



Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С.А. Марзан

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

Рэдакцыйная калегія:

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

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

Адрас рэдакцыі:
224665, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 2 / 2015

У адпаведнасці з Загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі
Рэспублікі Беларусь № 81 ад 20.03.2015 г. часопіс
«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.
Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных
даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Садко Л.М. Поэзия П. Макаля: лингвистический эксперимент в контексте европейского конкретизма	5
Гниломедова О.В. Человек и природа в прозе К. Воннегута и А. Адамовича: поворот к антиутопии	11
Кірушкіна М.І. Мастацкая інтэрпрэтацыя эрасу ў сучаснай жаночай паэзіі	16
Авраменко В.В. Парадигматические связи глаголов невербального воздействия на неодушевленный объект	22
Ішчанка Г.М. Канкрэтна-гістарычны змест і агульначалавечае значэнне апавядання Кузьмы Чорнага «Макаркавых Волька»	27
Левонюк А.Е. Речевой этикет в обучении русскому языку как иностранному	32
Сырко И.М. К вопросу о классификации дневников в русской диариумологии	42
Кавалюк А.С. духоўна-аксіялагічная прастора нацыянальнага характару ў прозе Кузьмы Чорнага ваеннага часу	50
Вертейко Е.Е. Антропонимия польско-восточнославянского пограничья на рубеже XIX–XX вв.	57

ПЕДАГОГІКА

Кунцевич З.С. Концепция развития непрерывного профессионального педагогического образования преподавателей медицинского университета	64
Башкова Л.Н. Модель процесса реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы	70
Сендер А.Н., Соколова Т.В. Модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля	79
Осипова М.П. Воспитание гендерной культуры младших школьников	91
Ковалевич М.С. Воспитание смысложизненных ценностей студенческой молодежи	100
Иванова О.А. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды: теоретический аспект	108
Витранюк Н.А. Особенности содержания обучения в педагогических техникумах Украины 20-х гг. XX в.	116

ПСІХАЛОГІЯ

Ступиш С.В. Процедура адаптации Бернского опросника субъективного благополучия подростков	123
Дакович Андрей. Осознание личных убеждений супругами с разным уровнем трансгрессии	131
Пергаменщик Л.А., Новак Н.Г. Методологическая триангуляция как способ построения психологического исследования	138
Ракицкая А.В. Прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания у педагогов	144
Хаменя А.В. Переживание беременности как психологический феномен: обзор эмпирических исследований	150
Валитова И.Е., Чемеревская В.А. Психологические проблемы питания у детей дошкольного и младшего школьного возраста	157
Марченко Е.Е. Особенности личности младших школьников как предикаторы успешности перехода в пятый класс	168

ПАДЗЕІ

Швед І.А. Гістарыяграфічны аспект гісторыка-культурнага вывучэння каляндарна-храналагічнага кода ..	177
Аляхновіч М.М. Лексікаграфічны даведнік па беларускай мове ў Літве	180



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

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

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

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

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

Editorial Office:
224665, Brest,
Boulevard Cosmonauts, 21
tel.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 2 / 2015

According to the order of Supreme Certification Commission
of the Republic of Belarus № 81 from March 20, 2015, the journal
«Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology»
was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus
for publication of the results of scientific research
in philological, pedagogical and psychological sciences

INDEX

PHILOLOGY

Sadko L.M. P. Makal's Poetry: Linguistic Experiment in the Context of European Concretism.....	5
Gnilomedova O.V. Man and Nature in the Prose of K. Vonnegut, A. Adamovich: Turn to Antiutopia	11
Kirushkina M.I. Artistic Interpretation of Eros in Modern feminine Poetry.....	16
Avramenko V.V. Paradigmatic Connections of the Verbs of the Nonverbal Influence on an Inanimate Object	22
Ishchanka G.M. The Concrete Historical Context and Humanitarian Value of the Story «Makarkavyh Volka» Written by Kuzma Chorny	27
Levonyuk A.E. Speech Etiquette in Russian Language Teaching as a Foreign Language	32
Syrko I.M. On the Issue of Classification of the Texts in Russian Diary Studies	42
Kavaliuk A.S. The Spiritual and Axiological Space of a National Character in K. Chorny's War Prose	50
Viertseika K.V. Anthroponomy of the Polish-East Slavic Borderlands in Late XIX – early XX Centuries	57

PEDAGOGY

Kuntsevich Z.S. Conception of Continuing Professional Pedagogical Education of Teachers in Medial University ...	64
Bashkova L.N. Model the Process of Realization of Continuity in the Formation of Culture of Health of Students in the Educational Process of Primary and Basic School.....	70
Sender A.N., Sokolova T.V. Model of Professional Orientation of Future Specialists of Social and Humanitarian Profile.....	79
Osipowa M.P. The Upbringing of Gender Culture of Junior Schoolchildren	91
Kovalevich M.S. Forming of students' Life-meaning Values.....	100
Ivanova O.A. Development of Educating Potential of Educational Environment: Theoretical Aspect.....	108
Vitraniuk N.A. Features of Contents of Educating in Pedagogical Technical Schools of Ukraine of 20-x years of XX of century	116

PSYCHOLOGY

Stupish S.V. The Procedure of Adaptation of Bern Questionnaire on Adolescents' Subjective Well-being.....	123
Dakowicz A. Awareness of Personal Beliefs by Spouses with Higher and a Lower Level of Transgression.....	131
Pergamenschik L.A., Novak N.G. Methodological Triangulation as the Way to Create Psycho-logical Research.....	138
Rakitskaya H.W. The Question of Prognostic Indicators of Burnout in Teachers.....	144
Khamenia A.V. The Experience of Pregnancy as a Psychological Phenomenon: the Review of Empirical Researches.....	150
Valitova I.E., Chemerevskaya V.A. The Psychological Problems of Nutrition of Children in Preschool and Junior School Age	157
Marchenko E.E. Personality Traits as Predictors of Successful Pupils' Transition from Primary School to Secondary School.....	168

EVENTS

Shved I.A. Historical geographical Aspect of Historical Cultural Studying of Calendar-chronological Code	177
Alyakhnovich M.M. Lexicographical Reference on the Belarusian Language in Litva.....	180

УДК 821(112.2+161.3).0

Л.М. Садко

*ст. преподаватель каф. теории и истории русской литературы
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

ПОЭЗИЯ П. МАКАЛЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОГО КОНКРЕТИЗМА

В статье рассматривается проблема лингвокреативных поисков в белорусской поэзии 1960-х гг., периода, когда в европейских литературах большое распространение получили стратегии письма, направленные на эксперимент и новаторство, антидогматизм художественного творчества. Наиболее ярко данные тенденции проявили себя в конкретной поэзии, в основе которой лежит «текстуальная революция», признание приоритетности хаоса, двусмысленности, игры в процессах смыслопорождения. Схожие интенции проявили себя и в творчестве П. Макаля, который предпринял попытки реформирования и обновления арсенала традиционной эвфонии, обратился к созданию звукообразов, выступил против косного инерционного стихосложения, «привыкания к слову».

Введение

Специфическая модель лингвокреативности, языковые конвертации и нововведения, проявляющие себя на различных уровнях организации текста, а также противопоставленность всему традиционному и каноническому, свойственные литературе и в целом культуре неоавангарда середины XX в., наиболее ярко проявили себя в творчестве зарубежных поэтов-конкретистов середины XX ст. Термин «конкретная поэзия», или «конкретизм», «конкрет-движение», стал условным наименованием целого ряда разнородных явлений в австрийской, бразильской, немецкой, чешской, швейцарской, итальянской, американской литературе. В творчестве поэтов-конкретистов наблюдается доминантная тенденция: через эксперименты с языком освободить энергию конкретного слова, не зависящего от синтаксиса и грамматики. Теоретик и практик конкретизма Ф. Мон подчёркивает, что «первичным элементом конкретной поэзии является слово, а не предложение, как это свойственно всякой другой литературе, будь она традиционная или же современная» [1, с. 95]. «Эстетическое обоснование конкретной поэзии, – как справедливо отмечает известный филолог А.А. Гугнин, – выводится из предпосылки, что звуковая и графическая оболочка слов, их расположение на листе бумаги заключают в себе серьёзный смысловой и символический подтекст, не совпадающий полностью с лексическими значениями отдельных слов и словосочетаний, а порой и вступающий с ними в явное противоречие» [2, с. 594]. Подобные тенденции находят выражение, безусловно, в менее радикальной форме, и в творчестве белорусских поэтов 1960–1970 гг. П. Макаля, А. Навроцкого, Р. Бородулина, Н. Купреева, М. Танка и др. Цель исследования – выявление лингвокреативных приёмов в творчестве П. Макаля, основанных на несоответствии поэтических экспериментов ассоциативным стереотипам и языковым нормам. Актуальность такой работы определяется недостаточностью теоретико-критических работ, посвящённых новейшей белорусской экспериментальной поэзии, необходимостью анализа и типологии сложной панорамы современного белорусского литературного процесса, определения специфики художественных средств, характеризующих поэзию последних десятилетий в контексте экспериментов европейской литературы, и прежде всего немецкоязычной конкретной поэзии.

Эксперименты с языковым материалом свойственны поэзии Петруся Макаля, белорусского поэта, драматурга, переводчика. В сборниках «Круглы стол» (1964)

и «Акно» (1967) проявляет себя, как указывает В. Фещенко, «системное явление, основанное на качественном изменении исходного языкового материала, на смещении языковых пропорций в его структуре, с целью его преобразования» [3, с. 5]. Белорусский учёный З.В. Дроздова справедливо отмечает, что «богатая ассоциативно-образная палитра, философичность, техническая виртуозность, а также разнообразие в жанровом отношении ...дали основания критике говорить, что Макаль “начал писать иначе”» [4, с. 470]. Критические публикации тех лет, появившиеся на страницах газет и журналов, продемонстрировали большой интерес к экспериментам поэта: «Мнения критиков относительно “Акна” разошлись. Пафос выступлений одной стороны (С. Граховский, А. Вертинский) заключался в приветствии новаторства поэта... Другая сторона (Г. Берёзкин) отмечала ненатуральность поэта, злоупотребление техникой, неразумную эксплуатацию внутренних созвучий, восхищение словесно-звуковой игрой» [4, с. 470]. Публикации более поздних годов свидетельствуют об однозначном принятии поэтических находок П. Макаля, ранее так выбивавшихся из канонических представлений о поэтическом идеале письма. Так, Н. Гилевич отмечает: «Вообще, в смысле эфонической слаженности, звонкости, благозвучности стихи Макаля в современной белорусской поэзии не так и много найдут себе несомненных соперников. Взять хотя бы его рифмы – богатые, полные, незатасканные, нередко – виртуозно подзакрученные и, как правило, смысловые» [5, с. 237].

Лингвокреативная направленность, игровые приёмы, присущие стратегиям письма П. Макаля становятся в большой степени текстообразующим фактором его стихов. Количество языковых аномалий в арсенале рифм сборников «Круглы стол» и «Акно» очень велико; недаром В. Гниломёдов с полной уверенностью заявляет: «Что П. Макаль выдающийся мастер стиха – несомненно. Он, скажем, безукоризненно владеет самой разнообразной и богатой рифмой» [6, с. 68].

Безусловно, авторский почерк П. Макаля данного периода во многом определяется тотальным обращением поэта к возможностям родных точных рифм с полным совпадением клаузул, а зачастую и к арсеналу абсолютных рифм: «тварожнікі – спадарожнікі, лампадай-поўняй – мерай поўнай» («Круглы стол» [7, с. 85]), «сотым – сотам, пакрысе – красе, блёсткамі – пялёткамі, рой – гарой» («Пчаліныя соты» [7, с. 86]), «палонік – паклоннік, абібокам – бокам» («Дом без гаспадара» [7, с. 108]); «рабінаю – рабыняю, пратэз – пратэст» («Рабы» [7, с. 117]), «як біяграфія болю – як геаграфія бою» («Здаецца, загоены раны» [7, с. 126]); «раніцай – абранніца, вуліца – туліца» («Суседка мая» [7, с. 159]); «вішнямі – увішнімі» («Трэшчына зноў» [7, с. 106]) и мн. др.

В некоторых стихах мастерство использования подобных рифм разрастается до текстов с тройной – четверной рифмой. К примеру, в стихотворении П. Макаля «Поле, поле» [с. 130] встречается тройная рифма, к тому же основанная на языковой рефлексии, «вслушивании» в частично омонимичные слова «поле», «прыполе», «падполлі». Пробуждение внутренних созвучий слова, в некоторой степени родственности лексем, где образ создаётся уже на уровне звука, характерно этому стихотворению:

Поле, *поле*
 У сваім *прыполе*
 Колькі цудаў ты прыносіш мне!
 Да пары,
 як змагары ў *падполлі*,
 Тояцца зярняты ў баразне.

Тройная рифма в стихотворении «Хвала напятай хвалі, што пяе!» [7, с. 148] мастерски оформлена поэтом как реплики, повторяющие эхо. С толикой сожаления, благодарностью и желанием вернуться из «ляноты» отдыха к «будзённым справам і абавязкам» лирический герой этого стихотворения произносит слова прощания:

Зялёны *рай* –
 Курортны *край* –
Бывай!

Внутренние рифмы, сочетающие в себе черты новаторства и реактуализации фольклорной традиции, также нередки в поэзии П. Макаля. Весьма уместным в этой связи представляется употребление внутренней рифмы «фрэскі – трэскі» в стихотворении «Мера» [7, с. 140–141], где эта пара приобретает черты антиномической противопоставленности. В данной рифмованной паре на микроуровне зафиксирован авангардистский пафос стихотворения – процесс десакрализации авторитетов, «метраў і мэтраў», замещение их «безразмернымі шкарпэткамі», «трэскамі»:

ДрэMLE завязь у кветках –
 Не прагледзь, чалавек!
 У безразмерных шкарпэтках
 Скача атамны век.
 К д'яблу метры і мэтры! –
 Твой апошні дэвіз...

<...>

Толькі *фрэскі, як трэскі,*
 З эрмітажаў далоў.
 Толькі блісне ды трэсне
 Тры мільярды галоў.

В другом стихотворении «Кажуць, даволі пра дальнія страхі» [7, с. 145] в строчке «Страхі – мінулага чорныя птахі» также встречается внутренняя рифма, сообщающая высказыванию афористическую цельность и завершённость, характерную устойчивым фольклорным оборотам. Несколько другой аспект проявляет себя в этом стихотворении в использовании внутренней рифмы, где подчёркнуто созвучие слов «ударам – тарана – беспакарана»:

Грукай у сэрца *ударам тарана,*
 Покуль на нашай зямлі шматпакутнай
 Ходзяць забойцы беспакарана.

Гражданский пафос этого произведения заявлен в том числе и обращением к возможностям внутренней рифмы, что стимулирует динамику создаваемого образа – суровой угрозы в адрес военных преступлений лихолетья 1940-х гг. Интонация гнева передана и на уровне звукописи, с помощью взрывных «д», «т» и вибранта «р».

Строки стихотворения «Рознакаляровы Брэст» [7, с. 133] также сочетают в себе возможности внутренней рифмы и звуковой инструментовки:

Які ты блакітны, Брэст!
 Салдаты на золку з *дазораў*
 На хусткі нясуць для нявест
 Неба з *узорами зораў...*

Необходимо добавить, что заявленная мысль – о чистоте и «небесности» города над Бугом – получает подтверждение и на фоносемантическом уровне: слова «дазораў», «узорами», «зораў» в авторском эксперименте сближаются, чтобы акустически передать читателю идею их родственности, генерировать дополнительные окказиональные смыслы.

На грани технической виртуозности, но без искусственности и натянутости создано стихотворение «Хатні рай» [7, с. 113], где в первой строфе сосредоточено сразу четыре внутренних рифмы. Надо сказать, что общий тон этого произведения П. Макаля мягко-ироничный, рассказывает оно о «прелестях» дома, однако герой отмечает: «І каму паскардзішся, што ў пекла // Вельмі шмат пазычыў хатні рай». Именно для подчёр-

кнутого перечисления атрибутов «вольной», не домашней жизни поэт использовал возможности внутренней рифмы, добавив в арсенал и черты комического изображения действительности:

Ад *камандзіровак*, ад *сябровак* –
Хочацца развітвацца ці не, –
Ад *сталовак* тлумных і *вандровак*
Забірае хатні рай мяне.

Стихотворения сборников П. Макаля зачастую основываются и на такой оригинальной и неординарной рифме, как составная, зачастую близкой каламбурной. Так, уже первая строфа заглавного стихотворения сборника «Акно» [7, с. 125], в некоторой степени демонстрируя кредо поэта-виртуоза, основывается на составной рифме: «У пафасным *уступе*, // як у *ступе* // Ваду вядомых слоў таўчы штодня...». В одноименном сборнику стихотворении «Круглы стол» [7, с. 85] автор завершает развёртывание метафоры стола, равного по значению семье, родине, всему человечеству, игровым введением составной рифмы, тем самым «подсвечивая» изнутри внутреннюю форму слова, его скрытый смысл:

Сям'я людская, думай жа *пра стол*,
Які прыбраць па-гаспадарску трэба.
Няхай штодзень *на стол*,
як на *прастол*,
Каронаю ўзыходзіць бохан хлеба.

Находки составных рифм встречаются и в стихотворении «Крыло і пяро» [7, с. 156]. В этом тексте рифма, онованная на перераспределении состава слова, завершает стихотворение, сообщая ему заострение, в своеобразной форме обращаясь к возможностям так называемого литературного «пуанта»: «Хай туман у неба кане – // Дайце лётную *пагоду*, // Каб у залах пачакання // Не заседжацца *па году*».

Еще одно проявление лингвокреативности в творчестве П. Макаля – использование арсенала возможностей сквозной рифмы. Так, в стихотворении «Дайце, харэі і ямбы» [7, с. 132] пять из 24 строк заканчиваются формами слова «пад'ёмны», а еще шесть строк – созвучия к заданной сквозной рифме: «нястомнаму», «прыёмныя», «аэрадромнае», «абсталёўваю», «бяздомнаю», «сталёвья». Поэт создаёт «трубныя дыфірамбы» «таварышу Крану пад'ёмнаму», который воплощает всю мощь и материального, и духовного созидания. Отсюда и такое нагнетание повторяющихся созвучий, на интонационном уровне, подсознательно передающих идею произведения:

Паслухаеш – сэрца расчуліцца
Ад гэтай песні *пад'ёмнае*,
Мне ў гуках яе чуецца
Нешта *аэрадромнае*.
Дык хто там яшчэ упарта,
Хаваючы ў сейфы *цёмныя*,
Не выдае *пад'ёмныя*
Думам, што прагнуць старту?
Жылпошчу нябёс *абсталёўваю*.
Не быць вышыні *бездомнаю*,
Бо мускулы мае *сталёвья* –
Сіла мая *пад'ёмная!*

Интересными представляются и приёмы П. Макаля с использованием эхо-рифмы, двустипшия, в котором вторая строка состоит всего из одного слова или короткой фразы, полностью повторяющих последний или два последних слога первой. В сборниках «Круглы стол» и «Акно» этот приём тяготеет к тотальной экспансии, абсолют-

ный поэтический «слух» поэта позволяет ему с лёгкостью подыскивать созвучия, находить звучные соответствия, при этом они не выглядят надуманными, а заставляют говорить об авторском почерке. В стихотворении «Малако» [7, с. 157] автор метко использует эхо-рифму «глыток – ток», которая и визуально, и акустически передаёт пронзительность воспоминания, мгновенность действия:

Малако...
 І адступала
 цемната начная,
 Запальваў зрэнка твай *глыток*,
Як ток...
 Ах, млечны шлях жыцця майго!..

