адекватно включить новые технологии в процесс обучения, необходимо создать новые возможности гармоничного познавательного, социального и личностного развития детей. Телекоммуникация может быть основой построения когнитивно-коммуникационной развивающей среды принципиально нового типа. Это даёт возможность по-новому ставить и решать ряд психологических проблем человеческой деятельности, познания и общения в их генезисе.

Теоретические и прикладные исследования когнитивных структур личности, системный анализ формирования адекватного восприятия и понимания окружающего мира, а также способностей целесообразного реагирования на его воздействия, воспитания и самовоспитания когнитивных качеств личности составляют важнейший аспект психологии развития и социальной психологии, поскольку когнитивные качества определяют уровень взаимопонимания.

**Методология и методы исследования.** В основу исследования были положены представления о системной природе психических явлений Б. Ф. Ломова и основы комплексного изучения человека, разработанные Б. Г. Ананьевым. Суть данного подхода заключается в том, что в основе структуры интеллекта лежат межфункциональные связи, которые обнаруживались с помощью корреляционного и факторного анализа.

**Организация и результаты исследования.** В исследовании принимали участие воспитанники учреждений дошкольного образования г. Минска (69 детей), а также младшие школьники учреждений общего среднего образования г. Минска и Борисовского района Минской области (74 ребёнка). Были подобраны методики для диагностики уровня интеллекта и межличностных отношений: детский вариант теста Векслера [6], социометрический эксперимент [7], прогрессивные матрицы Равена [8], актометрия [9].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Сопоставляя статусное положение каждого ребёнка группы с присущим ему уровнем интеллекта, мы получили следующие результаты. Дети старшего дошкольного возраста с более высоким уровнем интеллекта чаще попадают в благоприятную статусную категорию (лидеры, предпочитаемые). Они демонстрируют положительное отношение к сверстникам, обладающим таким же уровнем интеллекта. Подтверждением этому выступают их взаимные положительные социометрические выборы с данными сверстниками. Значимыми характеристиками детей, имеющих благоприятные статусные категории, выступают умение организовать игру, удовлетворить коммуникативные потребности, широта кругозора и др. «Непринятых детей» характеризуют проблемы нравственно-волевой сферы, замкнутость, непривлекательность, более низкий показатель интеллектуального развития.

Анализируя результаты проведённого исследования, можно сделать следующие выводы: 1) на высокий статус ребёнка могут влиять долговременная и кратковременная память; организация индивидуального опыта; интересы; культурные возможности; организация знаний; реагирование на реальные ситуации; овладение понятиями; объем внимания; возможность усваивать основополагающие арифметические процессы; речевое развитие; визуальный инсайт; визуальная перцепция (анализ, синтез — зрительная интеграция); механическая память; зрительно-моторная координация; 2) интеллектуальное развитие старших дошкольников выступает значимым фактором установления конструктивного взаимодействия со сверстниками в детском саду; 3) совокупность межличностных предпочтений детей, устанавливающихся в совместной деятельности и реальном общении, не регламентирована воспитателем; 4) устойчивость игровых объединений определяется не только интересом детей к определённым играм или симпатиям по отношению друг к другу, но и одинаковым уровнем интеллектуального развития.

Одной из задач исследования было раскрыть специфику связей положения младших школьников в группе сверстников и характеристик их общения и уровня общего интеллекта.

Соотношение интеллектуального развития младших школьников и статусного положения в группе сверстников имеет следующий вид. Дети с высоким и выше среднего уровнями интеллекта (согласно цифровым показателям методики матриц Равена) во всех трёх социометрических экспериментах на протяжении восьми месяцев в равной степени оказывались в неблагоприятных и благоприятных статусных категориях. Это свидетельствует, что социометрический статус младших школьников не зависит от их интеллектуального развития. Дети со средним уровнем интеллекта в первом социометрическом эксперименте оказались в неблагоприятных статусных категориях. Но в последующем они имели благоприятное положение в группе сверстников. Дети с интеллектом ниже среднего уровня в основном были в неблагоприятных статусных категориях. Дети с низким уровнем в преобладающем большинстве занимали благоприятное статусное положение, но ни разу не были «звёздами».

Следовательно, младшие школьники с высоким и низким уровнями интеллекта имеют как благоприятное, так и неблагоприятное положение в группе сверстников. Младшие школьники с уровнем интеллекта ниже среднего попадают в основном в неблагоприятные статусные категории. Скорее всего, высокое или низкое статусное положение младших школьников в группе определяется сочетанием умственных способностей (дифференциация и идентификация, установление аналогий, нахождение изменения в соответствии с принципом непрерывного развития и сформированностью аналитико-синтетической мыслительной деятельности (по заданиям матриц Равена)) с личностными качествами, проявляемыми в межличностном взаимодействии. Но поскольку личностные характеристики у детей указанной возрастной категории не изучались, то подобное объяснение данного феномена остаётся гипотетическим. Хорошие способности — это необходимый, но недостаточный фактор для того, чтобы младший школьник занял благоприятное место в системе межличностных отношений.

Исследование связи разнообразных характеристик общения и интеллекта младших школьников дало следующие результаты. Младшие школьники с высоким уровнем интеллекта меньше всех остальных детей проводили время в одиночестве (98% своего свободного времени они были с другими детьми). Интенсивность общения у них была очень высокая, т. е. общее количество коммуникативных контактов составляло максимум 158. Однако среди них было мало контактов с детьми противоположного пола (0—4). Избирательность общения у детей данной группы была средняя. Широта круга общения в общем по группе — средняя. Общение происходило в основном между детьми своего пола.

Младшие школьники с уровнем интеллекта выше среднего около 82% своего свободного времени проводили с другими детьми. Интенсивность общения этих детей была выше средней, но не самой высокой. Показатели избирательности общения находились в диапазоне от низкого уровня до уровня выше среднего, а широты круга общения — от уровня ниже среднего до высокого уровня.

Младшие школьники с низким уровнем интеллекта в основном своё свободное время также проводили с другими детьми (в среднем 90% времени). Интенсивность их общения была довольно высокой, в нескольких случаях приближенной к максимальной. При этом число контактов с детьми противоположного пола у мальчиков составляло практически  $\frac{1}{3}$  от общего числа контактов, в то время как девочки вообще не контактировали с детьми противоположного пола. Избирательность общения у этих детей была высокая, т. е. у них было много стабильных объединений. Широта круга общения — средняя.

Младшие школьники с интеллектом ниже среднего уровня показали противоречивые результаты: от 7 до 23% свободного времени они проводили в одиночестве, а показатель интенсивности общения варьировал от среднего до высокого. При этом общение осуществлялось только с детьми своего пола (в основном это касалось девочек). Количество избирательных контактов — среднее, а индексы экстенсивности общения средний и ниже среднего имели дети одного пола.

Таким образом, младшие школьники с низким уровнем интеллекта больше времени, чем те, кто обладает интеллектом выше среднего уровня, проводят со сверстниками. Однако больше всех время с другими детьми проводят младшие школьники, имеющие высокий уровень интеллекта. Младшие школьники с высоким и низким уровнями интеллекта имеют приблизительно равное общее число контактов с другими детьми. При этом мальчики с низким уровнем интеллекта чаще контактируют с девочками. У младших школьников с интеллектом ниже среднего уровня наблюдается большая интенсивность общения, чем у детей с уровнем интеллекта выше среднего. Стабильность общения (избирательность общения) самая высокая у младших школьников с низким уровнем интеллекта. Средняя избирательность общения наблюдается у младших школьников с высоким уровнем интеллекта, избирательность чуть ниже среднего уровня — у детей с интеллектом ниже среднего, разнотипная избирательность общения — у детей с интеллектом выше среднего уровня.

Иными словами, больше всех время с другими детьми проводят младшие школьники с высоким и низким уровнями интеллекта. Дети с низким уровнем интеллекта чаще контактируют с детьми противоположного пола. Интенсивность общения у детей с высоким и низким уровнями интеллекта практически одинаковая, а у детей, имеющих интеллект ниже среднего уровня, интенсивность общения больше, чем у детей, имеющих интеллект выше среднего уровня. Избирательность общения и широта круга общения у детей с низким и высоким уровнями интеллекта практически одинакова.

Вычисление коэффициента корреляции по Спирмену показало следующее: коэффициент корреляции интеллекта и статуса  $r$  у мальчиков равен  $-0,311$ , а у девочек  $-0,063$ . Это говорит о том, что у мальчиков существует обратная связь между интеллектуальными характеристиками и социометрическим статусом. У девочек, вероятнее всего, данной связи фактически не существует. Почти все коэффициенты корреляции для выборки мальчиков, в отличие от выборки девочек, оказались статистически значимыми.

Были получены статистически значимые коэффициенты обратной корреляции по Спирмену уровня интеллекта и следующих характеристик общения мальчиков: интенсивность общения ( $r$  равно  $-0,617$ ,  $p \leq 0,05$ ), экстенсивность общения ( $r$  составляет  $-0,682$ ,  $p \leq 0,05$ ) и контактность ( $r$  равно  $-0,607$ ,  $p \leq 0,05$ ). У девочек связь между двумя данными показателями прямая, очень слабая и не является статистически значимой, т. е. носит случайный характер.

Полученные данные говорят о половом диморфизме когнитивного развития в процессе межличностного взаимодействия. Для мальчиков и девочек значение когниций в процессе становления их социальности носит разный характер. Для мальчиков уровень интеллекта сверстников — более весомый критерий выбора сверстника как партнера по межличностному взаимодействию, чем для девочек.

**Заключение.** В ходе исследования были получены связи между уровнем когнитивного развития, статусным положением и потребностью в общении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем выше статусное положение ребёнка в группе и тем больше выражена у него потребность в общении. Чем ниже уровень когнитивного развития, тем ярче выражена потребность в игровой деятельности. Высокому уровню когнитивного развития соответствует доминирование потребности в общении.

Интеллект через проявление личностных переменных оказывается связанным с социальным поведением. Связь и детерминация когнитивных структур с параметрами общения является основным показателем социальной зрелости ребёнка.

## Список цитируемых источников

1. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды : пер. с фр. и англ. / Ж. Пиаже ; вступ. ст., коммент. В. А. Лекторского [и др.]. — М. : Междунар. пед. акад., 1994. — 674 с.
2. *Перре-Клермон, А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей : пер. с фр. / А.-Н. Перре-Клермон. — М. : Педагогика, 1991. — 248 с.
3. *Сулуага, М. А.* Взаимосвязь познавательных функций и коммуникативных характеристик у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 10.00.07 / М. А. Сулуага ; Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1990. — 16 с.
4. *Малых, С. Б.* Детерминанты индивидуальных особенностей когнитивных характеристик и психологическая структура деятельности / С. Б. Малых, М. С. Егорова, С. Д. Пьянкова // Психол. журн. — 1993. — Т. 14, № 5. — С. 67—72.
5. *Романов, К. М.* Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания / К. М. Романов // Мир психологии. — 2002. — № 1. — С. 141—145.
6. Измерение интеллекта детей : пособие для психолога-практика / под ред. Ю. З. Гильбуха. — Киев : Укрвузполиграф, 1992. — 133 с.
7. *Коломинский, Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. — Минск : Тетра Системс, 2000. — 432 с.
8. Прогрессивные матрицы Равена : метод. рек. / сост. и общ. ред. О. Е. Мухордовой, Т. В. Шрейбер. — Ижевск : Удмурт. ун-т, 2011. — 70 с.
9. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т. А. Репиной. — М. : Педагогика, 1978. — 198 с.

Поступила в редакцию 25.11.2016

УДК 159.9

**Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», филиал в г. Ессентуки, Министерство образования и науки Российской Федерации, ул. Долина Роз, 7, 357635 Ессентуки, Ставропольский край, Россия, +7 (87934) 2 46 25, ktm8@yandex.ru

## **ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СУБЪЕКТНОЙ ИНТРУЗИИ**

В статье обсуждается проблема агрессивных влияний, которым подвергается человек информационного общества. В качестве объекта исследования выступил феномен субъектной интрузии, ранее не изучаемый с психологической точки зрения. Под субъектной интрузией авторами понимается агрессивное проникновение в сознание человека извне. Рассмотрение механизма субъектной интрузии проведено на базе доступных для современного изучения актов информационного проникновения. Внешнее проникновение в ментальное пространство субъекта приводит к снижению психологической безопасности личности. Уровень разрушительности проникновения определяется степенью открытости ему субъекта. Открытость субъектной интрузии увязана со степенью зрелости личностных структур, сформированностью психической саморегуляции и состоянием психического настроя человека. Выбранная агрессором стратегия проникновения влияет на способность субъекта к ее идентификации и на противодействие ей. Акт субъектной интрузии на практике выступает основой для реализации агрессивных воздействий в отношении субъекта в форме эмоционального заражения, внушения, манипулирования, информационного давления. В основе противодействия им лежит способность субъекта противостоять субъектной интрузии. В качестве мер противодействия субъектной интрузии предложено развитие ряда личностных свойств и психических характеристик субъекта.

**Ключевые слова:** безопасность; воздействие; защита; информационная агрессия; информационно-психологическая безопасность; информация; проникновение; психологическая безопасность; сознание; субъектная интрузия.

Библиогр.: 16 назв.

**T. M. Krasnyanskaya, V. G. Tylets**

State Budget Institution of Higher Education "Stavropol state pedagogical Institute", Essentuki Branch, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 7 Dolina roz Str., 357635 Essentuki, Stavropol Region, Russia, +7 (87934) 24 625, ktm8@yandex.ru

## **PERSON'S PSYCHOLOGICAL SECURITY CHANGE IN THE CONDITIONS OF SUBJECTIVE INTRUSION**

The article discusses the problem of offensive influence on a person in the information society. The object of the research is the phenomenon of subjective intrusion, which is seen as the aggressive penetration into the human mind from the outside. The external penetration into the mental space of the subject leads to the reduction of person's psychological security. The level of destructiveness of the penetration is determined by the degree of subject's openness to it. The openness to subjective intrusion is connected with the maturity of the personality structures, psychological self-regulation and the person's mood. The aggressor's strategy of penetration influences the subject's ability to identify and counteract it. In practice the act of subjective intrusion is the basis for the implementation of aggressive actions against the subject in the form of emotional infection, suggestion, manipulation and information pressure. The counteraction is based on the ability of the subject to resist the subjective intrusion. It's suggested to develop a number of personal qualities and psychological characteristics of a subject to oppose the subjective intrusion.

**Key words:** security, impact, protection, information aggression, information-psychological security, information, penetration, psychological security, consciousness, subjective intrusion.

Ref.: 16 titles.



**Введение.** Наполненность современной реальности угрозами различного рода (антропогенными, техногенными, природными) сохраняет устойчивый социальный и научно-исследовательский интерес к проблемам безопасности [1]. Безопасность воспринимается как ключевая предпосылка воспроизводящегося благополучия и перспективного развития систем любого уровня сложности [2]. Зарождаясь на уровне индивидуальной потребности, она реализуется как безусловная ценность и на данный момент образует основополагающий принцип, задающий особенности построения продуктивной субъектной и групповой активности.

Безопасность определяется политическими, экономическими, социальными, криминальными и многими другими факторами [3—7]. В обществе, в котором информация приобретает превалирующее значение для оптимального функционирования и поступательного развития всех его образований и структур, актуально выявление условий обеспечения психологической безопасности её вынужденных и целевых потребителей [8; 9]. Особенно востребованной данная проблематика становится в условиях направленной информационной агрессии в отношении отдельного субъекта, группы или общества в целом, масштабно реализуемой высокобюджетными и технологичными корпорациями.

Информационная агрессия представляет собой целенаправленное воздействие с помощью специально организованной информации на заданный объект в целях изменения воле и интересам некоторого комплекса присущих ему параметров (процессов, состояний, свойств) и основывающегося на них поведения. Вопросы осуществления информационной агрессии к настоящему времени углублённо рассмотрены на национальном и общесоциальном уровне в связи с проблематикой информационной войны и информационно-психологической безопасности [10; 11]. Значительно меньше исследовательского внимания уделено вопросам агрессивного информационного воздействия в контексте психологической безопасности личности [12; 13]. Исключением является достаточно разработанная проблематика манипулятивного воздействия на человека [14]. Вместе с тем манипулятивное воздействие представляет собой только одну из разновидностей возможной информационной агрессии. Оно характеризует собой процесс и результат воздействия в отношении субъекта некоторым образом оформленной информацией для изменения его внутренней позиции и соответствующего ей поведения, преимущественно в интересах извлечения инициатором манипуляции какой-либо выгоды. Более полное понимание внешнего агрессивного влияния на психологическую безопасность личности может быть представлено на основе рассмотрения особенностей субъектной интрузии.

**Основная часть.** Базовое для термина «субъектная интрузия» понятие в дословном переводе с латинского происходит от слова *intrusio*, означающего «внедрение, вторжение». Соответственно, субъектной интрузией нами характеризуется широкий класс феноменов, связанных с внешним проникновением в сознание субъекта в целях реализации в отношении него некоторых задач агрессии. Притом, что элементы определения «проникновение» и «задачи агрессии» обладают потенциалом значительного по объёму содержательного наполнения, образующаяся проблематика в настоящее время может быть рассмотрена только на основе анализа явлений информационного воздействия на психику субъекта, проводимого в рамках изменения его поведенческих проявлений без учёта позиций свободы воли и суверенных интересов. Вместе с тем даже такой суженный подход позволяет обозначить субъектную интрузию в качестве фактора, на каждом этапе своей реализации приводящего к нарушению психологической безопасности личности.

Уровень разрушительности субъектной интрузии задаётся уже на этапе предварительного изучения субъекта по степени его открытости предстоящему проникновению. Выявляемые при этом состояния, находящиеся в диапазоне полюсов открытости и закрытости ментальному проникновению, обуславливают варианты последующей интрузии, принимающей более или менее насильственный характер. Открытость информационному вторжению

возможна в силу незрелости личностных структур, несформированности психической саморегуляции или эмоциональной нестабильности субъекта, определяющих низкую подконтрольность ему значимых для безопасности факторов [15]. Закрытость субъекта внешнему вторжению в силу ряда особенностей психической организации (например, непроизвольной исходной враждебности к нему при наличии устойчиво доминирующей жизненной цели) или сознательно выстроенного противодействия инициирует дополнительные действия по преодолению сопротивления, предполагающие снижение уровня подконтрольности ему поступающей информации. Результатом может быть получение фрагментарного или прямого доступа к сознанию (к его кодам, управленческим структурам), предполагающего более или менее полный слом индивидуальных защит. Данные действия на уровне субъекта синхронизируются с уничтожением уверенности в себе и в окружающем мире, а следовательно, снижением его текущей и потенциальной активности, актуального и перспективного развития [16]. В этом случае на подготовительном этапе субъектной интрузии уже само по себе предполагается разрушительное воздействие на психологическую безопасность личности, имеющее, кроме того, ярко выраженную негативную этическую окраску.

В зависимости от применяемой технологии непосредственный акт интрузии облекается в тактику ускоренного вторжения или постепенного просачивания в ментальное пространство субъекта некоторого информационного массива. Интенсивность информационного проникновения определяется комплексом параметров внешнего воздействия (стоящими перед агрессором задачами, использованными ресурсами трансляции, качеством и формой организации информации) и внутренней готовности субъекта (восприимчивости к влиянию, объёмности актуальных ценностей, их внутренней целостности, органичности включения в жизненные представления и смыслы) к его принятию. Она, в свою очередь, определяет способность субъекта к рефлексии ментального проникновения: как правило, массивность (ускоренность и масштабность) процесса повышает вероятность его выявления и отслеживания адресатом. Субъективная фиксация акта интрузии может носить осознаваемый или неосознаваемый характер, однако наиболее сензитивным к нему выступает эмоциональное состояние субъекта. Саморефлексия причинного поля негативной динамики эмоционального настроения позволяет субъекту перевести факт ментального проникновения на уровень осознания, локализовать его содержание и целевую ориентацию. Временная удалённость этого события от начального момента проникновения определяет его шансы на результативное противодействие интрузии. В случае информационного просачивания низкая вероятность минимизации обозначенного интервала сочетается с более высоким, чем для ускоренного вторжения, потенциалом построения успешного противодействия ему. Вне зависимости от привлекаемой тактики, субъектная интрузия подразумевает получение агрессором возможности использования субъекта некоторым выгодным для себя образом, вопреки его суверенной воле. Таким образом, её акт является действием, самой своей реализацией априорно изменяющим нежелательным образом психологическую безопасность субъекта.

Информационное проникновение, способное обладать самостоятельностью при постановке задач считывания в ментальном пространстве приватной информации, на практике выступает основой, преимущественно, для реализации в отношении субъекта различных форм агрессивного воздействия. Они могут осуществляться как эмоциональное заражение, внушение, манипуляция, давление. Эмоциональное заражение понимается нами как форма воздействия на психический настрой субъекта, снижающая подконтрольность значимых для его безопасности факторов через формирование у него доминанты наведённых извне эмоций. Внушение в качестве формы агрессивного воздействия осуществляется через некритическое навязывание субъекту извне ценностной доминанты, несовместимой с его актуальными ценностными структурами и способной, в силу этого, снизить на более или менее длительный срок субъектную подконтрольность факторов, значимых для его безопасности. Манипулятивное воздействие предполагает формирование у субъекта доминанты

цели, выгодной агрессору, посредством введения ему трансформированной информации, подменяющей реальную субъектную подконтрольность над значимыми для безопасности факторами их мнимой подконтрольностью. Информационное давление как форма агрессивного воздействия реализуется через формирование у субъекта смысловой доминанты, содержащей осознанный отказ от сохранения подконтрольности ему значимых для безопасности факторов, под влиянием специально организованной и интенсивно преподнесённой агрессором информации.

Объединяющим признаком для рассмотренных форм воздействия является их направленность на изменение субъекта, неизбежно влияющее на состояние его психологической безопасности. Реализация направленного агрессивного воздействия в отношении субъекта рассматривается нами не органичным компонентом субъектной интрузии, но высоко вероятностным при её использовании инициатором данного явления.

Использование информации при осуществлении агрессивного воздействия может предполагать целевую модификацию имеющегося у субъекта информационного массива или его вытеснение в пользу внедрения информационного массива, поставляемого извне. При обладании обеих обозначенных стратегий значительным для психологической безопасности личности разрушительным потенциалом, первая из них может характеризоваться облегчённым вариантом практического воплощения.

Последствием агрессивного воздействия могут быть изменения на эмоциональном, когнитивном, ценностно-смысловом или поведенческом уровне организации субъекта. Приводя к большей или меньшей утрате субъектом подконтрольности над действующими факторами, интрузия может обнаруживаться на различных уровнях его дезориентации, в частичном или полном изменении личности, в переориентации или модификации интенсивности и качества его поведенческой активности. Выбор агрессором целевых ориентиров воздействия в отношении субъекта может определять характер построения им субъектной интрузии.

Повышение психологической безопасности личности в условиях распространения угроз субъектной интрузии мы увязываем с несколькими группами действий. Они могут быть обозначены как профилактирующие, стабилизирующие и отражающие. Профилактирующие действия связываются нами с формированием подконтрольности субъекту значимых для его безопасности факторов на основе развития способствующих этому личностных образований (ценностно-смысловой и мировоззренческой сферы, характерологической целостности, познавательных и рефлексивных способностей). Стабилизирующие действия предполагают совершенствование у субъекта качеств, лежащих в основе сохранения подконтрольности ему значимых для безопасности факторов (уверенности в себе, психической саморегуляции, толерантности к неопределённости). Отражающие действия связаны с совершенствованием у него качеств, обеспечивающих его способность к восстановлению значимой для безопасности подконтрольности внешних и внутренних факторов (жизнестойкости). Работа над психологической безопасностью личности должна носить системный и непрерывный характер, учитывающий индивидуальные особенности и специфику жизненных ситуаций человека.

**Заключение.** Проблема субъектной интрузии в современном мире ещё не достигла критических значений в силу достаточной ограниченности используемых до сих пор для этого средств. Вместе с тем отдельные её компоненты, связанные с манипулированием человеком на основе информационных воздействий, уже приобрели определённую значимость и в силу этого попали в сферу научных исследовательских интересов.

Наряду с этим следует признать, что проблема субъектной интрузии гораздо масштабнее, чем манипулятивные воздействия в межличностном общении. Проникновение в сознание человека осуществляется средствами массовой информации, представителями тоталитарных сект и торговых организаций, имеющими широкий круг интересов. Далеко

не всегда они предполагают повышение благополучия и безопасности человека и общества. Человек всё чаще становится объектом развёрнутой агрессии, направленной на извлечение на основе его жизненной позиции и поведенческой активности выгоды многочисленными субъектами влияния. По её итогам, наряду с этическими потерями, он получает психологическую ущербность, снижающую безопасность его личности.

Следует отметить, что среда, в которой пребывает человек в каждый момент своего существования, открыта действию различных факторов, а информация является основой его жизни. Под давлением многочисленных информационных воздействий человек неизбежно меняется. Существовая в информационном пространстве с рождения, он обладает более или менее развитыми средствами защиты от информационной агрессии. В условиях современной реальности становится очевидной ограниченность их возможностей. Все чаще возникают ситуации, когда обнаруживается недостаточность благоприобретённых в этой сфере возможностей для самосохранения психологической безопасности. Несмотря на не вполне оформившийся социальный запрос, назревает потребность в разработке технологий защиты от враждебного, агрессивного вторжения в сознание человека. Построение соответствующей практики требует понимание сущности психических явлений, лежащих в её основе. В данной статье предпринята попытка наметить контуры изучения субъектной интрузии, комплексного феномена, лежащего в основе построения информационных воздействий на человека. Не претендуя на исчерпанность высказанных в ней позиций, мы обозначили своё видение проблемы субъектной интрузии как фактора распространения информационных угроз, основываясь на концепции психологической безопасности личности.