Схожий подход отмечается и в стихотворении «Дайце, харэі і ямбы» [7, с. 132], где безапелляционность действий подчеркнута динамическим приказом:

А гэты сцяну зграбастае,
 прышпіліць да сонца –
 і баста.

Рифмы, повторяющиеся эхом, использованы в стихотворении «Пад дажджом» [7, с. 176] совсем с иными целями. Они становятся лёгкими и точными мазками в зарисовке-миниатюре о юноше, ожидающем под дождём любимую:

Вечар.
 Вецер.
 Плошчу
 Палошча
 Дождж пранізлівы і густы.

Заклучение

Лингвокреативный потенциал поэзии П. Макаля 1960-х гг. имеет типологические сходжения с эстетикой и поэтикой европейского конкретизма. Исследование границ языка, предпринятое в поэзии авангардистов и неоавангардистов, в частности, поэтов-конкретистов, приводит к трансформации конвенционального языка художественной литературы, к усилению интеллектуализации поэзии и выведению слова на качественно новый уровень. Повышенное внимание П. Макаля к возможностям художественного слова, обращение к экспериментам со звуковым оформлением произведений, способами рифмовки, к экспансии технической инструментовки стиха даёт основания говорить о «вписанности» поэтических поисков П. Макаля в контекст экспериментальной литературы, в частности, европейской конкретной поэзии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мон, Ф. О поэзии плоскости / Ф. Мон // Экспериментальная поэзия. Избр. статьи / сост. и общ. ред. Д. Булатова. – Кенигсберг – Мальборк, 1996. – С. 171–175.
2. Называть вещи своими именами: программные выступления мастеров западноевропейской литературы XX в. / сост., предисл., общ. ред. Л. Г. Андреева. – М. : Прогресс, 1986. – 640 с.
3. Фещенко, В. В. Лаборатория логоса. Языковой эксперимент в авангардном творчестве / В. В. Фещенко. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 198 с.
4. Драздова, З. У. Пятрусь Макаль / З. У. Драздова // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. / НАН Беларусі, АДДЗ-не гуманітар. навук і мастацтваў, Ін-т літ. імя Я. Купалы ; навук. рэд. У. В. Гніламёдаў, С. С. Лаўшук. – Мінск : Бел. навука, 2002. – Т. 4, кн. 1. – 1966–1985. – С. 466–490.

5. Гілевіч, Н. З верай у высокае прызначэнне чалавека / Н. Гілевіч // *Полымя*. – 1992. – № 12. – С. 234–238.

6. Гніламедаў, У. В. Абсягі сучаснасці / У. В. Гніламедаў // У. В. Гніламедаў. *У аднаго вогнішча*. – Мінск : Юнацтва, 1984. – С. 60–75.

7. Макаль, П. Заручыны : Вершы / П. Макаль. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 400 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.02.2015

Sadko L.M. P. Makal's Poetry: Linguistic Experiment in the Context of European Concretism

The problem of linguistic creative searches in Belarusian poetry of the 1960s is considered in the article. That was the period when in European literatures strategies of writing aimed at the experiment and innovation; antidogmatism of the art was widespread. Most brightly these tendencies manifested themselves in specific poetry, which is based on «textual revolution», the recognition of the chaos priority, ambiguity, in the process of meaning-games. Similar intentions manifested themselves in the work of Belarusian poet P. Makal, who attempted to reform and update the arsenal of traditional euphony, turned to the creation of sound images, opposed stagnant inertia of poetry, «getting used to the word».

УДК [821.161.3–3+821.111(73)–3]: 502.1 «19»

О.В. Гниломедова

*канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и культуры речи
Военной академии Республики Беларусь*

ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА В ПРОЗЕ К. ВОННЕГУТА И А. АДАМОВИЧА: ПОВОРОТ К АНТИУТОПИИ

В эпоху глобализации в американской и белорусской прозе усиливается внимание к философско-этической и нравственно-экологической проблематике. Американские и белорусские писатели, в частности, К. Воннегут и А. Адамович, стремятся отразить кризис цивилизации, где главным признаком является разрушительный потенциал и безответственность науки. Статья представляет собой попытку проанализировать социально-психологическое и философско-этическое ее содержание в осмыслении взаимосвязей человека с миром природы. Одной из характерных особенностей некоторых произведений американской и белорусской прозы является их тяготение к жанру антиутопии и открытости авторской позиции в отображении «крайних» ситуаций, имеющих место в современном мире.

Перемены, происходящие в мире (порождение «массового» человека, становление технократической цивилизации, угроза экологических катастроф), заставляли писателей обеих стран искать новые приемы и походы в литературе. Таким образом, изменение претерпевало и само письмо. Ощущение нереальности, абсурдности, разрыва привычных связей – вот основные составляющие нового отношения к миру, на котором основывается антиутопия, направление в художественной литературе, описывающее любое общество, в котором возобладали негативные тенденции развития. К. Воннегут (1922–2007) и Т. Пинчон обнажают *механизмы современной культуры*, показывая, что она *зиждется на принципах власти и насилия*. Традиционному роману с разработанными сюжетными линиями Воннегут противопоставляет фрагментарность текста, разорванность сюжетных линий, нарушение причинно-следственных связей. По Воннегуту, силы, регулирующие реальность и человеческое поведение, непознаваемы и абсурдны. Мир систематизируется культурой и наукой, чьи проявления – разные формы борьбы с хаосом, продиктованной стремлением увидеть в мире (природе) порядок и смысл, механически связать эти порядок и смысл с человеческим «я». Основанием культуры и науки является разум, дистанцирующий человека от изменчивой природной стихии, от предметов и явлений. *Разум выводит человека из тела мира и ставит его над миром*, заставляя личность считать себя высшей целью эволюции, венцом творения. Эта внеположность, утверждаемая культурой, обеспечивает людей правом власти над миром, правом приспособлять его к себе, перестраивать в соответствии с собственными целями. Действительность предстает осмысленной, целесообразной, но при этом подвергается насилию и обедняется, умалется до схемы. *Культура и наука – инструменты насилия*, с помощью которых человек упорядочивает природные стихии, покоряет и осваивает их во имя жизни на Земле. Схемы, продуцируемые разумом для того, чтобы обуздать хаос, будучи примененными к реальности, оказываются фиктивными и неадекватными. Абсурд с большей силой заявляет о себе, и мир, недавно казавшийся понятным и удачно спроектированным, вдруг предстает непредсказуемым.

Склонность к сатире, а вместе с тем и к фантастике можно было заметить уже в первом романе «Механическое пианино, или Утопия-14» (1954), в котором изображен «машинный рай», который вытесняет человека с земли. В духе острой сатиры, не избегая преувеличений, автор осмеивает тех, кто утратил свое человеческое существо и превратился в роботов, манекенов, кукол, довольствующихся благами, которые дала новая техника. Но находятся недовольные и в этом «машинном раю» (так уж устроен человек), поднимающие беспощадный бунт против машин. В конце концов все возвра-

щается «на круги своя». Писатель специально как будто и не ставит проблемы «человек и природа» в современном мире, но уже в этом первом романе утверждает, что научно-технический прогресс – благо весьма сомнительное, если он не подкреплен прогрессом иных сфер, нежели научно-производственные. Речь идет о ценностях и ориентирах нравственного характера.

Воннегут склонен повествовать о человеческих бедах, несчастьях в масштабах всей Земли, о глобальных, медленных и необратимых изменениях, происходящих на ней, он негодует против всего, что делает жизнь людей убогой. К роману «Сирены Титана» (1958) он выбирает в качестве эпиграфа слова одного из персонажей – Рэнсома К. Ферна, технократа, президента корпорации «Выдающееся творение»: «С каждым часом Солнечная система приближается на 43 тысячи миль к сферическому скоплению М-13 в созвездии Геркулеса, и тем не менее находятся бестолочи, утверждающие, что прогресса, как такового, не существует» [2, с. 78]. Что касается самого Воннегута, то в его понимании прогресс – это не всякое движение вперед, а только такое, которое служит человеку.

Проблематика прозы К. Воннегута связана с тревогой перед грядущим, череватым экологической катастрофой, критикой дегуманизованного технократического общества, проникнутого человеческим эгоизмом и бесконтрольностью разума. В романе «Дай вам Бог здоровья, мистер Розуотер» (1965) главный герой Элиот Розуотер адресует писателям-фантастам слова восхваления: «Люблю я вас, чертовы дети... Только вы по-настоящему говорите о тех реальных, чудовищных процессах, которые с нами происходят, только вы один, в своем безумии, способны понять, что жизнь есть путешествие в космосе и что длится она миллиарды лет. Только у вас одних хватает мужества болеть за будущее, по-настоящему понимать, что с нами делают города, что с нами делают великие и простые идеи, что творят с нами потрясающее непонимание друг друга, все ошибки, беды, катастрофы» [3, с. 18]. Элиот Розуотер отличается болезненно чувственным восприятием трагедий мира, и это дает ему возможность глубже воспринимать свои недостатки.

К. Воннегут высоко ставит роль писателя в современном мире: «Я продолжаю считать, что художники – все без исключения – должны цениться как системы охранной сигнализации» [2, с. 7]. Это многое объясняет в творчестве самого Воннегута, в идейном содержании его произведений, в которых он, как можно было заметить, особенно настойчиво разрабатывает три проблемы: антивоенную, необходимость контроля над техническим прогрессом и спасение природы. Все это можно найти в романе «Завтрак для чемпионов, или Прощай, черный понедельник» (1973) – самом знаменитом романе К. Воннегута, задуманном писателем как итог всего творчества. Автор выступает как большой скептик, уверенный в том, что эгоизм и коварство человека заложены в самой его природе, они свойственны человеку вообще. В «Завтраке для чемпионов» и некоторых других романах присутствует образ писателя Килгора Траута – своеобразное alter ego самого К. Воннегута. Траут, главный герой романа, обращает внимание на медленные, но глобальные и необратимые изменения, имеющие место на нашей планете. Другой герой произведения – Двейн Гувер, являющийся владельцем агентства по продаже автомобилей, запрограммирован исключительно на наживу и неблагоприятные поступки. В «Завтраке для чемпионов» писатель называет Землю «подпорченной планетой», где большая часть ограниченных ресурсов переводится в отходы и мусор, загрязняющие ее. В острой иронической манере Воннегут напоминает о том, что в США отравляют атмосферу, а обилие промышленных предприятий ведет к уничтожению чудесных уголков природы. Создается впечатление, что люди занимаются самоубийством, самоуничтожением. В романе звучит тревога за будущее американского общества «потребления», за будущее всего мира, за навязываемую «массовым» обществом стан-

дартизацию духа. В книге «Судьба хуже смерти. Автобиографический коллаж 80-х» (1991) писатель отразил растерянность человека нашего времени перед зашедшей в тупик современной цивилизацией, бессмысленность его усилий по исправлению современных нравов. Для писателя наука является не двигателем прогресса, а инструментом власти, будущее повторяет прошлое, движение истории происходит по замкнутому кругу, что порождает энтропию, стремление к гибели. Писатель-парадоксалист доводит до гротеска исторические процессы и тенденцию к архаизации. Воннегут в целом не сомневается в том, что люди обязаны чувствовать ответственность за все, что происходит на нашей планете; одна из его идей – человек является частью природы и подчиняется ее законам, а прогресс – всего лишь мутация, уродство. По его мнению, человек может уничтожить себя и среду своего обитания, но перед природой как таковой человек бессилен. Изучая разные науки о Земле, писатель приходит к выводу о том, что природа не нуждается в помощи, она сама с легкостью устраивает лесные пожары, наводнения, образует пустыни, обледенения. «Считающие, что природа – друг человека, могут не наживать себе других врагов» [2, с. 562]. И далее: «Если мы опустошим эту планету, Природа опять восстановит жизнь. Для этого понадобится всего несколько миллионов лет или около того, миг для Природы» [2, с. 562]. Для того чтобы сохранить Землю, писатель выдвигает несколько пунктов: следует отказаться от идеи покорения природы и веры во всемогущество науки, улучшить экологию, уменьшить население планеты и прекратить войны. Воннегут исходит из убеждения об идентичности человека и остального живого мира, т.е. самоценностью обладают не только люди, но все сущее. Эта мысль явилась стержнеобразующей для современного направления США – «глубинной экологии», расцвет которой пришелся на 1970-е гг. В основу ее легла критика антропоцентризма и утилитаризма современной цивилизации и этическое осмысление взаимоотношений человека и природы.

Тема глобальной ядерной катастрофы раскрывается в повести А. Адамовича «Последняя пастораль» (1984). Автор изображает мир после ядерного столкновения двух держав – СССР и США. Герои – Он и Она – оказываются на острове, чудом сохранившийся среди охваченной пламенем планеты. Достигнув определенной точки развития, наука стала угрозой для человека, элементом власти и насилия. Алесь Адамович, как и Воннегут, стремится отразить опасность рукотворного апокалипсиса. Для воплощения данной идеи выбрана структура, основанная на антитезе. Перевернутый мир, отторгающий от себя любовь, несовместимый с жизнью и ее продолжением, выполнен в форме антиутопии.

Особая роль в тексте принадлежит эпиграфам, в частности отрывками из поэмы Я. Купалы «Она и я». Но если поэма – это торжествующая песнь «земли и жизни», то «Последняя пастораль» – реквием «по земле и жизни». Произведения, объединенные общей темой любви, расходятся в главном: в поэме возлюбленные органично вписаны в природное пространство, растворены в нем. В повести природа становится опасной, непригодной для жизни и издает трупный запах. Мужчина и женщина, выжившие после катастрофы, питаются дождевыми червями, воспевают молитвы Дажь-богу, живут в пещере и каждое утро скашивают цветы-грибы, от которых «несет падалью» [1, с. 499]. Трагедия героев заключается в том, что они пережили гибель Земли, став свидетелями наступившего конца света: «С природой что-то неладное, непонятное творилось – впрочем, чему удивляться? – в судорогах предсмертных она силилась, спешила еще что-то напоследок, под занавес, родить, произвести, но разлаженный генный механизм выбрасывал из недр своих нелепейшие комбинации, бессмысленные и бредовые, вроде тех трехголовых крыс, насмерть ранивших, загрызающих самих себя» [1, с. 515].

В эпиграфе к третьей главе, взятой из купаловской поэмы, говорится о том, что Он и Она ощутили себя Адамом и Евой в райском саду: «У раі гэтым вецер быў

нам бог і сват, // Вецьвямі шлюб давала дрэва...» [1, с. 506]. В «Последней пасторали» природным фоном является не яблоневый сад, а мертвый остров, а герой повести осознает, что «уже никогда не будет, ...не будет вот так, это последнее» [1, с. 523]. «Перевернутое» существование ощущается во всем: «Станный мир, в котором мы оказались, диктует нам, определяет наше поведение, даже если оно против здравого смысла. Смысл-то этот здоровым когда был? Когда и мир был совсем иным» [1, с. 508]. Героев окружает искусственный пейзаж, где планеты движутся по кругу, луна исчезла, а небо «постоянно сонное» [1, с. 519], напоминает куриный усохший глаз.

В эпиграфе к пятой главе звучит тема дома: «Сядзь на пасэчны кут, мая багіня, // І будзем думы думаць аб сабе» [1, с. 514]. Пещера, в которой живут Он и Она, наводит ужас. Герои соседствуют с пауками, крысами «с несколькими головами», которые пожирают друг друга, а когда они пропали, из «разлаженного чрева жизни выбросило вот это – рыхлые огромные цветы» [1, с. 515].

Природа в повести отторгает влюбленных, после первой брачной ночи для них не только невозможно слияние с ней, но ощущение гадливости: «В конце концов и с цветами то же самое: Ей кажется, что от них непереносимая вонь, и я поступаю так, словно не цветы это и даже не грибы, а вскрытое массовое захоронение» [1, с. 519]. Мир пропитан радиацией, существует в «перевернутом» виде, однако Мужчине и Женщине дана попытка вернуть Земле ее жизнь, надо только, «чтобы Она вспомнила, Земля вспомнила» [1, с. 523]. Трагизм героев заключается в том, что вместо природы после взрыва осталась лишь «стерильная планетка», «крематорий» [1, с. 525], а им, последним на земле, уготована роль свидетелей собственной трагедии, которая заключается в том, что человек сам преступил черту дозволенного, нарушил закон «Великого инстинкта» [1, с. 532].

Попытка выжить успехом увенчаться не может: остров накрывает радиоактивный мрак, поскольку последние земляне наносят «престижный» «последний удар», чтобы истребить все живое не только в воздухе и на суше, но и в воде. Она превращается в Старуху, «сидит бесчувственно-неподвижно, на голове и коленях, на плечах, руках какие-то водоросли, точно кто-то хотел, старался все-таки прикрыть этот ужас распада» [1, с. 590], и никогда не станет матерью. Вместе с ней суждено погибнуть и бывшим противникам, ставшими на острове «Всекаинами», и Мужчине. Смерть соединила их навеки, и надежда на то, что «ўсё, усё вернецца, каханая мая!» [1, с. 594], не оправдала себя. В последней главе повести в качестве эпиграфа начертана научная формула Альберта Эйнштейна. Тем самым автор подчеркивает мысль о том, что наука становится инструментом власти, человеческих амбиций и насилия над планетой и ее обитателями: «Исчезли последние свидетели собственной трагедии, и она тотчас перестала быть трагедией и стала рутинным физическим процессом превращения, падения энергии в ничтожно малом уголке Вселенной» [1, с. 594].

В повести А. Адамовича «опровергается» жанр, который вынесен в название произведения. Развенчанию идеи мирной жизни (пасторали) способствует система эпиграфов, которые раскрывают и углубляют философский компонент произведения, подчеркивая трагедийное развитие распада мира. Повесть «Последняя пастораль» продолжает традиции антиутопической литературы, реализуя ее на уровне дистопии.

Одной из характерных особенностей некоторых произведений американской и белорусской прозы является их тяготение к жанру антиутопии и открытости авторской позиции в отображении «крайних» ситуаций, имеющих место в современном мире (романы американца К. Воннегута и проза белорусского писателя А. Адамовича). При этом «открытая публицистичность» не означает тождества с формами выражения мысли в «чистой» публицистике. Чаще всего публицистическая направленность пронизывает само изображение действительности. Но даже в тех случаях, когда мысль вы-

сказывается открыто, прямо, она всегда окрашена чувством, тональностью всего произведения, эстетически оформлена, это всегда размышление-переживание, которое передает не только суть мысли, но и чувства, и особенности характера героя, его душевный склад и жизненный опыт, только ему свойственное видение мира. В антиутопиях Воннегута и Адамовича идея вечного круговращения жизни претерпевает изменения и переходит в бинарную оппозицию «жизнь – смерть», отказываясь, таким образом, от традиционного понимания вечности жизни.

Творчество А. Адамовича и К. Воннегута таким образом, можно рассматривать как художественное свидетельство той неблагоприятной духовно-экологической ситуации, которая сложилась на Земле на рубеже XX–XXI столетий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамович, А. М. Хатынская повесть. Каратели. Последняя пастораль : Повести / А. М. Адамович. – М. : Советский писатель, 1989. – 640 с.
2. Воннегут, К. Собрание сочинений : в 5 т. : пер. с англ. / К. Воннегут. – М. : Старт, 1992. – Т. 2. – 445 с.
3. Воннегут, К. Дай Вам Бог здоровья, мистер Розуотер : роман / К. Воннегут. – М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2001. – 251 с.
4. Природа и человек в художественной литературе : материалы Всерос. науч. конф., Волгоград, окт. 2000 г. / Волгогр. гос. ун-т ; редкол.: А. И. Смирнова (отв. ред.) [и др.]. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. – 317 с.
5. Смирнов, А. Ю. Антиутопический дискурс в белорусской литературе XX – начала XXI вв. / А. Ю. Смирнов // Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XX веков : к 70-летию каф. рус. лит. : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. Я. Гончарова-Грабовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010. – Ч. 1. – С. 169–174.
6. Стеценко, Е. А. Экологическое сознание в современной американской литературе / Е. А. Стеценко ; РАН, Ин-т мировой лит. – М. : ИМЛИ РАН, 2002. – 319 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.04.2015

Gnilomedova O.V. Man and Nature in the Prose of K. Vonnegut, A. Adamovich: Turn to Antiutopia

In the era of globalization the attention to the philosophical and ethical, moral and environmental issue in American and Belarusian prose is increasing. American and Belarusian writers, in particular K. Vonnegut and A. Adamovich, seek to reflect the crisis of civilization, where the main sign is the destructive potential and irresponsibility of science. Article represents attempt to analyze social and philosophical and ethical contents in judgment of interrelations of the person with the world of the nature. One of characteristics of some works of the American and Belarusian prose is their inclination to a genre of anti-Utopia and openness of an author's position in display of the «extreme» situations taking place in the modern world.

УДК 821.161.3'06 – 1 – 055.2 – 993

М.І. Кірушкіна*аспірант каф. беларускай літаратуры
Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны***МАСТАЦКАЯ ІНТЭРПРЭТАЦЫЯ ЭРАСУ
Ў СУЧАСНАЙ ЖАНОЧАЙ ПАЭЗІІ**

У артыкуле даследуецца спецыфіка такой мастацкай формы любові, як Эрас. Каханне-страсць у інтэрпрэтацыі сучасных паэтаў спалучаецца з ірацыянальнасцю, інтымнасцю і эмацыянальнасцю. Суб'ектыўнае асэнсаванне «жаночага пачатку» і псіхалогіі адносін, паэтызацыя сексуальнасці і жаночага цела адкрыта прадстаўлены ў сучаснай літаратурнай прасторы. Творчасць сучасных паэтаў з'яўляецца мала даследаванай, што тлумачыць навізну працы.

У сучаснай прасторы развіцця сацыяльных прыярытэтаў грамадства галоўнае значэнне надаецца індывідуалізацыі культуры і стылям жыцця. На індывідуальна-псіхалагічным і матывацыйным узроўнях гэта сексуальныя паводзіны і эратычная форма любові. Сучасны культ цела вызначыў пэўныя зрухі ў сексуальнай культуры, якія звязаны са зменамі ў сістэме гендарных адносін. Галоўным суб'ектам адпаведнай дэструкцыі сталі жанчыны. Паводле К. Хорні [1], у гістарычнай праекцыі прычынамі і фактарамі феміністычнага дыскурсу з'яўляюцца наступныя:

- 1) эмацыянальная залежнасць ад супрацьлеглага пола;
- 2) забарона прамога выражэння сваіх патрабаванняў і агрэсіі;
- 3) адносіны да сябе як да слабой або бездапаможнай істоты;
- 4) адсутнасць выйсцяў для адкрытага выяўлення пачуццяў і сваёй сексуальнасці.

Прырода жанчыны вызначаецца праз пошук і свабодны выбар сацыяльнай ролі, культурных вобразаў, сексуальных арыентацый. Даследаванне ўнутранага «я», фундаментальных каштоўнасцей (прыгажосці, задавальнення жыццём і г.д.), свайго цела рэалізуецца суб'ектамі ў пачуццёвай сферы. Сапраўднай асновай гендарных адносін з'яўляецца каханне. Актуальная патрэба ў адчуванні гэтага пачуцця можа разглядацца як сексуальнае жаданне, якое нараджаецца страхам адзіноцтва, болем або іншымі моцнымі эмоцыямі.

У сучаснай сітуацыі мультыкультуралізму папулярная трохкампанентная мадэль суб'ектыўна-эмацыянальнага пачуцця Р. Стэрнберга [2], паводле якой інтымнасць, страсць і абавязкі ўтвараюць дасканалы каханне. Практычнае значэнне дадзенай формула набывае ў камбінацыях асноўных характарыстык:

- 1) сувязь сексуальнасці і інтымнасці, што існуе пры рамантычным каханні, але мае на ўвазе каханне эратычнае;
- 2) сувязь інтымнасці і адказнасці ў межах таварыскай любові або партнёрскай любові, з якой выключана сексуальнасць;
- 3) дасканалы каханне, пры якім усе тры кампаненты знаходзяцца ў стане раўнавагі, якое Стэрнберг [2] назваў «Balanced Triangle» (сбалансаваным трохкутнікам); каханне пасля фазы свайго развіцця балансуе паміж інтымнасцю, сексуальнасцю і адказнасцю.

Тэма кахання дае магчымасць для разгортвання глыбокага лірычнага перажывання, стварэння экзістэнцыйных сітуацый, інтэграцыі любові ў іншыя эстэтычна абумоў-

Навуковы кіраўнік – І.Ф. Штэйнер, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

леныя паняццыйныя сферы. Стэндаць прытрымліваецца наступнай думкі: «Усялякае каханне, якое здараецца назіраць на зямлі, нараджаецца, жыве і памірае або дасягае ўзроўня бесмяротнасці, прытрымліваючыся адных і тых жа законаў» [3, с. 11].

Асноўнай аналітычнай адзінкай для вывучэння псіхалогіі асобы з'яўляецца пачуццё. У сферы эмацыянальных адносін, як вядома, дамінантнае месца належыць каханню, у прыватнасці, каханню-апантанасці. Такое пачуццё балансуе ад максімальнага жадання авалодаць аб'ектам любові да глыбокай адданасці. Так нараджаецца актыўная форма любові – каханне-страсць, што імкнецца да ідэалізацыі пачуцця.

У этычным разуменні з паняццем любові звязаны інтымныя і глыбокія пачуцці, адметны від свядомасці, духоўны стан і дзеянні, якія накіраваны на аб'ект сімпатыі. Складанасць любові вызначаецца тым, што ў гэтым пачуцці найбольш арганічна спалучаны духоўныя і фізіялагічныя адчуванні чалавека. Таму ў псіхалагічна-эмацыянальнай сферы асобы існуе эратычнае каханне.

Для выражэння і тлумачэння аспектаў любові старажытныя грэкі выкарыстоўвалі пэўныя тэрміны. Паняццем «эрас» яны тлумачылі пачуцці, накіраваныя на прадмет з мэтай цалкам авалодаць ім. Гэты тэрмін выражае каханне-жарсць, рэўнасць і адчувальную цягу, якая звязана з яго пафасам, афектнай сентыментальнай часткай. Эрас – гэта моцнае гарачае пачуццё, зачараванае каханне. Паводле Э. Фрома [4], эратычнае каханне мае наступныя асаблівасці:

- а) інфантальнае стаўленне да жыцця;
- б) падманлівы характар сексуальнай цягі да аб'екта свайго пачуцця;
- в) спантанная эмацыянальная рэакцыя.

У паэтычнай творчасці Я. Дашынай рэалізавана адметная тэорыя любові-страсці, якая з'яўляецца крыніцай існавання для асобы. Лірычная гераіня паэткі прадбачліва акцэнтуюе ўвагу на такой акалічнасці:

Там у пера-шкода-ўстойлівым небыцці
стратэгічным пунктам апоры –
стане каханне [5, с. 16].

Унутраныя перажыванні жанчыны за свой лёс у сучасным пакутным свеце ператвараюцца ў мастацтва кахаць. Але наяўнасць такога тыпу любові звязана з дзейнасцю душы, паколькі ў стане закаханасці і эратычнага памкнення рацыянальнае светабачанне не мае сэнсу. «Эрас ёсць закаханасць у жыццё, “афект быцця” (Фіхтэ), прага паўнаты, прага паўнавартаснасці, прага вечнага жыцця» [6, с. 16].

Эрас у вершатворчасці Я. Дашынай мае свае адметныя ўласцівасці:

- 1) працягласць, хуткасць узнікнення пачуцця; рэальнасць/ірэальнасць яго існавання ў свядомасці як адметнага інтымнага стану асобы;
- 2) сіла і энергія пачуцця як квінтэсэнцыя кахання-страсці;
- 3) духоўна-эмацыянальная скіраванасць пачуцця.

Паняцце «каханне» ў вершах паэткі атаясамліваецца з жыццёвай патрэбай, якая дапамагае павялічыць узровень пачуццёвасці. Эрас (як пачуццё) – гэта сродак гармоніі з сабой і са светам неўсвядомленых фантазій, што падпарадкаваны мінулым пачуццям і адносінам. Жаданне адчуваць, імкненне да паўнавартаснага авалодвання аб'ектам кахання ўтварае своеасаблівы інтымны стан душы лірычнай гераіні:

Мець слых – і не пачуць твой голас,
мець зрок – і не пабачыць вочы <...>
Я ўспамінаю тваё цела
ў снах, дзе час так проста зблытаць
са свядомасцю [5, с. 35].

Прыродны інстынкт «кахаць і быць каханай» не перашкаджае гераіні нават у анірычнай рэальнасці спраўдзіць свае мары пра зліццё з аб'ектам кахання.

Сучасная філасофія сцвярджае: «Неўсвядомленая пабуджальная сіла любові – сексуальная цяга, лібіда, якая ўзнікае з фізіялагічнай крыніцы і імкнецца да сваёй мэты. Дадзеная энергія можа быць звязана са знешнімі ўзбуджальнымі «прадметамі», да якіх адносяць прыгожы твар, вызначальныя часткі цела, розныя выяўленні і фантазіі» [2, с. 363]. Паводле Я. Дашынай, статычнае жыццё дасягае апафеозу ў момант пяшчотна-інтымных адносін:

Не будзе вясельнага здымка
ў сямейным альбоме...
Нахабная ноч у абдымках
шалёных агоній [5, с. 30].

Тэорыя кахання, паводле светабачання паэткі, пачынаецца з чалавечых адносін, дзе вызначальнай умовай з'яўляецца свядомая форма інтымных зносін. Тып такой любові можа не толькі нараджаць задавальненне, але і з'яўляцца прыкладам глыбокага шчасця. Эратычнае каханне – з'ява ірацыянальная, паколькі не прадугледжвае ўсвядомленай пакуты. Асноўная ўмова такога гарачага пачуцця – мнеманічныя рэакцыі на дыялог паміж закаханымі:

На памяць стогн,
на памяць уздых,
на памяць міліметры цела.
Адольвала цябе на слых,
навобмацак цябе хацела [5, с. 50].

У вышэй прыведзеных радках трансфармацыя эратычнай энергіі ў веліч страці садзейнічае самасцвярджэнню свабоды. Каханне мае неабмежаваныя ўласцівасці: імкненне пераадолець існуючы рытм жыцця. Важнае значэнне набывае цялеснасць, бо знешнія якасці (паводзіны індывіда) выключаюць індывідуальны выбар у каханні.

М. Бярдзяеў вылучаў два тыпы любові: узыходзячую (эратычную) і сыходную (агапічную) [7]. Першая (любоў-эрас, любоў-сімпатыя) характарызуецца прыцяжэннем, захапленнем аб'ектам любові. Такі Эрас – гэта шлях да ўдасканалення свету ідэй праз пачуццёвы свет, які мае трагічны характар. Другая – любоў-жаль, любоў-спачуванне, якія не патрабуюць нічога ўзамен. Адрозненне заключаецца ў тым, што любоў эратычная ёсць злучэнне з іншым у Богу. Адметнасць такой тыпалогіі ў стварэнні сапраўднай любові, якая мае адценні двух тыпаў.

Разуменне любові патрабуе наяўнасці інтуіцыі, уменняў канцэнтравання на адзіным любоўным стане. Камбінацыя апантанага кахання і адначасова яго духоўнага кампанента дэманструецца Я. Дашынай у наступных паэтычных радках:

Выкраду тваё дыханне,
каб было лягчэй
дыхаць-дыхаць, перадыхаць
тысячы начэй,
безліч апастылых думак,
шмат крутых дарог...
Ты мне не патрэбны, мілы,
мне патрэбен Бог [5, с. 18].

Засяроджанасць лірычнай гераніі на сваіх уласных перажываннях ператвараецца ў пошук сапраўднай гармоніі, што знаходзіцца ў рэчышчы прыцягальнай любові. Апантанасць, празмерная эмацыянальнасць, праявы глыбокай чуласці з'яўляюцца складнікамі кахання, суадноснага з духоўным спакоем.

У вершатэкстах паэткі разам з «эратычным» існуе альтэрнатыўнае «платанічнае»:

Мы жывем у вачах адно аднаго,
бесцялесна згасаем.
Акуратна вершаскладаем

дні. Німбы нашага цела ўжо
 расквітнелі (дух – як плоці жаніх).
 Мы на вейкі з табою замкнемся
 і адно ў адным застанемся ўдваіх... [5, с. 85].

«Эрас у Платона – гэта імкненне да дасканаласці, якое накіравана на павелічэнне ўзроўню пачуццяў і разумення, на ўзыходжанне на ўсё больш высокую духоўную ступень» [7, с. 166]. Цялеснае замяняецца супрацьлеглым, духоўным, якое таксама апелюе да эратычных памкненняў суб'ектаў кахання. Але ў той жа час такі тып кахання захоўвае адну з вышэйшых форм маральнасці, што раскрывае сапраўдную сутнасць асобы. Прадмет любові дапамагае раскрыць вечнае імкненне асобы да самаўдасканалення:

Твае вочы – як лесвіца ў неба.
 Я стагоддзі ўзбіралася марна
 на адвечны спачын.
 Ты маёй станавіўся патрэбай [5, с. 31].

Псіхафізіялагічная арганізацыя асобы залежыць ад судакранання, блізкасці, ад значэння каштоўнасцей, якія існуюць пры рэальных адносінах. Каханне-страсць садейнічае пераадоўванню адчужанасці паміж закаханымі. У дадзеным выпадку кожны суб'ект адносінаў з'яўляецца цэнтрам свядомасці для іншага на перыферыі любоўных пачуццяў.

У лірычных тэкстах паэты інтэпрэтуюць Эрас як унікальнае пачуццё, стан душы чалавека, дзе сумяшчаюцца думкі, унутраная сіла і духоўная энергія. У паэзіі Т. Сівец рэалізуецца адметная псіхааналітычная форма ірацыянальнай любові, а менавіта, эрас-перажыванне. Лірычная гераіня паэты адчувае любоўную цягу да аб'екта пачуцця, якая суправаджаецца неаднародным усведамленнем свайго жадання, паколькі ў яе свядомасці дамінуе пэўны псіхафізіялагічны пачатак, які кантралюецца «звыш-Я»:

Я ўсё запамню: гэты бераг,
 Мар-аблачынак сонны рух,
 І водар недаспелых бэраў,
 Што мы сарвалі не ў пару...
 Прылівам набягалі хвалі
 І палахлівы шэпт: «Не руш...»
 Запомню, як нябёсы звалі
 І сэрцы рваліся ўгару...
 Як наталялі хвіляў пругкасць
 Нязбыўнай прагай – затрымаць!
 Як небам напаўнялі рукі,
 А вусны словамі трыма... [8, с. 31].

Паўната свайго існавання ў сусвеце перажываецца жанчынай – лірычнай гераіняй – у кантэксце прыроды і інтымна-цялесных адчуванняў. Такая эратычная форма разглядаецца не як паўнаватасны псіхафізічны кантакт, а як узаемадзеянне цела, душы і прыродных інстынктаў.

Каханне – гэта абстракцыя, якая ўтрымлівае ў сваім разуменні душэўны водгалас, асалоду, а таксама сінтэз пачуццяў і розуму. У межах анірычнай рэальнасці пачуццё такога кшталту можа атаясамлівацца з марай, якая суправаджаецца не толькі неўсведамленымі паводзінамі, але і прагай фізічнай цеплыні і задавальнення. Т. Сівец паказвае сцэнар такой любові, дзе жаданне + псіхаэмацыйны стан асобы нараджаюць інтымныя адносіны па-за свядомасцю: «Выкрут рук і душы – я вачніцы ратую ад спаму, // Што калоціцца ў жылах: // ТЫ-ТЫ <...> Ты стаіш за плячом... Ані руху, // ні гук, ні слова... // Не жыццё і не смерць... Толькі прага // сляпога цяпла» [8, с. 44]. Але ў адпаведнай лірычнай сітуацыі сексуальнае задавальненне рэдуцыруецца жаданнем

моцнага пачуцця і адчуваннем сябе каханай. Накіраванасць такой любові з'яўляецца дыспазіцыйнай, паколькі сумяшчае эратычны пачатак, псіхалогію і душэўную патрэбу.

У паэзіі Я. Дашынай каханне-страсць мае двухаспектны патэнцыял: ірацыянальнае свабоднае захапленне аб'ектам любові (яго цялеснасцю) і чысты, прыгожы акт рэалізацыі пачуцця як вышэйшы сэнс існавання асобы (яго духоўны пачатак).