#### Список цитируемых источников

1. Тылец, В. Г. Психологическая безопасность личности в современной стрессогенной среде / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская // Современное общество: к социальному единству, культуре и миру : материалы Междунар. форума (21—22 апр. 2016 г.). — Ставрополь, 2016. — С. 277—279.
2. Кудрявцева, А. И. Проблема безопасности личности в психологических исследованиях / А. И. Кудрявцева // Безопасность жизнедеятельности: вызовы и угрозы современности, наука, образование, практика : материалы V Межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Южно-Сахалинск : СахГУ, 2015. — С. 277—279.
3. Веселова, В. Г. Антропологические аспекты психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе / В. Г. Веселова, В. В. Иохвидов // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова, Е. Г. Пономарева. — Ставрополь, 2015. — С. 221—225.
4. Долгова, В. И. Безопасность личности как вектор развития субъекта психолого-педагогического образования / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2016. — № 3. — С. 43—45.
5. Еремеев, С. Г. Правомерность и допустимость психологического воздействия следователя на участников уголовного судопроизводства : монография / С. Г. Еремеев. — Омск : Ом. акад. МВД России, 2012.
6. Иванов, М. С. Обеспечение личной безопасности как проблема психологии жизненного пути, самореализации и идентичности личности / М. С. Иванов // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. — 2015. — № 3 (63). — С. 128—133.
7. Кисляков, П. А. Формирование социальной безопасности личности будущего педагога : дис. ... д-ра психол. наук / П. А. Кисляков. — Ниж. Новгород : Нижегород. гос. архитектурно-строит. ун-т, 2014.
8. Митина, Л. М. Профессиональные деформации педагога и психологическое благополучие учащихся в современном информационном обществе / Л. М. Митина // Изв. Смолен. гос. ун-та. — 2015. — № 3 (31). — С. 436—453.
9. Кисляков, П. А. Психолого-педагогическая концепция формирования социальной безопасности личности будущего педагога: системно-личностный подход : монография / П. А. Кисляков. — М. : Шуя, 2014.
10. Бочаров, М. И. Классификация рисков информационной безопасности личности в современном обществе массовой сетевой коммуникации / М. И. Бочаров, Т. И. Бочарова // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. Ю. А. Зубок. — Воронеж, 2015. — С. 97—106.

11. *Почепцов, Г. Г.* Психологические войны / Г. Г. Почепцов. — М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. — 528 с.
12. *Ежевская, Т. И.* Личностные ресурсы в обеспечении информационно-психологической безопасности человека / Т. И. Ежевская // Гуманитарный вектор. Сер. : Педагогика, психология. — 2011. — № 1. — С. 104—107.
13. *Краснянская, Т. М.* Информационно-психологическая безопасность: угрозы личностному развитию и их преодоление / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова, Е. Г. Пономарева. — Ставрополь, 2015. — С. 54—59.
14. *Доценко, Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. — М. : ЧеРо : Изд-во Моск. ун-та, 2000. — 344 с.
15. *Татьянченко, Н. П.* Экспериментальное исследование особенностей выбора копинг-стратегий военнослужащими и их зависимость от уровня безопасности личности / Н. П. Татьянченко // Проблемы современной науки. — 2011. — № 1. — С. 117—123.
16. *Краснянская, Т. М.* Индивидуальные траектории психологической безопасности личности: понятие и типы / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială. — 2015. — № 4. — С. 61—68.

Поступила в редакцию 09.08.2016



УДК 37.015.3

**А. А. Селезнёв**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 357 70 58, seleznev1960@mail.ru

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Самоактуализация личности в контексте психологического здоровья учащейся молодёжи является одной из важных проблем в психолого-педагогической теории и практике профессионального образования. В статье представлены результаты исследования самоактуализации личности учащихся, которые могут быть использованы для разработки образовательных программ, организации мониторинга психологического здоровья учащихся, оценки качества психологического сопровождения профессионального образования.

**Ключевые слова:** самоактуализация личности; психологическое здоровье учащихся; оценка качества психологического сопровождения профессионального образования; педагогическая психология здоровья.

Табл. 2. Библиогр.: 17 назв.

**A. A. Seleznev**

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykov Str.,  
225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (29) 357 70 58, seleznev1960@mail.ru

## SELF-ACTUALIZATION OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH

Self-actualization of the personality in the context of students' psychological health is one of the important problems in psychological and pedagogical theories and the vocational training. The article presents the results of the research of students' self-actualization. The obtained results can be used for the elaboration of educational programs, monitoring students' psychological health, the evaluation of the quality of psychological guidance of the vocational training.

**Key words:** self-actualization of the personalit; students' psychological health; evaluation of the quality of psychological guidance of the vocational training; pedagogical psychology of health.

Table 2. Ref.: 17 titles.

**Введение.** Значительные финансовые затраты государства на подготовку будущих специалистов могут окупиться только при условии их успешной и многолетней профессиональной деятельности. Улучшение психологического здоровья учащейся молодёжи приобретает практическое значение для решения современных задач педагогической психологии, направленных на профилактику синдрома эмоционального выгорания и обеспечение профессиональной мобильности будущего специалиста [1].

Психологическое здоровье — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, важным критерием которого является сформированность характеристик самоактуализации. Рост культурного многообразия ценностных ориентаций, представлений людей о здоровье, здоровьесберегающих основах поведения приводит к более глубокому пониманию различий самовыражения и представлений о здоровье у разных индивидов (В. А. Ананьев [2], Д. Мацумото [3], Г. С. Никифоров [4] и др.). Мы согласны с мнением Дж. Ли, Д. Мацумото и С. Сью, что популярная в середине XX века тема самоактуализации в контексте гуманистической психологии А. Маслоу [5] и определяемая ею идеология уместны не во всякой культуре, учитывая то, что самосознание и самовыражение у разных людей могут иметь разные проявления [3]. Известно, что в годы войны в блокадном Ленин-

граде наиболее жизнестойкими среди блокадников оказались именно те люди, которые заботились о других [2]. Сама по себе забота о другом человеке каким-то неизвестным нам образом вливает в человека дополнительные силы и энергию [4].

Согласно К. Роджерсу, самоактуализирующийся человек представляет собой полностью функционирующую личность [6]. Полноценно функционирующая личность — это личность, находящаяся в процессе изменения; человек, который стремится к осуществлению самоактуализации. Модель психологически здорового человека, по мнению К. Роджерса, содержит следующие основные характеристики личности: открытость опыту, доверие к своему организму как инструменту чувственной жизни; отсутствие защит, препятствующих полноте переживаний, затрудняющих их осознание и выражение; экзистенциальный способ бытия, при котором жизненный опыт не подгоняется под предзаданную личностную структуру, но, напротив, личность как бы воссоздаётся из каждого раз неповторимого опыта; творчество и др. Самоактуализация, по К. Роджерсу, являясь фундаментальным аспектом человеческой природы, свойственна всему живому. Она заставляет человека двигаться к большей конгруэнтности, обеспечивает наиболее полное его функционирование. Тенденция к росту или побуждение к самоактуализации — это главная движущая сила жизни, стремление, от которого зависит вся психотерапия, которое усиливает организм или «Я», существует в каждом человеке и ожидает соответствующих условий, чтобы освободиться и проявить себя [6].

В качестве важного критерия психологического здоровья обучающихся в нашем исследовании выступает сформированность интра- и интерперсональных характеристик самоактуализации. В качестве дополнительных критериев могут выступать социальный интерес, сформированность здоровьесозидающих установок и др. Важно, чтобы стремление к самоактуализации не привело к отчуждению обучающихся от общества и общественных интересов, развитию эгоцентризма, лишая тем самым их полноценной социальной адаптации, возможности и необходимости реализации своего «Я» в общении с другими.

**Материалы и методы исследования.** Методологическим основанием работы являются культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский) [7], деятельностный подход в психологии (А. Н. Леонтьев) [8], представление о психологическом здоровье личности (И. В. Дубровина [9], А. Маслоу [5]) и др.

Для исследования самоактуализации обучающихся были использованы самоактуализационный тест (САТ) (Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская, модифицированный вариант методики Э. Шостром) [10; 11], шкала личностной значимости черт (социального интереса) Дж. Кренделла [12; 13], тест «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой [14], анкета «Психологические представления» (А. А. Селезнёв) [15].

Анкета «Психологические представления» (А. А. Селезнёв) позволяет изучить представления обучающихся о психологических аспектах здоровья, изменения психологических представлений в различных условиях формирования в рамках образовательной системы. Анкета состоит из 46 вопросов, которые распределены по двум группам. Качественный анализ данных может быть осуществлён на нескольких уровнях: каждое утверждение может быть проанализировано в отдельности; анализ ответов по каждому вопросу анкеты (интерпретируются все утверждения); каждый блок или группа вопросов анкеты могут быть рассмотрены по отдельности (анализируются все вопросы и утверждения, входящие в данную группу).

**Организация исследования.** Исследование самоактуализации учащейся молодёжи нового набора осуществляется нами с 2004 года по настоящее время в разных учреждениях профессионального образования: 2004 год — пилотажное исследование в Барановичском государственном медицинском училище (215 учащихся, обучающихся по специальностям «Сестринское дело» и «Лечебное дело»); 2005—2006 годы — констатирующий эксперимент в Барановичском технологическом колледже Белкоопсоюза (выборка составила 200 учащихся,

обучающихся по специальностям «Производство продукции и организация общественного питания», «Технология пищевых производств», «Машины и аппараты пищевых производств»); с 2007 года по настоящее время — исследование студентов на базе лаборатории психолого-педагогических исследований факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (ежегодно исследуются 40—60 юношей и девушек, обучающихся по специальности «Практическая психология»). Многообразие выборок респондентов необходимо для уточнения возможного влияния на результаты исследования профессиональной направленности личности.

**Результаты исследования и их обсуждение.** По данным САТ лишь 8,5% обучающихся имеют показатели в диапазоне самоактуализации ( $t$  равно 4,31,  $p < 0,001$ ) на констатирующем этапе исследования. У 36,5% обучающихся ( $t$  — 10,72,  $p < 0,001$ ) имеются показатели в диапазоне личностных нарушений (дезадаптации, дезиндивидуализации, дезинтеграции). Они не способны самостоятельно преодолевать трудности адаптационного периода, у них могут развиваться конформность, зависимость, робость, неуверенность, что в дальнейшем может привести к формированию негативизма, агрессивности и подозрительности.

Выявлен существенный удельный вес индивидуальных «профилей» обучающихся в диапазоне личностных нарушений ( $< 45$  Т-баллов) по всем шкалам САТ (таблица 1).

Удельный вес показателей в диапазоне самоактуализации (55—70 Т-баллов) учащихся существенно ниже по шкалам САТ «Ориентация во времени» — 20%, «Ценностные ориентации» — 18%, «Гибкость поведения» — 20,5%, «Самопринятие» — 18%, «Принятие агрессии» — 23%, «Контактность» — 19,5%, «Познавательные потребности» — 14,5%, «Креативность» — 17,5% ( $p < 0,05$ ). Таким образом, результаты тестирования подтверждают необходимость повышения уровня самоактуализации обучающихся, развития у них способности переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, принимать ценности самоактуализирующейся личности на основе психологических знаний; способности к установлению глубоких и эмоционально-насыщенных отношений; овладения ими методами психической саморегуляции в условиях напряженного учебного процесса; развития познавательных потребностей, творческой направленности личности.

Т а б л и ц а 1. — Параметры индивидуальных «профилей» обучающихся в диапазоне личностных нарушений по шкалам САТ по данным констатирующего этапа исследования ( $N$  равно 200)

| Шкалы САТ                        | Удельный вес индивидуальных «профилей» обучающихся, % | Критерий $t$ (Стьюдента) при $p < 0,001$ |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Ориентация во времени            | 45,0                                                  | 12,79                                    |
| Поддержка                        | 34,5                                                  | 10,26                                    |
| Ценностные ориентации            | 34,5                                                  | 10,26                                    |
| Гибкость поведения               | 40,5                                                  | 11,67                                    |
| Сензитивность                    | 25,0                                                  | 8,16                                     |
| Спонтанность                     | 29,0                                                  | 9,04                                     |
| Самоуважение                     | 23,0                                                  | 7,73                                     |
| Самопринятие                     | 44,5                                                  | 12,66                                    |
| Представления о природе человека | 28,5                                                  | 8,93                                     |
| Синергия                         | 14,0                                                  | 5,71                                     |
| Принятие агрессии                | 33,0                                                  | 9,93                                     |
| Контактность                     | 35,5                                                  | 4,39                                     |
| Познавательные потребности       | 45,5                                                  | 12,92                                    |
| Креативность                     | 32,0                                                  | 9,70                                     |

Нами проведена дифференциация респондентов по половому признаку, так как недостаточно изучены особенности самоактуализации у юношей и девушек, влияющие на межличностное взаимодействие, развитие отношений и общения, в результате которых раскрываются смыслы, ценности, цели будущей профессиональной деятельности.

Уровни самоактуализации у юношей и девушек по данным САТ на констатирующем этапе исследования значимо не отличаются ( $t < 2$ ,  $p > 0,05$ ) (таблица 2).

Различия показателей самоактуализации юношей и девушек прослеживаются при анализе индивидуальных «профилей» по отдельным шкалам САТ. Существенно выше удельный вес показателей у девушек в диапазоне личностных нарушений по шкале «Ориентация во времени» (юноши — 32,26%, девушки — 47,83%,  $t$  равно 2,13,  $p < 0,05$ ), у юношей — по шкале «Сензитивность» (юноши — 35,48%, девушки — 20,29%,  $t$  — 2,18,  $p < 0,05$ ). Более высокие показатели самоактуализации у девушек по шкалам «Самоуважение» (юноши — 12,90%, девушки — 31,16%,  $t$  — 3,15,  $p < 0,01$ ), «Самопринятие» (юноши — 8,06%, девушки — 20,29%,  $t$  — 2,51,  $p < 0,02$ ). Для девушек более характерны постановка идеальных целей, романтических планов, ожидания прекрасного будущего, высокий уровень самопринятия. Юноши не всегда могут глубоко и тонко разобраться в своих чувствах и потребностях, нуждаются в самоутверждении и самоуважении.

Представления обучающихся о психологических аспектах здоровья недостаточны для актуализации здоровьесозидающей деятельности. Согласно результатам анкетирования (анкета «Психологические представления»), у 98% обучающихся отсутствует система представлений о здоровье и болезни, позитивное эмоциональное отношение к повышению своего потенциала здоровья. Считают употребление алкоголя и курение «нормой жизни» 93% и 72% обучающихся соответственно. В то же время все будущие специалисты отмечают различные проблемы, связанные с их самочувствием, конфликтными отношениями с близкими, утомлением в процессе учёбы. Можно констатировать отсутствие у них необходимого опыта позитивного взаимодействия, компромиссного варианта поведения, равноценного отношения к своим потребностям и потребностям окружающих. Они не имеют представлений о психологических аспектах здоровья, условиях его сохранения и улучшения.

По данным шкалы личностной значимости черт Дж. Кренделла, 53% обучающихся ( $t$  равно 15,02,  $p < 0,001$ ) имеют низкий уровень социального интереса и лишь 17% ( $t$  — 6,40,  $p < 0,001$ ) — высокий уровень. Социальный интерес помогает строить такие отношения, которые являются основанием для формирования конструктивного жизненного стиля человека. Низкий социальный интерес не может способствовать адекватному восприятию будущими специалистами социальной действительности и, соответственно, адекватности реакций на внешние воздействия, развитию ответственности, эмпатии, интереса к окружающему миру, уверенности в своих силах, успешной социальной, в том числе и профессиональной, адаптации. Не выявлены существенные различия в характеристиках социального интереса у юношей и девушек ( $t < 2$ ,  $p > 0,05$ ).

По результатам теста «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой можно отметить преобладание среди учащейся молодёжи тех, кто имеет высокий уровень центрации на себе, своих интересах (42%). Низкий уровень определён у 4% ( $t$  — 2,89,  $p < 0,01$ ). У девушек более выражен показатель высокого уровня центрации на себе (48,55%) по сравнению с юношами (27,42%,  $t$  — 2,98,  $p < 0,01$ ). Юноши имеют более выраженный показатель низкого уровня центрации на себе (9,68%) по сравнению с девушками (1,45%,  $t$  — 2,12,  $p < 0,05$ ).

Т а б л и ц а 2. — Уровни самоактуализации юношей ( $N$  равно 62) и девушек ( $N$  равно 138) по результатам САТ на констатирующем этапе исследования

| Уровень | Юноши, % | Девушки, % | Критерий $t$ (Стьюдента) при $p > 0,05$ |
|---------|----------|------------|-----------------------------------------|
| Высокий | 4,84     | 10,14      | 1,42                                    |
| Средний | 56,45    | 54,35      | 0,28                                    |
| Низкий  | 38,71    | 35,51      | 0,43                                    |



Эгоцентрическая позиция обучающихся, крайняя форма индивидуализма и эгоизма могут создавать значительные трудности межличностного взаимодействия, принятия позиции и мнения другого человека. В моральном плане эгоцентрическая направленность проявляется в попытках использовать других людей для удовлетворения собственных потребностей и интересов, а также к связыванию всего, с чем индивид встречается в жизни, только со своей пользой. Результаты, полученные с помощью теста «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой, не позволяют нам провести детальное исследование различных видов эгоцентризма (познавательного, морального, коммуникативного), характеризовать подробно процессы восприятия и мышления юношей и девушек, их способность или неспособность к восприятию оснований моральных действий и поступков других людей, особенности передачи субъектом информации другим людям. Таким образом, уровень центрации обучающихся на себе может служить в нашем исследовании ориентировочным показателем для оценки их способности к децентрации в ходе психологического обучения.

Результаты эксперимента подтверждаются данными наших исследований в Барановичском государственном медицинском училище, Барановичском государственном университете [15—17]. По данным САТ, самоактуализационные показатели на уровне психологического здоровья имеют 18,18% студентов IV курса ( $t = 3,13, p < 0,01$ ), на уровне психического здоровья — 47,73% ( $t = 6,34, p < 0,001$ ). У 34,09% ( $t = 4,77, p < 0,001$ ) студентов показатели САТ находятся в диапазоне личностных нарушений (дезадаптации, дезиндивидуализации, дезинтеграции).

У студентов более выражена и представлена такая характеристика психологического здоровья, как «самоуважение» (45,45%,  $t = 6,06, p < 0,001$ ), — способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. В то же время необходимо отметить высокий удельный вес индивидуальных «профилей» студентов в диапазоне личностных нарушений по шкалам САТ: «Познавательные потребности» (59,09%,  $t = 7,97, p < 0,001$ ), что свидетельствует об отсутствии у них выраженного стремления к приобретению психологических знаний; «креативность» (50%,  $t = 6,63, p < 0,001$ ), «гибкость поведения» (45,45%,  $t = 6,06, p < 0,001$ ), «спонтанность» (40,91%,  $t = 5,52, p < 0,001$ ), «синергия» (38,64%,  $t = 5,26, p < 0,001$ ) (неспособность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.), «контактность» и «принятие агрессии» (неспособность адекватно реагировать на раздражение, гнев и агрессивность) (36,36%,  $t = 5,01, p < 0,001$ ). Отмечены трудности концентрации внимания у 97,73% студентов.

**Заключение.** Результаты исследования необходимо использовать для усовершенствования специальной теоретической и практической психологической подготовки будущих специалистов, направленной на создание условий для самоактуализации, обеспечения гармонии собственного мира индивидуума (субъективного мира самосознания) и социального мира.

Психологическое образование должно обеспечивать развитие у обучающихся способностей управлять своим поведением в русле, соответствующем адекватным социальным требованиям, помогать различать фантазии и реальности, выдерживать уровень напряжения, вызванный учебным процессом, изменяться в зависимости от нового опыта и осуществлять рациональную познавательную деятельность. Особенности самоактуализации у юношей и девушек необходимо учитывать при составлении учебных программ, рекомендаций, конкретизирующих задачи, условия и средства, направленные на улучшение психологического здоровья обучающихся.

Для внедрения подхода в практику работы учреждений среднего специального и высшего образования, здоровьесберегающего предусматривающего включение показателей самоактуализации обучающихся в оценку качества психологического обучения, необходимо в дальнейшей работе: 1) определить здоровьесберегающие приоритеты в оценке качества профессионального образования; 2) перейти к программно-целевому планированию здоровьесберегающей психолого-педагогической деятельности; 3) усовершенствовать систему



управления с использованием моделей конечных результатов, контроля качества профилактической психолого-педагогической работы; 4) обеспечить изучение реализации представлений учащихся о своем «Я» в деятельности самовоспитания, в развитии отношений и общения с другими; 5) обеспечить междисциплинарный синтез знаний, повысить квалификацию специалистов профессионального образования.

Внедрение психологического мониторинга в учреждениях образования, здоровьесберегающих педагогических технологий и соответствующих учебных программ обеспечит реализацию на практике здоровьесберегающего подхода к оценке качества психологической подготовки обучающихся. Решение данной проблемы способствует утверждению в отечественной психологии новой области научного знания — педагогической психологии здоровья, формирующейся на стыке педагогической психологии и психологии здоровья. Её предмет — механизмы и закономерности влияния психологической культуры на психологическое здоровье личности в образовательном процессе, поскольку психологическая культура — условие психологического здоровья личности.

### Список цитируемых источников

1. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнёв. — Барановичи : БарГУ, 2008. — 158 с.
2. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. — СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
3. Психология и культура / Д. Мацумото [и др.] ; под ред. Д. Мацумото. — СПб. : Питер, 2003. — 718 с.
4. Психология здоровья / Г. С. Никифоров [и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
6. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. — М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. — 416 с.
7. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2003. — 1136 с.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2004. — 352 с.
9. Практическая психология образования / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. — СПб. : Питер, 2006. — 592 с.
10. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с.
11. Гозман, Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. — М. : Рос. пед. агентство, 1995. — 43 с.
12. Карпович, Т. Н. Диагностика психических состояний и свойств личности юношеского возраста / Т. Н. Карпович, И. М. Павлова. — Минск : РИПО, 2006. — 140 с.
13. Crandall, J. E. A Scale for Social Interest / J. E. Crandall // J. of Individual Psychology. — 1975. — № 31. — P. 187—195.
14. Шубницына, Т. В. Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Шубницына. — М., 2004. — 177 л.
15. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоятельной работы ; авт.-сост. А. А. Селезнёв. — Барановичи, 2007. — 303 с.
16. Селезнёв, А. А. Исследование взаимосвязи формирования психологической культуры и психологического здоровья учащейся молодёжи / А. А. Селезнёв // Мониторинг качества педагогического образования: теоретико-методологические основы и пути решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 21—22 марта 2007 г. / редкол.: Е. И. Пономарёва (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2007. — С. 310—314.
17. Селезнёв, А. А. Формирование психологической культуры и профессиональной компетентности будущих специалистов / Я. Л. Коломинский, А. А. Селезнёв // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — Вып. 3 : в 2 ч. Ч. 1 : Психология / под науч. ред. Я. Л. Коломинского ; отв. ред. А. А. Селезнёв ; междунар. редкол.: И. В. Дубровина [и др.]. — С. 50—64.

Поступила в редакцию 13.04.2016

УДК 159.9

**Е. И. Сутович**

Государственное учреждение образования «Институт пограничной службы Республики Беларусь»,  
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Славинского, 4, 229193 Минск, Республика Беларусь,  
+375 (29) 327 21 24, sutovich@yandex.by

## НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА

В представленной статье излагаются доминирующие в современной психологии подходы к исследованию образа человека. Констатируется отсутствие единства теоретико-методологических оснований и интерпретации понятия «образ человека». Подчеркивается активное использование в процессе анализа указанного феномена понятия «значимый Другой». Отмечается этапность эмпирического исследования образа человека: выявление степени значимости для респондента человека, образ которого им описывается; определение возможности использования универсальных и/или необходимости разработки специализированных методик исследования образа человека; описание исследуемого феномена; выделение его структуры. Обращается внимание на широкий перечень методов, используемых в современной психологической науке для исследования образа человека. Указывается на целесообразность разработки специализированных методик в целях исследования образов представителей отдельных профессий.

**Ключевые слова:** образ; образ человека; образ значимого Другого; исследование образа человека; методы и методики исследования образа человека.

Библиогр.: 23 назв.

**E. I. Sutovich**

Institute of the Border Service of the Republic of Belarus, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
4 Slavinskiy Str., 229193 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 327 21 24, sutovich@yandex.by

## SCIENTIFIC APPROACHES TO STUDY THE PERSON'S IMAGE

The article deals with the prevailing approaches to study the person's image in modern psychology. It's paid attention to the lack of unity of the theoretical and methodological grounds and the interpretation of the concept "the person's image". It's pointed out that the concept "meaningful Another" is widely used in the analysis of the phenomenon "the person's image". The principle of the empirical research of the person's image is staging: the detection of the degree of significance of the person under consideration to the respondent; the determination of the possibility to use universal techniques and / or the necessity to elaborate specialized methods to research the person's image; the description of the studied phenomenon and its structure exposure. The emphasis is given to a wide range of methods which are used in modern psychology to research the person's image. The advisability of the development of specialized techniques aimed at studying the images of the representatives of particular professions is noted.

**Key words:** image; person's image; image of the meaningful Another; research of the person's image; methods and techniques of psychological research of the person's image.

Ref.: 23 titles.