Паняцце любові даволі шматаспектнае, што дазваляе разглядаць яго з розных пазіцый. У сучасных фена-тэкстах (тых, што звязаны са структурнай упарадкаванасцю феміннага ў межах жаночага дыскурсу) адкрыта паэтызуюцца паняцці жаночага цела і сексуальнасці. Пачуццё любові спалучана з актамі фізічнага задавальнення. Каханне – гэта глыбокае, звычайна, ірацыянальнае пачуццё, якое выклікае ў асобы моцныя перажыванні, звязаныя са сферай лібіда. Жаночае асэнсаванне сексуальнай энергіі разглядаецца паэткамі з дзвюх пазіцый:

- а) страсці як формы любові;
- б) паказу жаночай сексуальнасці.

Адметная эратычная свядомасць разглядаецца паэткамі ў кантэксце паказу афектнага стану жаночай суб'ектыўнасці. Характар любоўнай цягі прадстаўлены ў вершаваных радках В. Куставай:

Шэптам прамаўляе
жарсьці голас, тромкі
й моцны ад пажару,
што нутро ўздымае.
Вільгаць наталеньня
целаў нашых гронкі,
што ў адзіным ўздрыгу,
поўнячы, спыняе.
Нашы папялішчы
стомна ў ложку тлеюць –
мы ад іх зьляталі
зьнітаваньнем душаў.
Лозы аплятаюць,
і пястоўна млее
між лілеяў снулых
шчасьця непарушнасць [9, с. 47].

Гармонія цела і эмоцый прыпадабняецца да свабодных адносін паміж мужчынам і жанчынай. Стан такой любові ўключае псіхалагічныя адчуванні, што падпарадкаваны неўсвядомленаму асобы. Супрацьпастаўленне фізічнай любові і духоўнай блізкасці разглядаецца як працэс пераацэнкі жыццёвых стэрэатыпаў.

Пачуццё любові звязана не толькі з прыроднымі (фізічнымі) інстынктамі, але і з адлюстраваннем стасункаў закаханых і прыроды, што суправаджаецца адыходам аўтарам ад канонаў ідыліі. Падобнае неўсвядомленае пачуццё, нястрыманае жаданне авалодаць аб'ектам кахання ілюструецца ў вершы В. Бурлак:

Ён кахаў яе сярод поля
За квітнеючымі садамі,
І аблокі плылі паволі
Па-над вышкімі з правадамі [10, с. 87].

Жанчына становіцца аб'ектам жадання з боку мужчыны. Эратычнае пачуццё выяўляе прыродныя інстынкты асобы. Пэўныя пейзажныя вобразы выступаюць «сведкамі» любоўнай гісторыі.

Інтымнасць, цялеснасць, занадта смелыя развагі лірычнай гераіні складаюць канцэпцыю любові-жарсці ў творчасці Л. Сом. Важным момантам з'яўляецца даследаванне

не толькі эмацыянальных праяў, але і ўвасабленне сімвалічных цялесных адзнак мужчынскага і жаночага:

Калі жанчына разьнімае ногі,
Абхоплівае талію каханка,
Яго сыцябло яе знаходзіць кветку,
Пухнатую ці голеную гладка,
Што думае яна
У гэты момант?.. [11, с. 56].

У вышэй прыведзеных радках паэткі фларальныя сімвалы сексуальнасці дазваляюць паказаць спецыфіку любоўных адносін – наданне прадметным рэаліям не ўласцівых ім функцый. Эратычна афарбаваныя думкі лірычнай гераіні маюць рэфлексійны характар, паколькі гэта шлях да спасціжэння «звышнатуральных» пачуццяў. Акцэнт на прадстаўленні ў вершах драматызму кахання, што замяняецца фізічнай любоўнай энтрапіяй, звязаны з прэзентацыяй сітуацыі інстынктыўнага жадання. Напэўна, гэта тлумачыцца адчуваннем жанчынай глыбокага незадавальнення сваім жыццём. Такім чынам, сексуальная афарбаванасць любові дазваляе зрабіць выснову аб тым, што паэткі з прэтэнзіяй на сацыяльную самадастатковасць дэманструюць фізічны акт кахання як выхад не толькі за межы дазволенага, але і як індывідуальную свабоду. Мастацкую спецыфіку жаночага Эрасу складае ірацыянальнае пачуццё. Арыентацыя характару жанчыны – лірычнай гераіні падпарадкоўваецца асабістай патрэбе кахаць, псіхалагічным прынцыпам лібіда, што звязаны са станам неўсвядомленага ў жыцці кожнай асобы.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Хорни, К. Психология женщины. Самоанализ / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2015. – 320 с.
2. Райгородский, Д. Психология и психоанализ любви : учеб. пособие / Д. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 688 с.
3. Стендаль. О любви / Стендаль. – Минск : Вышш. школа, 1979. – 232 с.
4. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2015. – 221 с.
5. Дашына, Я. Графіці на сэрцы / Я. Дашына. – Мінск : Лит. и искусство, 2007. – 128 с.
6. Вышеславцев, Б. Этика преображенного эроса / Б. Вышеславцев. – М. : Республика, 1994. – 368 с.
7. Черный, Ю. Философия пола и любви Н. А. Бердяева / Ю. Черный. – М. : Наука, 2004 – 132 с.
8. Сівец, Т. Таму, хто знойдзе... (Каханне ды іншыя казкі) : Вершы, проза, п'есы, пераклады / Т. Сівец. – Мінск : Логвінаў, 2008. – 184 с.
9. Кустава, В. Тамсама: вершы / В. Кустава. – Мінск : Маст. літ., 2006. – 150 с.
10. Бурлак, В. За здаровы лад жыцця: Вершы / В. Бурлак. – Мінск : Логвінаў, 2003. – 102 с.
11. Сом, Л. Каралева прыйдзе ноччу: вершы пра каханне / Л. Сом. – Мінск : Логвінаў, 2007. – 88 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.10.15

Kirushkina M.I. Artistic Interpretation of Eros in Modern feminine Poetry

In this article we investigate the essence of such an artistic form of love as Eros. Love-passion, as contemporary poetesses view it, combines with irrationality, intimacy and emotionality. Subjective perception of «the feminine origins» and psychology of relationships, poeticizing of sexuality and women body are vividly presented in modern literary space. Creativity of contemporary poetesses is little researched, which explains the novelty of this work.

УДК 81' [225.2+23]

В.В. Авраменко*канд. філол. наук, доц. каф. лінгводидактики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ ГЛАГОЛОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО
ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НЕОДУШЕВЛЕННЫЙ ОБЪЕКТ**

В статье исследуются глаголы невербального воздействия на неодушевленный объект на уровне парадигматики. Системный подход к изучению предикативной лексики позволил выделить лексико-семантические ряды глаголов воздействия. При анализе семантической структуры глаголов каждого ряда были установлены общие и дифференцирующие семы. Наряду с семой «воздействие» в семантической структуре каждого глагола выделена сема «реакция». На основе словарных дефиниций в статье приведены примеры стилистических вариантов исследуемых глаголов.

Категория «воздействие» не может считаться в лингвистике незамеченной или обойденной вниманием языковедов. Ее трактовали широко как сложную интегрирующую категорию и относительно узко с привязкой к фактору каузации. Интегрирующая категория воздействия охватывает ряд субкатегорий, каждая из которых вносит свой вклад в выстраивание широкой семантической базы общекатегориального значения. По существу, это некая мозаичная картина семантики, как она представлена, в частности, у А.А. Уфимцевой, согласно мнению которой под единым понятием «воздействие» обозначены:

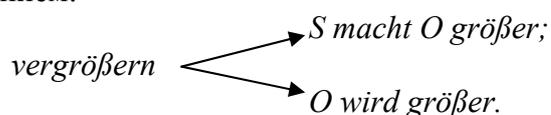
- а) физическое непреобразующее воздействие на объект (одушевленный, неодушевленный);
- б) физическое преобразующее воздействие на объект (одушевленный, неодушевленный);
- в) информационное воздействие на объект (приказом, декретом и т.п.) (одушевленный объект);
- г) эмоциональное воздействие на объект (на людей, животных) (одушевленный объект);
- д) моральное воздействие на людей (одушевленный объект) [6, с. 172–173].

Наиболее эксплицитно категория «воздействие» проявляется у глаголов. Из таксономии объектных глаголов, обладающих категорией «воздействие», которую предложила А.А. Уфимцева, вытекает, что сюда включены глаголы, обозначающие как преобразующее, так и непреобразующее, как физическое, моральное, так и эмоциональное воздействие, как на одушевленный, так и неодушевленный предмет. Под воздействием на объект понимается такое действие, которое изменяет или хотя бы предполагает изменение характеристик объекта. Объект, таким образом, является, как правило, аффицированным, но может быть и эффицированным [2, с. 21; 7, с. 374; 8, с. 262; 9, с. 55].

Категория «воздействие» наиболее полно, на наш взгляд, исследована в прагмалингвистике в связи с изучением прагматических функций. Общеизвестно, что предложение как единица прагматического синтаксиса может иметь разные прагматические функции. Намерением говорящего может быть как простая констатация действия (реализуется локутивная сила), так и произнесение высказывания с целью сообщения об угрозе, обещании, предупреждении и т.д. (реализованное высказывание достигает цели в виде перлокутивного эффекта. При этом сообщается, что в реальном общении реализация предложения неразрывно связана с придачей ему иллокутивной силы [3, с. 271]. Категория вербального воздействия в прагмалингвистике рассматривается также в работах Л.А. Киселевой [4] и Н.И. Тропиной [5].

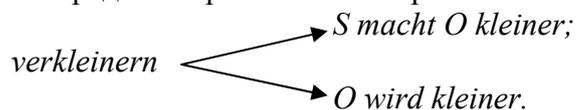
Целью настоящей статьи является выявление парадигматических связей глаголов невербального воздействия на неодушевленный объект. Все использованные данные о глаголах рассматриваемой группы взяты из словаря Г. Варига [10]. Если некоторые значения синонимов в словаре не указывались, то использовался Большой немецко-русский словарь, изданный под руководством О.И. Москальской [1].

Рассматриваемые глаголы представляют собой сложную семантическую структуру, компоненты которой подлежат экспликации. Внутри данного семантического блока отчетливо просматриваются группировки глаголов с общим стержнем значения – лексической доминантой, воплощаемой типическим глаголом. Глагол *vergrößern* формирует свою группу, члены которой отличаются друг от друга возможностью разного формально-синтаксического представления с несовпадающим коммуникативным содержанием:



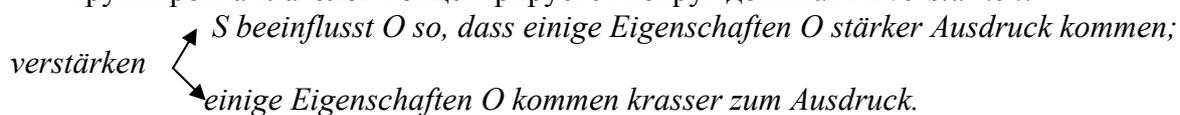
С этим глаголом близко взаимодействует глагол *vermehrten*, употребляющийся преимущественно с семой «приумножение». Если речь идет о повышении цен, увеличении производства, расширении экспорта, импорта, то в этот ряд включается глагол *steigern*, а близко к нему стоит глагол *erhöhen*. Конкретизированную сему «вдвое» несут в себе глаголы *duplizieren*, *duplizieren*, *doppeln*, а сему «множественно» – *vervielfachen*. Увеличение в сторону безгранично возможного умножения передает своей семантикой глагол *vervielfältigen* – (текст, копию, рукопись). Увеличение с семой «протяженность» – «удлинение» чего-либо представлено в смысловой структуре глагола *verlängern*. Переносные значения глаголов *hochschrauben* (негативно) и *aufschlagen* в свою очередь реализуют доминанту значения, но с ориентацией преимущественно на понятие *Preis*.

Свою группировку единиц образует значение с ориентацией на уменьшение, доминантой среди которых является прямой глагол *verkleinern*:

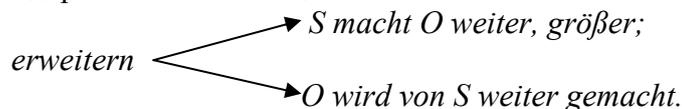


Сюда относятся глаголы *verringern* и *vermindern*, по конкретизированным в своей семантике семам «масштаб», «объем», «доза» (соответственно «уменьшение в масштабе, дозе»). Если уменьшение направлено на уровень ниже исходного, то воздействие на соответствующий объект обозначается глаголом *herabsetzen*. Его синоним *senken* чаще всего реализует сему «цена, плата». Снижение цены (часто негативное – путем манипуляции) выражается глаголом *drücken*, а предложение чего-то по заведомо заниженной цене – глаголом *unterbieten*. Глагол *dezimieren* носит книжный оттенок и содержит сему степени – «сильное сокращение чего-либо». Сема «количественное сокращение» присутствует в семантике глагола *reduzieren*. Негативная сема «несправедливость», «неправомерность» во взаимодействии с доминантной семой «уменьшение» передается глаголом *schmälern*. Общим вариантом к нему служит *mindern* – (высок.), а указание на сему «уменьшение интенсивности воздействия» четко проявляется в глаголах *vermindern*, *verringern*.

Группировка глаголов концентрируется вокруг доминанты *verstärken*:

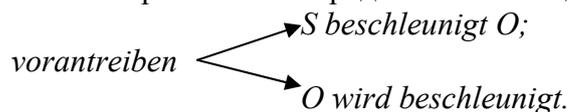


Вариативность характера усиления чего-либо маркируется в глаголах *verschärfen* (обострять) и *vertiefen* (углублять). А усиление в смысле увеличения объема присутствия содержится в глаголе-доминанте *erweitern*:



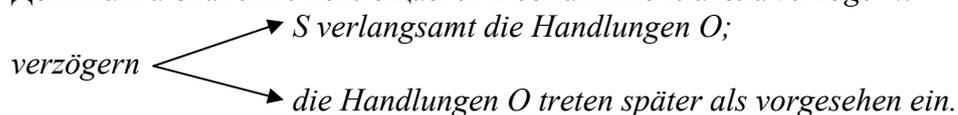
Сореализаторами этого значения, стоящими в рассматриваемом ряду, служат глаголы *erweitern* и *ausbauen*, причем последний со специфически конкретной семой «планомерно».

В списке распознается ряд глагольных единиц с доминантой *vorantreiben*:



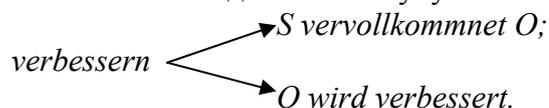
Синоним доминанты глагол *beschleunigen* отличается от нее тем, что первым подчеркивается фактор времени – «сокращение срока за счет увеличения скорости», тогда как во втором – лишь интенсивность, увеличение скорости.

Доминанта-значение воплощается в семантике глагола *verzögern*:



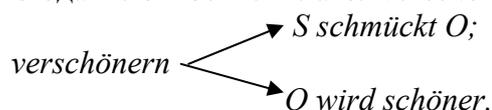
С семой «умышленное затягивание» это значение передается глаголом *verschleppen*, а с семой «перенос срока» – глаголом *hinauszögern*. Близок к значению последнего синонима, но с подчеркиванием семы «умышленное действие» глагол *ziehen*, более эмоциональный по сравнению с ним *hinausziehen*.

Семантическая доминанта «улучшение» характеризует глагол *verbessern*:



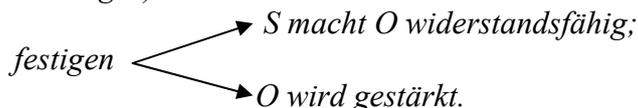
Синоним доминанты *korrigieren* несет на себе оттенок профессиональной книжно-письменной речи. Сема «улучшать» представлена также в глаголе *besserstellen* (материальное положение, благосостояние).

Сюда же относится глагол *verschönern* со структурой:



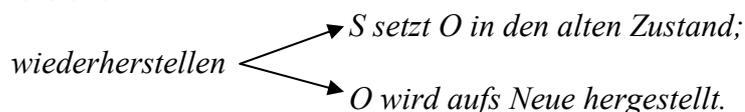
Присутствующий в группе глагол *beschönigen* имеет значение «приукрашивание чего-либо» с негативным оттенком (обманывать), вариантом к нему служит *schönfärben* (эмоц.), хотя он способен чаще употребляться с положительной окраской.

Свою группировку единиц списка формирует глагол *festigen* с явной ориентацией воздействия на неодушевленный предмет или абстрактное понятие (*Vertrauen, Glauben, Beziehungen*):



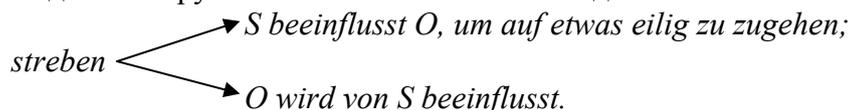
Его семантически близкий партнер глагол *befestigen* передает воздействие на объект (лицо): *j-n in seinem Entschluß befestigen*. Синонимически к нему примыкает глагол *stärken*, который в отличие от *befestigen* обладает своей малой сочетаемостью (*Glauben, Charakter*).

Глаголы, обозначающие практическую деятельность в более узких сферах с направленностью на неодушевленный объект, обнаруживают объединение с доминантой *wiederherstellen*:



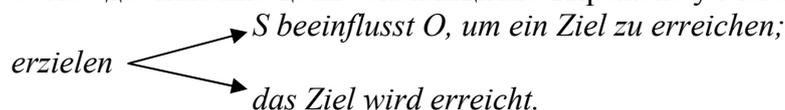
Представители данного синонимического ряда различаются способностью сочетаться с различными субъектами: *wiederaufbauen* (хозяйство); *restaurieren* (памятник, текст); *renovieren* (здание, мебель); *reparieren*, *ausbessern* (повреждения).

Отдельная группа глаголов соотносится с доминантой *streben*:



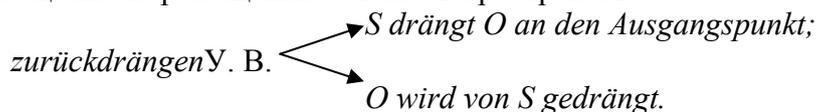
Дифференцирующие семы денотативного значения глаголов *streben* указывают на способ преодоления препятствий на пути к достижению цели: *eifern* (усердием, проявляя рвение); *erringen* (в борьбе, с трудом); *erschwingen* (с трудом); *ertrotzen* (упорством, настойчивостью).

Сема «достижение цели» эксплицитно выражена у глагола-доминанты *erzielen*:



Действия, выраженные глаголами ряда, отличаются интенсивностью преодоления трудностей к достижению цели: *erreichen* – достижение желаемого связано с преодолением препятствий, *erkämpfen* – с борьбой. Напряженный характер борьбы – такую информацию несет в себе глагол *erringen*. «Несоразмерность» затраченных усилий для получения результата отличает глагол *herausschlagen* от других синонимов рассматриваемой ЛСГ. Функционирование глагола *erwirken* предполагает зависимость субъекта действия от одушевленного объекта воздействия, цель деятеля может быть достигнута только путем просьб.