**Введение.** Одной из характерных черт современной психологии является возросший интерес учёных к проблеме образа человека и его влияния на жизненный путь личности, у которой он сформирован. Предметом научных исследований выступают: образ отца и половая идентификация подростков (О. Г. Калинина), образ психолога и личностные особенности студентов (Н. В. Шаньгина), образ человека и смысложизненные ориентации старшеклассника (О. Б. Кононова), образ значимого Другого и ресурс совладания личности с трудной жизненной ситуацией (Т. С. Табунова), образ родителей и адаптивность личности (Е. А. Щербакова), образа отца и созависимость личности (С. А. Осинская) и др. Большое

внимание исследованию образа человека уделяется в работах учёных-психологов нашей страны: В. П. Вишневской (образа офицера, образа профессионала) [1], Е. А. Панько (образа воспитателя) [2], Е. А. Клещёвой (образа отца/отчима) [3], А. А. Стреленко (образов подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие) [4] и др. Характерной особенностью вышеуказанных работ является отсутствие единства в определении исследовательских задач, методологических оснований. Это связано, во-первых, с различными уровнями рассмотрения самого индивида: биологическим, социальным, психологическим; во-вторых, с использованием каждой отрасли психологии специфического понятийного аппарата и методов, в силу чего сопоставление результатов не всегда возможно, а система полученных психологических сведений об образе человека носит разрозненный характер [5]; в-третьих, с наблюдаемым на протяжении XX века расхождением взглядов учёных на теоретико-методологические основания психологических исследований. Например, анализируя подходы к рассмотрению образа человека на методологическом уровне, Д. А. Леонтьев отмечал, что именно в психологии наблюдается противостояние между «двумя подходами к человеку, двумя образами человека, двумя методологиями — естественнонаучной и гуманитарной» [6, с. 11]. С точки зрения естественнонаучного подхода образ человека рассматривается как составная часть функционирования окружающего нас мира и анализируется в соответствии с законами причинно-следственных зависимостей. Изучение данного феномена осуществляется на основе не включённого в эксперимент наблюдателя. Базисом гуманитарного подхода при рассмотрении процесса формирования образа человека является принцип свободы личности, независимости её от природных законов. Анализируя процесс формирования образа человека, представители указанного подхода уделяют внимание ценностным ориентациям, индивидуальному опыту, культуре личности, у которой он формируется.

Расхождение в теоретико-методологических подходах к рассмотрению образа человека повлекло за собой неоднозначность в интерпретации его как научного термина. Так, К. М. Романов под образом человека понимал результат межличностного познания, в основе которого лежит познавательная деятельность или система познавательных действий субъекта, направленных на «вычерпывание» и последующую обработку информации о другом человеке или о самом себе [7]. Анализируя восприятие, формирование образа другого в процессе межличностного общения, В. Л. Ситников [8], Н. В. Парнюк [9] указывали на то, что образ человека следует рассматривать как целостную совокупность житейских и научных представлений об индивиде, комплекс социальных установок, формирующихся в сознании личности и актуализирующихся в процессе межличностного взаимодействия.

С развитием психологической науки приобретает актуальность вопрос построения интегративного подхода в рассмотрении образа человека. Однако его решение остаётся открытым [10], что влечёт за собой дискуссионность выбора методов и методик, используемых в процессе исследования указанного феномена. В этой связи целью данной статьи явилось определение доминирующих в современной психологической науке эмпирических методов исследования образа человека.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты анализа проводимых в психологической науке исследований образа человека свидетельствуют о выделении рядом авторов этапов в процессе его эмпирического исследования [7—9; 11]. Первым этапом является анализ содержательных и формальных характеристик взаимоотношений респондентов с людьми, образ которых ими описывается. Например, рассматривая проблему сознания и самосознания личности, А. А. Кроник обращает внимание на то, что для формирования указанных феноменов «одного себя мало» [11, с. 22], «как в зеркало может всматриваться Я в других людей: в друзей и родственников, в реальных и вымышленных героев, в конкретную малую группу, в социальный тип, во всё человечество» [11, с. 23]. В то же время результаты проведённого автором исторического анализа обозначенной проблемы

свидетельствуют, что вопрос значимости для респондента человека, образ которого у него формируется, получил широкое обсуждение в научных кругах в начале прошлого века в рамках теории «значимого Другого». Пройдя длительный путь («Социальное Я», У. Джеймс (1892), — «зеркальное Я», Ч. Кули (1902), — «обобщенный другой» Дж. Мид (1934), — «референтная группа» Г. Хайман (1942)), понятие «значимый Другой» получило четкую интерпретацию и начало широко использоваться в психологии [11].

В психологии советского периода, согласно результатам исследования Т. С. Табуровой, понятие «образ значимого Другого» было выделено в особую категорию в 1970-х годах И. С. Коном и в дальнейшем получило освещение в работах А. А. Бодалева и его учеников. На основании анализа подходов к рассматриваемому феномену Т. С. Табуровой было предложена следующая интерпретация понятия «образ значимого Другого»: совокупность «представлений человека о качествах и стратегиях поведения значимого лица, которая может использоваться им в качестве специфического ресурса в целях изменения своего эмоционального состояния и трансформации стратегий поведения в трудной жизненной ситуации. Эмпирическим индикатором образа является семантическая оценка качеств значимой личности испытуемым» [12, с. 83].

Априори образ другого человека играет существенную роль в познании личностью себя, других людей, окружающего мира. В то же время результаты проведенного анализа обозначенной проблемы свидетельствуют, что детерминанты формирования рассматриваемого феномена неоднозначны. Например, на формирование образа «обобщенного человека» (образа успешной женщины, образа успешного мужчины и т. д.) существенное влияние оказывают социальные стереотипы. В то же время анализ образа отца у ребёнка невозможен без учета детско-родительских отношений, их эмоциональной окраски. Данный факт, согласно мнению В. С. Атюниной [13], В. Н. Бурика [14], С. В. Липпо [15], Т. С. Табуровой [12], должен учитываться при планировании исследования, постановке исследовательских задач, подборе методов и методик.

Мнения исследователей о методиках, которые позволят выявить степень значимости для респондентов лиц, образ которых у них формируется, неоднозначны. Например, для решения данной задачи Т. С. Табуровой использовались методика «Внешнегрупповой референтометрии» и шкала «Симпатической дистанции» Д. Фелдеса [12]. В свою очередь для анализа образа отца как фактора самоактуализации личности С. В. Липпо и С. Т. Посохова разработали рисуночную пробу «Я и мой отец», а также анкету «Детско-родительские отношения» [15]. В целях выявления людей, образ которых для респондента может выступать в качестве эталона (эталонов личности), А. А. Кроником и О. С. Чичкевич была предложена методика «Эталометрия», построенная по принципу незаконченных предложений и мотивирующая респондентов на ответы, в основе которых лежат ценностные ориентации [11].

Особый интерес в аспекте определения степени значимости для респондента человека, образ которого им описывается, приобретает выделенный А. А. Кроником показатель максимальной психологической близости. Указанный показатель, согласно мнению автора, характеризует некоторое индивидуальное свойство, относительно устойчивое и присущее личности на протяжении всего жизненного пути. Максимальная психологическая близость автором понимается как «своего рода водораздел между Я и Другими» [11, с. 75] и может быть выявлена с помощью специально разработанной методики «Линии отношений» [11].

Второй этап эмпирического исследования образа человека целесообразно обозначить как «аналитический». Данный этап заключается в определении: возможности выбора среди широкого перечня традиционно используемых в психологической науке методик той, с помощью которой могут быть решены исследовательские задачи; потребности разработки новых и/или дополнительных методик исследования образа человека. В этом аспекте особый интерес представляют работы В. П. Серкина, в которых автор, анализируя вопросы разработки специализированных семантических дифференциалов, указывал, что



«оценивание значений из большого ряда предметных областей (например: политика, личность, искусство, профессия и т. д.) по некоторым шкалам стандартного семантического дифференциала вызывает у испытуемых затруднения, т. к. им трудно связать стимул (значение стимула) со шкалами» [16, с. 11]. В этой связи, согласно мнению автора, имеются все основания в качестве перспективного направления исследования образной сферы специалиста выделить разработку специализированных семантических дифференциалов.

Анализ работ учёных [13; 14; 17; 18] позволяет выделить доминирующие факторы, определяющие потребность в разработке специальных методик: специфика деятельности человека, образ которого описывается; степень выраженности его индивидуально-психологических особенностей личности; информационные источники, из которых респондент получает информацию об описываемом им человеке; каналы, по которым осуществляется передача информации, а также формы её подачи; индивидуально-психологические особенности респондентов, у которых анализируемый образ формируется; наличие сторонних лиц, влияющих на процесс формирования образа человека.

Обозначим отличие методик исследования человека и образа человека. Так, методики исследования человека направлены на выявление степени выраженности его индивидуально-психологических особенностей и на этой основе прогнозирование его поведения. Согласно мнению С. В. Абрамовой [17], О. В. Бараусовой [19], Н. В. Бурика [14], Э. В. Жилиной [18], методики исследования образа человека в своём большинстве носят описательный характер. В этой связи, обозначив третий этап эмпирического исследования образа человека как «описательный», отметим интерес исследователей к отдельным «описательным» процедурам.

Исследования, в которых используется свободное описание (нестандартизированное интервью, сочинение «образ человека»), немногочисленны. Достоинство указанного подхода — выделение специфического в образе человека. Недосток свободного описания — сложность обработки и интерпретации полученных данных [17; 19], однако он может быть частично нивелирован. Например, используя метод опроса с применением свободного описания, О. В. Бараусова разработала специальный бланк ответов, в который включила десять пунктов для продолжения фразы «Идеальный руководитель...» [19]. Применение такого бланка облегчает процедуру обработки результатов исследования, но «обедняет» полученные эмпирические данные, делая их более поверхностными.

В контексте обозначенной проблемы обращает на себя внимание позиция С. А. Оди́нца. Длительный период времени, согласно мнению автора, к наиболее популярным подходам исследования образа «обобщённого» человека относились: шкалы равных интервалов Л. Торстоуна и суммарные шкалы Р. Лайкерта. Однако многоэтапность, сложность в обработке, оценка итоговых списков разными категориями испытуемых и иные аспекты, повлекли за собой снижение интереса исследователей к использованию указанных шкал [20].

В противовес свободному описанию «контрольные списки» нашли широкое применение в исследованиях образа человека. Востребованность указанного подхода продиктована, во-первых, доминирующей ролью исследователя в составлении «контрольных списков» как способа «описания и/или оценки индивидуальности с помощью создаваемого исследователем списка (перечня) тех или иных физических характеристик, психологических качеств, симптомов, способов поведения» [21, с. 190]; во-вторых, простотой процедуры проведения «контрольных списков», предполагающей оценку (шкалирование) испытуемым перечня характеристик; в-третьем, широким видовым перечнем «контрольных списков», выделенным на основании: содержания используемого набора шкал-дескриптов (универсальных, частных, специализированных); типа шкал (бинарных, биполярных); способов шкалирования («дихотомический выбор» / выбор с введением промежуточных градаций) [22]. Примером «контрольного списка» с универсальным набором шкал-дескриптов выступает



методика «Образ достойного человека», разработанная А. А. Хвостовым [23]. Отличительная особенность его подхода — предложение респондентам оценить поведение и жизненные принципы человека вместо его индивидуально-психологических особенностей, используемых в большинстве методик. Правомерность такой оценки, согласно мнению А. А. Хвостова, определяется взаимосвязью нравственного эталона и поступка личности и позволяет более точно описать образ человека [23].

В качестве методологической основы широкого перечня исследований образа человека, по мнению В. С. Атюниной [13], Н. В. Бурик [14], С. А. Одинца [20], выступает экспериментальная психосемантика, обладающая широким перечнем психосемантических методов: семантический радикал, ассоциативный эксперимент, прямое шкалирование, репертуарные решётки, метод личностных конструктов Дж. Келли, семантический дифференциал. В то же время авторами подчёркивается перспективность применения для исследования образа человека метода семантического дифференциала, который, в отличие от прямого шкалирования личностных конструктов, имеет ряд достоинств: компактность методик; возможность использования бланков и работу с большими группами респондентов; достаточно полное отражение категориальной системы значений, свойственных индивиду/группе; определение структуры неосознаваемых смыслов и особенностей категориального анализа. В качестве недостатка указанного подхода В. П. Серкиным выделяется ограниченность набора оценочных шкал, наличие незначимых при отсутствии значимых для респондентов шкал [22].

В то же время, анализируя возможность использования психосемантических методов в процессе исследования образа человека, целесообразно обратить внимание на их разделение: широкопрофильные (коннотивные) и специализированные (предметно отнесённые, денотативные). Результаты проведённого анализа современных исследований свидетельствуют о возрастающем интересе учёных к разработке специализированных семантических дифференциалов, что связано с потребностью общества в данных об образах конкретных людей. Например, разработанная В. С. Атюниной методика «Образ успешного человека», включающая 85 пар определений (шкал-дискриптов), позволила описать образ успешной женщины и успешного мужчины, определив роль семейной, профессиональной и иных составляющих в формировании данных феноменов [13].

Следует отметить, что, кроме вербальных методов, в исследовании образа человека широкое распространение получили проективные рисуночные методики. Например, в целях исследования образа браконьера Н. В. Буриком была специально разработана графическая проективная методика «Нарисуй браконьера». Выбор автором указанного подхода определялся тем, что использование проективных методик, в частности, рисуночных, являются примером опосредованного изучения индивидуально-психологических особенностей человека, образ которого анализируется, а также способствует проявлению разнообразия индивидуальных реакций респондентов. В качестве основы рисуночной проективной методики «Нарисуй браконьера» автором было выбрано создание пластичной (слабо структурированной) стимульной ситуации, способствующей актуализации в восприятии испытуемых установок, идеалов, ценностных ориентаций и т. д. [14].

Близким к указанному является подход, представленный в работах С. В. Липпо. Рассматривая образ отца как системное образование, характеризующееся многомерностью и многоуровневостью, включающее актуальные и потенциальные, осознаваемые и неосознаваемые компоненты, исследователь для его диагностики разработал рисуночную пробу «Я и мой отец». Указанный подход позволяет, согласно мнению учёного, детально проанализировать в образе человека проявление опыта респондента, сложившиеся у него установки, мотивы поведения и т. д. В целях обработки результатов исследования автором выделено два показателя: «Позитивный контакт с отцом» и «Барьеры в отношениях с отцом» [15].

Нами выделен ещё один подход к исследованию образа человека — «синтезированный». В качестве примера, отражающего «синтезированный» подход, можно привести разработанную В. Л. Ситниковым в 2003 году для диагностики образа ребёнка методику «СОЧ(И) — структура образа человека (иерархическая)». Основой СОЧ(И) явились методики: «20 высказываний» (М. Кун и Т. Макпартлэнд) и «Психогеометрический тест» (С. Делингер), что способствовало двухэтапному («вербальному» и «невербальному») проведению исследования объекта [15]. Следует отметить, что методика СОЧ(И) и её модификации нашли широкое применение в исследовании образов различных людей: образа преподавателя (Н. В. Парнюк), образов подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие (А. А. Стреленко), образа лживого человека (А. В. Комарова), образа психолога (Н. В. Шаньгина), образа человека (О. Б. Кононова) и др.

**Заключение.** Эмпирическое исследование образа человека в своём большинстве осуществляется в соответствии с определённым алгоритмом, первым шагом которого является выявление степени значимости для респондента человека, чей образ ему предстоит описать. Для исследования образа человека характерно использование широкого перечня методов, доминирующие позиции среди которых по популярности занимают свободное описание, опрос и проективный метод. Широкое распространение в современных исследованиях образа человека получили «контрольные списки», включающие как качества личности, так и принципы её поведения и деятельности.

Особым вопросом, требующим научного рассмотрения, следует определить разработку специализированных методик исследования образа представителей различных профессиональных сообществ. Такой подход, с одной стороны, позволит осуществлять более качественный анализ образа специалиста, используя в его описании специальную (профессиональную) терминологию. С другой — будет иметь высокий экономический эффект, так как на основе изучения образа профессионала (образа-цели профессионального развития личности) позволит скорректировать профессиональный путь личности, её самореализацию в профессии и профессиональную успешность.

#### Список цитированных источников

1. Вишневская, В. П. Некоторые теоретико-методологические и прикладные аспекты формирования «образа профессионала» / В. П. Вишневская // Л. В. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в измененном мире : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. ; Гомель, 28—29 окт. 2010 г. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. — Ч. 1. — С. 303—307.
2. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: психология : пособие / Е. А. Панько. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Зорны верасень, 2006. — 264 с.
3. Клещёва, Е. А. Особенности взаимоотношений отца/отчима с детьми в повторнобрачной семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. А. Клещёва ; БГПУ. — Минск, 2013. — 27 с.
4. Стреленко, А. А. Социально-перцептивные образы подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. А. Стреленко. — СПб., 2004. — 193 л.
5. Братусь, Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. — М. : Смысл, 1997. — С. 67—97.
6. Леонтьев, Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // Вопр. психологии. — 1989. — № 3. — С. 11—21.
7. Романов, К. М. Межличностное познание и деятельность / К. М. Романов // Вопр. психологии. — 1986. — № 4. — С. 76—81.
8. Ситников, В. Л. Образ ребёнка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. — СПб. : Химиздат, 2001. — 288 с.
9. Парнюк, Н. В. Образ преподавателя в сознании студентов гуманитарных вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Парнюк ; Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. — СПб., 2003. — 23 с.

10. Многогранный образ человека: на пути создания единой науки о человеке / под общ. ред. Б. Г. Юдина. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — 368 с.
11. Кроник, А. А. Психология человеческих отношений / А. А. Кроник. — Дубна : Феникс ; М. : Когито-Центр, 1998. — 214 с.
12. Табурова, Т. С. Образ значимого другого как ресурс совладания личности с трудной жизненной ситуацией : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. С. Табурова. — Барнаул, 2011. — 216 л.
13. Атюнина, В. С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. С. Атюнина. — Хабаровск, 2007. — 324 л.
14. Бурик, В. Н. Образ браконьера и причины незаконных поступков в семантике различных групп населения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. Н. Бурик. — Владивосток, 2005. — 210 л.
15. Липпо, С. В. Образ отца как фактор самоактуализации личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С. В. Липпо. — СПб., 2006. — 188 л.
16. Серкин, В. П. Специализированные семантические дифференциалы для оценки работы, профессии и профессионала / В. П. Серкин // Психол. диагностика. — 2007. — № 5. — С. 11—29.
17. Абрамова, С. В. Образ женщины в обыденном сознании личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С. В. Абрамова. — Краснодар, 2005. — 201 л.
18. Жилина, Э. В. Профессиональные особенности образа клиента, формирующегося на основе аудиальной информации (на примере деятельности психологов-консультантов телефона доверия) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Э. В. Жилина. — СПб., 2007. — 175 л.
19. Бараусова, О. В. Образ руководителя у подчинённых как фактор эффективности деятельности группы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. В. Бараусова. — М., 2004. — 133 л.
20. Одинец, С. А. Особенности и коррекция гетеростереотипного восприятия образа предпринимателя у студенческой молодежи России и Японии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. А. Одинец. — Иркутск, 2007. — 157 л.
21. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер : Питер Пресс, 2008. — 687 с.
22. Серкин, В. П. Методы психосемантики / В. П. Серкин. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 207 с.
23. Хвостов, А. А. Структура и детерминанты морального сознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. А. Хвостов. — М., 2005. — 496 л.

Поступила в редакцию 08.06.2016

УДК 159.9:316.3

**И. В. Шматкова**

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Министерство образования Республики Беларусь, б. Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (162) 21 65 17, ishmat\_09@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДОВЕРИЯ У ЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ**

В статье представлен теоретический анализ проблемы доверия в супружеских отношениях. Выделены содержание и основные функции доверия в близких межличностных отношениях. Доверие в контексте супружеских отношений рассматривается как уверенность одного супруга в честности и отсутствии вреда, предательства со стороны другого супруга, его ответственности, надёжности, заботе. Оно позволяет человеку чувствовать себя защищённым, принятым, свидетельствуя об удовлетворении его базовых психологических потребностей в безопасности, любви и принятии. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, направленного на изучение проявления доверия и представлений о нём у замужних женщин в отношениях с мужчинами. Было установлено, что для значительной части женщин доверие в отношениях с супругом не является абсолютной ценностью. Многие женщины не осознают его сущностных характеристик. Примерно половина женщин не считают мужа человеком, заслуживающим доверия с их стороны. Наиболее высокая степень проявления доверия женщин к своим мужьям отмечается в сфере супружеской верности, а наименьшая — в вопросах воспитания детей.

**Ключевые слова:** доверие; семья; супружеские отношения; межличностные отношения.

Библиогр.: 17 назв.

**I. V. Shmatkova**

Brest State University named after A. S. Pushkin, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
21 Boulevard of Cosmonauts, 224016 Brest, the Republic of Belarus, +375 (162) 21 65 17, ishmat\_09@mail.ru

## **PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF TRUST OF MARRIED WOMEN IN THE MARITAL RELATIONSHIP**

The article presents the theoretical analysis of the problem of trust in the marital relationship. The content and the main functions of trust in close interpersonal relations are highlighted. Trust in the marital relationship is seen as spouse's confidence in honesty and absence of harm, betrayal by the other spouse, his / her responsibility, reliability and care. It allows a person to feel safe and accepted, indicating the satisfaction of his / her basic psychological needs for security, love and acceptance. The results of the empirical study aimed at investigating the manifestation of trust of married women and perceptions about it in their relationships with men are discussed. It was found that trust in the relationship with spouse is not an absolute value for a significant part of women. Many women are not aware of its essential characteristics. About half of women do not consider their husbands men trustworthy by them. The highest degree of manifestation of trust of women to their husbands is noted in the sphere of marital fidelity and the lowest one is in matters of child rearing.

**Key words:** trust; family; marital relationship; interpersonal relations.

Ref.: 17 titles.

**Введение.** Феномен доверия является объектом изучения различных наук: психологии, философии, социологии, экономики и др. Соответственно, широк спектр рассматриваемых сфер отношений, в которых проявляется доверие: политика, бизнес, менеджмент, педагогика, психотерапия, семейные отношения и т. д. Доверие лежит в основе большинства

процессов социальной коммуникации и управления на всех уровнях и выступает базовым условием взаимодействия человека с миром [1—4].

В работах многих известных психологов (К. Хорни, А. Маслоу, Э. Фромма, Э. Эриксона, К. Роджерса, Э. Шострома и др.) доверие является важным условием развития личности и/или психотерапии личностных расстройств. Его характеризуют как базисное чувство, которое, с одной стороны, формируется в отношениях между людьми, а с другой — существенно определяет характер отношения человека к другим людям и к самому себе.

В современных работах в области психологии учёными предпринята попытка концептуализации и операционализации феномена доверия (И. В. Антоненко, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкина и др.). Благодаря этим работам доверие рассматривается не просто как фон отношений, но как относительно самостоятельный сложный многоаспектный феномен.

Предметом анализа данной статьи будет являться доверие к партнёру в контексте межличностных отношений. Одна из основных форм близких межличностных отношений — супружеские, в которых доверие является фундаментом. Однако общепризнанность идеи, что доверие есть сущностная характеристика супружеских отношений, ещё не решает задачи по развитию или восстановлению доверия между мужем и женой в случае семейных проблем и конфликтов. Важным шагом в этом направлении является определение ключевых характеристик доверия в контексте межличностных отношений и эмпирическое изучение проявлений доверия между супругами в современных семьях.

Содержание доверия к партнёру можно описать, выделив ряд ожиданий субъекта доверия в отношении объекта доверия: другой человек будет надёжным, его действия будут предсказуемыми; доброжелательным, не станет наносить ущерб; не будет пытаться манипулировать; будет вести себя в соответствии с определёнными нормами, обязательствами; ответственным, справедливым и честным; сможет выслушать и понять.

Проведённый анализ литературы позволил нам выделить следующие функции доверия в межличностных отношениях: 1) формирование устойчивых позитивных отношений и обеспечение эффективного взаимодействия; 2) снижение уровня напряжённости и стресса в отношениях [5—7]; 3) прогнозирование взаимодействия [6]; 4) регуляция активности личности в построении собственного социально-психологического пространства, в ходе которой происходит отбор личностью в социальном окружении людей, наиболее близких ей по своим принципам, ценностям и идеалам, установление психологической близости [5; 7]; 5) удовлетворение потребностей человека в признании, принятии, эмоциональной поддержке [7]; 6) познание внутреннего мира другого человека [8]; 7) обеспечение обратной связи в процессе самопознания; 8) обеспечение психологического облегчения (для того, кто был выслушан и понят); 9) углубление отношений [9].

В работах по психологии семейных отношений доверие редко подвергается подробному рассмотрению. Современные авторы скорее просто упоминают о доверии как о чем-то само собой разумеющемся, являющемся очень важным для гармоничных отношений в семье, семейной интеграции [8; 10; 11]. Количество современных эмпирических исследований доверия между супругами также невелико. При этом несколько различаются те смыслы, которые авторы вкладывают в понятие «доверие». Например, доверие может рассматриваться по аналогии с доверчивостью, наивностью [12], готовностью идти на уступки и одновременной уверенностью, что близкий человек тоже пойдёт на уступки [8], может трактоваться как уверенность в честности со стороны другого человека. Так, при изучении взаимодействия и отношений супругов многие авторы используют опросник «Общение в семье» Ю. А. Алешиной, Л. Я. Гозман, Ю. М. Дубовской. Данный опросник среди прочих содержит в себе шкалу «Доверительность общения», которая оценивается с помощью утверждений, характеризующих честность супругов и стремление делиться важной информацией.

Присутствующая в разных работах неоднозначность в трактовке доверия в межличностных отношениях требует уточнения данного понятия. Обобщив вышесказанное, мы



можем определить доверие в контексте супружеских отношений как уверенность одного супруга в честности и отсутствии вреда, предательства со стороны другого супруга, его ответственности, надёжности, заботе. Доверие позволяет открыто, без страха быть неприкрытым, осуждённым, отвергнутым, выражать супругу свои мысли и чувства. Именно доверие даёт человеку возможность чувствовать себя защищённым, принятым, свидетельствуя об удовлетворении его базовых психологических потребностей в безопасности, любви, принятии.

Среди наиболее масштабных попыток рассмотрения проблемы доверия в паре следует отметить работу Дж. Ремпела и его коллег [13]. Авторы указывают на трёхкомпонентную структуру доверия: предсказуемость, надёжность и вера.

Попытка более подробного изучения доверия в супружеских отношениях была предпринята Е. С. Синельниковой под руководством В. Н. Куницыной. В ходе исследования представлений студентов о доверии в семье ею были выделены следующие его аспекты: финансовые; совместное решение проблем; уважение, восприятие членов семьи как надёжных, ответственных, зрелых; забота о членах семьи; доверие в сексуальной сфере [14].

Наши же исследовательские интересы связаны с изучением проявления доверия и представлений о нем у женщин, находящихся в браке. Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной изученностью доверия в супружеских отношениях в современных семьях с учетом сущностных характеристик доверия в контексте межличностных отношений.