Физическое воздействие, выражаемое глаголом *zurückdrängen*, может осуществляться с целью перемещения объекта в пространстве:

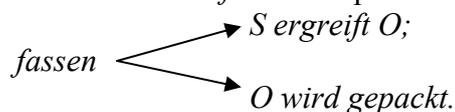


Ряд значений указывает на способ перемещения в пространстве, на действия, посредством которых объект передвигают: *verdrängen* (вытеснение); *fortdrängen*, *fortdrücken*, *fortschaffen* (устранение, удаление); *fortschieben* (отодвигание); *wegschicken*, *fortschicken* (отсылка, удаление); *wegschmeißen* (выбрасывание); *fortschleudern* (отбрасывание, отшвыривание); *fortschmeißen* (выбрасывание); *fortzerren*, *fortziehen*, *wegziehen* (оттаскивание); *wegschaffen* (увод); *forttreiben* (угон); *fortschleppen* (утаскивание); *fortschleifen* (уволокивание); *abduzieren* (отвод); *abtransportieren* (отгрузка, отправка, вывод); *entrücken* (отталкивание, отодвижение, удаление); *abbahren* (снятие с носилок); *bewegen* (передвижение, шевеление).

На направление перемещения объекта относительно субъекта действия указывают префиксы: *vor-*: *vortreiben* (продвигать вперед), *vordrängen*, *vorstoßen* (толкать вперед, теснить); *hinter-*, *zurück-*: *hinterdrücken*, *zurückdrängen* (отталкивать, оттеснять, отодвигать назад); *nach-*: *nachdrängen* (теснить кого-либо, напирать сзади), *nachziehen* (тащить за собой, волочить; повлечь за собой, потащить за собой); *hinaus-* (по направлению от субъекта действия): *hinausdrängen* (вытеснять; оттеснять); *heraus-* (по направле-

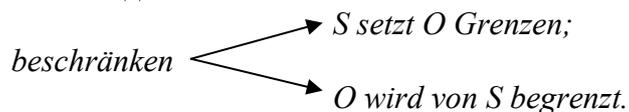
нию к субъекту действия): *herausdrängen* (вытеснять, оттеснять), направление воздействия указано в глаголе *anschleppen* (подтаскивать, притаскивать силой).

Значение взять что-либо в руки с целью использования объекта выражено в значениях глаголов ЛСГ *fassen* и приставочных глаголах *anfassen*, *abfassen*, *erfassen*:



Сема «быстро и энергично» – отличительный признак лексических единиц *packen* и *erhaschen* и их варианта *erjagen* (охот.). «Поймать падающий предмет» – значение, заключенное в *auffangen*, примыкающем к более нейтральному глаголу *fangen*.

Воздействие с целью сдерживания чего-либо в определенных рамках выражается глаголами с доминантой *beschränken*:



Эмоциональность варианта *einschränken* подчеркивает усиление воздействия, а объектом воздействия, выраженного *begrenzen*, является абстрактное понятие. Сема «сужение» эксплицитно представлена в смысловой структуре *einengen*, а сема «уменьшение воздействия» – в *eindämmen*. Книжный вариант ряда – *limitieren*.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой немецко-русский словарь : в 2-х т. / Е. Ленинг [и др.] ; под рук-вом О. И. Москальской. – М. : Совет. энцикл., 1969. – 992 с.
2. Бондзио, В. Теория валентности и обучение языку / В. Бондзио // Иностр. языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 14–15.
3. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М. : Высш. шк., 1981. – 286 с.
4. Киселева, Л. А. Вопросы теории речевого воздействия / Л. А. Киселева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 106 с.
5. Тропина, Н. И. Глагол как средство речевого воздействия / Н. И. Тропина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 96 с.
6. Уфимцева, А. А. Лексическое значение / А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1986. – 240 с.
7. Филлмор, Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 10. – М., 1981. – С. 369–495.
8. Helbig, G. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig, J. Buscha. – Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1974. – 629 s.
9. Schmidt, W. Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung / W. Schmidt. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1981. – 226 s.
10. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre. Völlig überarb. Neuausgabe / G Wahrig. – Mosaik Verlag, 1980/1984. – 4358 s.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.03.2014

Avramenko V.V. Paradigmatic Connections of the Verbs of the Nonverbal Influence on an Inanimate Object

The article deals with the verbs of nonverbal influence on the inanimate object on the paradigmatic level. The systemic approach to studying the predicates enabled the author to reveal the lexical units of the verbs of influence. While analyzing the semantic structure of the verbs of each unit general and differentiating sems have been established. Besides the sem «influence» in the semantic structure of each verb the sem «reaction» has been singled out. In the article, the examples of stylistic variants of the investigated verbs are given based on dictionary definitions.

УДК 821. 161. 3

Г.М. Ішчанка*канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***КАНКРЭТНА-ГІСТАРЫЧНЫ ЗМЕСТ І АГУЛЬНАЧАЛАВЕЧАЕ ЗНАЧЭННЕ
АПАВЯДАННЯ КУЗЬМЫ ЧОРНАГА «МАКАРКАВЫХ ВОЛЬКА»***У артыкуле зроблена спроба новай інтэрпрэтацыі апавядання Кузьмы Чорнага «Макарковых Волька», асэнсавана аўтарская пазіцыя і спосабы яе выяўлення ў творы.*

Волатам слова называў Кузьму Чорнага Васіль Быкаў, аддаючы даніну павагі таленту класіка нацыянальнай літаратуры, яго самаахвярнаму служэнню Бацькаўшчыне. Кузьма Чорны расцэньваў культуру як наймагутнейшую з'яву жыцця краіны, як адзін са сродкаў «творчасці гэтага жыцця». Гэтым разуменнем абумоўлена незвычайная працавітасць пісьменніка. Галоўныя мастацкія здабыткі Кузьмы Чорнага ў 1930-я гг. адносяцца да жанру рамана. У перыяд дэфармацыі ў грамадстве сістэмы духоўных, маральна-этычных каштоўнасцей пісьменнік працаваў над творами, якія не страцілі сваёй актуальнасці і сёння, бо звернуты да сумлення кожнага чытача.

Аповяданне «Макарковых Волька» ўпершыню было апублікавана ў 1938 г. Можна меркаваць, што напісана яно К. Чорным перад яго арыштам, які адбыўся ў кастрычніку 1938 г. Пісьменніку пашанцавала: у чэрвені 1939 г. яго выпусцілі. Аб тым, што прыйшлося перажыць мастаку слова ў засценках, можна ўявіць па сухой інфармацыі з дзённіка. «У жоўскай турме ўвосень 1938 года мяне саджалі на кол, білі вялікім жалезным ключом па галаве і палівалі збітае месца халоднай вадой, паднімалі і кідалі на рэйку, білі паленам па голым жываце, устаўлялі ў вушы папяровыя трубы і раўлі ў іх на ўсё горла, уганялі ў камеру з пацукамі, але рук у кайданы не замыкалі» [1, с. 591]. Такімі метадамі дабіваліся ў пісьменніка прызнання, што ён польскі шпіён, які на гарадскім рынку выпытваў сакрэтную інфармацыю. Сапраўды, пісьменнік любіў размовы з вясковымі людзьмі, што прыезджалі на рынак у Мінск, але нехта ўбачыў у гэтым занятку небяспеку і паслаў адпаведны сігнал у следчыя органы.

Аповяданне «Макарковых Волька» – гэта пісьменніцкая спроба адказу на балючыя пытанні грамадска-палітычнага жыцця краіны ў 30-я гады мінулага стагоддзя, мастацкі дакумент таго змрочнага часу. Неабходна ўлічваць, што Кузьма Чорны, працуючы над творами, знаходзіўся пад уплывам знешняй і ўнутранай цензуры. Данінай сацыялагітарскай крытыцы, якая ў 1930-я гг. патрабавала ад пісьменнікаў ухвалення вынікаў «вялікага пералому», можна лічыць апісанне ў творы новай вёскі: «За апошнія гады на ранейшай вуліцы асталася не больш палавіны хат: хто будаваўся, хто выходзіў на шырэйшую разлегласць... Стаяла многа новых дамоў. ...З поўдня ад пасёлка, як вокам акінуць, цягнуўся нядаўна засаджаны калгасны сад. З другога боку ішлі калгасныя гаспадарчыя пабудовы. Маладыя таполі, клёны і каштаны стаялі жоўтыя паабапал дарогі» [2, с. 490].

Пісьменнік, паэтызуючы новую вёску, не пабаяўся паказаць, што новы лад будаваўся ў краіне на руінах старога. Ахвярамі бальшавізму сталі царква і хрысціянскія каштоўнасці. Сімвалам іх занядання ў апавяданні з'яўляецца апісанне будынка, што сірацее поруч з кааператыўным праўленнем: «Царква была зусім трухлявая. Гнілая шалёўка не трымалася на цвіках і сыпалася ўніз спаракнелымі кавалкамі. Доўгія цвікі скрозь тырчалі на сцяне» [2, с. 491].

Апавяданне Кузьмы Чорнага «Макаркавых Волька» вылучаецца прыпавесцінай маштабнасцю маральна-філасофскага малюнка. Канфлікт твора пры ўдумлівым працятанні з побытавага перарастае ў сацыяльны.

Тонкі псіхолог і чалавеказнаўца, Кузьма Чорны супрацьпастаўляе Сафрону Дзядзюлю, абмежаванаму кар’ерысту і прыстасаванцу, Вольку Макаркавых – носьбіта «прасветленага інтэлекту і чулага сэрца». У апавяданні па-майстэрску створаны тып бяздушнага кар’ерыста, які нахрапіста лезе ў «цэнтр вялікіх» спраў. Жывучы ва ўмовах падзорнасці, страху, разгулу подласці, К. Чорны спрабуе знайсці адказ на пытанне, чаму пакутуюць ні ў чым не вінаваты сумленныя людзі, а гаспадарамі новага жыцця становяцца падобныя да Дзядзюлі тыпы. У творы аўтар акрэслівае некалькі прычын такой грамадскай сітуацыі. Адна з іх выяўляе пазіцыю шматлікіх ахвяр, якія да апошняй хвіліны жыцця свята верылі ў тое, што ў іх пакутах вінаваты даносчыкі і паклёпнікі. Абвінавачаныя пісалі лісты ў высокія інстанцыі з малітоўнай просьбай разабрацца ў іх справе. У апавяданні гэтая тэндэнцыя выяўлена ў прыхаваным аўтарскім папроку: «Нават самыя лепшыя працаўнікі да яго прывыкалі, што трацілі патрэбу падумаць пра яго, а што гэта за чалавек такі». Нібы апраўдваючы недальнабачнасць «лепшых працаўнікоў», Кузьма Чорны дадае, што ў справе прыстасаванства «Сафрон Дзядзюля быў сапраўдны талент, можна сказаць, глыбокі і тонкі» [2, с. 489].

Кіпучая дзейнасць кар’ерыста не магла быць незаўважанай аднавяскоўцамі. Аднак іх рэакцыя на паводзіны «актывіста» ў многім паказальная. Праз такую рэакцыю Кузьма Чорны не толькі характарызуе жыхароў адной канкрэтнай вёскі, але і выяўляе тыповую нацыянальную рысу беларусаў. «Вядома, з такога чалавека кпілі ў кожнай хаце, але за вочы. У вочы ж ніхто не хацеў з ім звязвацца, кіруючыся прыказкай, што «воўк сабакі не баіцца, але звягі не любіць» [2, с. 489]. Кошт такой «мудрасці» аднавяскоўцаў спаўна звездаў Вольчын бацька, які меў толькі і занятку, што з ранку да вечара вісець крукам у сельсавеце, дамагаючыся даведкі. Аднак як ён ні намагаўся дапамагчы дачцэ, у адзіночку з Дзядзюлем не справіўся. Таму, «злосны на ўвесь свет, ён напісаў дачцэ горкую праўду, што не мае больш сіл і цярплінасці» [2, с. 489].

З біяграфіі пісьменніка вядома, што апошнія свае дні К. Чорны дажываў у невялічкім катушку, які быў непрыгодны для жыцця і творчасці. Пакуты хворага, знявечанага чалавека ўзмацняліся тым, што на яго вачах раскашаваў чыноўнік Рыжыкаў, актывіст накішталт Сафрона Дзядзюлі. У дзённіку пісьменнік занатаваў пачуцці, якія некалі перапаўнялі героя яго апавядання: «У нас няма ўласнага жыцця, мы ўсё аддаём дзяржаве. Мы аддалі дзяржаве свае душы і таленты, але мы не Рыжыкавы». У гэтым сумным аўтарскім прызнанні чуецца пратэст супраць такіх грамадскіх абставін, пры якіх кар’ерызм, прыстасавальніцтва і беспрынцыповасць становяцца нормай, а сумленнасць і таленавітасць пераўтвараюцца ў загану. Нават у апошні дзень свайго жыцця К. Чорны быў занепакоены гэтай грамадскай праблемай, аб чым сведчыць запіс у дзённіку ад 22 лістапада 1944 г.: «Падхалімства, хабарніцтва, чыноўніцтва, паклёпніцтва – за апошнія гады падняліся на вялікую вышыню. Колькі нашай інтэлігенцыі без дай прычыны гіне ў турмах і на высылцы... Я гіну і не магу выкарыстаць як бы трэба свой талент. Сілы мае трацяцца і марнуюцца без карысці...» [1, с. 592]. Лішнім чалавекам у грамадстве адчуў сябе пісьменнік, бо, з’яўляючыся спадчыннікам традыцый сусветнай літаратуры, імкнуўся абудзіць сваёй творчасцю ў суайчыннікаў крытычны розум, здольнасць адрозніваць Зло ад Добра.

Вобраз Сафрона Дзядзюлі пранізаны выкрывальна-сатырычным пафасам. Першая сустрэча Волечкі і Сафрона была непрыемнай для іх абоіх. Малая дзяўчынка зарагатала, калі ўбачыла, як іх конь расквітаўся з самаўпэўненым падлеткам, які «так асмялеў каля чужога каня, што надумаўся навыврываць з яго хваста валасні сабе на вуду» [2, с. 487]. Разгневаны хлопчык «адбегся, хапіў сукаваты пошвырак і смальнуў каню

ў бок» [2, с. 487]. Другая крыўда была намнога страшнейшай: Сафрон не любіў успамінаць пра сваё няўдалае сватанне да Макаркавых Волькі. «Успаміны пра гэта былі прыкрыя. Але з-пад гэтай прыкрасці даволі ўпарта высоўвала галаву *ганарыстае задавальненне*» [2, с. 487], – заўважае аўтар. Адмаўляючы надакучліваму жаніху, Волечка называе яго «пустым ганарліўцам», тым самым дакладна адкрэслівае сутнасць яго характару. Ганарлівасць – гэта самаўпэўненасць, даведзеная да вышэйшай ступені. Цудоўны знаўца чалавечай душы, якога нездарма называюць беларускім Дастаеўскім, К. Чорны падрабязна аналізуе сімптомы духоўнай хваробы свайго героя. Адзін з іх – няздольнасць ганарліўца цяпець крытыку. З іроніяй аўтар сочыць за рэакцыяй Сафрона на Вольчыны заўвагі і адзначае: «Усе гэта было праўда. І тым больш зняважыла высокая Дзядзюлевы пачуцці» [2, с. 488]. Расказваючы пра іх, пісьменнік свядома пазбягае слоў «любоў», «каханне» і толькі праявіў канстатуючы: «праз пэўныя гады Сафрон Дзядзюля пачаў *ныць* па чарнавалосай Вольцы» [2, с. 488]. Ужо выбарам лексічных сродкаў Кузьма Чорны падкрэслівае няздольнасць ганарліўца любіць некага, апроч сябе. Яшчэ адным са спосабаў стварэння вобраза Дзядзюлі з’яўляецца ўдалае выкарыстанне аўтарам мастацкіх дэталей. Заўважаныя Волькай знакі прысутнасці, якія пакідае пасля сябе Сафрон: «кучу смецця», «попелу з папяросы», «пяску і гразі з-пад ног», «сколаны і зрэзаны стол» – сведчанні духоўнай абмежаванасці героя, яго ўпартага нежадання лічыцца з інтарэсамі іншых людзей, якіх ён не праміне абсмяць. Хваравітая прага ўзвышэння выяўляецца і ў пазнаках героем свайго прозвішча. Дакараючы Сафрона, Волька гаворыць: «Калі ты возьмеш у рукі якую-небудзь рэч, то адразу пачнеш на ёй цвіком, шклом ці хоць запалкай вырысоўваць сваё прозвішча і зглуміш тое, што трымаеш у руках» [2, с. 488].

Змены ў грамадскім жыцці спрыялі рэалізацыі начальніцкіх амбіцый Сафрона Дзядзюлі. Аўтарская пазіцыя выяўляецца ў парадзіраванні казённа-бюракратычных штампаў, іранічнай ацэнцы дзейнасці вясковага «актывіста»: «Хоць работа ў яго дома і стаяла, але затое ён быў практыкам у тым, каб лезці ў цэнтр «вялікіх» спраў. Ён пакрысе лез у кааперацыю, у малочную арцель, а пасля і ў сельсавет... З некаторага часу ён пачаў нават дабірацца да раённага цэнтра, каб прымасціцца там, калі не на службу, то на годнасць раённага актывіста» [2, с. 488]. Чыноўніцкая пасада дапамагае Сафрону помсціць Вольцы. Ён атрымлівае задавальненне, даведаўшыся пра пакуты дзядзючыны, траціць спакой, калі, нягледзячы на яго шкодніцтва, Волька знаходзіць працу ў горадзе. Ганарлівец Сафрон Дзядзюля не можа задаволіць сваё жаданне помсты. На нейкі час яму здаецца, што «сваімі заявамі адпомсціўся Вольцы за колішнюю знявагу». Аднак вярта было Сафрону ўбачыць яе каля магіл бацькоў, адчуць самадастатковасць, упэўненасць дарослай прывабнай жанчыны, каб «у гэтую хвіліну ў яго з’явілася такое пачуццё, быццам яго асарамалі перад усім светам» [2, с. 491]. Сафрон перажывае пякельныя пакуты ад усведамлення таго, што Волька закончыла медыцынскі інстытут. «Гэта жывы здзек з яго! Можна сказаць, што ніколі яшчэ раней ён не ненавідзеў Макаркавых Вольку так, як цяпер» [2, с. 492].

Такія, як Сафрон, тыпы лёгка судзяць іншых людзей, караюць, аднак няздольныя трымаць удары ўласнага лёсу, бо не маюць духоўнай апоры. У гэтым пераконвае чытача аўтар, калі перадае рэакцыю героя на яго хваробу. «Трэба сказаць, што Дзядзюля быў смелы і храбры толькі там, дзе добра і лёгка ішлося. Цяпер ім апанавала няшчасце, і ён ляжаў і думаў пра тое, што нічога лепшага няма, як жыць на свеце. Хвароба напалохала яго, ён баяўся» [2, с. 493]. У людзей, падобных Сафрону, адзінай каштоўнасцю ў жыцці з’яўляюцца яны самі. Ратуючы сябе, такі чалавек гатовы на ўсё. Перад Волькай-доктарам Дзядзюля-воўк імгненна пераўтвараецца ў авечку: «Будучы паслухмяным, як ягня, Дзядзюля бесперапынна выказваў просьбы – клапаціцца аб яго здароўі».