**Методики исследования и характеристика выборки.** Изучение представлений замужних женщин о доверии предполагало изучение следующих характеристик: рассмотрение женщиной доверия в качестве важного фактора гармоничных отношений с мужчиной, а мужа как человека, заслуживающего доверия; основания для доверия. В исследовании использовался метод неоконченных предложений.

Степень доверия к мужу изучалась с помощью специально разработанной анкеты, позволяющей выявить доверие жены к мужу в следующих сферах: распределение семейного бюджета, супружеская верность, воспитание детей, употребление мужем алкоголя. Основанием для выбора этих сфер стали представленные в литературе многочисленные данные о типах супружеских конфликтов [15; 16].

Выборку исследования составили 53 замужние женщины в возрасте от 20 до 47 лет, состоящие в браке от 1 до 28 лет и не планирующие развод.

**Полученные результаты и их обсуждение.** Доверие как фактор успешных отношений упоминается лишь 38,2% женщин. Высказались о близких по значению к доверию факторах — верности, честности — 11,8% женщин. Примерно для трети выборки значимыми факторами оказались взаимопонимание и уважение (32,3%). Относительно небольшое количество женщин упомянули о таких объективно значимых для отношений факторах, как любовь (23,5%), забота, поддержка (11,8%). Некоторые считают, что в отношениях с мужчиной важно занять определённую позицию: уметь уступать, не вызывать раздражение (5,9%), быть артисткой, уметь играть, создавать у мужчины иллюзию, что он главный (11,8%). Единичным является указание на такие факторы, как ответственность за свои поступки, женственность, страсть, вежливость.

Интересные факты были обнаружены в ходе выявления людей, которых женщины рассматривают как заслуживающих наибольшего доверия. Оказалось, что мужа как человека, вызывающего наибольшее доверие, рассматривают только 55,9% женщин. Примерно столько же выбирают собственную мать (52,9%). Для некоторых в качестве объекта наибольшего доверия выступают подруги (8,8%) либо другие родственники (14,7%). Полагают, что могут доверять только себе, 11,8% женщин. Считают абсолютное доверие между людьми невозможным 20,6% женщин.

Результаты изучения представлений женщин об основаниях для доверия другому человеку показали, что наиболее часто женщины выделяют такие сущностные основания для доверия, как открытость, честность партнёра, отсутствие опыта обмана, предательства с его стороны. Отмечают верность, надёжность 14,7% женщин. Часть испытуемых рассматривает в качестве оснований для доверия положительное отношение партнёра к себе и другим (26,5%), помощь, отзывчивость, положительные поступки с его стороны (17,6%). Важность для доверия схожести мировоззрения, ценностей отметили всего 2,9% женщин.

Многие в качестве сущностной характеристики доверия отмечали возможность взаимопонимания (38,2%). Здесь же можно отметить 8,8% женщин, указывающих на значимость для установления доверия возможности совместного обсуждения разных вопросов. Взаимопонимание обычно трактуется в литературе как адекватное отражение слов и действий партнёра, достижение согласия, общности понимания смыслов. Оно не тождественно доверию, хотя зачастую эти феномены рассматриваются вместе. Например, В. Н. Куницына трактует доверие и понимание как отдельные компоненты психологической близости, в группу которых также входят эмоциональная близость, принятие, единство целей, идеалов, точек зрения [7].

Около четверти испытуемых (26,5%) в качестве сущностной характеристики доверия отмечают взаимоуважение. На наш взгляд, значимость для респонденток взаимопонимания и взаимоуважения в отношениях может объясняться очевидной их связью с условиями успешного разрешения/предупреждения супружеских конфликтов.

Часть женщин, говоря об основаниях для доверия, отмечали просто уверенность в человеке (23,5%), наличие отношений (14,7%). Данные ответы можно рассматривать как свидетельство затруднений в осознании сущностных оснований доверия к партнёру. Некоторые респондентки указывали на отдельные не сущностные для доверия основания: знакомость другого (8,8%), доверие со стороны партнёра (5,9%), умение другого расположить к себе (2,9%), терпение (2,9%).

Распределение суммарных показателей по каждой из четырёх сфер проявления доверия у замужних женщин в отношениях с мужчинами отличается от равномерного, что позволяет далее рассматривать количественные данные степени доверия как отличающиеся по разным сферам между собой ( $\chi^2$  составляет 20,712 при  $p \leq 0,01$ ).

Наиболее высокий показатель доверия отмечен в сфере супружеской верности — средний балл 5 (медиана 4, мода 6) в диапазоне от 0 до 6. Данный показатель является относительно высоким, но не максимальным. Характеризуя результаты по отдельным показателям проявления доверия в данной сфере, отметим: 42% женщин полагают, что если они постареют или перестанут следить за собой, их мужья будут обращать внимание на более молодых и привлекательных женщин. Некоторые женщины (17%) не всегда уверены в том, что, уезжая в командировку, муж хранит им верность. Не уверены, что муж любит их так же сильно, как раньше, 22% женщин.

Безусловно, уверенность женщины в том, что мужчина верен ей, является важным фактором поддержания доверия и даже сохранения супружеских отношений. Однако уверенность женщины в сохранении мужчиной супружеской верности не единственный показатель и фактор доверия с её стороны, поскольку сексуальные отношения — это лишь одна из сторон супружеских отношений, хотя и очень важная. На наш взгляд, гармоничность супружеских отношений обеспечивается также возможностью и способностью женщины довериться мужчине в других важных вопросах.

Наименьший показатель степени доверия женщин к своим мужьям наблюдается в вопросах воспитания детей (средний балл 3,1, медиана 4, мода 2). Более половины женщин (62%) отмечают, что им иногда не нравится, как муж ведёт себя с ребёнком. Не уверены, что, когда муж остаётся с ребёнком, он будет делать все, как нужно, 59% женщин. Полностью не доверяют мужу и испытывают желание вмешаться в ситуации,

когда муж наказывает ребёнка, 82% женщин. Подобная позиция женщин может быть вызвана повышенной тревогой за благополучие ребёнка, эффективность его воспитания, пониманием родительской некомпетентности отца и т. д. Однако низкий уровень доверия к мужчине как к родителю, на наш взгляд, выступает фактором риска отчуждения между отцом и ребёнком, особенно на ранних этапах развития ребёнка. Получается, что женщина, беря все функции по заботе и воспитанию ребёнка на себя, препятствует установлению надёжной привязанности между отцом и ребёнком, а также зрелой родительской идентичности мужчины.

Средний балл уровня доверия женщин к мужьям в вопросах, касающихся семейного бюджета, составил 4,1 (медиана 5, мода 5). Оказалось, что 80% женщин не всегда согласны с тем, как муж тратит семейный бюджет. Для уверенности в собственном финансовом положении 42% респонденток хранят небольшой запас денег втайне от мужа. Некоторые женщины (11%) отмечают, что у них с мужем раздельный бюджет. Следует отметить, что во многих современных семьях вопросы материального достатка являются довольно острыми. При этом современные женщины могут зарабатывать на уровне с мужьями и даже больше. Однако даже если основную часть денег в семью приносит мужчина, многие женщины стремятся контролировать распределение семейного бюджета. В основе этого стремления могут лежать различные причины: страх женщины, что муж не сумеет позаботиться о ней и о детях, об удовлетворении их важных потребностей, уверенность в собственном превосходстве по сравнению с мужем, в том, что она лучше знает, как распределить деньги и др.

Средний балл по показателям доверия женщин в вопросах употребления мужем алкоголя находится на уровне 3,9 (медиана 4, мода 4). Отмечают, что во время застолья их мужья не всегда контролируют, сколько им можно выпить, 61% женщин. Признаются, что им приходится контролировать мужа, 44% женщин. Регулярно испытывают тревогу, что муж может злоупотребить алкоголем при встрече с друзьями, 53% респондентов. Учитывая распространённость алкоголизма, беспокойство наших респондентов является закономерным. Однако за этим беспокойством и стремлением контролировать мужчину лежит постоянный страх женщины столкнуться с тяжёлыми последствиями алкоголизма близкого человека. Вытекающее отсюда недоверие к мужчине также разрушительно сказывается на отношениях.

**Заключение.** Анализ результатов проведённого нами эмпирического исследования дает основания полагать, что для значительной части современных белорусских женщин доверие в отношениях с супругом не является абсолютной ценностью. Многие женщины не осознают его сущностных характеристик. Примерно половина женщин не считают мужа человеком, заслуживающим доверия с их стороны. Наибольшее доверие к супругу женщины проявляют в отношении супружеской верности, наименьшее — в сфере воспитания детей. Значительная часть женщин не доверяет полностью мужьям в вопросах распределения семейного бюджета и употребления алкоголя.

Полученные результаты позволяют конкретизировать образ современной белорусской семьи и соотнести его с нормативными моделями семей, существующими в семейной психотерапии. Анализ таких моделей был проведён Л. Г. Лысюк [17], которая подчёркивала, что в наиболее полном виде модель здоровых семейных отношений представлена в христианстве. Согласно данной модели, муж должен выполнять функции главы семьи, а жена — его помощницы. Глава заботится о семье и берет на себя ответственность за благополучие её членов. Жена как помощница добровольно даёт мужу возможность принимать важные решения относительно себя и семьи и нести ответственность за их последствия. Реализация супругами подобных функций оказывается возможной только при условии взаимной любви, открытости и доверия друг к другу. Соответственно, недостаток доверия приводит к искажению супружеских отношений, которое, в свою очередь, способствует возникновению личностных проблем всех её членов.

## Список цитируемых источников

1. Антоненко, И. В. Социальная психология доверия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / И. В. Антоненко ; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль, 2006. — 40 с.
2. Скрипкина, Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. — М. : Академия, 2000. — 264 с.
3. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. — М. : АСТ, 2004. — 730 с.
4. Экономика и социология доверия / Ю. В. Веселов [и др.] ; под ред. Ю. В. Веселова. — СПб. : Социол. о-во им. М. М. Ковалевского, 2004. — 192 с.
5. Купрейченко, А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 564 с.
6. Антоненко, И. В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции / И. В. Антоненко // Вестник университета (Государственный университет управления). — 2012. — № 1. — С. 104—108.
7. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
8. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. — Л. : Медицина, 1989. — 192 с.
9. Сафонов, В. С. О психологии доверительного общения / В. С. Сафонов // Проблема общения в психологии ; под общ. ред. Б. Ф. Ломова. — М. : Наука, 1981. — С. 264—272.
10. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. — 2-е изд. — М. : Класс, 1999. — 208 с.
11. Курило, В. А. Особенности общения в семье и коммуникативная компетентность супругов как составляющие уровней их психологической совместимости / В. А. Курило // Український вісник психоневрології. — 2012. — Т. 20. — № 2 (71). — С. 70—76.
12. Медалева, И. О. Гендерные особенности отношения супругов к измене на разных этапах развития семьи [Электронный ресурс] / И. О. Медалева // Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2008. — № 11. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-otnosheniya-suprugov-k-izmene-na-raznyh-etapah-razvitiya-semi>. — Дата доступа: 24.02.2016.
13. Rempel, J. K. Trust in Close Relationships / J. K. Rempel, J. G. Holmes, M. P. Zanna // Journal of Personality and Social Psychology. — 1985. — Vol. 49. — № 1. — P. 95—112.
14. Синельникова, Е. С. Критерии доверия и понимания в семье [Электронный ресурс] / Е. С. Синельникова // Психология XXI века. — 2010. — Режим доступа: [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/sinelnikova-elena-semenovna-kriterii-doveriya-18424.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/sinelnikova-elena-semenovna-kriterii-doveriya-18424.html). — Дата доступа: 19.01.2016.
15. Аргентова, Л. В. Сравнительное исследование проблем во взаимоотношениях супругов с зарегистрированными и незарегистрированными брачными отношениями / Л. В. Аргентова, Н. Н. Лидовская // Сибирский психологический журнал. — 2007. — № 25. — С. 132—136.
16. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2006. — 320 с.
17. Лысюк, Л. Г. Основы психологического консультирования / Л. Г. Лысюк. — Минск : Тесей, 2007. — 136 с.

Поступила в редакцию 16.01.2017

УДК 159.9

**Т. Е. Яценко, Е. Д. Быковская**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования  
Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь,  
+375 (163) 48 73 97, VerbumMovet@yandex.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА «Я-ВИРТУАЛЬНОЕ» И СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ДЕВУШЕК ЭКСТРАВЕРТИРОВАННОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи экстравертированных черт личности девушек, обладающих разным уровнем интернет-аддикции, и качеств, составляющих их образ «Я-виртуальное». Качества, составляющие образы «Я-виртуальное» девушек, находящихся на первой стадии интернет-аддикции, стадии увлечённости интернет-технологиями и конструктивного использования виртуальных ресурсов, проанализированы по параметру конгруэнтности/неконгруэнтности экстравертированным чертам личности. Описаны критерии идентификации девушек-экстравертов в социальных сетях Интернет и качеств, присущих им в реальной жизни, по особенностям ведения виртуальной коммуникации. Наивысшая степень неконгруэнтности качеств образа «Я-виртуальное» выявлена у девушек, находящихся на первой стадии интернет-аддикции.

**Ключевые слова:** интернет-аддикция; образ «Я-виртуальное»; виртуальная коммуникация; личностная черта; период ранней взрослости.

Библиогр.: 9 назв.

**T. E. Yatsenka, E. D. Bykovskaya**

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykov Str.,  
225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 73 97, VerbumMovet@yandex.ru

## **INTERRELATION OF THE EXTROVERTED GIRLS' "I-VIRTUAL" IMAGE AND THEIR INCLINATION TO INTERNET ADDICTION**

The article presents the results of the empirical research of the interrelation of the extraverted personality traits of the girls who have different levels of Internet addiction and the qualities that make their "I-virtual" image. The qualities that make "I-virtual" images of the girls who are on the first stage of Internet addiction, the phases of keenness on the Internet technologies and the constructive use of virtual resources have been analyzed on the parameter of congruence / incongruence with the extroverted personality traits. In accordance with the peculiarities of extravert girls' virtual communication we described the criteria to identify them in social networks and the qualities inherent in real life. It was found that the girls who are on the first stage of Internet addiction have the highest degree of incongruence of the qualities of "I-virtual" image.

**Key words:** Internet addiction; "I-virtual" image; virtual communication; personality trait; early adulthood.

Ref.: 9 titles.

**Введение.** Виртуальная коммуникация, осуществляемая в виртуальных ресурсах, наиболее ярко — в социальных сетях Интернет, становится первичным и вторичным фундаментом построения разновозрастными пользователями деловых, дружеских, а также романтических отношений. Согласно периодизации психического развития, предложенной Э. Эриксоном в эпигенетической теории, установление близких, доверительных отношений с представителями противоположного пола — задача, прежде всего, периода ранней взрослости (20—25 лет) [1], что является фактором активного использования людьми данного возраста социальных сетей Интернет.



Специфические характеристики виртуальной коммуникации в социальных сетях: отсутствие прямого эмоционального контакта, снятие жёстких социальных конвенций ввиду физической непредставленности и, в некоторой степени, анонимности; добровольность контактов и возможность прервать общение с собеседником, перейдя на другой виртуальный ресурс, что позволяет говорить об иллюзорном ощущении безопасности [2, с. 101; 3; 4]. Совокупность этих обстоятельств позволяет, на наш взгляд, говорить о расширении модальностей образа «Я» пользователя социальных сетей Интернет.

Образ «Я-виртуальное» рассматривается Н. Н. Буртовой и О. П. Цариценцевой как самостоятельная модальность образа «Я» в структуре Я-концепции личности, как представление пользователя социальных сетей Интернет о системе личностных качеств, присущих ему как виртуальному коммуникатору [5]. Один из факторов конструирования человеком образа «Я-виртуальное» — стремление реализовать фрустрированные в реальной жизни потребности, не исключая потребностей в позитивной самопрезентации и аутентичном общении. Возможность замещать неприемлемую реальность виртуальным пространством, исключаям нежелательные аспекты жизнедеятельности и позволяющим проигрывать привлекательные роли, может порождать проблему интернет-аддикции. Опираясь на труды Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот, мы понимаем под интернет-аддикцией «навязчивое или компульсивное желание войти в Интернет, находясь offline, и невозможность выйти из Интернета, находясь online» [6, с. 33].

Различное отношение между личностными чертами, реально присущими человеку, и личностными чертами, предъявляемыми им в виртуальном взаимодействии, позволяет констатировать проблему адекватного, лишённого иллюзорных компонентов, восприятия участниками виртуальной коммуникации друг друга, иными словами, — проблему психологически безопасной виртуальной коммуникации. В связи с этим является актуальным выявление содержания образа «Я-виртуальное» у мужчин и женщин с разным уровнем интернет-аддикции, обладающих различными личностными чертами. В нашем исследовании мы изучали образ «Я-виртуальное» девушек с экстравертированными чертами личности, которым свойственен разный уровень склонности к интернет-аддикции.

Обращение к исследованию экстравертированного типа личности пользователей социальных сетей Интернет обусловлено тем, что экстравертам свойственно стремление к коммуникации в её различных формах. Экстраверты отличаются общительностью, беззаботностью и оптимистичностью. Любят коллективные мероприятия и предрасположены устанавливать большое количество социальных контактов. Ослабленный контроль над чувствами и поступками обуславливает их склонность к вспыльчивости и агрессивности [7].

**Материал и методы исследования.** Целью исследования являлось выявление взаимосвязи образа «Я-виртуальное» и личностных черт у экстравертированных интернет-аддиктов женского пола в период ранней взрослости. Базой исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 50 девушек в возрасте от 20 до 25 лет. Для исследования личностных черт женщин был использован опросник «Большая пятёрка» Р. МакКрае и П. Коста (в адаптации А. Б. Хромова) [7]. Для определения уровня интернет-аддикции женщин была использована методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот) [6]. Методика «Личностный дифференциал» в авторской модификации (исследовательский вариант) использовалась нами для изучения образа «Я-виртуальное» девушек как пользователей социальных сетей Интернет. Для выявления характера взаимосвязи образа «Я-виртуальное» и личностных черт у девушек экстравертированного типа личности с разным уровнем интернет-аддикции нами был проведён корреляционный анализ (вычислялся критерий Пирсона). Установление способов предъявления девушками личностных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное», в социальных сетях Интернет производилось с помощью авторского варианта анкеты с последующей реализацией процедуры контент-анализа.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе мы определили уровень склонности к интернет-аддикции у девушек, в результате чего испытуемые были разделены на три группы: находящиеся на 1-й стадии интернет-аддикции, склонные к риску развития интернет-аддикции и конструктивно использующие интернет-ресурсы. На втором этапе для каждой из выявленных групп девушек мы установили характер взаимосвязи между выраженностью экстравертированных черт личности и качеств, составляющих образ «Я-виртуальное». На третьем этапе мы выявили способы предъявления девушками личностных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное», в социальных сетях Интернет.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для интерпретации качеств, составивших образ «Я-виртуальное» девушек, мы обратились к дефинициям, приведенным в толковом словаре С. И. Ожегова [8] и в новом толково-словообразовательном словаре русского языка [9]. Изученные качества образа «Я-виртуальное» разделены нами на конгруэнтные и неконгруэнтные по критерию: соответствие/несоответствие качеств, проявляемых в виртуальном взаимодействии, реально существующим чертам личности.

На первой стадии интернет-аддикции девушкам редко удаётся не выходить за пределы запланированного времени пребывания в сети Интернет и самостоятельно завершать работу. Они стремятся к возобновлению виртуальной активности, поскольку, находясь в реальности, чувствуют нервозность, раздражительность и пустоту. Помимо социальных проявлений (пренебрежение семейными и общественными обязанностями) выражены физические симптомы интернет-аддикции: онемение и боли в кисти руки, боли в спине, головные боли и сухость в глазах.

*Образ «Я-виртуальное» девушек-экстравертов с выраженной первой стадией интернет-аддикции* содержит ряд конгруэнтных качеств:

1) чем выше уровень выраженности экстравертированных личностных черт у девушек, тем в большей степени, по их мнению, они предъявляют себя в виртуальной коммуникации как дерзких ( $r$  равно  $-0,67$ ;  $p$  —  $0,1$ ), т. е. вызывающе смелых, пренебрегающих опасностью и возможным сопротивлением [9]. Подтверждением этого выступают особенности ведения виртуальной беседы (нецензурные выражения и черный юмор) и провокационное содержание фотоматериалов, что согласуется со свойственной экстравертам агрессивностью и настойчивостью в отстаивании собственных взглядов;

2) чем выше уровень выраженности экстравертированных черт у девушек, тем в большей степени они описывают себя в виртуальной коммуникации:

- как самоуверенных ( $r$  равно  $0,90$ ;  $p$  —  $0,01$ ), т. е. демонстрирующих решительность, чуждость сомнениям, высоко оценивающих собственные силы [9]. Это находит выражение в статусе, фотоматериалах (использование личных фотографий) и активном комментировании записей других пользователей социальных сетей Интернет, что согласуется с отсутствием у экстравертов сомнений на предмет собственного поведения в социуме;
- доверчивых ( $r$  равно  $0,88$ ;  $p$  —  $0,01$ ), т. е. не подозревающих виртуального собеседника в обмане и лжи [9], признаком чего является открытый доступ к персональной странице, большой объём предоставленной информации о себе, выражение согласия на предложение другого пользователя продолжить взаимодействие в реальности, большой объём записей на «стене» персональной страницы, особенности ведения коммуникации в личных сообщениях (изложение подробностей личной жизни, частое обновление бесед). Доверчивость не вступает в конфликт с общей направленностью экстраверта на людей, в том числе ориентированность на их мнение и рассмотрение как истинное отражение собственной личности.

*В образе «Я-виртуальное» девушек-экстравертов с выраженной первой стадией интернет-аддикции выявлен ряд неконгруэнтных качеств:*

1) вдумчивость ( $r$  равно 0,74;  $p$  — 0,06), т. е. выражение способности сосредоточенно думать и глубоко вникать во что-либо [8, с. 150], что проявляется в виртуальной коммуникации (продолжительное время ответа на сообщения, большие объёмы сообщений, раскрытие собственных рассуждений), в записях на «стене» персональной страницы (отзывы о фильмах и книгах, о смысле жизни, о собственных мечтах). Данное качество противоречит беззаботности, праздности и некоторой несерьёзности, свойственным экстравертам;

2) предусмотрительность ( $r$  равно 0,70;  $p$  — 0,08), т. е. дальновидность и способность заранее предвидеть возможные последствия собственных действий [9], что выражается посредством отсутствия информации о себе, малого количества виртуальных друзей и особенностей ведения виртуальной беседы (наличие множества уточняющих вопросов). Это вступает в конфликт со склонностью экстравертов совершать необдуманные поступки.

Девушкам, находящимся на стадии увлечённости интернет-технологиями, часто удаётся контролировать время пребывания в виртуальном пространстве, поэтому им не приходится скрывать от окружающих количество времени нахождения в сети Интернет. На данной стадии интернет-аддикции маловероятна угроза потери дружеских и семейных отношений, финансовой стабильности и успехов в учёбе. В процессе активности в сети Интернет редко отмечаются симптомы физического истощения.

*Образ «Я-виртуальное» девушек-экстравертов с выраженной увлечённостью интернет-технологиями* содержит ряд конгруэнтных качеств. Чем выше уровень выраженности экстравертированных личностных черт у девушек, тем в большей степени они описывают себя в виртуальном общении как человека:

1) счастливого ( $r$  равно 0,38;  $p$  — 0,03), т. е. демонстрирующего личное благополучие [9], признаком чего являются фотоматериалы (отражающие стенические эмоции пользователя), особенности ведения коммуникации в личных сообщениях (использование смайлов) и статус, что согласуется со свойственными экстраверту оптимизмом и повышенным фоном настроения;

2) разговорчивого ( $r$  равно 0,40;  $p$  — 0,03), т. е. выражающего желание общаться обильно и с широким кругом пользователей социальной сети Интернет [8, с. 1614]. Это проявляется в особенностях ведения виртуальной беседы (навязчивость, частые обновления бесед, большой объём сообщений, высокая скорость ответов на сообщения пользователей), в записях на «стене» персональной страницы, в активном и объёмном комментировании записей других пользователей, а также в большом количестве виртуальных друзей. Данное качество образа «Я-виртуальное» не вступает в конфликт со стремлением экстраверта много общаться и рассказывать о себе;

3) активного ( $r$  равно 0,49;  $p$  — 0,01), т. е. развивающегося, усиленно действующего [8, с. 21]. Это достигается посредством большого количества виртуальных друзей, особенностей коммуникации в личных сообщениях (частые обновления бесед), принадлежности и администрирования сообществ пользователей, записей на «стене» персональной страницы. Указанное качество образа «Я-виртуальное» соответствует тяге экстравертов к получению новых впечатлений и установлению многочисленных контактов с окружающими людьми.

У девушек, использующих интернет-ресурсы без риска возникновения аддикции, отсутствуют проблемы в реальном социальном взаимодействии, обусловленные их виртуальной активностью. Они не испытывают трудностей в самостоятельном прекращении виртуальной активности и никогда не стремятся замещать разрешение кризисных ситуаций жизни виртуальной активностью.

*В образе «Я-виртуальное» девушек-экстравертов, которые используют ресурсы Интернета без риска развития аддикции,* выявлен ряд конгруэнтных качеств:

1) чем выше уровень развития экстравертированных черт у девушек, тем большую степень выраженности у себя как виртуальных коммуникаторов вспыльчивости они отмечают

( $r$  равно  $-0,74$ ;  $p$  —  $0,01$ ). Предрасположенность быстро приходить в сильное (обычно кратковременное) раздражение [9] в рамках виртуальной коммуникации проявляется в склонности к быстрым ответам, к резким прерываниям беседы и спорам, в частом использовании сочетания знаков препинания «?!», «!!!». Это соответствует агрессивности, характерной для экстравертов;

2) чем выше уровень выраженности экстравертированных личностных черт у девушек, тем в большей степени они описывают себя в виртуальной активности как разговорчивого ( $r$  равно  $0,55$ ;  $p$  —  $0,06$ ) человека.