Кузьма Чорны сцвярджае, што ганарліваць выпальвае душу ахвяры, ператвараючы чалавека ў раба страсці. Волечка ўратавала Сафрона, хвароба адступіла. Здавалася б, чалавек павінен быць удзячным і доктару, і лёсу, што прывёў жанчыну ў вёску, але ж – не, ён зноў пакутуе і мучыцца: «Як цвік з-пад малатка, яго мазгі прабівала думка, што на яго накладзена пячаць ганьбы: у цяжкую для яго хвіліну Волька прыйшла ратаваць яго» [2, с. 493]. Няшчасны чалавек Сафрон Дзядзюля не здольны радавацца жыццю, заўважаць прыгажосць навакольнага асяроддзя. Духоўная хвароба, даведзеная героем да вышэйшай кропкі, змушае яго зноў пісаць заяву на сваю выратавальніцу.

Трагізм сітуацыі паглыбляецца ўсведамленнем той акалічнасці, што гэты бяздушны чалавек займае пасаду дзяржаўнага чыноўніка. Ілюстрацыяй паклёпніцкага таленту і сімвалам эпохі з'яўляецца тэкст апошняй заявы Дзядзюлі. Апавяданне «Макаркавых Волька» напісана Кузьмой Чорным у жудасны для краіны час вынішчэння лепшых людзей нацыі. Заявы ганарлівага зайдросніка было дастаткова, каб знішчыць невінаватага чалавека. Ад імя дзясяткаў тысяч ахвяр вуснамі сваёй гераіні пісьменнік-гуманіст задае пытанне: «Нашто?» і дае адказ: «Так сабе, з ласкі на пацеху... Адным словам – чорт з ім...» [2, с. 495]. Тым самым мастак слова нагадвае чытачу, што кожны чалавек вольны ў выбары жыццёвых прыярытэтаў. Са сваёй ласкі мы аддаем душу Богу ці д'яблу.

Антыподам Сафрона Дзядзюлі ў апавяданні з'яўляецца Макаркавых Волька. Гэты вобраз створаны вельмі лаканічна. Некалькімі штрыхамі К. Чорнаму ўдалося ўвасобіць аўтарскі ідэал чалавека. Спрытная, прыгожая, вясёлая Волька адмаўляецца ад стэрыятыпу ў выбары будучыні. Большасць дзяўчат у пачатку мінулага стагоддзя падпарадкоўвалася наканаванню: жаночая дарога – ад печы да парога. Гераіня Чорнага вырашыла вучыцца, адважылася ехаць ў горад. Савецкая ўлада адкрыла такую перспектыву для моладзі. Аўтар піша: «У яе і ў думках не было ісці замуж... яна хацела ехаць вучыцца» [2, с. 488]. Унутраны свет Волькі, яе маральна-этычныя ідэалы раскрываюцца праз характарыстыку, якую яна дала надакучліваму жаніху. У васьмнаццацігадовай дзяўчыны хапіла мудрасці спасцігнуць сутнасць Сафрона і смеласці сказаць яму праўду ў вочы.

Характар Волькі выяўляецца праз яе адносіны да бацькоў. Дзяўчына не можа ігнараваць непрыстойныя паводзіны Сафрона, які смяўся з яе маці. Нагадваючы Дзядзюлі аб яго ўчынку, дзяўчына імгненна змяняецца: «Апошнія словы Волька сказала гнеўна, гнеў гэты з'явіўся ў яе нечакана, пры ўспамінах аб гэтым выпадку» [2, с. 488]. Тым самым аўтар нібы гаворыць чытачу, што ў яго гераіні хопіць сіл супрацьстаяць хамству. Ён не расказвае нам, як дзяўчына перажывае непрыемнасці, што пасыпаліся на яе галаву. Даведаўшыся, што маці захварэла, яна вяртаецца з горада, каб яе даглядаць. Дзяўчына, шкадуючы бацьку, адмаўляецца ад грошай, з цягам часу сама высылае яму дапамогу.

Пашана да памяці пра бацькоў выяўляецца ў клопаце дачкі аб упарадкаванні іх магіл. Сталай жанчыне прыемна было слухаць удзячныя ўспаміны суседзяў пра яе бацькоў. Волька любіць людзей і навакольны свет. У яе адкрытая душа, чулае сэрца, бо як толькі яна пачула размову, аб тым што ў вёсцы захварэў Дзядзюля, нягледзячы на дажджлівае надвор'е, доктар сама прапанавала дапамогу: «Маладая жанчына адразу ўстала і папрасіла правесці яе да Дзядзюлі [2, с. 487]». Нават пасля таго, як хворы прызнаўся, што гэта ён не даў цвікоў, каб зрабіць агароджу на магілках бацькоў, Волька не перастае выконваць свой прафесійны абавязак, зноў пад дажджом ідзе да хворага.

На гэты раз лёс выпрабуе не толькі яе прафесійныя, але і чалавечыя якасці. Шукаючы паперу для рэцэпта, Волька знайшла чарнавікі заяў-даносаў Сафрона. «Глянуўшы ў іх, яна жажнулася, яна чытала чарнавікі Дзядзюлевых заяў на яе. «Вось чаму я гэтулькі пакутавала, цярпела ганьбу і не меншы здзек! Дрыжачай рукой яна адарвала ад чарнавіка палоску і пачала пісаць рэцэпт» [2, с. 488]

Гераіня Чорнага выяўляе ў гэтай сітуацыі незвычайную сілу волі, высакароднасць і міласэрнасць, якія прымушаюць яе быць літасцівай да ворага. Перамагаючы грэблівасць да паклёпніка, доктар лечыць цела пацыента, добра разумеючы, што душы яго ўжо не дапаможаш. У лісце да сяброўкі Волька прызнаецца: «Я хацела толькі аднаго: каб ён хутчэй паправіўся і каб больш не лячыць мне яго. Прыйшоўшы дадому, я доўга мыла рукі і думала: зусім можа быць, што ён зноў пачне займацца падобным шальмоўствам» [2, с. 495].

Непрыемнае адкрыццё, якое зрабіла гераіня ў роднай вёсцы, не паўплывала на яе жаданне вярнуцца працаваць у мясціны маленства, не разбурыла яе веру ў чалавечае і чалавечнасць.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Чорны, К. Дзённік / К. Чорны // Выбраныя творы / Уклад. і прадм. М. Тычыны; камент. М. Тычына, Я. Янушкевіч. – Мінск : Бел. літ. фонд, 2000. – С. 579–592.
2. Чорны, К. Збор твораў : у 6 т. / К. Чорны. – Мінск : Маст. літ., 1989. – Т. 3 : Апавесць, раманы, апавяданні. – С. 487–495.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.05.2015

Ishchanka G.M. The Concrete Historical Context and Humanitarian Value of the Story «Makarkavuh Volka» Written by Kuzma Chorny

The article presents a new interpretation of the story written by Kuzma Chorny «Makarkavuh Volka», examines the position of the author and the means of its expression in the work.

УДК 37.013; 81'271

А.Е. Левонюк*канд. филол. наук, доц. каф. белорусского и русского языков с методикой преподавания
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматривается речевой этикет как одна из главных тем в преподавании русского языка как иностранного. Подтверждается мысль о том, что перед преподавателями русского языка как иностранного стоит задача нового подхода к организации и содержанию учебного процесса. Развитие культуры речи предполагает не только овладение языковыми нормами, но и совершенствование процесса реализации выразительных средств языка в речевом общении. Владение речевым этикетом способствует приобретению авторитета, порождает доверие и уважение. Знание русского этикета студентами-инофонами, кроме того, является неотъемлемой частью их лингвокультурологического образования. В статье приводится практический материал для построения занятий по изучению русского речевого этикета.

Введение

Перед преподавателями русского языка как иностранного стоит задача нового подхода к организации и содержанию учебного процесса. На настоящий момент приняты попытки осмыслить процессы, происходящие не только в языке в целом, но и в методике преподавания русского языка как иностранного. Вопросы обучения культуре речи на занятиях обучения русскому языку как иностранному являются весьма важными, так как невозможно хорошо усвоить русский язык, не осваивая русскую культуру. Цель данной статьи – углубить имеющиеся знания о системе русского речевого этикета в связи с преподаванием его студентам-инофонам. В статье представлено большое количество ситуационных заданий, позволяющих развивать речевые навыки. Она рекомендуется для курсового обучения под руководством преподавателя или самостоятельной работы, а также может быть использован в качестве занимательного дополнительного материала к учебникам РКИ и лингвострановедения.

Роль речевого этикета в обучении русскому языку как иностранному

Проблемы русской культуры, которые входят в процесс обучения иностранцев русскому языку, начали изучаться уже в 60-е гг. прошлого столетия. Все исследования объединены одной идеей: язык выступает как средство познания национальной культуры, с одной стороны, и, с другой стороны, национальная культура – это неременное условие полного овладения языком. С чего же нужно начинать? На наш взгляд, прежде всего, стереотипы поведения и реалии страны изучаемого языка должны быть включены в содержание уроков. Это традиционные способы здороваться, знакомиться, поздравлять, ссориться, которые есть в каждой культуре. Ведь высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта культурного человека. Совершенствовать свою речь – задача каждого из нас. Для этого необходимо обогащать свой словарь, учиться чувствовать своего собеседника, уметь отбирать наиболее подходящие для каждого случая слова и конструкции. На важность усвоения основ культуры речи указывали многие ученые (Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Б.Н. Головин и др.). Специфическим видом деятельности является речевая сторона культуры общения, которая раскрывается в работах А.А. Брудного, А.А. Леонтьева, Е.Ф. Тарасова и др., а также рассматривается в работах, посвященных речевому этикету [2, с. 9].

Речевое общение предполагает умение правильно, выразительно и точно говорить, слушать партнера и извлекать ту информацию, которую вложил в свою речь говорящий. Развитие культуры речи предполагает не только овладение языковыми норма-

ми, но и совершенствование процесса реализации выразительных средств языка в речевом общении. Речевой этикет – это система правил речевого поведения и устойчивых формул вежливого общения. Владение данным видом этикета способствует приобретению авторитета, порождает доверие и уважение. Знание правил речевого этикета, их соблюдение позволяет человеку чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать неловкости и затруднений в общении. Речевой этикет имеет и национальную специфику. Каждый народ создал свою систему правил речевого поведения. Тем не менее в обществе ценностью представляют и такие общие качества, как тактичность (этическая норма, требующая от говорящего понимать собеседника, избегать неуместных вопросов, обсуждения тем, которые могут оказаться неприятными для него), предупредительность (умение предвидеть возможные вопросы и пожелания собеседника, готовность подробно проинформировать его по всем существенным для разговора темам); терпимость (спокойное отношение к возможным расхождениям во мнениях). С таким качеством характера, как терпимость, тесно связана выдержанность (умение спокойно реагировать на неожиданные или нетактичные вопросы и высказывания собеседника), доброжелательность (необходима как в отношении к собеседнику, так и во всем построении разговора: в его содержании и форме, в интонации и подборе слов).

Важность этих качеств отражается в многочисленных пословицах и поговорках, характеризующих этические нормы общения. Одни пословицы указывают на необходимость внимательно слушать собеседника (*умный не говорит, невежда не дает говорить; язык – один, уха – два, раз скажи, два раза послушай* и др.). Другие пословицы указывают на типичные ошибки в построении беседы (*отвечает, когда его не спрашивают; глухой слушает, как немой речь говорит* и др.). Многие пословицы предупреждают об опасности пустого, праздного или обидного слова (*все беды человека от его языка; слово – стрела, выпустишь – не вернешь* и др.).

Перед тем, как вводить практический материал на занятиях с иностранными студентами, необходимо дать им некоторую теоретическую информацию. Как известно, любой акт общения имеет начало, основную часть и заключительную. Если адресату незнаком субъект речи, то общение начинается со знакомства. При этом оно может происходить непосредственно и опосредованно. Конечно, желательно, чтобы вас кто-то представил, но бывают случаи, когда это необходимо делать самому. Этикет предлагает несколько возможных формул, к примеру, *разрешите с вами познакомиться; я хотел бы с вами познакомиться; давайте познакомимся; будем знакомы*. При обращении в учреждение, по телефону или лично необходимость представиться: *позвольте (разрешите) представиться; моя фамилия Сергеев; меня зовут Валерий Павлович* и т.д. Официальные и неофициальные встречи знакомых и незнакомых людей начинаются с приветствия. Выделяют официальные (*Здравствуйтесь! Добрый день!*) и неофициальные формулы приветствия: *Привет! Здравствуй!* Начальным формулам общения противостоят формулы, используемые в конце акта общения, и они выражают пожелание: *всего доброго (хорошего)!* и надежду на новую встречу: *До завтра. До вечера. До свидания.*

В ходе общения, при наличии повода, люди делают приглашения и высказывают поздравления: *позвольте (разрешите) пригласить вас...; приходите на праздник (юбилей, встречу); будем рады видеть вас – приглашение; разрешите поздравить вас с...; примите мои искренние (сердечные, горячие) поздравления...; горячо поздравляю – поздравление.*

Выражение просьбы должно быть вежливым, деликатным, но без излишнего заискивания: *сделайте одолжение...; если вам не трудно (если вас это не затруднит)...; будьте любезны...; не могу ли попросить вас...; очень вас прошу*. Советы же и предложения не стоит высказывать в категоричной форме. Желательно формулировать совет в виде деликатной рекомендации, сообщения о некоторых важных для собеседника об-

стоятельствах: *разреши́те порекомендовать вам...*; *позвольте обратить ваше внимание на...* и др. Формулировка отказа в выполнении просьбы может быть следующей: *я не могу (не в силах, не в состоянии) помочь (разрешить, оказать содействие); в настоящее время это (сделать) невозможно* и др.

Этикет тесно связан с этикой, наукой, которая предписывает правила нравственного поведения (включая общение), этикет предполагает определенные манеры поведения и требует использования внешних, выраженных в конкретных речевых действиях формул вежливости. Соблюдение требований этикета при нарушении этических норм является лицемерием и обманом окружающих. С другой стороны, вполне этичное поведение, не сопровождающееся соблюдением норм этикета, неизбежно произведет неприятное впечатление и вызовет у людей сомнения в нравственных качествах собеседника. Исходя из этого, в устном общении необходимо соблюдать ряд этических и этикетных норм, тесно связанных друг с другом.

Во-первых, надо уважительно и доброжелательно относиться к собеседнику. Запрещается наносить собеседнику своей речью обиду, оскорбление, выражать пренебрежение. Следует избегать прямых отрицательных оценок личности партнера по общению, оценивать можно лишь конкретные действия, соблюдая при этом необходимый такт. Грубые слова, развязная форма речи, высокомерный тон недопустимы в интеллигентном общении. Да и с практической стороны подобные черты речевого поведения неуместны, так как никогда не способствуют достижению желаемого результата в общении. Вежливость в общении предполагает понимание ситуации, учет возраста, пола, служебного и общественного положения партнера по общению. Эти факторы определяют степень официальности общения, выбор этикетных формул, круг тем, подходящих для обсуждения.

Во-вторых, говорящему предписывается быть скромным в своих оценках, не навязывать собственных мнений, избегать излишней категоричности в речи. Более того, необходимо поставить партнера по общению в центр внимания, проявлять интерес к его личности, мнению, учитывать его заинтересованность в той или иной теме. Важно также принимать во внимание возможности слушателя воспринимать смысл высказываний собеседника, желательно давать ему время передохнуть, сосредоточиться. Ради этого стоит избегать слишком длинных предложений, полезно делать небольшие паузы, использовать речевые формулы поддержания контакта.

Нормы общения определяют и поведение слушающего. Следует уважительно и терпеливо относиться к говорящему, стараться выслушать все внимательно и до конца. В случае сильной занятости допустимо попросить подождать или перенести разговор на другое время. В официальном общении совершенно недопустимо перебивать собеседника, вставлять различные замечания, тем более такие, которые резко характеризуют предложения и просьбы собеседника. Как и говорящий, слушающий ставит своего собеседника в центр внимания, подчеркивает свою заинтересованность в общении с ним. Следует также уметь вовремя высказать согласие или несогласие, ответить на вопрос, задать свой вопрос. Нормы этикета касаются также и письменной речи.

Дистанция в речевом общении определяется возрастом и социальным положением. Она выражается в речи употреблением местоимений *ты* и *Вы*. В зависимости от формы обращения (*на ты* или *Вы*) используются грамматические формы глаголов, а также речевые формулы приветствия, прощания, поздравления, выражения благодарности. Речевой этикет определяет правила выбора одной из этих форм. В целом выбор диктуется сложным сочетанием внешних обстоятельств общения и индивидуальных реакций собеседников: степенью знакомства партнеров (*ты* – знакомому, *Вы* – незнакомому); официальностью обстановки общения (*ты* – неофициальное, *Вы* – официальное); характером взаимоотношений (*ты* – дружеское, «теплое», *Вы* – подчеркнуто веж-

ливое или натянутое, отчужденное, «холодное»); равенством или неравенством ролевых отношений (по возрасту, положению: ты – равному и нижестоящему, Вы – равному и вышестоящему). Выбор одной из форм обращения зависит не только от формального положения и возраста, но и характера отношений собеседников, их настроенности на определенную степень формальности разговора, языкового вкуса и привычек. Таким образом, выявляется *ты* – родственное, дружеское, неформальное, интимное, доверительное, фамильярное; *Вы* – вежливое, уважительное, официальное, отчужденное.

Немаловажным достоинством человека в общении является умение делать красивые и уместные комплименты. Тактично и вовремя сказанный комплимент поднимает настроение у адресата, настраивает его на положительное отношение к собеседнику, к его предложениям, к общему делу. Комплимент говорится в начале разговора, при встрече, знакомстве, расставании или во время беседы. Комплимент всегда приятен. Опасен только неискренний или чрезмерно восторженный комплимент. Комплимент может относиться к внешнему виду, отличным профессиональным способностям, высокой нравственности, умению общаться, содержать общую положительную оценку, к примеру: *Вы хорошо (отлично, прекрасно, превосходно, великолепно) выглядите; Вы так (очень) обаятельны (умны, находчивы, рассудительны, практичны и др.* В общении очень важна и культура критики для того, чтобы критические высказывания не испортили отношений с собеседником и позволили бы разъяснить ему его ошибку. Для этого следует критиковать не личность и качества собеседника, а конкретные ошибки в его работе, недостатки его предложений, неточность выводов.

Широкое понятие культуры непременно включает в себя то, что называют культурой общения, культурой речевого поведения. Так почему же формулы речевого этикета обладают «волшебной силой» и их правильное применение приносит людям удовлетворение, а неисполнение в нужной ситуации ведет к обиде? Иностранцам студентам необходимо показать несколько существенных признаков речевого этикета, объясняющих его социальную остроту:

1. Неписаное требование общества к употреблению знаков этикета. Хочешь быть «своим» в данной группе – большой или малой, национальной, социальной, – исполняй соответствующие ритуалы поведения и общения.

2. Исполнение знаков этикета воспринимается адресатом как социальное «поглаживание». Психологи, педагоги знают, как важно одобрить, вовремя погладить не только ребенка, но и взрослого. Над этим задумались лингвисты и обнаружили, что язык откликнулся на такую потребность и создал систему словесных «поглаживаний» – речевой этикет («*Здравствуйте – будьте здоровы*»; «*Благодарю – благо дарю*» и др.).

3. Произношение этикетного выражения представляет собой речевое действие, или речевой акт, т.е. выполнение конкретного дела с помощью речи. Известно, что для осуществления множества действий, состояний речь не нужна. Вы шьете, или режете, или пилите, или ходите – и для «производства» этого вам не надо ничего говорить. Но есть такие действия, которые могут совершаться только с помощью одного инструмента – языка, речи. Как осуществить действие «совет», или «обещание», или «благодарность»? Для этого надо сказать: *советую, обещаю, благодарю*.

4. Связь этикета с категорией вежливости. С одной стороны, вежливость – это моральное качество, характеризующее человека, для которого проявление уважения к людям стало привычным способом общения с окружающими, повседневной нормой поведения. С другой стороны, это абстрагированная от конкретных людей этическая категория, получившая отражение и в языке.

5. Речевой этикет – важный элемент культуры народа, продукт культурной деятельности человека и инструмент такой деятельности. Речевой этикет является составной частью культуры поведения, общения человека.

Практический материал для занятий

Приведем некоторый речевой материал, который можно использовать на занятиях с иностранными студентами при обучении русскому речевому этикету. Весь материал разбит на несколько тем.

ТЕМА 1. ГОВОРИМ, ГОВОРИМ, ГОВОРИМ...

1. *Объясните выражения и сделайте к ним веселые рисунки:*

Набрал в рот воды.

Играет в молчанку.

2. *Объясните суть поговорок:*

Сначала подумай, а потом скажи.

Петь хорошо вместе, а говорить врозь.

3. *Произнесите скороговорки:*

В бору набрал Егорка боровиков ведерко.

Варвара варенье варила, Валеру вареньем кормила.

Цыпленок цапли цепко цеплялся за цепь.

В роще щебечут стрижи, чечетки, щеглы и чижи.

Дарья дарит Дине дыни.

ТЕМА 2. Я ВАС СЛУШАЮ...

1. *Объясните суть поговорок:*

Язык – один, уха – два; раз скажи – два послушай.

На то два уха, чтоб больше слушать.

2. *Прочитайте стихотворение и ответьте на вопросы:*

Встало солнце кислое,

Смотрит – небо кислое.

В кислом небе кислое

Облако повисло...

И спешат несчастные

Кислые прохожие

И едят ужасно

Кислое мороженое.

Даже сахар кислый!

Скисло все варенье!

Потому что кислое

Было настроение. (Э. Машковская)

1) *Захочется ли Вам общаться с таким человеком?*

2) *Что, по-вашему, значит «кислое» настроение? А как вы узнаете, что у человека кислое настроение?*

3. *Найдите в ряду слов «лишнее»:*

а) троллейбус, автобус, трамвай, улитка;

б) тыква, дыня, яблоко, помидор;

в) чашка, тарелка, пирог, чайник.

4. *Объясните выражение «В одно ухо влетает, а в другое вылетает»?*

5. *Послушайте предложения и произнесите их, правильно согласовав слова.*

Помидор растет на (ветка).

Свекла растет на (грядка).

Репа растет в (земля).

Корень петрушки растет под (земля).

6. *Произнесите чистоговорки-языковертки:*

1) Маленький, да удаленький,

Цветочек аленький.

- 2) Город-городок,
Всем городам город!
3) Мила мыла Мишку мылом,
Мылом мыла Мишку Мила.

ТЕМА 3. СЛОВА БЫВАЮТ РАЗНЫЕ...

1. Прочитайте стихотворение. Выучите его наизусть

Какие бывают слова

Слова бывают разные:
Веселые, забавные,
И сложные, и ясные,
И очень-очень главные.

Солнце –
Слово лучистое.

Кошка –
Слово пушистое.

Корова –
Слово рогатое.

А слово арбуз –
Полосатое.

Кирпич –
Это слово тяжелое.

Мяч –
Это слово веселое.

Флаг –
Это слово красное.

Друг –
Это слово прекрасное!

Бывают разные слова.

И помни вот о чем:

Всегда мы думаем сперва,
А говорим потом. (А. Барто)

2. Прочитайте сказку и ответьте на вопрос, что же является самым грозным оружием? Нарисуйте иллюстрацию к этой сказке

В давние-стародавние времена на берегу одного озера поселился Дракон. Огромный, как дом, с глазами как блюда, ноздрями как блюдца, с крыльями как деревья. Когтями как кухонные ножи, зубами как столовые вилки, да к тому же еще и огнедышащий. Сначала он таскал скот из соседних селений, потом принялся за людей. Кто смог – убежал или уехал, а те, кто остался в деревнях, жили в страхе и трепете. Лучшие рыцари королевства приезжали бороться с ним. Но никому не удалось справиться. Одним он помял железные доспехи, других опалил огнем, а многих просто схватил железными когтями и унес в небо. Не помогли ни заклинатели, ни чародеи.

Плакали люди селений и не знали, что делать, – видно, надо было готовиться к смерти. И тут кто-то вспомнил о святом человеке, старце-отшельнике Георгии, который жил недалеко в горах, в пещере, совершенно один. И пошли к нему с прошением: «Ты святой человек, всю жизнь Бога молишь, Он тебя послушает. Помоги нам, спаси от Дракона!»

И пошел с ними Георгий на берег озера, и подошел к пещере, где жил чудовищный Дракон. Выполз Зверь: чешуя так блестит, что больно смотреть, шею вытянул – из ноздрей дым как из трубы, лапы с когтями вытягивает, шипит – и подбирается к старцу. Люди замерли, издали наблюдая, как Чудище подбирается к безоружному Ге-

оргию все ближе, ближе, ближе... Но сказал человек ему ЛАСКОВОЕ СЛОВО, повернулся и пошел в гору. А Дракон... пополз за старцем на брюхе, торопливо пополз, будто боялся отстать. Как маленькая преданная собачонка – за хозяином своим. Так вместе и ушли они в горы, по узкой тропе – Зверь и Человек. И никто их никогда больше не видел.

И отшельника старца Георгия в тех местах стали звать Святым и молиться на него как на спасителя. И создали притчи, и написали картины-иконы про его деяния.

И прошло с тех пор много и много веков. На первых иконах, написанных в те давние времена, между Георгием и Зверем нарисовали веревочку – так древние люди хотели показать, как Человек привязал Чудовище СЛОВОМ. На последующих иконах веревка становилась все толще и крепче, а еще через несколько поколений веревочка превратилась в копьё – и стали святого Георгия считать укротителем Зверя, а потом и вовсе сделали его воином, на коне да с оружием. Написанное живет дольше сказанного, и потому скоро Георгия стали именовать не отшельником, а воином, победителем. Даже на монетах стали рисовать.

Так молва изменила старую притчу, утерев ее главный смысл. Но мы-то с тобой знаем: не было ни копья, ни веревки, а было слово, ЛАСКОВОЕ СЛОВО, которое человек сказал чудовищу. (З. Некрасова, Н. Некрасова)

3. Поиграем.

Игра: разбейтесь по парам. Встаньте друг от друга на расстоянии десяти шагов. Идите навстречу и на каждый шаг, обращаясь к другу (подруге), по очереди говорите ласковое слово. Встретившись, пожмите друг другу руки. Слова повторять нельзя.

4. Разыграйте ситуации со словами приветствия, адресованными ребенку, взрослому.

5. Произнесите скороговорки:

- 1) Шла Саша по шоссе и сосала сушки.
- 2) Ходили Инна с Ниной к Лине на именины.

ТЕМА 4. ВЕЖЛИВАЯ ПРОСЬБА

1. Прочитайте текст. Найдите обращения, выделите их голосом. Где необходимо, придайте голосу интонацию просьбы.

– Папа! А кто такие иностранцы? Объясни мне, пожалуйста.

– Иностранцы, сынок, – начал объяснять папа, – это люди, которые живут в других странах. В Англии живут англичане, во Франции – французы, в Китае – китайцы...

– А тех, кто живет в океане, – прервал Денис, – зовут рыбки, да?

2. Составьте рассказ (или придумайте ситуацию), где бы употреблялись данные выражения:

– Прошу вас (тебя)...

– Будьте добры...

– Будьте так добры...

– Будь другом...

– Если Вам не трудно...

– Вы не могли бы...

– Извините, пожалуйста.

3. Произнесите скороговорки:

- 1) Кроликов Мила морковкой кормила.

Кролики с хрустом морковку жевали,

Глазки, как искорки, ярко сверкали.

- 2) Львица львенка целовала,

Лапой гладила, ласкала.

ТЕМА 5. Я К ВАМ ПИШУ...

1. Напишіть письмо своим родителям, преподавателю, друзьям.
2. Сочините сказку, героями которой будут ваши одноклассники.
3. Разыграйте речевую ситуацию, в которой вам нужно срочно написать письмо любимому киногерою и доставить его адресату.
4. Переставив буквы в каждом слове, найдите анаграмму (слово, получающееся из другого слова перестановкой его букв) от него.

Маяк (ямка), рифма (фирма), норка (крона), терка (актер), сукно (конус), насос (сосна), лапша (шпала), стена (сенат), акростих (хористка), белорус (лесоруб), вредность (древность).

5. Произнесите скороговорки:

1) Сшит колпак не по-колпаковски,
Вылит колокол не по-колоколовски;
Надо колпак переколпаковать-перевыколпаковать,
Надо колокол переколоколовать-перевыколоколовать.

2) Вез корабль карамель,
Наскочил корабль на мель.
И матросы три недели
Карамель не мели ели.

ТЕМА 6. АЛЛО, ВАС СЛУШАЮТ, ГОВОРИТЕ...

Перед тем, как практиковать в «телефонном» этикете, необходимо провести со студентами небольшую беседу, в которую включить, к примеру, следующий материал. Телефон – неотъемлемая часть современной жизни. Он облегчил наше общение, сделал его более доступным, где бы мы ни находились. Сегодня мобильный телефон есть почти у каждого человека. Умение общаться по телефону – показатель культуры любого человека.

1. Прочитайте стихотворение В. Кудлачёва и Н. Фоменковой «Телефон стонет», ответьте на вопрос, почему телефон стонет?

Телефон стонет

Очень нравится Антону
Говорить по телефону.
Номер быстро набирает,
Тараторить начинает:
– Это я, послушай, Саша,
Заболела кошка наша.
Дал ей капли валерьянки –
Вмиг поправилась Марьянка,
Стала бегать и скакать,
Мяч по комнате гонять.
А еще послушай, Саша,
У соседки тети Маши
Попугай смешной, болтливый.
Говорит он: «Я красивый!..»
Целый час Антон трезвонит –
Телефон, бедняжка, стонет.

2. Прочитайте рассказ. Какие ошибки допустили ребята общаясь по телефону?

День рожденья

Утром Саша вспомнил, что у Кати день рожденья. Он набрал номер ее телефона и закричал в трубку:

– Катька! С днем рождения! Желаю тебе посмотреть сто мультиков и съесть сто мороженых!

– А кто это?

– Ха-ха! Не узнала? Это я, Саша.

– А ты разве не придешь на мой день рожденья? – спросила Катя.

– Не приду! Я вчера два эскимо съел, и теперь у меня ангина.

– Ну вот, а мне сто мороженых желаешь!

3. Разыграйте речевые ситуации на следующие темы:

1. Вечерний звонок.

2. Телефонный разговор в общественном транспорте.

3. Разговор по телефону – разговор по существу.

4. Ошиблись номером.

5. Звонок родителям на работу.

4. Отгадайте загадку и нарисуйте отгадку.

Что за чудо-аппарат?

И в Москву, и в Волгоград

Донесет ваш голос он.

Это просто

(телефон)

5. Произнесите скороговорки:

1) У Ивашки рубашка,

У рубашки кармашки.

2) Ах, вы, сени, сени, сени.

Вышел в сени сонный Сеня,

Но в сенях споткнулся Сеня,

И кувырк через ступени.

3) Звала по малину

Марина Галину.

Галина Марину

Звала по калину.

Кроме прочего, можно применить один из наиболее эффективных приемов обучения речевому этикету – прием театрализации в такой его разновидности, как инсценирование (проигрывание) речевой ситуации. Театрализация – это использование средств театра в педагогическом процессе. Современное понимание театрализации, по мнению А.П. Ершовой и В.М. Букатова, ориентировано на принцип «здесь и сейчас»: репетиции, придумывание реплик, поз, костюмов не требуют предварительной подготовки, а становятся содержанием самих учебных занятий. Данный прием позволяет наглядно представить типичные ошибки в употреблении формул речевого этикета, потренироваться в правильном использовании этих формул при конкретных обстоятельствах общения, а также способствует развитию воображения, формированию умения работать в команде. Кроме того, в силу своей занимательности этот прием всегда вызывает интерес со стороны обучающихся. Советы по использованию телефона:

1) Разговаривая по телефону, надо быть вежливым и кратким.

2) Не забудьте ответить на приветствия и представиться.

3) Невежливо начинать разговор с вопросов.

4) Ошиблись номером – ответьте звонящему вежливо.

5) Если вы заняты, когда вам звонят, извинитесь и скажите, что перезвоните.

6) Отключайте звук мобильных телефонов на уроках, во время посещения музеев, кинотеатров, театров и т.п.

ТЕМА 7. В СПОРЕ РОЖДАЕТСЯ ИСТИНА

1. *Разыграйте следующие речевые ситуации, однако сначала откорректируйте их в соответствии с нормами речевого этикета:*

1. «Контрольная по математике была ужасно сложная!» – «Дурак ты, Вася! Проще нее не придумаешь!».

2. «Какая интересная книга!» – «Ты, что! Сумасшедшая!? Это самая глупая книга, которую я когда-либо читал».

3. «Я очень люблю эти конфеты!» – «Да, ты что! Их есть невозможно, у тебя нет вкуса!».

2. *Произнесите скороговорки:*

1) Дает Катеринке картинку Каринка,
Картинки в корзинку кладет Катеринка.

2) В четверг четвертого числа
В четыре с четвертью часа

Четыре черненьких чертеночка

Чертили черными чернилами чертеж.

Заключение

Наше общество, еще во многом не пришедшее к нормам общежития, уже почувствовало потребность в совершенствовании культуры общения. Это связано с потребностью людей познать, как нужно вести себя в той или иной обстановке, как правильно устанавливать и поддерживать речевой, а через него и деловой, дружеский и другие виды контакта.

Таким образом, обучать речевому этикету необходимо с первых уроков обучения иностранных студентов русскому языку. Это позволит иностранцам быстрее адаптироваться к жизни в чужой стране, к социальной и, соответственно, речевой активизации громадных слоев русского населения. В современной социокультурной ситуации важно не только уметь построить свое устное высказывание, убедительно отстаивая собственную позицию (естественно, с соблюдением правил культуры речевого общения), но и уметь понимать чужую речь и адекватно реагировать на нее. Статья содержит богатый практический материал для построения занятий по изучению русского речевого этикета студентами-инофонами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

2. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М., 1988. – 280 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07. 09. 2015

Levonyuk A.E. Speech Etiquette in Russian Language Teaching as a Foreign Language

The article deals with speech etiquette, which is, regarded as the main them in Russian language teaching as a foreign one. The thought that teaching of Russian language to foreign students must acquire a new approach to the organization and content of the process of learning is proved. The development of speech culture assumes not only language norms mastering but also perfection of the process of realization of expressive means of a language in communication. Speech etiquette is a system of rules of speech behavior and invariable formulas of polite manners. Having this kind of etiquette contributes to gaining authority, confidence and respect. Furthermore, the knowledge of Russian etiquette by foreign students is an integral part of their linguistic and cultural education. In the article practical material for Russian speech etiquette courses is given.

УДК 811.1:81'42

И.М. Сырко

*канд. филол. наук, доц. каф. германских языков и переводоведения
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко
(Украина)*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ДНЕВНИКОВ В РУССКОЙ ДИАРИУМОЛОГИИ

В статье предложен обзор актуальных для современной русской диариумологии теорий относительно определения дифференциальных признаков и критериев «дневниковости». Отмечено, что учет этих признаков способствует созданию классификационных схем дневниковых модификаций. Среди главных критериев выделено объективную необходимость, цель, задачи, идейно-смысловое наполнение записей, наличие их литературной обработки, степень завершенности, время написания, способ отбора материала, объект изображения, психологический тип личности автора и др. Классификации, построенные на основе только одного критерия, не могут считаться полными и исчерпывающими.

Усиление авторского и читательского интереса к дневникам, их не окончательно определенный статус, жанровый синкретизм, проектируемый на различные виды документального и художественного текста, нечеткость критериев квалификации «дневниковости», условность классификационных схем обуславливают необходимость углубленного изучения дневникового дискурса. Среди имеющихся на сегодня исследований в русском дневниковедении внимания заслуживают монографические труды О.Г. Егорова и М.Ю. Михеева, диссертационные исследования и научные статьи Т.С. Голубевой, Е.П. Гречаной, А.А. Зализняк, К.Р. Кобрина, Е.Г. Новиковой, К.С. Пигрова, О.С. Сахно, В.К. Харченко, М.Г. Чулюкиной, Е.Е. Чуриловой.

Общий обзор этих трудов и справочно-библиографической литературы свидетельствует о том, что современные филологические исследования дневниковых записей сосредоточены в основном на описании их поэтики и жанрообразующих параметров, на констатации специфики взаимодействия устной и письменной живой речи в дневниковых текстах, определении их места в системе других автодокументальных жанров, на характеристике стилового своеобразия и индивидуально-авторской концептосферы отдельных дневников. Следует отметить выразительную и устойчивую тенденцию к акцентированию целей и функций дневников, их литературных возможностей, к объективации проблемы соотношения автора и героя в дневниковых записях. Вместе с тем вопрос классификации текстов остается одним из наиболее дискуссионных и проблемных в методологии дневниковедения.