**Заключение.** Можно констатировать стремление экстравертированных девушек, находящихся именно на первой стадии интернет-аддикции, предъявить себя в социальных сетях Интернет, избегая особенностей собственной личности, проявляющихся в реальном межличностном взаимодействии. Идентифицировать девушек экстравертированного типа личности в социальных сетях Интернет можно по следующим особенностям виртуальной коммуникации: навязчивость в установлении онлайн-переписки, частые и объёмные сообщения, высокая скорость ответов виртуальным друзьям, частое использование «смайликов», активное и объёмное комментирование записей других пользователей, резкое прерывание беседы и использование сочетания знаков препинания «?!», «!!!». Такие пользователи социальных сетей Интернет публикуют на персональной странице только личные фотоматериалы, отражающие преимущественно стенические эмоции. Девушка-экстраверт легко идёт на контакт в социальных сетях Интернет и использует данный виртуальный ресурс для поддержания виртуальных отношений, которые она заинтересована перенести в реальную жизнь.

### Список цитируемых источников

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис ; пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривовш / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
2. Зайнуллина, Л. М. Особенности коммуникаций в виртуальном пространстве / Л. М. Зайнуллина // Языковые единицы в парадигматике и синтагматике. — Уфа, 2008. — Ч. 1. — С. 101—110.
3. Королёва, Н. Н. Воздействие современной информационной и медиасреды на «образ я» подростков / Н. Н. Королёва, И. М. Богдановская, В. Ф. Луговая // Вестн. Герцен. ун-та. — 2014. — № 2. — С. 87.
4. Крылов, Е. Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Ю. Крылов. — СПб., 2012. — 144 л.
5. Бутрова, Н. Н. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста) [Электронный ресурс] / Н. Н. Бутрова, О. П. Цариценцева // Концепт. — 2014. — № 12. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14338.htm>. — Дата доступа: 15.05.2016.
6. Больбот, Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Т. Ю. Больбот, Л. Н. Юрьева. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
7. Хромов, А. Б. Пятифакторный опросник личности / А. Б. Хромов. — Курган : КГУ, 2000. — 23 с.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2005. — 2313 с.
9. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова // Словари онлайн. — 2010. — Режим доступа: <http://slovaronline.com>. — Дата доступа: 27.04.2016.

Поступила в редакцию 01.11.2016

# **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

## **ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

### **PHILOLOGY**

### **LITERARY STUDIES**

УДК 882.6.09(091)(075.8)

**А. И. Белая**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 73 98, alba.57@mail.ru

#### **МАСТАЦКАЯ КРЫПТАГРАФІЯ ЯК СУКУПНАСЦЬ СІГНАЛАЎ ЭСТЭТЫЧНАЙ ІНФАРМАЦЫІ Ў ПРОЗЕ 1920—1930-Х ГАДОЎ**

В статье исследуются приемы «поэтики тайнописи», которая стала необходимой во времена увеличения разрыва между реальностью и официально-казенной риторикой, усиления цензурного контроля. На примере произведений З. Бядули, М. Зарецкого, П. Головача, С. Барановых, М. Горецкого рассматриваются методы импликации смысла, которые имела в распоряжении и плодотворно использовала проза переходной эпохи. Наиболее распространены разнообразные по сложности приемы буквенного зашифровывания идеи, прием переодевания. Уточнению авторской позиции способствует исследование влияний Ветхого и Нового Завета, обращение к историческим прецедентам. Особое внимание уделяется тем, на первый взгляд, периферийным, второстепенным, несущественным образам и персонажам, которые в свете «доказательной парадигмы» выявляются концептуально значимыми.

**Ключевые слова:** импликация смысла; методы и приемы художественной криптографии; интуиция; ассоциации; «привилегированные» фрагменты; доказательный метод.

Библиогр.: 23 назв.

**A. I. Belaya**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21, Voykov str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 73 98, alba.57@mail.ru

#### **THE ARTISTIC CRYPTOGRAPHY AS THE SET OF SIGNALS OF AESTHETIC INFORMATION IN PROSE OF 1920—1930S**

The article examines the poetics of cryptography (or micropoetics) which was in demand during the period when there was an increasing gap between the reality and official bureaucratic rhetoric (or the vulgarization of reality), the intensification of censorship. The most effective and complicated techniques of meaning implication in prose of the transitional epoch are analyzed on the basis of Z. Bedulya's, M. Zaretsky's, P. Golovach's, S. Baranavich's, M. Gorki's works. The study shows that the most widely used literary devices are letter enciphering of ideas and the technique of "disguise". As well the influence of the Old and New Testament, reference to historical precedents on writers' ideas are described. The use of "evidence-based" method proves that the seemingly peripheral, secondary, unessential images and characters turn out to be conceptually meaningful.



**Keywords:** meaning implication; literary techniques of the artistic cryptography; intuition; association; “privileged” fragments; “evidence-based” method.

Ref.: 23 titles.

**Уводзіны.** Патрэба пераўтварэння інфармацыі дзеля яе абароны з’явілася разам з узнікненнем мовы, і гэта паклала пачатак крыптаграфіі. Ды і сама пісьменнасць, даступная толькі абраным, спачатку была крыптаграфічнай сістэмай. Адметнасць твораў літаратуры ў тым, што іх структуру, семантыку і прагматыку можна падпарадкаваць як эксплікацыі аўтарскага намеру, так і яго «зацягнутасці». Наяўнасць «цёмных месцаў» у прозе 1-й трэці XX стагоддзя мы вытлумачаем дзвюма прычынамі. Па-першае, да тайнапісу творцы звярталіся, не пагаджаючыся з аднабаковай карцінай рэчаіснасці і не здавальняючыся формай эпісталаграфічнай дэманічнасці. Па-другое, літаратуры, якая праектуе «тэхнічную будучыню чалавецтва, спрабуе пранікнуць у яго маючую быць сацыяльную структуру і ўгадаць лёс асобы» [1, с. 265] (тут і далей ў цытатах пераклад з рускай мовы наш. — *А. Б.*), адкрыта зрабіць гэта ў пераходных эпохі бывае складана: мастацкія жанры, звязаныя з пошукамі яскравай і агульназначнай формы, у тым ліку праяўляюцца, «высвятляюць стан крызісу» [2, с. 276]. Кампенсаванне гэтых дэфіцытаў магла мастацкая крыптаграфія, «агульны і абстрактны» агляд метадаў, якой зрабіў Антон Адамовіч. Ён адзначыў, што ўласцівая адраджэнству грамадзянска-палітычная алегарызацыя з’яўляецца прыродна ў канцы 1920-х — 1930-я гады саступае месца метадам «перададзенай трыбуны», «пераапрацоўвання», «натураграфіі», крыптаграфічнага выкарыстання сэнсавай двухпланавасці ў спалучэнні з метадам іранізацыі, выкарыстання дакумента, графічнага і літарнага зашыфроўвання ідэі [3]. У межах дадзенага артыкула мы спынімся на тых, што ў мастацкай прозе выявіліся найбольш плённымі.

**Матэрыял і метады даследавання.** Матэрыял даследавання — праяўляюцца творы беларускай і рускай літаратуры, напісаныя ў 1920-я — 1930-я гады. Асноўныя метады — канцэптуальна-стылявы, біяграфічны, метады інтэрпрэтацыі.

**Асноўная частка.** Мастацкі твор можна зразумець толькі з яго самога; ён выдае карыстальніку «мэтанавіта тую інфармацыю, у якой той мае патрэбу і да засваення якой падрыхтаваны» [4]. Асобныя элементы паэтыкі айчынай прозы 1-й трэці XX стагоддзя бачацца як плённы вынік сінтэзу інтуіцыі і асацыятыўнага мыслення. Паводле А. Шапенгаўэра, «інтуіцыя — уласцівасць натур мастацкіх, і да таго ж надзвычай значных» [5, с. 148]. Інтуіцыя — інструмент даследчыка, які збірае асацыяцыі з розных часоў і літаратур з мэтай выявіць пласты зместу, не бачныя ў адзінаковым ужыванні, і прад’явіць іх «у знятым выглядзе» [6, с. 167]. У сучасным літаратуразнаўстве акрэсліўся вектар даследавання, які не выключае інтуітыўнага пранікнення ў мастацкі свет пісьменнікаў мінулага і спалучае яго з «расшыфроўкай аўтарскіх намёкаў і супастаўленняў, схаваных за імёнамі, назвамі, цытатамі» [7, с. 109]. Пошук мэтаназначных прыёмаў аналізу «паэтыкі тайнапісу», «мікрапаэтыкі», прывёў нас да «доказавай парадыхмы» К. Гінзбурга [8], прыдатнай у сітуацыях або недахопу фактаў, або іх празмернасці, якая ўскладняе сістэматызацыю. Калі прычыны не паддаюцца ўзнаўленню, піша К. Гінзбург, застаецца толькі апеляваць да іх ад вынікаў. Нават непразрыстая рэальнасць мае «прывілеяваныя» фрагменты, якія дазваляюць яе дэшыфраваць. Аснова метаду — увага да элементаў тэксту, якія на першы погляд здаюцца пабочнымі, лішнімі, «непатрэбнымі». Такім чынам падаецца сюжэтна не актыўны персанаж, які, між тым, не пазбаўлены пэўнай ідэяна-эстэтычнай функцыі. Такі персанаж у раманах З. Бядулі «Язэп Крушынскі» — бацька Язэпа Сымона Чарнюк, бондар і варажбіт. Даволі «цёмнае» і апісанне яго хацінкі, якая стаіць у ельнічку, «у нейтральным месцы між Драздамі і Дзятламі» [9, с. 202]. Яе акенцы прамяняцца ад

сонца, нібы асветленыя знутры, і ўсярэдзіне хатка не такая, як сялянскія. Цыпруку Ярэмчыку здаецца, што прадметы хатняга начыння жывыя, разумныя і нібыта маюць над ім нейкую ўладу. Слаі дрэва, што вызначаюцца на скрынях і кублах, выклікаюць думку пра сувязь *«між першапачатковай і цяперашняй формай рэчаў, якія ва ўяўленні селяніна жывуць асабістым жыццём»* [9, с. 290]. Гэты фрагмент выклікае асацыяцыю са словамі Святога Аўгусціна пра тое, што мы бачым рэчы такімі, якія яны ёсць, а яны — такія, якімі іх бачыць Бог. У працы «Рэч у антрапацэнтрычнай перспектыве» У. Тапароў апелюе да слоў Э. Толле, якія карэлююць з ідэяй вобраза Чарнюка: «...Бог... прысутнічае ў камені і ў кавалку дрэва, але яны не ведаюць гэтага» [цыт. паводле: 10]. Канцэпцыя героя сугучна з сучасным бачаннем духоўнага сэнсу рэчаў. Хата Чарнюка — хата, дзе жыве Бог (Сымон — «той, хто пачуў [Бога]» [11, с. 230]. Бясмерце чалавека — у думцы, веры, самапазнанні, творчасці, свабодзе, магчымасці пераадолець зону бліжэйшых патрэб. На пахаванні бацькі Крушынскі думае аб тым, што стары жыў як хацеў. Розным начыннем і матэрыяламі завалена хата Галілея («Вязьмо» М. Зарэцкага), дзе *«...было і дрэва, і гліна, і жалеза, і пясок, і салома...»* [12, с. 35]. Усё ўказвала, што *«замыслена тут... нешта грандыёзнае»* [12, с. 158]. Галілею ўдалося пазбегнуць калектывізацыі. Абодва творы яднае думка, што дзівацкая хатка — апалогія душы творцы — бадай, адзіная тэрыторыя свабоды ў «перакуленым» свеце.

У рамане З. Бядулі ёсць яшчэ адзін «непатрэбны» герой — «чалавек з вачыма сфінкса». Кіруючыся думкай П. Васючэнкі, мы звязваем яго з матывам лёсу. «Лёс — усмешка Сфінкса. <...> Лёс чалавека — цяпець, сцяўшы зубы... прымаць не да канца зразумелыя правілы гульні. Не супрацьстаяць, а гуляць з лёсам» [13]. Такой небяспечнай «гульні», па сутнасці, быў творчы працэс у часы вульгарызацыі.

Аналіз уплываў Бібліі на мастацкую прозу прыводзіць да цікавых высноў. Сферы рэлігіі і смеху, пісаў У. Проп, несумяшчальныя. У Старым Запавеце гаворыцца: «...у смутку аблічча сэрца робіцца лепшым» [Екл. 7:3-4]. Мастак А. Іванаў заўважыў, што Хрыстос ніколі не смяўся. М. Зарэцкі («Вязьмо») падкрэслівае, што Галілей не любіць жартаў, і робіць акцэнт на тым, што пры хадзе верхняя частка тулава селяніна выцягнута наперад, *«нібы прыглядаўся ён да чаго ці што вынюхваў перад сабой»* [12, с. 16]. Амаль гэтак жа ходзіць Іуда Іскарыёт у апавяданні Л. Андрэева — *«як Ісус, які крыху сутуліўся ад звычкі думаць у час хадзі...»* [14, с. 170]. Такія супастаўленні пашыраюць асацыятыўнае поле оніма «Галілей»: паводле Евангелля ад Матфея, па ўсёй Галілеі хадзіў Ісус, вучачы і ацяляючы тых, хто меў патрэбу. А гэта, у метафарычным плане, складае аснову мастацка-філасофскай канцэпцыі вобраза героя М. Зарэцкага.

На імплікацыю сэнсу ў драме К. Крапівы «Канец дружбы» ўказвае «недарэчны» эпізод, дзе Сапляк хаваецца ад калектывізатараў у калыску. Калыска — топас дзяцінства. У ёй дзіця знаходзіцца ў бяспецы. Цалкам дапушчальная думка, што так аўтар маркіруе «інфанталізацыю» [15, с. 40] як вынік татальнай рэгламентацыі жыцця. Калгаснікі пазбаўлены не толькі пашпартоў (як непаўналетнія), але і сацыяльнай ініцыятывы. «Бацька народаў» кіруе краінай і мае права караць непаслухмяных дзяцей, а тэрор яшчэ больш навязвае дарослым дзіцячыя паводзіны.

М. Прышвін адзначаў, што ўсякі аўтар гістарычнай аповесці апісвае яго сапраўднае жыццё ў вобразах мінулага. Гэта прыём метаду пераапраанання як аўтарскага «перакладу» іншай рэчаіснасці на мову сваёй. Сучасныя і тутэйшыя з’явы і людзі набываюць абрысы і выгляд «...больш ці менш аддаленых краёў, эпох і асяроддзяў» [3, с. 530]. Гэта можна ўбачыць у аповесцях З. Бядулі «Салавей», Ю. Тынянава «Паручнік Кіжэ». У паэме Я. Коласа «Рак-вусач» норавы грамадства экстрапалуюцца на прыроду. Карась-паэт, які зашыўся ў чарот, адганяе паззіяй смутак і нічога не ведае пра пакуты іншых... У літаратуры 1-й трэці XX стагоддзя ёсць розныя прыёмы літарнага зашыфроўвання ідэі. У «Камароўскай хроніцы» М. Гарэцкі запісаў, як у «г. Ьчы-Вамілк» суд адклаў справу «за няяўкаю сведкі Туман-туман-па-даліне» [16, с. 485]. Сёння нескладана прачытаць толькі назву горада —

Клімавічы. Назва партыі «П.С.Х» у п'есе Л. Родзевіча па форме і ідэі асацыюецца з БСГ. Настаўнік Павел Анціпаў («Доктар Жывага» Б. Пастарнака) у грамадзянскую стаў грозным камісарам Стрэльнікавым. Словы «Антипов» і «антипод» адрозніваюцца адной літарай. Стрэльнікаў — «анты-Павел», апостал «перакуленага» свету. М. Гарэцкі, М. Зарэцкі, Я. Купала скарысталі адметнасць графікі, каб акцэнтаваць праблему ідэнтычнасці: «*Про-ле-ле-та-ры-і*» (Гаршчок); «...*Убачыў бе-ла-ру-сі-за-цы-ю...*» (Ліпін); «*Вось той, хэ-хэ-хэ! беларус, аб якім я вам казаў; ...беларускі, хэ-хэ-хэ! грунт*» (Зносак). Падобны прыём ужыў і П. Галавач, спалучыўшы элементы і натураграфіі, і перададзенай трыбуны. Свой крыптонім ён аддаў **Паўлу Голубу** (апавяданне «Уцякач»). Больш складаны выпадак мы выявілі ў рамане «Праз гады». У фінале твора прафесар Галынскі і паэт-дзівак, былы земскі аграном Ягупла, востра дыскутуюць пра лёс навукі і мастацтва пры новым ладзе. І найбольш шчыры ў спрэчцы Ягупла. Раман выйшаў у 1935 годзе, П. Галавач загінуў у 1937-м. Пад канец жыцця пісьменнік імкнецца прыцягнуць увагу да самага значнага літарным шыфрам-сігналам **ПГал** (ён прысутнічае не толькі ў оніме **ЯГупла**, але і ў оніме «**Пра**фесар **Галынскі**», носьбіт якога таксама рэпрэзентуе пэўныя аўтарскія інтэнцыі). П. Галавач нібы падкрэслівае, што ён не на баку Будніка. Крыптонім **ПГ** мае месца і ў назве «**Праз гады**». Найменшая структурная частка рамана называецца «падзея», а гэта фармальны паказчык таго, што аўтар пераносіць цэнтр асэнсавальнай актыўнасці ў будучае. М. Бахцін пісаў: раман як жанр «*хоча прарочыць факты, прадказваць і ўплываць на рэальную будучыню... аўтара і чытачоў*» [17]. І. Бродскі ў Нобелеўскай лекцыі выказаўся яшчэ больш катэгарычна: «...Іншай будучыні, акрамя той, што акрэслена мастацтвам, у чалавека няма» [18, с. 456].

Беларускія прэзідэнты імкнуліся да аб'ектыўнасці ў паказе складанай і драматычнай эпохі. Часта падставы заўважыць імплікацыю дае адметнасць хранатопу. П. Галавач піша, што ўрад прыняў пастанову пра пабудову на Яснаўскім балотным масіве — а не дзе-небудзь на Урале або ў Данбасе — энергяхімічнага камбіната па вытворчасці пластычных мас з торфу. Ясны — светлы — белы. Яснаўскі балотны масіў сімвалізуе Беларусь як прастору сацыяльна-палітычнага эксперыменту. Да абрэвіятуры СССР набліжае М. Зарэцкі ў рамане «Вязьмо» абрэвіятуру тапоніма «Сівецкі сельскі савет». Тут уладарыць Пацяроб. Адметнасць «мікрапаэтыкі» яго вобразу цягне за сабой думку, што «страшны калектывізатар» сівецкага маштабу — «гіпатэтычна маркіраваная асоба» (В. Шур). Партрэтная і псіхалагічная характарыстыкі («*велічны*», «*каменная ўпэўненасць*», «*трыумфальны погляд ваяўнічага пераможцы*») арганічна дапасуюцца да ўладальніка, па словах В. Мандэльштама, «бронзавага профілю Гісторыі». Перад намі прыём метаду пераапраанання. Помслівасць і жорсткасць вызначаюць натуру Перуна Рыжага ў аповесці Л. Калюгі «Утрапенне». Той жа стыль кіраўніцтва ўвасабляе Харытон Мамчыц («Новая дарога» С. Баранавых), а яго прозвішча адбівае значэнне «спадчыннік, паслядоўнік». Кіруючыся метадам К. Гінзбурга, можна вылучыць у гэтай аповесці яшчэ адну гіпатэтычна маркіраваную асобу. Міхаліна Красінская, асоба з «былых», атрымала ад маці ліст з рэцэптам лячэння раматусу сокам мурашак. Казюркі самі лезуць у бутэлькі з намазанымі цукрам рыльцамі, адкуль няма дарогі назад, і трапляюць у печ, дзе задыхаюцца («*гэта вельмі цікава!*»). Потым Стасік «з усяе сілы» круціць іх у анучы і атрымлівае сок. А трупікі выкідаюць за плот. «*Яны больш нінавошта не патрэбны*» [19, с. 195]. Балгарскі даследчык О. Стэфанаў сцвярджае, што І. Ільф і Я. Пятроў, «умела камуфлюючы магчымыя адпаведнасці», узнавілі ў вобразе Бэндэра псіхалагічнае аблічча Сталіна. Вучоны даводзіць гэта праз лагічны шэраг аргументаў, якія мы пакідаем за межамі артыкула. У нататках Ільфа, адзначае О. Стэфанаў, ёсць запіс «Сов. Иосиф», а ў імені героя ён бачыць «формулу» **О-Ста**-п і лічыць яе знакам аўтарскай адсылкі да оніма «Сталін» [20, с. 88]. Падобнай стратэгіяй, на нашу думку, кіруецца і С. Баранавых. Да таго ж, згаданы ў лісце **Ста**-сік амаль што «непатрэбны» для сюжэтнага дзеяння персанаж.

Тып і характар — нібы два полюсы «кругавароту чалавецтва: плынь мацярынская імчыць нас да тыпу, бацькоўская плынь — да характару» [21, с. 654]. Гэты тэзіс асацыятыўна адсылае да вобраза рэвалюцыянера-народніка Матруніна («Сцежкі-дарожкі» М. Зарэцкага), які раней лічыўся адмоўным, бо герой нібыта не прыняў рэвалюцыі. Аднак ідэя вобраза гуманістычная, а тэрмін «народніцтва» на пэўным этапе быў сінонімам дэмакратызму. Матрунін не прымае дыктатуры пралетарыяту. Ён перакананы, што інтэлігенцыя павінна несці ў народ асвету, тварыць, а не расхістваць жыццё. З аднаго боку, прозвішча «Матрунін» сугучна з прозвішчам «Бакунін», носьбіт якога таксама лічыў дыктатуру пагрозай рэвалюцыі і перадумовай аўтарытарызму. З другога, яно суадносіцца з жаночым імем «Матрона» («маці, паўнаўладная і ўзорная гаспадыня ў доме» [11, с. 259]). Герой часта звяртаецца да маладых са словамі «дзеці», «сыны». Для рэвалюцыянераў новага часу ідэалы народніцтва — «“мацярынскі” пачатак светапогляду» [22, с. 518]. І якасці Матруніна, і спосабы яго ўплыву на моладзь больш «мацярынскія», чым бацькоўскія. Канцэпцыя гэтага героя схіляе да думкі, што М. Зарэцкі выказаў свае палітычныя сімпатыі, супраць-пастаўляючы тактыку народнікаў тактыцы бальшавікоў на чале з «бацькам усіх народаў». У вобразе Матруніна бачыцца таксама алузія на постаць апостала Паўла, які часта называў сябе маці, карміцелькай людзей, што сталі яго паслядоўнікамі і якіх ён гадаваў духоўна. Павел — першы хрысціянскі багаслоў, мысляр, апостал свабоды, які вучыў, што час рэлігіі як Закона мінае, што чалавек не можа ўратавацца толькі захаваннем прадпісанняў і забарон. Лясніцкі адышоў ад гуманістычных заветаў настаўніка, якога апошні раз убачыў у выканкаме: «...нейкі старэнькі майстра шчыра поркаўся над пісьмовай машынкай» (М. Гарэцкі ў аповесці «Дзве душы» зрабіў гэтую прыладу сімвалам бюракратызму). Сімволіка ёсць і ў самой сцэне рамонт: такі сюжэтны ход выяўляе надзею М. Зарэцкага на тое, што інтэлігенцыя зможа гуманізаваць атмасферу ў новым грамадстве. Паказальна, што ў 1918 годзе ў Крамлі паўстаў абеліск у гонар прадстаўнікоў усіх плыняў сацыялізму. Імёны выбіраў асабіста Ленін, і паміж Прудонам і Чарнышэўскім значыўся Міхаіл Бакунін. Адмысловы ўзор тайнапісу мы выявілі ў аўтарскім оніме «Халіма» («Сцежкі-дарожкі» М. Зарэцкага). Літары, з якіх ён складаецца, пры перастаноўцы ўтвараюць імя Міхаіл, якое ў старажытнаўрэйскай мове азначала «роўны Богу» («Хто як Бог?»). Паводле Старога Завету, Міхаіл — старэйшы пасланнік Усявышняга. Адкрыцце Іаана Багаслова апавядае пра нябесную бітву арханёла Міхаіла з драконам (ён часта малюецца чырвоным), які пераследаваў Жонку, ахінутую ў Сонца, і яе дзіця. Такім чынам, вобраз Халімы мае два прэцэдэнты — універсальны і гістарычны, што і вызначыла яго канцэпцыю. (Асобнага даследавання заслугоўвае лінія «Халіма — Ніна»: гэтая «жонка» сама ахвяравала сына на рэвалюцыю...) Халіма, піша Ант. Адамовіч, выказвае свае «апазіцыйныя ідэі пры непрыхаваным спачуванні аўтара» [3, с. 921]. Бакунін прапаведаваў салідарнасць і свабоду — Халіма пратэстуе супраць стандартызацыі грамадскіх адносін, згубнай для чалавечай свабоды і арыгінальнасці. «Я — асоба! Я — чалавек! <...> Я вольным хачу быць... Я чалавек і хачу быць чалавекам» [23, с. 336]. Непаўторнасць гэтага вобраза-характару абумоўлена яго гіпербалічнасцю. Першапачатковая прыязнасць Халімы і Андрэя, пра якую піша М. Зарэцкі, лёгка вытлумачаецца ў святле ідэй таго часу: кампраміс з анархістамі — частка бальшавіцкай тактыкі. Аднак пазней Халіма апынуўся ў варожым лагеры. Ён гаворыць малазразумелыя рэчы: «Дзе пачынаецца ўрачыстасць, там канчаецца бунт... Яшчэ многа бунту патрэбна... Трэба пашукаць, дзе няма ўрачыстасці... <...> Ён моўчкі завярнуўся і пайшоў прэч ад Лясніцкага... З таго часу ніхто не бачыў яго і ніхто не ведаў, дзе ён робіць свой універсальны бунт» [23, с. 319]. У артыкуле Я. Пушчы «За стыль эпохі» ідэя «бязбожнасці і анархістычнасці» вылучаецца як характарыстыка сапраўднага творцы. І хоць Я. Пушча «падстрахоўваецца», агаворваючы псіхалагічнае, а не палітычнае разуменне гэтых тэрмінаў, яны «заключаюць у сабе выклік таталітарным прынцыпам падпарадкавання і канфармізму» [3, с. 948]. Праз бунт супраць нівелюючага ўздзеяння сацыяльнага



асяроддзя герой імкнецца напоўніць жыццё новым сэнсам. Аднак падобны пратэст, без захавання маральных норм, разбурае асобу. Канцэптуальныя асновы аналізу вобраза мы вылучылі ў працы М. Бярдзьева «Сэнс творчасці (вопыт апраўдання чалавека)», напісанай у 1914 годзе і дапрацаванай у 1926-м. Вельмі верагодна, што яна была вядома М. Зарэцкаму і мела ўплыў на яго эстэтычныя погляды. Гэта своеасаблівая «апалогія рамантызму», які адмаўляе ўладу гнэсэалогіі над творчасцю. Асабовая і творчая стратэгія М. Зарэцкага даказвае прыманне ім падобных пазіцый. Лінія Халімы ў сімвалічным плане рэпрэзентуе трагедыю творчай асобы як суб'екта гісторыі, які не выходзіць у аб'ект, — тое, аб чым пісаў І. Канчэўскі: асобе закрыты шляхі ў вольныя абшары штодзённасці.

**Заклучэнне.** Асаблівая прырода мастацтва робіць яго адметным і дасканалым сродкам захавання інфармацыі. З дакументальнай дакладнасцю вызначыць адметнасць літаратурных твораў 1-й трэці XX стагоддзя не заўсёды магчыма. У такіх умовах актуалізуецца «асацыятыўная праўда», якую пісьменнікі выказваюць пра свой час разнастайнымі сродкамі тайнапісу. Дэшыфраваць яго дапамагае веданне асноўных метадаў мастацкай крыптаграфіі, а таксама выкарыстанне «доказавага» метаду (паводле К. Гінзбурга), які праклаў сабе шлях у розных галінах ведаў і арыентаваны на нібыта перыферычныя факты як знакі схаванай ісціны. У творчай спадчыне беларускіх прэзаікаў выявілася сіла іх духоўнага супраціву трагічнай сучаснасці. Аналіз мікрапаэтыкі твораў З. Бядулі, М. Зарэцкага, С. Баранавых, П. Галавача, К. Крапівы, М. Гарэцкага дае магчымасць паставіць некаторыя «нязначныя», «дробныя», «лішнія» дэталі і вобразы ў шырокі гуманітарны кантэкст і такім чынам не толькі наблізіцца да пазіцыі канкрэтнага аўтара, а і асэнсаваць адметнасць і маштаб нацыянальнай мастацкай свядомасці ва ўмовах асабовай і творчай несвабоды яе суб'ектаў.

### Спіс цытаваных крыніц

1. Боров, Ю. Эстетика : в 2 т. / Ю. Боров. — Смоленск : Русич, 1997. — Т. 1. — 576 с.
2. Кривцун, О. А. Эстетика / О. А. Кривцун. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 447 с.
3. Адамовіч, Ант. Да гісторыі беларускае літаратуры / Ант. Адамовіч. — Мінск : Выдавец ІП Зміцер Колас, 2005. — С. 527—535.
4. Лотман, Ю. М. Тезисы к проблеме «Искусство в ряду моделирующих систем» [Электронный ресурс] / Ю. М. Лотман. — Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/lotman/thesis.htm>. — Дата доступа: 21.12.2015.
5. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление : в 2 т. / А. Шопенгауэр ; пер. с нем.; ред. Е. В. Москвич. — Минск : Попурри, 1999. — Т. 2. — 829 с.
6. Гачев, Г. Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр / Г. Д. Гачев. — М. : Изд-во Моск. ун-та : Флинта, 2008. — 288 с.
7. Назараў, В. Ф. Тайнапіс Андрэя Мрыя : падтэкст рэалій у творчасці пісьменніка / В. Ф. Назараў. — Мінск : Беларус. навука, 2016. — 360 с.
8. Гинзбург, К. Мифы. Эмблемы. Приметы : Морфология и история [Электронный ресурс] / К. Гинзбург. — Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/ginz/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/ginz/index.php). — Дата доступа: 05.11.2016.
9. Бядуля, З. Язэп Крушынскі : Раман. Кн. 1 / З. Бядуля // Збор твораў. У 4 т. — Мінск : Дзярж. выд-ва БССР; рэд. маст. літ., 1953. — Т. 3. — С. 167—522.
10. Топоров, В. Н. Вещь в антропоцентрической перспективе [Электронный ресурс] / В. Н. Топоров. — Режим доступа: <http://ec-dejavu.ru/v/Vesh.html>. — Дата доступа: 21.03.2016.
11. Хигир, Б. Исторические имена / Б. Хигир. — М. : Астрель : АСТ : Люкс, 2005. — 714 с.
12. Зарэцкі, М. Збор твораў. У 4 т. / М. Зарэцкі. — Мінск : Маст. літ., 1991. — Т. 3 : Вязьмо : Раман; Сымон Карызна : Драм. апавесць. — С. 5—298
13. Васючэнка, П. Пятрогліфы і філалагемы [Электронны рэсурс] / П. Васючэнка. — Рэжым доступу: <http://dziejaslou.by/old/www.dziejaslou.by/inter/dzeja/dzeja.nsf/htmlpage/> — Дата доступу: 03.08.2015.
14. Андреев, Л. Рассказы / Л. Андреев. — Волгоград : Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1979. — 368 с.
15. Геллер, М. Машина и винтики. История формирования советского человека / М. Геллер. — М. : МИК, 1994. — 336 с.



16. *Гарэцкі, М.* Камароўская хроніка / М. Гарэцкі // Віленскія камунары : Раман-хроніка ; Камароўская хроніка : Аповесць ; Прадм. М. Мушынскага. — Мінск : Маст. літ., 1997. — С. 238—541.
17. *Бахтин, М.* Эпос и роман (О методологии исследования романа) [Электронный ресурс] / М. Бахтин. — Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/bahtin/epos\\_roman.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bahtin/epos_roman.php). — Дата доступа: 05. 12.2016.
18. *Бродский, И.* Форма времени : Стихотворения, эссе, пьесы : в 2 т. — Минск : Эридан, 1992. — Т. 2. — 480 с.
19. *Стефанов, О.* Великие комбинаторы — Сталин и Остап / О. Стефанов // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч. конф. (30—31 окт. 2009 г.) / под ред. Е. Е. Иванова. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2010. — С. 87—91.
20. *Баранавых, С.* Дзве аповесці / С. Баранавых. — Мінск : Беларусь, 1967. — 316 с.
21. *Пришвин, М.* Собрание сочинений : в 8 т. / М. Пришвин. — М. : Худож. лит., 1986. — Т. 8 : Дневники, 1905—1954. — 759 с.
22. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Аддз-не гуманітар. навук і мастацтваў, Ін-т літаратуры імя Я. Купалы. — Мінск : Беларус. навука, 1999. — Т. 2. : 1921 — 1941. — 903 с.
23. *Зарэцкі, М.* Сцежкі-дарожкі : раман ; прадм. М. Мушынскага / М. Зарэцкі. — Мінск : Маст. літ., 1998. — 351 с.

Паступіў у рэдакцыю 13.01.2015

УДК 82.09 Л.ЛУНЦ

**Т. В. Данилович**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375(17) 226 40 24, tanya.tada@mail.ru

## ОТРАЖЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ЧИСТОГО ИСКУССТВА В СТАТЬЯХ Л. ЛУНЦА

В статье освещается характер осмысления литературными критиками, литературоведами, политическими деятелями вопроса о принадлежности участников литературного объединения «Серапионовы братья» к числу апологетов чистого искусства. Утверждается мысль о влиянии «искусства для искусства» на творческое сознание Л. Лунца — одного из главных теоретиков содружества «серапионов». Затрагивается тема их отношения к известной статье писателя «Почему мы Серапионовы Братья?». Рассматривается, какие положения теории чистого искусства находят отражение в литературной критике Л. Лунца. Выявляются особенности их интерпретации писателем, акценты, связанные с идеей чистоты искусства, расставляемые в каждой из анализируемых лунцевских статей.

**Ключевые слова:** «Серапионовы Братья»; «искусство для искусства»; самоценность литературы; творческая свобода.

Библиогр.: 10 назв.

**T. V. Danilovich**

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375(17)226 40 24, tanya.tada@mail.ru

## REFLECTING OF PURE ART'S PRINCIPLES IN ARTICLES OF L. LUNZ

The article deals with the views of literary critics, politicians on the question of ownership “Serapion Brothers” to the followers of pure art. Thought about the impact of “art for art” on L. Lunz — one of the main theoreticians of the commonwealth “Serapions” — is asserted in the article. The author touches upon the subject of their relationship to the well-known article “Why do we are Serapion Brothers?” of L. Lunz. The provisions of pure art's theory which are reflected in his literary criticism are considered. The article discusses the features of the interpretation of pure art theory in articles by L. Lunz.

**Key words:** “Serapion Brothers”; “art for art”; independent value of literature; creative freedom.

Ref.: 10 titles

**Введение.** Понятие «чистое искусство» в суждениях о «Серапионовых братьях» встречается неоднократно.

В статье 1923 года Л. Троцкий характеризует участников объединения как выразителей идеи «искусства для искусства»: «Мимоходом рождённые революцией, совсем ещё молодые, едва из пелёнок, беллетристы и поэты в поисках за своей художнической личностью пробуют оттолкнуться от революции, которая есть для них некоторым образом быт и среда, а им ещё только нужно в этой среде найти своё я. Отсюда бутады в духе “искусства для искусства”, которые кажутся серапионам чрезвычайно значительными и дерзостными, а в действительности являются, в самом лучшем случае, признаком роста и уж во всяком случае — свидетельством незрелости» (цит. по [1, с. 541]).

Приверженность серапионов теории чистого искусства отмечается и в известном докладе А. Жданова о журналах «Звезда» и «Ленинград» (1946). Цитируя фрагмент из статьи Л. Лунца «Почему мы Серапионовы Братья?», в котором утверждается идея самоценности искусства, докладчик делает вывод: «Такова роль, которую “Серапионовы братья” отводят

искусству, отнимая у него идейность, общественное значение, провозглашая безыдейность искусства, искусство ради искусства, искусство без цели и смысла» [2, с. 10]. Эта характеристика предопределила направленность интерпретации серапионов в советском литературоведении послевоенного десятилетия, а также нашла сторонников и в эпоху «оттепели», поменявшей вектор восприятия многих явлений культурной жизни. Д. Г. Цыганкова в 1957 году пишет: «Как известно, в связи с преодолением культа личности, некоторые литературоведы пытались необоснованно идеализировать группу “Серапионовых братьев”, взяв под сомнение верную характеристику, данную ей ЦК ВКП(б) от 14 августа 1946 года» (цит. по [3, с. 6]).

В монографии А. П. Горбунова «“Серапионовы братья” и К. Федин» (1976) отстаивается мысль о неприемлемости для участников объединения теории «искусства для искусства». Исследователь ссылается на негативные суждения Н. Никитина о чистом искусстве, однако сам же и обнажает их противоречие другим высказываниям серапиона: «“Не искусство для искусства — это сладкая ложь и глупая. А писательство как искусство”, — выдвигает лозунг Н. Никитин. И в то же время, указывая, что критика на протяжении всей своей истории “к каждой строчке русского писателя” “прикладывала социальный амперметр”, Н. Никитин провозглашает свободу художника от общества: “Сплетение художника с гражданином может быть, а может и не быть”. “Нельзя требовать от художника, чтобы он был общественным сейсмографом, это не главная цель искусства, у него своё ухо, своя игра, только ему присущая”. <...> И все это рядом с вполне определённым и конкретным — поставить литературу на службу революции» [3, с. 41].

Заявления о приверженности серапионов чистому искусству, как и обратные этому утверждения, в советское время базировались преимущественно на отрицательном отношении к теории «искусства для искусства». Первые сопровождалась критикой эстетических взглядов членов объединения, вторые были направлены на реабилитацию их деятельности. В работах современных литературоведов, если «Серапионовы братья» и рассматриваются как апологеты «искусства для искусства», это имеет форму бестенденциозного изложения точки зрения на своеобразие эстетики содружества (см., например, [4, с. 249]).

Сам Лунц — один из главных теоретиков объединения — об отношении к чистому искусству пишет: «Я не эстетствующий сноб, не сторонник “искусства для искусства” в грубом смысле этого слова. Следовательно, не враг идеологии» [5, с. 38]. Писатель вроде бы отделяет собственные эстетические воззрения от теории чистого искусства, но отмечает, что он не сторонник “искусства для искусства” *в грубом смысле этого слова*» (курсив наш. — Т. Д.). То есть, во-первых, в понимании Лунца, существует и иное представление об «искусстве для искусства», а во-вторых, писатель отрицает собственную причастность лишь к защитникам чистого искусства «в грубом смысле этого слова». Суть этой формулировки проясняет вывод писателя, что раз он «не эстетствующий сноб, не сторонник “искусства для искусства” в грубом смысле этого слова», то не враг идеологии. Очевидно, что Лунц отрекается от чистого искусства в его узком понимании, которое подразумевает запрет на обращение художника к вопросам политики. При этом статьи Лунца («Почему мы Серапионовы Братья?», «Идеология и публицистика», «На Запад!») свидетельствуют о том, что эстетические взгляды писателя опираются на основные положения концепции чистого искусства.

**Основная часть.** Статья «Почему мы Серапионовы Братья?», появившаяся вместо заказанной журналом «Литературные записки» автобиографии Лунца, в литературной среде была воспринята как эстетическая программа серапионов. В книге «Литературные манифесты : От символизма до “Октября”» она опубликована именно в таком качестве. А. П. Горбунов, утверждая, что статья Лунца не являлась исключительно личной позицией писателя, приводит в качестве аргумента факт, что содержание коллективного ответа серапионов на статью С. Городецкого «Зелень под плесенью» перекликается со статьей «Почему мы Серапионовы Братья?» [3, с. 432]

Сами серапионы считали лунцевскую статью декларацией объединения<sup>1</sup>. «Даже в 1929 году применительно к ней М. Слонимский употреблял формулу “Серапионы устами Лунца”» [3, с. 432]. О причинах последующего открещивания ряда серапионов от статьи Лунца Е. Г. Полонская в начале 1960-х годов писала: «Впоследствии некоторым из нас пришлось отречься от нее. Ну что ж, такие казусы случались даже с апостолами! А никто из нас не хотел быть мучеником. Правда, некоторым, как, например, Мише Зоценко, пришлось пострадать за правду, и он сделал это достойно, но не у всех серапионовых братьев была такая выдержка, как у Зоценко» (цит. по [3, с. 434]).

Манифест содружества нацелен не только на артикуляцию принципов чистого искусства<sup>2</sup>, однако им Лунц отводит первостепенное место. Так, в русле суждений защитников «искусства для искусства» выдержаны размышления писателя о взаимоотношениях искусства и действительности. «Литераторы послереволюционной эпохи, подражая критикам-марксистам, в литературных героях видели живых людей, а в драматических коллизиях, созданных творческой фантазией писателя, угадывали реальные конфликты, возникающие повседневно» [5, с. 234]. В противовес этому в лунцевской статье утверждается мысль о специфике законов искусства, отмечается кардинальная разница между художественными персонажами и реальными людьми: «Мы говорим: Щелкунчик Гофмана ближе к Челкашу Горького, чем этот литературный босяк к босяку живому. Потому что и Щелкунчик и Челкаш выдуманы, созданы художником, только разные перья рисовали их» [7, с. 313].

В отличие от поборников чистого искусства, для которых распространённым способом защиты самодостаточности художественной реальности оказывается утверждение превосходства искусства над жизнью, серапионы акцентируют весомость литературы за счёт уравнивания её в правах с действительностью, восприятия как самоценного явления, особой формы бытия. С точки зрения Лунца, искусство «реально, как сама жизнь» [7, с. 314], произведение должно «жить наравне с природой» [7, с. 313].

В числе основополагающих принципов чистого искусства, которые отстаиваются в манифесте серапионов, — автономия искусства по отношению к другим сферам общественного сознания. Лунцевский ракурс осмысления этой темы — взаимоотношения литературы и политики, что типично для приверженцев «искусства для искусства» в русской литературной критике разных эпох, и продиктовано особенностями восприятия писателем послереволюционной действительности и тенденций развития русской литературы.

Начало 1920-х годов в Советской России автор статьи характеризует как эпоху «мощного политического напряжения» [7, с. 313], «величайших регламентаций и казарменного упорядочения, когда всем был дан один железный и скучный устав» [7, с. 311]. Серапионовское видение текущего момента литературной жизни вбирает в себя не только явления, рожденные революцией, но и имеющие давнюю традицию: «Слишком долго и мучительно правила русской литературой общественность» [7, с. 314]. До редакторской правки в белой рукописи Лунца эта мысль была оформлена несколько иначе: «Слишком долго и мучительно *истязала* русскую литературу *общественная и политическая критика*»<sup>3</sup> (курсивом выделены слова, заменённые при печати в журнале. — Т. Д.) (цит. по [1, с. 495]). Первоис-

<sup>1</sup> Об авторитете Лунца в среде серапионов свидетельствуют их собственные признания. «...Ты Серапионовский аванпост (форпост), одним словом — ударная группа Серапионов...» [6, с. 187], — пишет Н. С. Тихонов Лунцу. «Из серапионов вы самый серапионистый» [6, с. 305], — уверяет Лунца Е. Г. Полонская. А после его смерти она признается отцу писателя: «...он был душой нашего братства» [6, с. 305].

<sup>2</sup> В числе вопросов, обсуждаемых в статье «Почему мы Серапионовы Братья?», — эксперименты с фавулой, необходимость ориентации на западную традицию остросюжетных произведений.

<sup>3</sup> Б. Фрезинский так поясняет ситуацию с редактированием лунцевской статьи: «Как неожиданно выяснилось, беловая рукопись декларации Лунца сохранилась у Елизаветы Полонской, и, когда я сравнил ее с опубликованным в 1922 году текстом, обнаружилось, что либеральная редакция журнала, опасаясь цензуры, самые острые места в нем смягчила (журнал это не спасло — его тут же прикрыли)» [1, с. 35].

точник конкретизирует понятие общественности в устах Лунца, делая очевидным, что писатель имеет в виду колоссальную степень отрицательного воздействия публицистической критики на развитие русской литературы — образ мыслей, присущий многим адептам чистоты искусства из числа соотечественников серапионов.

Согласно статье Лунца, для участников объединения идея автономии искусства по отношению к политике не подразумевает отстранение художника от социально-политических вопросов: «Произведение может отражать эпоху, но может и не отражать, от этого оно хуже не станет» [7, с. 313]. Более того, критик подчёркивает, что сами серапионы активно обращаются к художественному осмыслению социальной действительности<sup>1</sup>. Аполитичность искусства в понимании серапионов означает отсутствие навязывания художнику идеологических установок, в рамках которых должна осуществляться его творческая деятельность.

Если сопоставить мысли о творческой свободе в манифесте Лунца и статье Е. Замятина «Я боюсь», которого и литературные критики, и сами серапионы называют в числе писателей, повлиявших на эстетические взгляды участников объединения, то можно отметить, что в этих работах затрагиваются разные аспекты озвучиваемого вопроса. Замятин критикует сервилизм, высмеивая «придворных поэтов», «юрких авторов, знающих, когда надеть красный колпак и когда скинуть, когда петь сретение царя и когда молот и серп» [9, с. 409], выступает против поощрения властью писателей-конформистов. Серапионы в большей степени обращены не к утилитарным установкам как добровольному выбору художника, а к защите искусства от утилитаризма, навязываемого извне (властью, литературной критикой).

Лунц раскрывает проявления политизации искусства в послереволюционном обществе и предлагает альтернативу им. Идеологическому критерию оценки произведений противопоставляется аполитичный взгляд на искусство, внимание к эстетической стороне художественного текста («Пора сказать, что некоммунистический рассказ может быть бездарным, но может быть и гениальным. И нам все равно, с кем был Блок-поэт, автор “Двенадцати”, Бунин-писатель, автор “Господина из Сан-Франциско”» [7, с. 314]). В ответ на выпады литературной критики против писателей — политических оппонентов, раздачу идеологических ярлыков провозглашается единение серапионов поверх политических барьеров («И теперь, когда фанатики-политиканы и подслеповатые критики справа и слева разжигают в нас рознь, бьют в наши идеологические расхождения и кричат: “Разойдитесь по партиям!” — мы не ответим им» [7, с. 315]). Если для левовцев их оружие — «пример, агитация, пропаганда» [7, с. 209], то «Серапионовы братья» утверждают: «...мы не хотим утилитаризма. Мы пишем не для пропаганды» [7, с. 314].

Лунц затрагивает и традиционно обсуждаемый противниками и приверженцами чистого искусства вопрос о пользе художественных произведений. Можно обозначить два направления рассуждений апологетов «искусства для искусства» на данную тему: либо мысль о бесцельности искусства как недопустимости постановки утилитарных задач в процессе творчества, либо суждение о том, что подлинное искусство приносит пользу само по себе, без преднамеренной установки писателя принести таковую собственным творением. Серапионы ограничиваются утверждением бесцельности искусства, противостоящим использованию художественных произведений в качестве пропагандистского средства: «...оно [искусство] без цели и без смысла: существует, потому что не может не существовать» [7, с. 314].

В статье «Идеология и публицистика» Лунц развивает ряд положений манифеста «Почему мы Серапионовы Братья?». Так, из последнего понятно, что серапионы не приемлют вытеснения художественной критики публицистической, но вопрос, допускают ли они возможность существования второй без претензий на вынесение ею приговора о месте

<sup>1</sup> Несмотря на эти утверждения Лунца, в работах о нём нередко встречаются следующие суждения, искажающие его понимание темы взаимоотношений искусства и политики: «При заявленной Лунцем аполитичности, некоторые участники “С. б.” все же склонялись к описанию социальных процессов современности, политических событий, революционного преобразования» [8, с. 19].



произведения в литературном ряду, не раскрывается. В статье «Идеология и публицистика» проясняется, что писатель выступает не за искоренение публицистической критики, а за ее отделение от собственно художественной. Более того, Лунц не только не отрицает право публицистической критики на существование, но и защищает её актуальность в текущий момент: «Писаревщина царит в нашей критике. И это, повторяю, верно. Так должно быть во время революции, когда все в действии» [6, с. 40]. В данном случае точка зрения Лунца расходится с позицией большинства сторонников чистого искусства, которые чаще всего стремятся защитить вневременной взгляд на вещи в любую эпоху.

Если в манифесте в качестве важнейшего принципа выявления значимости произведения в литературном ряду декларируется аполитичность, то в статье «Идеология и публицистика» критик выступает за комплексный подход, учитывающий идеологический аспект художественного текста: «Идеология — один из элементов произведения искусства. Чем больше элементов, тем лучше. И если в романе органически развиты цельные и оригинальные убеждения, политические, философские или религиозные, я такой роман приветствую» [6, с. 38—39]. Правда, Лунц делает оговорку: «...роман без точного и ясного “миросозерцания” может быть прекрасным, роман же на одной только голой идеологии невыносим» [6, с. 39].

Автор статьи даёт оценку и направлению деятельности собственных оппонентов (П. Лебедева-Полянского, П. Когана, В. Фриче), рассматривая их как продолжателей дела критиков-шестидесятников. Однако, в отличие от большинства сторонников чистого искусства в русской литературной критике, подчёркивающих тождественность идей последних и приверженцев эстетического утилитаризма в XX веке, Лунц замечает и существенное различие. Он противопоставляет Д. Писарева как образец прямоты позиции революционного деятеля в отношении к литературе его последователям из числа своих современников, обвиняя их в лицемерности демонстрации интереса к художественным достоинствам произведения: «Но Писарев тем и замечателен, что он открыто и дерзко провозгласил этот лозунг (искусство как орудие воздействия на общество). Зачем же теперешние его ученики драпируются в тогу уважения красоты и искусства, хотя искусство нужно политикам только публицистическое?» [6, с. 40].

Особенности лунцевского видения критиков-сторонников утилитарного подхода к художественной культуре отражаются и на своеобразии осмысления в статье темы пользы искусства. Понятие бесцельности литературы интерпретируется писателем не только в традиционном для адептов чистого искусства ключе, т. е. как отсутствие прагматической установки в процессе творчества, но и в значении безразличия утилитаристов к эстетической ценности произведений искусства: «Искусство для догматиков бессмысленно и бесцельно» [6, с. 40]. Тот негативный заряд, который традиционно вкладывают в идею бесцельности искусства сторонники прагматизма, оказывается здесь обращён против них самих.

Приверженность Лунца чистому искусству проявляется и в отношении к литературной классике. Писатель стремится отстоять право на существование в новом мире культурных ценностей прошлого. Некоторые приверженцы такой позиции (Богданов, Лебедев-Полянский) мотивируют свою точку зрения необходимостью использовать достижения культуры ушедших веков для создания пролетарского искусства. Лунц защищает классику как источник эстетического наслаждения. Художественная ценность произведений искусства для критика оказывается превыше их социально-политической составляющей. Поэтому произведения Кипплинга, с точки зрения Лунца, способные доставить «высокое эстетическое наслаждение», надо давать читать детям, несмотря на то, что эти произведения «сплошь с начала до конца — пронизаны проповедью империализма, восхваляют власть Англии над угнетёнными индусами» [6, с. 39].

Идеи чистого искусства находят отражение и в статье Лунца «На Запад!». Здесь они используются для аргументации основной мысли статьи — необходимости обращения русских писателей к традициям западноевропейской литературы. Так, целью развенчания теории искусства как зеркала окружающего мира оказывается защита права писателя-соотечественника на использование вымысла в художественном тексте: «Наша критика

требует отображения действительности, житейских взаимоотношений. Но мало этого. Отображение это должно стать центром, целым, всем. Все искусственное — недопустимо.

<...>

Но разве не знают русские народники, что в искусстве точное отображение эпохи, действительности невозможно? Искусство преображает мир, а не срисовывает его. Общественная критика долго не хотела признать это. Потом уступила. Так что же! Пусть фотографическое воспроизведение события, психологии невозможно, но, чем ближе к жизни, чем “вернее”, чем “правдивее”, тем лучше» [6, с. 48].

Почти дословно повторяя слова манифеста, что развитием русской литературы управляет «общественная критика», иронизируя над читателем-«просвещённым общественником», Лунц провозглашает курс «на Запад» как новые формальные поиски, предполагающие в том числе и отказ от общественной линии, проповеднической традиции русской литературы. «Вдохновенный гимн фабуле сопровождается тонкой перекодировкой ценностей русской классической литературы: вместо учительности — занимательность; вместо серьёзности и “скуки” — игра и мистификация; вместо тяжёлого русского психологизма, лирической обнажённости и вязки “тяжёлых слов” — увлекательная фабула и интрига; вместо автора — его маски, ирония и пародия» [10, с. 96]. О том, что одна из причин западничества Лунца — восприятие писателем русской литературы как политизированной, свидетельствуют и воспоминания К. Федина, который отмечает: «Лунц говорил: русская проза перестала “двигаться”, она “лежит”, в ней ничего не случается, не происходит, в ней либо рассуждают, либо переживают, но не действуют, не поступают, она должна умереть от отсутствия кровообращения, от пролежней, от водянки, она стала простым отражением идеологий, программ, зеркалом публицистики и прекратила существование как искусство: спасти её может только сюжет — механизм, который её расшевелит, заставит ходить, совершать волевые поступки...» [6, с. 59].

**Заключение.** Статьи Лунца дополняют друг друга в раскрытии вопроса о чистоте искусства, а также отражают отдельные изменения в осмыслении писателем озвучиваемой темы. И вопреки неоднократным заявлениям Лунца о том, что он не провозглашает новых истин, в его статьях актуализация традиционных представлений об «искусстве для искусства» сопровождается привнесением индивидуальных смысловых оттенков в интерпретацию этой теории.

#### Список цитируемых источников

1. Фрезинский, Б. Судьбы Серапионов. Портреты и сюжеты / Б. Фрезинский. — СПб. : Акад. проект, 2003. — 592 с.
2. Жданов, А. А. Доклад т. Жданова о журналах «Звезда» и «Ленинград» : Сокращённая и обобщённая стенограмма докладов т. Жданова на собрании парт. актива и на собрании писателей в Ленинграде. — Л. : Госполитиздат, 1946. — 38 с.
3. Горбунов, А. П. «Серапионовы братья» и К. Федина / А. П. Горбунов. — Иркутск : Восточно-Сиб. книж. изд-во, 1976. — 279 с.
4. История русской литературной критики / под ред. В. В. Прокурова. — М. : Академия, 2009. — 432 с.
5. Серапионовы братья. Антология : Манифесты, декларации, статьи, избранная проза, воспоминания. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 640 с.
6. «Серапионовы братья» в зеркалах переписки. — М. : Аграф, 2004. — 544 с.
7. Литературные манифесты : От символизма до «Октября» / сост. Н. Л. Бродский и Н. П. Сидоров. — М. : Аграф, 2001. — 384 с.
8. Новая Российская энциклопедия : в 12 т. — М. : Энциклопедия : ИНФРА-М, 2015. — Т. 15 (1). — 496 с.
9. Замятин, Е. Сочинения / Е. Замятин. — М. : Книга, 1988. — 575 с.
10. История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи / под ред. Е. Добренко, Г. Тиханова. — М. : Новое лит. обозрение, 2011. — 792 с.

Поступила в редакцию 13.01.2016

УДК 821.161.3-31.09

**Г. В. Навасельцава**

Установа адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава», Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Маскоўскі пр-т, 33, 210038 Віцебск, Рэспубліка Беларусь, +375 (212) 58 49 59, Novoseltseva.anna@mail.ru

## ЖАНР РАМАНА Ё ТВОРЧАСЦІ МІХАСЯ ЗАРЭЦКАГА

В статье рассматривается жанрово-стилевая специфика романа на примере произведений Михася Зарецкого «Сцежкі-дарожкі», «Крывічы», «Вязьмо», литературоведческие оценки которых не однажды существенно корректировались. Анализируется образ главного героя, выражающего морально-этические проблемы своего времени, раскрывается философская система писателя, основанная на утверждении гуманистических ценностей, духовной традиции белорусов. Стиль автора отмечается романтическим пафосом, образностью, эмоциональностью, углубленным психологизмом. Творческие достижения Михася Зарецкого выявились в успешном художественном освоении эпического опыта, отображении обостренного драматического конфликта и раскрытии проникновенного лиризма. Такие произведения, как «Сцежкі-дарожкі», «Вязьмо», существенно повлияли на процесс формирования жанра романа в белорусской литературе.

**Ключевые слова:** жанр; роман; главный герой; персонаж; автор; стиль; Михась Зарецкий.

Библиогр.: 5 назв.

**G. V. Navaseltseva**

Vitebsk State P. M. Masherov University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, Maskoyski str., 33, 210038 Vitebsk, the Republic of Belarus, +375 (212) 584959, Novoseltseva.anna@mail.ru

## GENRE OF NOVEL IN THE WORKS MIHAS ZARETZKIY

In this article we analyze generic and stylistic novel aspects on the translation of works “Szezki-darozki”, “Krivichy”, “Vyazmo” by Mihas Zaretskyi. Literary points of view upon these novels have changed several times. We analyze the figure of the main character who is the symbol of moral and ethical problems of his time, show philosophical writer system, based on traditional and humanistic values. The author style is prominent for romantic spirit, imagery, emotionality and a deep psychology. Creative achievements of Mihas Zaretskyi were showed through an epic legacy, a difficult conflict and an author lyricism. Such works as “Szezki-darozki” and “Vyazmo” had a great influence on the form process of this genre in Belarussian literature.

**Key words:** genre; novel; main character; character; author; style; Mihas Zaretskyi.

Ref.: 5 titles.

**Уводзіны.** У пачатку XX стагоддзя айчынная прыгожае пісьменства перажывала працэсы паскоранага развіцця, што было абумоўлена вядомымі фактарамі як літаратурнага, так і пазалітаратурнага характару. Так, яшчэ ў крытычным артыкуле «Развагі і думкі» (1914) Максім Гарэцкі, звяртаючыся да пісьменнікаў-сучаснікаў, зазначаў, што беларускаму чытачу неабходна добрая мастацкая проза і, у прыватнасці, добры раман. Майстра слова выдатна разумеў, што існавала грамадская неабходнасць мастацкага асэнсавання ваенных падзей, рэвалюцыйнай рэчаіснасці, і гэта вымагала напісання буйных твораў, у тым ліку раманаў. Менавіта раман дазваляе прасачыць духоўную эвалюцыю асобы, яе ўзаемаадносіны з грамадскім асяроддзем. Гэта жанр, які аказаўся здольным, паводле дадзенага Рольфам Фоксам вобразнага азначэння, «узяць чалавека ў цэлым і выявіць яго».

Вядомы беларускі літаратуразнаўца А. М. Адамовіч заканамерна заўважае, што дасягненні паэтычнага эпасу былі выкарыстаны прозай. У прыватнасці, паэма не толькі пракладвала шлях раману, але і выконвала яго функцыі, пакуль не сфарміраўся прэзачны жанр. Даследчык пераканаўча даводзіць, што першы беларускі раман — вершаваны, і гэта знакамітая «Новая зямля» Якуба Коласа. Характарызуючы раман у цэлым, навукоўца слухна падкрэслівае: «Жанр рамана, які найбольш шырока і поўна сінтэзуе ў сабе элементы і перавагі эпасу, драмы і лірыкі, дае асабліва шырокія магчымасці для мастацка-аналітычнага паказу чалавека і грамадска-гістарычнага асяроддзя ва ўсёй іх прэзачнай канкрэтнасці і ўнутранай супярэчлівасці» [1, с. 9].

Беларускі даследчык апеллюе да тэорыі рамана савецкага вучонага У. Д. Дняпрова, які зазначае, што спалучэнне драмы з эпічным зместам не з'яўляецца механічным працэсам, а кожны раз складае арыгінальную задачу пісьменніка. Так, неабходна пераходзіць ад працэсу адлюстравання мінулага да сцэны, якая адбываецца перад вачыма чытача ўжо ў яго сучаснасці, «суправаджаць дзеянне апісальна-псіхалагічным мастацкім каментарыем, не парушаючы эмацыйнай сілы і захапляльнасці дзеяння» [2, с. 107], спалучыць вобразны элемент рамана з аналітычным. Раман павінен быць эпічна аб'ектыўным і, разам з тым, лірычна суб'ектыўным. Сінтэз эпікі і лірыкі можа адбывацца ў тым ліку праз адлюстраванне акаляючай рэчаіснасці ў працэсе яе пазнання героем, паколькі працэс пазнання заўсёды суб'ектыўны. «Лірыка пазнання», паводле дадзенага У. Д. Дняпровым вобразнага азначэння, пранізвае раман, паколькі з разважанняў вынікае не толькі аналіз падзей, але і асоба аўтара.

Да рамана як наватарскага жанру ў беларускай літаратуры звярнуліся Цішка Гартны, Ядвігін Ш., Міхась Зарэцкі. Аўтары беларускіх раманаў выкарыстоўвалі вопыт паэтычных жанраў, лепшых прыкладаў рускай літаратуры. У 20-я гады XX стагоддзя пісьменнікі імкнуліся пераацаніць ролю асобы у грамадстве, акрэсліць спецыфіку ўзаемадзеяння «чалавек—свет» з улікам новых сацыяльных рэалій. Паказвае новага героя — прадстаўніка пралетарыяту ў рамане «Сокі цаліны» Цішка Гартны, дакладней, у першай яго частцы «Бацькава воля» (1916), што найчасцей вызначаецца як апавесць. У творы відавочны ўплыў прозы Максіма Горкага, які сцвярджаў грамадскія заваёвы Кастрычніцкай рэвалюцыі. Беларускі аўтар у рэчышчы рускай літаратурнай традыцыі імкнецца выявіць складаныя ўзаемастанункі грамадска актыўнай асобы са зменлівай сацыяльнай рэчаіснасцю. Тым не менш, аўтарская канцэпцыя «чалавек—грамадства» ў творы не атрымала паслядоўнага паказу. Неадназначныя наступствы рэвалюцыйных падзей патрабавалі значна больш глыбокага асэнсавання, зрэшты, гэтым і абумоўлены працяглы час працы над раманам: яго заключная частка з'явілася ў друку ў 1930 годзе. Няскончаным застаўся раман Ядвігіна Ш. «Золата» (1920), і гэта абумоўлена складанасцю пісьменніцкай задачы: няпроста паказаць лёс пакалення на прыкладзе індывідуальна-асобаснага, калі ў айчынай літаратуры назапашана недастаткова вопыту ў гэтым жанры.

Паскоранае развіццё прадвызначала тое, што раман на першапачатковым этапе свайго станаўлення выкарыстоўвае мастацкія дасягненні апавесці. Варта зазначыць, што істотны ўплыў на фарміраванне раманняй традыцыі аказалі творы Якуба Коласа — «У палескай глушы» (1922), «У глыбі Палесся» (1927). Невыпадкова, як аўтарытэтная сцвярджае А. М. Адамовіч, калі з'явілася трэцяя кніга, напісаная ў 1948—1954 гадах, аб трылогіі «На ростанях» загаварылі як аб сацыяльна-гістарычным рамане.

**Матэрыял і метады даследавання.** Аб'ектам даследавання выступаюць раманы «Сцежкі-дарожкі», «Вязьмо», «Крывічы» Міхася Зарэцкага, прадметам абрана іх праблемна-тэматычная і жанрава-стылёвая спецыфіка, для вывучэння выкарыстаны культурна-гістарычны, структурна-тыпалагічны метады з элементамі кампаратывістыкі.



**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** Першыя мастацкія прыклады асэнсавання асобы на фоне значных грамадска-сацыяльных працэсаў засведчылі генезіс рамана — складанага і працаёмкага жанру, які патрабуе ад пісьменніка значнага мастацкага вопыту. Калі зыходзіць з прынцыпу храналогіі апублікаваных завершаных твораў, то слушным будзе лічыць першым беларускім раманам «Сцежкі-дарожкі» (1927) Міхася Зарэцкага. Трэба зазначыць, што ацэнка твора, які ўжо мае 90-гадовую гісторыю, не аднойчы пераглядалася крытыкамі і даследчыкамі, у вывучэнне рамана ўносіліся істотныя сэнсавыя карэктывы. Разам з тым, як пераканаўча сцвярджае М. І. Мушынскі, гэты выдатны твор як след не ацэнены і сёння: «Тлумачыцца такое становішча тым, што многія аспекты пастаўленай пісьменнікам праблемы — рэвалюцыя і інтэлігенцыя, шляхі інтэлігенцыі ў рэвалюцыю — доўгі час не прынята было шырока абмяркоўваць» [3, с. 67], больш таго, такія аспекты, як рэвалюцыя і гуманізм, лічыліся паспяхова вырашанымі. Навукоўца акцэнтуюе ўвагу на велізарным значэнні, якое адыграў раман «Сцежкі-дарожкі» ў выпрацоўцы нацыянальнага эпічнага вопыту, і, у прыватнасці, вопыту адлюстравання рэвалюцыі. Міхась Зарэцкі ўвасабляе інтэлігента ў першым пакаленні — героя, які адлюстраваны і ў малой прозе пісьменніка, а таксама ў творчасці Максіма Гарэцкага, іншых аўтараў таго перыяду. Як вядома, літаратура шукала і знаходзіла героя новага часу. Паводле сфармуляванага Максімам Горкім эстэтычнага прынцыпу, гэта павінен быць чалавек з народа, які здзяйсняе рэвалюцыйныя змены ў грамадстве і пры гэтым развіваецца сам.

Аўтар у «Сцежках-дарожках» раскрывае маштабны малюнак рэчаіснасці, выяўляе галоўнага героя ў працэсе фарміравання характару, адлюстроўвае асобу ва ўзаемадзеянні з тагачаснымі грамадскімі з’явамі. Раман вызначаецца глыбокім мастацкім псіхалагізмам, на стылёвым узроўні — актыўным выкарыстаннем сродкаў лірычнага самараскрыцця асобы. Знакава, што ўжо ў першым рамане пісьменнікам выразна выяўлена гуманістычная канцэпцыя ўзаемадзеяння чалавека і грамадства, праз духоўныя пошукі героя перададзены працэс назапашвання маральна-этычнага вопыту, неабходнасць якога абумоўлена часам — дзесяцігоддзем паслярэвалюцыйнай рэчаіснасці. Галоўным героем рамана выступае Васіль Лясніцкі, учынкi і меркаванні якога раскрываюцца ва ўзаемадзеянні з яго сябрамі Славiным і Халімам, з рэвалюцыянерам-народнікам Матруніным, рабочым Андрэем, якія і складаюць мікраасяроддзе твора. У рэчышчы традыцыйнай літаратуразнаўчай інтэрпрэтацыі рамана акцэнтуюцца ўвага на развіцці канфлікту паміж Васілём і Андрэем. Напрыклад, А. М. Адамовіч зазначае, што «сюжэтна-псіхалагічны вузел» завязваецца, калі галоўны герой прыязджае на вёску. Так, Лясніцкі шчыра жадае дапамагчы аднавяскоўцам. Прыязджае з горада і Андрэй, «і вось тут выяўляецца, што рабочы Андрэй лепш разумее сялянскія інтарэсы, лягчэй знаходзіць агульную мову з сялянамі, чым іх аднавясковец Лясніцкі. Лясніцкаму здаецца, што Андрэй проста дэмагог, што ён абуджае ў сялянах надзеі, якія ніяк не могуць быць здзейсненымі» [1, с. 143]. Галоўны герой шчыра верыць, што цяпер, з рэвалюцыяй, пачнецца новая праца, шырока распаўсюдзіцца асвета, селянін пачне культурна расці, і таму будучыня за вёскай, а не за горадам. Андрэй імкнецца пераканаць Васіля, што анархія — гэта і ёсць рэвалюцыя, што толькі з анархіі, з разбурэння ўсіх законаў і норм можа вырасці новы парадак. Безумоўна, канфлікт паміж Васілём і Андрэем, а таксама Васілём і яго аднавяскоўцамі, якія спадзяваліся на падтрымку Лясніцкага і расчараваліся, дынамізуе сюжэт твора, надае драматычную заостранасць мастацкаму дзеянню.

Разам з тым варта звярнуць увагу, што галоўны герой паслядоўна паказаны аўтарам пад уплывам гранічна адрозных, нават палярных персанажаў. Лясніцкі па сваім светапоглядзе выступае духоўным спадкаемцам Матруніна, які сцвярджае гуманістычныя ідэалы рэвалюцыі. Вобраз Матруніна ў ачынным літаратуразнаўстве не да канца ацэнены паводле яго глыбіні і знакавасці: як слушна даводзіць М. І. Мушынскі, «нельга сказаць, што герой М. Зарэцкага прадбачыў тут эпоху сталінскіх рэпрэсій, але нельга і не аддаць належнае аўтару рамана, які папярэджаў грамадскасць, абуджаў гуманістычную думку, запрашаў да разваг пра мінулае



і будучыню» [3, с. 76—77]. Сам Лясніцкі шмат разважае, вагаецца і невыпадкава сябруе з такімі рознымі людзьмі: ціхім, добрамыслівым Славіным, які па светаадчуванні ўдумлівы філосаф, і анархістам Халімам, які вызнае прынцып змагання дзеля змагання.

Нельга ігнараваць і тое, што вобразы Андрэя і Халімы вызначаюцца істотным падабенствам: героі аспрэчваюць гуманістычныя маральна-этычныя вартасці. Праблемным у рамана бачыцца прачытанне лёсу галоўнага героя, паколькі «адносіны аўтара рамана да Лясніцкага пасля яго размовы з Андрэем змяніліся, і ранейшай паслядоўнай падтрымкі яму з боку пісьменніка ўжо не назіраецца» [3, с. 97]. Міхась Зарэцкі, які выявіў аб'ектыўны малюнак тагачаснай рэчаіснасці, і ў паказе Васіля Лясніцкага застаўся верным жыццёвай праўдзе. Так, у фінале рамана Лясніцкі становіцца камісарам, і гэтаму не даецца псіхалагічнай матывацыі, хоць на працягу твора паслядоўна прасочваецца эмацыйны стан, раскрываецца глыбокі псіхалагічны партрэт героя. Думаецца, тыповай з'явай таго часу было далучэнне прадстаўнікоў інтэлігенцыі да бальшавіцкага руху, адмаўленне ад гуманістычных прынцыпаў, служэнне навязанай ідэалогіі. Мабыць, аўтарская ідэйная задума – у імкненні спасцігнуць трагічны лёс чалавека, паказаць яго ў невырашальных, непераадольных абставінах. Невыпадкава скразным у рамана выступае вобраз сцэжак-дарожак, які набывае сімвалічнае гучанне: «Паслаліся перад вачмі бязмежныя сцэжкі-дарожкі, перапляліся пераплётам заклётым — не згадаць, па якой трэба пайсці, каб патрапіць на правільны шлях» [4, с. 162]. Паказальна, што ў «Вязьме» пісьменнік працягне асэнсаванне жыццёвага шляху інтэлігента ў надзвычайных грамадскіх абставінах, па-мастацку акцэнтуючы матыў асабістай віны, чалавечай адказнасці за свае ўчынкі, якімі б прычынамі яны не абумоўліваліся.

Сімвалізм паглыбляе філасофскую думку пісьменніка, які сцвярджае значнасць традыцыйных маральна-этычных каштоўнасцяў беларусаў. Аўтар паэтызуе не рэвалюцыйную рэчаіснасць, а звычайнае вясковае жыццё, у прыватнасці, праз мастацкую рэцэпцыю фальклорных матываў і вобразаў: напрыклад, увасабляе Купальскае свята. Тыпалагічна блізка творчай манеры Максіма Гарэцкага выкарыстаны і прыём мастацкага міфалагізму: «І яшчэ добра тады ўпарта ўглядзецца ў снавітыя туманам і змрокам воды Дняпра, увабраць у сябе іх таемнасць маўклівую, сугучную чароўнаму маўчанню чорнага лесу. <...> Тады можа здацца, што рассуваецца ціха туман над Дняпром, раздаецца вада і ўсплывае наверх цудоўнай красы дзяўчына. <...> Мо гэта русалка. А мо гэта казачная Дзеўка-Паланянка, што ў моры з сонцам купаецца? Мо недзе ўжо сочыць за ёй гарачым вокам шчаслівы Іванька, каб злавіць яе знецікі, каб завесці да злоснага пана?» [4, с. 105]. Вобразнасць, эмацыйная насычанасць твора стварае адметны стыль, які вызначаецца арганічнай спалучанасцю рамантычнага пафасу і мастацкага псіхалагізму.

Шматграннасць стылю Міхася Зарэцкага раскрываецца і ў іншых яго романах. Гэты жанр ў творчасці пісьменніка прадстаўлены незавершанымі творамі «Крывічы» (1929), «Смерць Андрэя Беразоўскага» (пачатак рамана пад назвай «Рубеж» (1931) публікаваўся ў «Полымі»), а таксама знакамітым «Вязьмом» (1932). У літаратуры 1920-х гадоў роман «Крывічы» вызначаўся наватарскай тэматыкай, у прыватнасці, быў прысвечаны нацыянальна-адраджэнцкаму руху, асэнсаванню яго гістарычнай абумоўленасці. Адносна невялікі фрагмент твора дазваляе меркаваць, што галоўным героем выступае Лявон Камяга, які арыштаваны ў Заходняй Беларусі за рэвалюцыйна-вызваленчую дзейнасць. Камяга ўцякае са зняволення, што паказана як шчаслівая выпадковасць, і пераходзіць «праз кардон», трапляе ва ўсходнюю, савецкую частку Беларусі. Герой шмат у чым нагадвае рамантычна настроенага, абуджанага узнёслымі думкамі Васіля Лясніцкага. Так, Лявон, калі яму даводзіцца пачуць на вуліцы ад сустрэчных беларускую гутарку, спыняецца, нібы сустрэўшы добрых знаёмых, з вялікім задавальненнем і як мага часцей вымаўляе слова «таварыш», выступае перад аўдыторыяй з эмацыйнай прамовай пра становішча ў Заходняй Беларусі. І тым не менш роман, які вызначаецца глыбокімі псіхалагічнымі рэфлексіямі і вытанчаным лірызмам, сваёй тэматычнай скіраванасцю не адпавядаў ідэалагічным

патрабаваннем часу, трагічна паўплываў на творчы лёс пісьменніка. У аўтарскім тлумачэнні да рамана «Рубеж» творца вымушана сцвярджаць, што піша новы раман са старымі героямі, дзеля таго, каб «развезць туман рамантычнае ідэалізацыі», паказаць персанажы ў іх праўдзівай сутнасці. Раман «Крывічы» быў названы аўтарам «чорнай плямай» ва ўласнай літаратурнай творчасці і шмат у чым тэндэнцыйна ацэньваўся літаратуразнаўцамі нават пасля рэабілітацыі пісьменніка.

Складаная гісторыя даследавання і рамана «Вязьмо». У гэтым творы, які М. І. Мушынскі справядліва называе лепшым як у спадчыне Міхася Зарэцкага, так і ў беларускай літаратуры 1930-х гадоў, аўтар не толькі выявіў гуманістычнае асэнсаванне рэчаіснасці, але і «паставіў пад сумненне неабходнасць суцэльнай калектывізацыі» [3, с. 247]. Пісьменнік, які не мог пратэставаць адкрыта, тым не менш знайшоў мастацкія сродкі для выяўлення сваёй светапогляднай пазіцыі. Вобраз Сымона Карызны не мажліва ацэньваць адназначна. Герой, які створаны ў рэчышчы рамантычнай эстэтыкі, працягвае партрэтную галерэю, дзе па-мастацку ўвасоблены Васіль Лясніцкі, Лявон Камяга і некаторыя іншыя.

Сымон здольны да глыбокіх псіхалагічных самарэфлексій, з якіх вынікае, што перад чытачом складаная і ў нечым трагічная асоба. Так, Карызна — прадстаўнік свайго часу, ён з поўнай шчырасцю галасуе супраць апартуністаў, лічыць іх за здраднікаў і палахліўцаў, «ён нават адчуваў да іх чыста асабістую варожасць, бо ў глыбіні душы, недзе на мяжы свядомасці, насіў невыразную думку ці нават адчуванне, што пералом гэты пэўным чынам вынікае з яго глухого інстынктыўнага незадаволення нэпаўскаю будзёншчынай і азначае зварот да рамантычна-баявых традыцый мінулых дзён» [5, с. 30]. Аднак, нягледзячы на адзначаныя вышэй рысы характару, аўтарам паслядоўна прасочваецца, што герой вагаецца, хвалюецца ад супярэчлівых перажыванняў, імкнецца дайсці да ладу. Сымон вырас у сялянскай сям'і, разумее і шкадуе вяскоўцаў, гэты чалавек, у рэшце, не пазбаўлены звыклай вясковай добразычлівасці, мабыць, з-за гэтага яму надзвычай няпроста выступаць у ролі калектывізатара. Карызна то зацята змагаецца супраць нязгоды вяскоўцаў арганізаваць калгас, то пасіўна спыняецца ў неразуменні, што і як далей рабіць. Паказальна, што ў мікраасяроддзе рамана ўваходзіць вобраз Зелянюка, які сэнсава адцяняе асобу галоўнага героя. Такім чынам пісьменнік выяўляе меркаванне, што лёгка быць добрым арганізатарам і паслядоўным выканаўцам чужому для вёскі чалавеку. Думаецца, што не будзе перабольшаннем сцвярджаць: у рамане «Вязьмо» ў нейкай меры працягваецца матыў пошуку шляху галоўным героем, які быў заяўлены ў першым буйным творы Міхася Зарэцкага. І Сымон Карызна знаходзіць адзіна мажлівы ў тагачаснай рэчаіснасці трагічны шлях, які ўвасабляе Пацяроб. Гэты выбар абумоўлівае і пасіўнае стаўленне да бацькоў, якія патрапілі ў бяду, і жорсткія, часам бесчалавечныя рашэнні, якія прымае сакратар сельсаветскай ячэйкі. Выступае ў нейкай меры сімвалічным, што прымусова створаны калгас узначальвае Андрэй Шыбянкоў, жыццёвая мэта якога — помста за крыўду, а гэта адмаўляе традыцыйныя гуманістычныя каштоўнасці. Адметна і тое, што ідэйна-мастацкі акцэнт прыпадае не столькі на асобу галоўнага героя, колькі на вобраз дзівака Галілея, праз якога аўтар выяўляе ўласную маральна-этычную ацэнку як асобных герояў, так і паказальных з'яў рэчаіснасці.

**Заклучэнне.** У беларускай літаратуры адбываўся паскораны працэс засваення на той час наватарскага раманага жанру, у якім прымаў актыўны ўдзел і Міхась Зарэцкі. Творчыя дасягненні пісьменніка выявіліся ў паспяховым выкарыстанні эпічнага вопыту, адлюстраванні драматычнага канфлікту, увасабленні праніклівага лірызму. У аўтара, які неаднаразова звяртаўся да напісання рамана, сфарміраваўся адметны стыль з выразна выяўленым рамантычным пафасам, паглыбленым псіхалагізмам, вобразнасцю і эмацыйнасцю. У айчынным літаратуразнаўстве ацэнкі «Сцежак-дарожак», «Крывічоў», «Вязьма» неаднаразова істотна карэктаваліся, і неадназначнае прачытанне даследчыкамі выступае паказчыкам шматзначнасці, філасофскай глыбіні твораў. Міхась Зарэцкі, які

ўвасабляе рэвалюцыйную рэчаіснасць, паслядоўна сцвярджае вартасць гуманістычных каштоўнасцяў, звяртаецца да маральна-этычнай спадчыны беларусаў. Пісьменнік не прычыць гістарычнай праўдзе, паказваючы галоўным героем тыповага прадстаўніка свайго часу, а таксама глыбока асэнсоўвае канфлікт «чалавек — грамадства», акцэнтуючы ўвагу на трагічным лёсе асобы. Аўтар напісаў высокамастацкія творы, у прыватнасці, яго завершаныя раманы «Сцежкі-дарожкі», «Вязьмо» істотна паўплывалі на працэс фарміравання жанру ў нацыянальным прыгожым пісьменстве.

#### Спіс цытаваных крыніц

1. Адамовіч, А. М. Беларускі раман. Станаўленне жанра / А. М. Адамовіч. — Мінск : Выд-ва БССР, 1961. — 293 с.
2. Днепро́в, В. Д. Идеи времени и формы времени / В. Д. Днепро́в. — Л. : Совет. писатель, 1980. — 598 с.
3. Мушы́нскі, М. І. Праўдзівая гісторыя жыцця і творчасці Міхася Зарэцкага / М. І. Мушы́нскі. — Мінск : Беларус. навука, 2005. — 340 с.
4. Зарэ́цкі, М. Збор твораў : у 4 т. / М. Зарэ́цкі. — Мінск : Маст. літ., 1989—1992. — Т. 2. Голы звер : аповесць. Сцежкі-дарожкі : раман. — 1990. — 414 с.
5. Зарэ́цкі, М. Збор твораў : у 4 т. / М. Зарэ́цкі. — Мінск : Маст. літ., 1989—1992. — Т. 3. Вязьмо : раман. Сымон Карызна : драм. аповесць. — 1991. — 375 с.

Поступила в редакцию 22.12.2016

УДК: 821.161.2:82.091.«17/18»

**А. А. Николова**

Запорожский национальный университет, Министерство образования и науки Украины, ул. Жуковского, 66,  
69063 Запорожье, Украина, +380 (0612) 277 98 81, anikolova@ukr.net

## **ПСЕВДОМОРФНЫЕ ИНФЕРНАЛЫ УКРАИНСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КОНЦА XVIII — 1-Й ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

В данной статье рассматривается вопрос о специфическом феномене — псевдоморфных персонажах: их характерной чертой является несоответствие сущности и её формальной презентации/рецепции, мнимость, иллюзорность. Псевдоморфные инферналы — демонические потусторонние существа, которые посредством метаморфоз, «очеловечивания» выдают себя за причастных к человеческому миру, живых людей. Такие образы особенно популярны в фантастических произведениях фольклора и литературы (сказках, балладах, «страшных» рассказах). Мы анализируем специфику их художественной реализации в украинской и немецкой литературах конца XVIII — 1-й половины XIX века (творчестве И. В. Гёте, А. фон Шамиссо, В. Гауфа, Г.-А. Бюргера, П. Белецкого-Носенко, Ф. Куприенко, Г. Квитки-Основьяненко и др.), а также указываем на связь с традиционными мотивами («мёртвый жених/муж приходит к своей невесте/жене», «человек общается с очеловеченным дьяволом»). В статье сделан вывод о популярности псевдоморфных инферналов и перспективах их компаративных исследований в различных культурных контекстах.

**Ключевые слова:** псевдоморфные персонажи; псевдоморфные инферналы; фантастика; мотив, фольклорная и литературная демонология.

Библиогр.: 20 назв.

**A. A. Nikolova**

Zaporizhzhya National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Zhukovsky str., 66, 69063  
Zaporozhye, Ukraine, +380 (0612) 277 98 81, anikolova@ukr.net

## **PSEUDOMORPHIC INFERNALS OF UKRAINIAN AND GERMAN LITERATURE IN THE END OF 18<sup>TH</sup> — FIRST HALF OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURIES**

The article deals with the question of pseudomorphic personages as a specific phenomenon. We indicate that a characteristic feature of pseudomorphic personages is the discrepancy of form and essence. Pseudomorphic infernals have hellish, otherworldly essence, but they present themselves as people. They are especially popular in fiction. Aim of the article is analysis the specifics of research of pseudomorphic infernals in Ukrainian and German literature's fantastic discourse in the end of the 18<sup>th</sup> — first half of the 19<sup>th</sup> centuries (works of J. W. Goethe, A. von Chamisso, V. Hauff, G.-A. Burger, P. Beletsky-Nosenko, F. Kuprienko, G. Kvitka-Osnovyanenko). We define the genre range of personages use. They function in folklore and literary fairy tales, ballads, gothic stories. Also we characterize traditional motives, which associated with them: "dead groom or husband comes to his bride or his wife", "a person communicates with the devil, that looks like a man" and others. We conclude that pseudomorphic characters are very popular in literatures of different nations and about the prospects of studying of this phenomenon in different contexts.

**Key words:** pseudomorphic personages; pseudomorphic infernals; fantasy; motive; folklore and literary demonology.

Ref.: 20 titles.

**Введение.** Несоответствие истинного и видимо-рецептивного — одна из вечных тем в творчестве различных народов. Её рассмотрение с позиций сравнительного литературоведения целесообразно осуществлять с учётом как сходных тенденций художественного воплощения, их детерминант (типологического и контактно-генетического факторов), так и специфики образно-мотивной реализации в контексте определённых национальных жанровых традиций.

Детальный анализ богатого фактического материала в соответствующем плане открывает перспективы компаративных исследований отдельной разновидности персонажей, общей дифференциальной чертой которых является псевдоморфность (от древнегреч. «псевдо» обман, ложность, мнимость [1, с. 407] и «морфе» форма [1, с. 318]), т. е. неприродное нарушение соответствия между их сущностью и её формальной презентацией/рецепцией. Такие персонажи выдают себя за других, неадекватно воспринимаются (вследствие метаморфоз, переодеваний, притворств, создания иллюзий, ситуативных диссонансов). Также они тесно связаны с некоторыми традиционными мотивами.

**Методология и методы исследования.** Использовались системный метод, а также метод сравнительного анализа.

**Организация исследования.** Как правило, псевдоморфность выражается радикальным противоречием на уровне базовых категориальных понятий «верх—низ» и «свой—чужой». Первая антиномия может быть конкретизирована, например, в аспекте социальных ценностей (псевдобогачи, псевдоправители, псевдобедняки) или гендерной иерархии (травести-персоны), вторая — через ассоциативную соотнесенность с представлениями о семье, роде, нации (псевдородственники, псевдосупруги, псевдосоотечественники и т. д.), человеческом мире в целом.

Характеризуя народное мышление, А. Байбурин отмечает, что «свое концентрируется вокруг этой точки на земле, а чужое — на небе и/или под землёй» [2, с. 187], «в самых общих чертах своё — принадлежащее человеку, освоенное им; чужое — нечеловеческое, звериное, принадлежащее богам, область смерти» [2, с. 183]. Показательны с этой точки зрения распространённые в международной фольклорно-мифологической традиции мотивы превращения героя в животное, птицу, растение (при сохранении способности мыслить и чувствовать по-человечески), временного очеловечивания богов, а также инфернальных (от лат. *inferna* адский, подземный, демонический) существ.

К последним относятся различная «нечисть», черти, духи, ожившие мертвецы и т. д. «Безусловно, самые “активные оборотни” христианской традиции — это демоны, которые без конца меняют личины, чтобы так или иначе повлиять на людей...» [3, с. 16]. Будучи по сути своей частью «чужого» (потустороннего, адского, враждебного) людям мира, они имитируют принадлежность к миру земному, человеческому.

Псевдоморфные инферналы выдают себя за людей, вторгаясь в земное пространство преимущественно с единственной целью — посредством создания иллюзий, обмана погубить души и жизни тех, кто оказывается определённым образом связан с ними, например, посредством договора (мотив «сделка человека с дьяволом»), ворожбы, нежелания мириться со смертью близкого человека, узами брака («визит мёртвого жениха/мужа»). Они активно функционируют в народных сказках, легендах, балладах, откуда «переходят» и в художественную литературу.

В творчестве немецких писателей рассматриваемого нами периода такие образы встречаются неоднократно. Так, например, уже на страницах «Фауста» И. В. Гёте Мефистофель несколько раз предстаёт в антропоморфном виде, дурача встречающихся на его пути персонажей. В одежде Фауста дьявол изображает учёного перед студентом (убеждает предаваться земным наслаждениям, а не наукам); скрывая свою истинную сущность за человеческим обликом, веселится в питейном погребке, общается с Мартой, изображает шута при дворе императора и т. д. Черта не узнает даже ведьма, которой он объясняет своё «очеловечивание» требованиями современного мира. «Все в мире изменил прогресс. / Как быть? Меняется и бес. / Арктический фантом не в моде, / Когтей ты не найдёшь в заводе, / Рога исчезли, хвост исчез. / С копытом вышел бы скандал, / Когда б по форме современной / Я от подъёма до колена / Себе гамаш не заказал» [4, с. 147].



Образ антропоморфного инфернала, который искушает богатством, появляется также в творчестве немецких романтиков. Скромный господин в старомодном сером костюме меняет кошелёк Фортуната на тень («Удивительная история Петера Шлемиля» А. фон Шамиссо), а угольщик Петер продаёт «Голландцу Михелю» свое сердце, приобретая взамен каменное («Холодное сердце» В. Гауфа). Вполне закономерно, что полученные от дьявола деньги не приносят персонажам ожидаемого счастья, обрекая на страдания.

Сюжетная ситуация встречи с демоническим существом, использующим для «маскировки» человеческую внешность, популярна также в украинской фантастике 1-й половины XIX века, отмеченной, как и немецкая сказка романтизма, связями с народнопоэтической традицией. Типичный для фольклорной и литературной демонологии мотив «сделки человека с нечистой силой» писатели трансформируют в соответствии с культурными потребностями национального самовыражения — «одевают» инферналов в украинский костюм, изображают в контексте бытовых реалий украинской действительности. При этом мнимый антропоморфизм может служить частичным оправданием их жертв, которые не сразу понимают, с кем имеют дело.

Так, например, в произведении Г. Квитки-Основьяненко «Вот тебе и клад» повествователь иронично комментирует недогадливость Масляка, который поддался на искушение Юдуна (дьявола). «Так як він не розглядів і не розчумав нічого? А тут усе видно, як скло! Чому у Юдунового каптана заднє полотнище довге, неначе у паней? Еге! хвіст закривало. Чому на ньому така висока шапка та ще з вуглами? На роги бо надіта. Чи чоловіча ж на ньому твар? І у річах він дзидзикав, мов жид. Аж ось і стало, що то був чорт, справжній, настоящий чорт!... А Масляк не пізнав. А якби, було, пізнав, то, певно, від нього, а може б, і від скарбу, відцурався. Тут же, як увесь глузд загубив і прийняв чортяку за доброго чоловіка та ще й батьком його назвав і аж до ніг його припадав, так тут вже не жди доброго!» [5, с. 201].

Так же, не поняв, кем является старый скрипач, Терешко перенимает у черта его умения и теряет здоровье («Хромой скрипач» Л. Боровиковского). А в «страшном рассказе» Ф. Куприенко «Как нажито, так и прожито» господин в чёрном жупане и шляпе покупает душу Ивана за волшебный кошелёк (подчёркнуто заурядная внешность антропоморфного инфернала и предмет обмена закономерно вызывают ассоциации с произведением Шамиссо).

Колоритные образы очеловеченной нечисти создаёт Н. Гоголь, творчество которого по праву может считаться межнациональным феноменом, перспективным объектом для рассмотрения в контексте как русской, так и украинской литературы [6, с. 215]. Например, Басаврюк, инфернальный искуситель в человеческом обличье, заключает с Петром сделку, которая имеет для последнего трагические последствия («Вечер накануне Ивана Купала»). «В этом-то хуторе показывался часто человек, или, лучше, дьявол в человеческом образе. Откуда он, зачем приходил, никто не знал. Гуляет, пьянствует и вдруг пропадёт, как в воду, и слуху нет. Там, глядь — снова будто с неба упал, рыскает по улицам села, которого теперь и следу нет и которое было, может, не дальше ста шагов от Диканьки. Понаберёт встречных козак: хохот, песни, деньги сыплются, водка — как вода... Пристанет, бывало, к красным девушкам: надарит лент, серёг, монист — девать некуда! Правда, что красные девушки немного призадумывались, принимая подарки: бог знает, может, в самом деле перешли они через нечистые руки» [7, с. 39].

Особого внимания заслуживает мотив «визит мёртвого жениха/мужа», который также неоднократно используется мастерами слова (чаще всего в балладах и «страшных рассказах»).

Псевдоморфность «жениха-призрака» обусловлена неадекватностью поведения (мертвец не сообщает невесте о собственной смерти, позиционирует себя как принадлежащего к миру людей) и рецепции (покойника девушка считает живым). В их диалогах может обыгрываться народнопоэтический символический параллелизм переходных обрядов — похорон и свадьбы: мертвец говорит о загробном бытии, а девушка думает о венчании. Такая

симулятивно-иллюзорная ситуация скрывает трагический потенциал: не зная страшной правды, жертва следует за возлюбленным в могилу.

Соответствующий сюжет является международным: он встречается в немецком, датском, шотландском, французском, английском, славянском фольклоре [8; 9, с. 158; 10—13]. Исследователи считают, что истоки этого популярного нарратива теряются в глубинах человеческого сознания, он имеет многочисленные модификации, включающие в себя самые различные смыслы [11, с. 141]. Однако среди наиболее известных его литературных трансформаций отметим балладу немецкого писателя Г.-А. Бюргера «Ленора»: она «обошла весь мир», а «поведанное в ней предание воспринималось как пример высшей любви, для которой и смерть не преграда, и эта история пересказывалась на все лады бесчисленными подражателями» [14, с. 11].

Именно под влиянием данного произведения история о возвращении призрака возлюбленного популяризуется в русской и украинской литературах 1-й половины XIX века: образ такого псевдоморфного инфернала появляется на страницах «Людмилы» и «Светланы» В. Жуковского, «Ольги» П. Катенина, «Ивги» П. Белецкого-Носенко, «Маруси» Л. Боровиковского, «Натальи» Н. Костомарова и т. д. [11, с. 143; 15, с. 12; 16, с. 17]. При этом осуществляется не просто заимствование, а осознанная трансформация в соответствии с потребностями воспринимающей культуры. Сюжет Бюргера приобретает специфическую национальную окрашенность, а религиозная дидактика либо сохраняется, либо заменяется рационалистичным толкованием событий (мотив сна в «Светлане» В. Жуковского и «Марусе» Л. Боровиковского).

В балладе Л. Боровиковского «Колдунья», напротив, демонстрируются пагубные последствия магии, с помощью которой героиня хочет исполнить свои желания: попытки де-вушки приворожить юношу завершаются визитом его двойника-призрака.

«Малороссийский рассказ» П. Кулиша «О том, от чего в местечке Воронеже высох Пешевцов став», с одной стороны, ассоциируется с балладами о визитах мёртвых женихов, а с другой — с народной демонологией, верой в возможность любовно-эротических отношений между женщиной и пришельцем с того света. «Согласно повсеместно распространённым народным рассказам, нечистая сила начинает ночами навещать вдову или солдатку, тоскующую по отсутствующему или — особенно — покойному мужу, приняв его облик» [17]. Такой «негативный брачный дублёр... обязательно так или иначе связан с потусторонним миром (это демон или дух умершего)» [17]. «Особый случай — оборотень, который выступает в качестве ложного брачного партнёра, иногда подменяющего умершего или отсутствующего жениха (~ невесту, мужа, жену)» [17].

Героиня Кулиша Наталья своей безграничной тоской вызывает душу мёртвого мужа, которого она считает живым. «И вдруг Грицько стал перед нею. “Это ты, Грицько!” — вскрикнула Наталка, вздрогнувши. — “Я, я, моё сердце! Только молчи, ради Бога!” ...Усомнилась Наталка и стала осматривать его с ног до головы. Но нет, это он, это точно ея Гриць! Она и радовалась, и вместе ей было чего-то страшно» [18, с. 212]. Закономерный финал таких свиданий — гибель безмерно любящей женщины.

В «страшных рассказах» Ф. Куприенко «Ведьмак» и А. Афанасьева-Чужбинского «Упырь» также используется мотив «визит мёртвого мужа». В первом случае покойник ведёт себя как живой, желая и после смерти исполнять супружеский долг, во втором — он мстит своей жене за неверность. «Сексуальные устремления такого оборотня обычно неотделимы от каннибальских/вампирических намерений...» [19, с. 7].

Однако украинские писатели не только используют данный материал в традициях демонологии, создавая атмосферу ужаса, но и трансформируют его в комическом аспекте. Так, например, в «Оборотне» П. Белецкого-Носенко умерший Панько является по ночам жене до тех пор, пока она не высказывает желания последовать за ним в могилу, и он, испуганный такой перспективой потустороннего воссоединения, исчезает навсегда. А в произведении

«Мертвец-шалун» Г. Квитка-Основьяненко весь сюжет своей «шутки в двух действиях» строит на мотиве «визит мёртвого жениха».

Алексей Быстров, любитель всевозможных розыгрышей, планируя в очередной раз позабавиться за чужой счёт, выдаёт себя за призрак покойного Владимира перед его невестой. «Я люблю всякого рода проказы. Понравится мне город — я в нем умираю, займу собой жителей; потом, когда меня погребут, я отправляюсь далее с новыми замечаниями» [20, с. 232]. Украинский драматург полностью отказывается от фантастической версии известной истории, создавая её пародию, в которой смеховой эффект обуславливается, в первую очередь, несоответствием сущности Быстрова и её формального восприятия, а также абсурдностью ситуации, которую создаёт «мертвец», проявляя недюжинную жизненную активность (решает финансовые проблемы, интересуется женским полом, принимает вызов на дуэль и даже пытается следовать требованиям этикета). «А, это намёк, что я не отдал вам должного почтения и не снял шляпы. Но вот извольте видеть: я боялся вежливостью моей навлечь вам неприятность. Я сегодня умер, и доктор ваш так не мастерски вскрыл мне череп, что он вдребезги рассыпался, и я с трудом все увязал; так, боясь растерять мою голову, я хотел было не снимать шляпы; но при вас... постараюсь осторожнее снять её» [20, с. 248]. В этом произведении Г. Квитка-Основьяненко осовременивает, комически трансформирует популярный у различных народов мотив.

**Заключение.** На основании вышеизложенного можно сделать вывод о популярности псевдоморфных инферналов в литературах рассматриваемого периода, обусловленной различными факторами (тенденциями развития культурного процесса, межнациональными связями конца XVIII — 1-й половины XIX века, обращением украинских и немецких писателей к фольклорным источникам, ролью «демонологической» традиции в определённых жанрах), а также о перспективах и необходимости компаративных исследований данного феномена в более широком контексте.

#### Список цитируемых источников

1. Локишина, С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локишина. — 10-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1988. — 632 с.
2. Байбурин, А. К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов / А. К. Байбурин. — СПб. : Наука, 1993. — 253 с.
3. Антонов, Д. И. Оборотничество в русской иконографии, книжности и фольклоре: стратегии репрезентации / Д. И. Антонов // Оборотни и оборотничество: стратегии описания и интерпретации : материалы Междунар. конф. (г. Москва, РАНХиГС, 11—12 дек. 2015 г.) / отв. ред. и сост. Д. И. Антонов. — М. : Дело, 2015. — С. 14—26.
4. Гете, И. В. Фауст / И. В. Гете ; пер. с нем. Б. Пастернака. — М. : Гос. изд. худож. лит., 1957. — 618 с.
5. Квітка-Основ'яненко, Г. Ф. От тобі і скарб // Зібрання творів : у 7 т. / Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. — Київ : Наук. думка, 1981. — Т. 3. — С. 192—216.
6. Грабович, Г. До історії української літератури. Дослідження, есе, полеміка / Г. Грабович. — Київ : Основи, 1997. — 608 с.
7. Гоголь, Н. В. Вечер накануне Ивана Купала / Н. В. Гоголь // Вечера на хуторе близ Диканьки. Повести, изданные пасичником Рудым Паньком. — М. : Дет. литература, 1964. — С. 36—52.
8. Сазонов, И. П. Ленора Бюргера и родственные ей сюжеты в народной поэзии, европейской и русской / И. П. Сазонов. — Варшава : Тип. Варшав. учеб. окр., 1893. — VII, [1], 253 с.
9. Вацура, В. Э. Готический роман в России / В. Э. Вацура. — М. : Новое лит. обозрение, 2002. — 544 с.
10. Петрухіна, Л. Поетика фантастичного у слов'янській романтичній баладі / Л. Петрухіна // Проблеми слов'язнознавства. — 2007. — Вип. 56. — С. 103—111.
11. Петрухіна, Л. Діалектика ероса і танатоса у слов'янській романтичній баладі / Л. Петрухіна // Проблеми слов'язнознавства. — 2004. — Вип. 54. — С. 137—147.
12. Козлова, Н. К. Народные параллели литературных баллад на сюжет «жених-мертвец» / Н. К. Козлова // Вестн. Ом. ун-та. — 2012. — № 2. — С. 388—393.

13. *Арендаренко, І.* Фольклорно-міграційний сюжет про прихід мертвого нареченого в інтерпретаціях англійських та українських поетів-романтиків / І. Арендаренко // Слово і час. — 2002. — № 1 (493). — С. 68—73.
14. *Зверев, А.* Вашингтон Ирвинг / А. Зверев // Ирвинг В. Новеллы ; пер. с англ. А. Бобовича. — М. : Правда, 1987. — С. 3—14.
15. *Ерофеев, В.* Мир баллады / В. Ерофеев // Воздушный корбаль : Переводы / сост. А. Г. Мурик, А. В. Парина. — М. : Правда, 1986. — С. 3—16.
16. *Яценко, М. Т.* Українська романтична поезія 20—60-х років XIX ст. / М. Т. Яценко // Українські поети-романтики : Поет. твори / упоряд. і приміт. М. Л. Гончарука. — Київ : Наук. думка, 1987. — С. 5—36.
17. *Неклюдов, С. Ю.* Образы потустороннего мира в народных верованиях и традиционной словесности [Электронный ресурс] / С. Ю. Неклюдов // Восточная демонология. От народных верований к литературе: сб. / отв. ред. Н. И. Никулин, А. Р. Садокова. — М. : Наследие, 1998. — С. 6—43. — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm>. — Дата доступа: 14.05.2016.
18. *Куліш, П.* О том, от чего в местечке Воронеже высох Пешевцов став / П. Куліш // Малороссийские рассказы / П. Куліш // Киевлянин. — 1840. — Кн. 1. — С. 205—228.
19. *Неклюдов, С. Ю.* Откуда берутся оборотни / С. Ю. Неклюдов // Оборотни и оборотничество: стратегии описания и интерпретации : материалы Междунар. конф. (г. Москва, РАНХиГС, 11—12 дек. 2015 г.) / отв. ред. и сост. Д. И. Антонов. — М. : Дело, 2015. — С. 7—14.
20. *Квітка-Основ'яненко, Г. Ф.* Мертвец-шалун // Зібрання творів : у 7 т. / Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. — Київ : Наук. думка. — 1979. — Т. 2. — С. 229—260.

Поступила в редакцию 17.10.2016

## ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

*Научная концепция журнала предполагает публикацию современных достижений в области педагогических, психологических и филологических наук; представление результатов фундаментальных и прикладных исследований, а также результатов, полученных в производственных условиях областей, включая результаты национальных и международных исследований. Статьи аспирантов, докторантов и соискателей последнего года обучения публикуются вне очереди при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.*

*Публикация статей в журнале бесплатная на основании заключённого договора о передаче исключительных прав на объект авторского права (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php> ).*

*Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках посредством заполненной формы по Интернету (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php> ).*

*Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ по URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php> .*

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

*The scientific strategy of the journal suggests publishing modern achievements in the fields of Education, Psychology and Philology; presentation of the results of fundamental and applied research, as well as the results obtained under production conditions, both at the domestic and international level. Articles by postgraduate and doctoral students in their final year of traineeship are published out of turn if they are written in strict conformity with the specified requirements.*

*Publication of articles is free of charge in accordance with the existing contract on transfer of authority to the subject matter of copyright (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php> ).*

*Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages and should be sent by the Internet (see the form to fill in: URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php> ).*

*More detailed instructions for authors can be found on the official website of BarSU: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php> .*



ДЛЯ ЗАМЕТОК

Репозиторий Баргу