В настоящее время в отечественной и в зарубежной диариумологии нет четкой классификации дневников, которая стратифицировала бы тексты на группы и подгруппы по определенным дифференциальным признакам. Исследователи при выборе классификационной схемы руководствуются различными критериями, среди которых типичными являются объективная необходимость, цель, задачи, характер источниковой базы исследования. Учитываются и такие параметры, как идейно-смысловое наполнение записей, наличие их литературной обработки, степень завершенности, время написания, способ отбора материалов, объект изображения, психологический тип личности автора и др. Применение тех или иных классификационных схем зависит также от целей и задач, которые ставят исследователи. Такое разнообразие подходов мотивирует существование многих методик анализа дневниковых текстов, иногда с определенно отличающимися принципами (Н.Б. Банк, К. Войлле, О.Б. Боброва, Е.В. Богданова, О.Г. Егоров, М.Ю. Михеев) и свидетельствует об отсутствии единого критерия классификации.

Вопросы методологии исследования жанра дневника, уже отмеченное отсутствие четких критериев систематизации текстов, «условность» существующих классификаций являются предметом научных интересов О.Г. Егорова. В исследовании литературного дневника XIX в. ученый осуществляет анализ разновидностей дневниковых текстов и предлагает одну из самых разветвленных в современной диариумологии классификационных схем. Отмечая неоспоримое существование *собственно дневников* (дневников для себя, личных дневников) и *литературных дневников* (предусматривающих публикацию и внешнего адресата), ученый делает обоснованные выводы относительно принципов и критериев отбора дневникового материала и его деления и на их основании разрабатывает разветвленную внутрижанровую классификацию. Среди четырех форм бытования дневника наиболее продуктивной, по мнению О.Г. Егорова, является *классическая*. Три других он связывает с популярными жанрами нехудожественной прозы (письмо, воспоминания), квалифицируя их как *эпистолярный дневник*, *дневник в письме* и *дневник, встроенный в мемуары*. Продуктивность жанра *эпистолярного дневника* обусловлена его своеобразным промежуточным положением между двумя формами бытового литературного письма: *собственно дневником* и *эпистолярием* (*эпистолярный дневник* синтезирует признаки обоих видов). Характерной особенностью этого типа записей ученый считает их временную ограниченность: если *классический дневник* ведут на протяжении длительного времени, иногда всю сознательную жизнь, то *эпистолярный* связан с определенным периодом в жизни автора. Менее продуктивная форма дневника – *дневник в письме*. Его отличие от эпистолярных записей заключается в том, что диарист опережает дневниковую часть корреспонденции информацией, свойственной обычным письмам. Третья жанровая форма – *дневник, встроенный в мемуары*, «выполнял не функцию материала для более поздних воспоминаний, а воспринимался как оригинальное образование в тексте последних» [1, с. 134].

Успешной является попытка О.Г. Егорова систематизировать комплекс исследуемых дневников на основании психологического, возрастного, структурно-организационного, дискурсивного, тематического критериев, а также критериев документальности, межжанрового взаимодействия и др. Так, по психологическому принципу О.Г. Егоров разграничивает *экстравертивный*, *интровертивный*, *переходный* и *осциллирующий дневники*. Первый из названных типов свойственен авторам-экстравертам, которые в своих записях широко охватывают реалии действительности – от семейно-бытовой жизни до международных дел. В *интровертивном* типе записей изложение материала коррелирует с внутренним состоянием диариста, а внешние раздражители лишь стимулируют проявления внутреннего мира на вербальном уровне. Такой дневник построен как анализ событий внутреннего мира автора или как осмысление существенных для него фактов внешней жизни. Объединяясь, два основных типа формируют качественно новое образование – *дневник с переменной типологией (переходный)*. В основе *осциллирующего* типа записей лежит не отстоявшийся взгляд на ту или иную сферу бытия, а динамика перехода с одного объекта на другой и на оборот. Такой дневник отражает, с одной стороны, душевный ритм его автора, с другой – трудности его семейной и социальной жизни.

Учет креативных наставлений диариста способствует делению записей по смысловому принципу. Согласно такому делению, доминантным является *семейно-бытовой дневник*: «утро, день, работа, отдых, дела, думы, встречи, трапезы – вот традиционный набор тем и сюжетов для повседневных записей. Композиция такой записи характеризуется чрезмерной строгостью и не зависит от событийной наполняемости дня» [1, с. 147]. *Путевой дневник* – популярный жанр не только дневниковой, но и всей нехудожественной прозы. Его содержание воспроизводит впечатления автора от увиденного, услышанного, познанного, а записи всегда отражают события суток. *Общественно-полити-*

ческий дневник – это третий жанровый тип, в котором приоритетным является отображение событий общественно-политической жизни. Он не предусматривает обязательного личного участия автора в общественной деятельности или ограничивает эту деятельность неофициальным статусом. Стимулом к ведению *служебного дневника* является не органическая потребность диариста, а жизненные обстоятельства временного характера.

На основании возрастного критерия ученый выделяет *дневники периода индивидуализации, дневники зрелого психологического возраста, дневники, начатые во второй половине жизни* и т.д. В первом из названных типов главным психологическим событием становится обретение душевной целостности, в нем отображена не вертикаль становления личности автора, а горизонтальный срез его психоэмоционального состояния. *Дневник зрелого психологического возраста* репрезентирует беседу автора с самим собой, в которой наряду с событиями внутренней жизни приобретают значимость текущие явления повседневной действительности. *Дневники второй половины жизни*, по мнению исследователя, актуальны, когда «работа сознания по самоосуществлению завершена». Такой дневник становится для человека инструментом психологического самовыражения и самокоррекции. Заметим, что на необходимости учитывать возрастной критерий акцентирует и К.Р. Кобрин: «Возрастные параметры авторов всегда следует иметь в виду, прежде всего, потому, что от этого часто зависит цель ведения дневника; от “кто” зависит “зачем”» [2, с. 290]. К «возрастному» типу цитируемый ученый причисляет *дневники детские, юношеские, старческие, предсмертные*.

Отмечая то, что классификация дневников должна базироваться также и на определенных закономерностях в методике отбора фактов, приемов, типизации и т.д., О.Г. Егоров предлагает считать степень документальности текстов одним из критериев их деления. В соответствии с ним ученый выделяет *художественные* и *документальные дневники*, в которых по-разному моделируется материал: в *художественных записях* герой имеет вымышленное имя, описывается вымышленная ситуация, а в *документальных* – герой, ситуация, время и место действия всегда реальны. «Домысливая» героя, синтезируя в нем типичные черты разных людей, изменяя и «украшая» ситуацию, диарист преобразует *документальные дневники* в *художественные*.

Не менее продуктивным критерием разграничения дневниковых записей О.Г. Егоров считает дискурсивный. На его основании ученый выделяет *личные* (личностно-ориентированный тип дискурса) и *общественные* (статусно-ориентированный тип дискурса). Разновидности типов дискурсов определяет тематический критерий: *личностно-ориентированные дневники* разделены на *бытовые* и *бытийные*, а *статусно-ориентированные* – на *общественно-политические* и *служебные*. Если *личный дневник* предназначен для личного пользования автора или близких ему людей, то *дневник общественной жизни* бытует в газетно-журнальной периодике, тиражируется. Происходит изменение литературного статуса дневника.

Дневниковые записи с *непрерывной* и *дискретной композицией* разграничены на основании применения структурно-организационного критерия. О.Г. Егоров считает, что в *дневниках с непрерывной композицией* события группируются в естественной последовательности, а «организационная структура записей остается стабильной, даже если у них есть перерыв на несколько дней или недель» [1, с. 216]. Авторы таких дневников точно указывают дату, время и место каждой записи, отделяют описание событий абзацами, нумеруют их. В *дневниках с дискретной композицией* ведущей категорией является интертекстуальность, что нарушает линейность текста: автор чередует события дня с монологами, диалогами других персонажей, собственными размышлениями, воспоминаниями.

Новаторские научные подходы применены в дневниковедческих трудах М.Ю. Михеева. Среди основных направлений исследования ученого – определение критериев «дневниковости» и представление авторской классификации текстов. Все дневниковые записи, по мнению М.Ю. Михеева, можно условно разделить на два ряда: с одной стороны, *ориентированные на описание конкретного человека, наиболее тайной сущности его Ego*, а с другой – *на описание уникального в жизни автора события*. Отсюда и третий, промежуточный, тип – *описание быта выдающегося человека биографом*. Детально изучая внутренние подрубрики дневника, обусловленные центральными темами и выполняемыми функциями, исследователь различает такие «чисто внутренние жанры или деления, как дневник читателя, дневник собирателя книг (книжного коллекционера), читателя газет, слушателя музыки, театрального, кино- и телезрителя... Или опять-таки внутренние жанры дневника – это служебные (из той или иной специальности) записи, дневник путешествия, записи о погоде (дневник метеорологических наблюдений), о своем здоровье (и своих близких), дневник памятных дат, дневник-конспект, дневник-черновик – например, художественных произведений, стихов» [3, с. 20]. Бесспорно, каждый из них может содержать отдельные элементы различных типов дневников и имеет свою специфику языковой организации.

Среди важных параметров классификации дневников М.Ю. Михеев определяет их адресованность/безадресность, а также учет коммуникативного намерения diarиста: «на одном конце классификации следует поместить *дневники, предназначенные исключительно для себя* (впоследствии уничтожаемые или обреченные на уничтожение, или специально зашифрованные от посторонних); на другом ее конце будут замаскированные под них *дневники-сенсации, которые сознательно рассчитаны на привлечение максимально широкого круга читателей...* Между двумя условными крайними точками в зависимости от количества людей, на которую дневник рассчитан, находят место и другие виды дневника – *написаны исключительно для себя* (варианты: для родных – жены, детей, родителей, для знакомых, товарищей по партии, коллег по профессии, единомышленников, людей одной с автором веры, национальности и т.д.), или *для всех и каждого, кого это только может заинтересовать*» [3, с. 107].

Специфику ведения дневниковых записей в значительной мере предопределяет профессия diarиста. Учет этого критерия мотивирует деление текстов на *профессиональные* и *непрофессиональные*: «Перед нами открывается необозримое море дневников, с одной стороны, *собственно профессиональных* – рабочих тетрадей, блокнотов, черновики, дневниковых текстов писателя, журналиста, публициста, литературоведа, поэта, филолога, а с другой стороны, *дневников непрофессиональных*, например, когда их ведет ученый, военный, государственный деятель, кинорежиссер или некий “наивный” автор, даже простой обыватель» [3, с. 35]. В первой из указанных групп ученый выделяет записи, которые служат *вспомогательным материалом для дальнейшей работы, и самостоятельные, независимые от остального творчества тексты*. Во второй различает *дневники, ориентированные на профессиональную область*, которой автор занимается в жизни, и *дневники обычного человека*, репрезентирующие личную жизнь «без претензий на его уникальность». По наблюдению М.Ю. Михеева, промежуточный между *профессиональными* и *непрофессиональными* тип составляют дневники людей, филологически образованных, обладающих даром слова, но не считающих себя специалистами. Созвучное относительно классификации диариумных записей, связанных с профессией их авторов, мнение высказывает и К.Р. Кобрин: «Людей, ведущих дневники, можно условно разделить на три категории: «просто люди» – инженеры, рабочие, бухгалтеры и проч., которые привыкли регулярно записывать события своей жизни; «политики», которые ведут дневники с тайной целью «рассказать всю правду», оправдать себя или рассчитаться с врагами в глазах потомства; «люди искусства», в том чис-

ле писатели, для которых дневник частенько превращался то в мастерскую, то в светскую гостиную, то в исповедальню, то в очередное сочинение, но практически никогда – просто в перечень событий» [2, с. 289].

Тезис М.Ю. Михеева относительно определяющей роли профессиональной принадлежности автора дневника отрицает И.Л. Савкина. Вступая с ним в полемику, свою позицию исследователь аргументирует так: «Выделяя «разновидности дневника – по профессиям людей, его ведущих» ...автор по умолчанию предполагает, что дневниковое *Я* позиционирует себя внутри какой-то определенной профессиональной роли: человек пишет как врач или как провинциальный актер. Но даже если такое определение (типа «дневник кролиководы») дано не издателем дневника, а самим его автором, – насколько неколебимы стены этой идентификационной тюрьмы в процессе дневникового письма?» [4]. Как отмечает И.Л. Савкина, особенность дневниковых практик состоит именно в том, что в ней «идентичность постоянно (ре-/пере-/де-) конструируется в процессе письма. Нарративное *Я* – это субъект в процессе; оно никогда не готовое; оно расщепленное, изменчивое, противоречивое» [4].

Детальный анализ литературных дневников XX в., их содержания, формы, функций, особенностей происхождения, достоверности воспроизведения обстоятельств личной жизни автора и событий прошлого дали возможность О.Б. Бобровой сделать собственные выводы о типологии дневникового письма. Она разграничивает *дневники выдающихся личностей* и *дневники обычных людей* и анализирует каждый из указанных видов: «*Дневники выдающихся личностей* часто рассматриваются как род историко-биографических, историко-культурных документов, в которых воссоздается личность автора, его мировоззрение, взгляды, чувства, особенности языка. При всем многообразии творческих индивидуальностей писателей, несхожести судеб дневники имеют общую жанровую структуру и закономерности исторического развития» [5, с. 6]. Ценность *личных дневников*, по мнению О.Б. Бобровой, зависит от масштаба личности diarиста, следовательно *дневники обычных людей* приобретают художественный интерес и становятся незаурядным явлением документальной литературы только в случае, если они принадлежат человеку одаренному.

Подобные наблюдения относительно разновидностей дневникового письма высказывает С.П. Доценко. В исследованиях указанного автора речь идет о существовании *литературных, вымышленных дневников*, которые являются собственно произведениями; *настоящих дневников писателей* или записей, заранее предназначенных для публикации (в обоих случаях степень литературной завершенности текстов разная); *дневников обычных людей* – датированных записей о волнующих или необычных событиях в жизни автора. Как справедливо замечает С.П. Доценко, «дневники писателей, ученых, артистов, других великих людей, даже не предназначавшиеся для опубликования, тем не менее бывают очень выразительными, богаты мыслями, чувствами, идеями, а их художественная ценность часто соперничает со специально создаваемыми дневниками литературных героев» [6, с. 15].

Собственную концепцию классификации дневниковых текстов предлагает Е.В. Богданова. В дневниках, как наиболее субъективном и непосредственном виде мемуарных источников, она усматривает одно из приоритетных направлений личностного самовыражения для писателей. Это обстоятельство, по ее мнению, частично объясняет и ведение сугубо личных дневников, и вплетение диариумных записей в канву произведений. Таким образом, исследователь группирует анализируемые дневниковые тексты на *художественные* (герои и события записей, как и сам автор дневника, являются произведением авторского воображения), и *нехудожественные* (описывают невымышленную действительность и имеют реального автора). Одним из главных факторов для дифференциации указанных типов Е.В. Богданова считает язык дневников: «Язык

художественного дневника – это язык самого автора-повествователя. В свою очередь, *нехудожественный дневник* отражает индивидуальные особенности языка и манеру повествования, присущие реальному автору» [7, с. 29].

Классификация писательских дневников начала XX в., предложенная в диссертационном исследовании Е.М. Криволаповой [8], опирается на критерий авторского замысла. Именно он, по ее мнению, является определяющим в создании дневникового текста, поскольку «подчиняет себе всю предметную сферу» дневника, организует и выстраивает материал, определяет особенности «метода писания»: отбор фактографического материала, способы его презентации, структурные особенности и др. В авторском намерении проявляется «психологический тип» автора, его «дневниковый образ». Среди писателей-диаристов, творивших на рубеже XIX–XX вв., Е.М. Криволапова выделяет *авторов-мифологизаторов, авторов-летописцев и авторов-художников*. В каждом из созданных ими дневников прослеживается тот тематически, композиционно и стилистически устойчивый тип высказывания, который позволяет утверждать факт принадлежности к определенной жанровой разновидности в рамках дневникового текста.

О заинтересованности жанром дневника, в том числе и принципами его классификации, свидетельствуют дневниковедческие труды Н.Б. Банк. В монографическом исследовании [9] она приводит убедительные аргументы относительно использования тех критериев разграничения текстов, которые являются дифференциальными для выяснения особенностей их происхождения, достоверности воспроизведения обстоятельств личной жизни автора и событий прошлого. Характеризуя дневники как «пеструю и подвижную картину», Н.Б. Банк классифицирует тексты по хронологическим рамкам записей (*дневники, фиксирующие только один период в жизни автора, записи всей жизни*); по использованию дневников в художественных произведениях писателей (*дневники, являющиеся промежуточным этапом творчества автора, дневниковые книги – финал жизни писателя и др.*); по степени интимности, готовности к печати (*дневники, не предназначенные для печати; опубликованные посмертно; циклизированные дневники, преобразованные в самостоятельные книги самими авторами; дневники, которые не были закончены по причине смерти автора и подготовлены к печати родственниками или друзьями*).

В контексте предложенного деления дневниковых текстов уместно вспомнить об *экзистенциальном типе дневника*, отмеченном Т.Г. Щедриной: «способ письма, который фиксирует “живую” речь и тем самым позволяет человеку сохранить свою личность» [10, с. 349]. *Экзистенциальный дневник* ведут только в экстремальных ситуациях: перед лицом вины, смерти, тяжелых жизненных испытаний, стрессовых ситуаций, подводящих человека к «границам существования». Выход за эти границы меняет (положительно или отрицательно) конфигурацию жизненных принципов, личностных оценок, ценностных ориентиров.

Определяя жанровую природу дневников, их роль в историко-литературном процессе, собственную внутрижанровую классификацию текстов предлагает Н.Г. Брагина. Она делит дневниковые записи на *личные (интимные)* и *неличные*, акцентируя особое внимание на *личных дневниках* как классической форме бытования *Эго*-текстов. По ее мнению, термины *личное* и *интимное* – синонимичны и ассоциативно связаны с тайным, сокровенным: «Личный, интимный дневник ...автор должен оберегать от чужого глаза, он находится в сфере, закрытой для обсуждения. Вмешательство в нее нарушает этические нормы» [11]. И хотя личное как «закрытая территория» противопоставляется публичному, открытому, *личный (интимный) дневник* все-таки иногда может стать объектом публикации, а следовательно, расцениваться специалистами как факт истории, культуры, разновидность литературного произведения и источник массового чтения.

Степень документальности в классифицировании дневниковых текстов становится определяющей и для Е.Г. Новиковой [12]. Ее учет позволяет ученому выделить художественные, производственные и автобиографические дневники. Первый из указанных типов, считает Е.Г. Новикова, используется в литературном произведении для изображения значимых событий жизни и внутреннего мира героя, процесса становления его личности. *Производственный дневник* относится к официально-деловому стилю, ведется по заранее подготовленной форме и используется для фиксации результатов в определенной сфере профессиональной деятельности. Его содержание подчинено производственным целям, включая задачи, этапы работы, отметки о полученных результатах, выводы и перспективы исследования. *Художественные и производственные дневники* формируют «крайние случаи» межжанрового взаимодействия, между которыми существует поле переходности. В такой зоне синкретизма размещаются *дневник писателя* (объединяет свойства эпического произведения и автобиографического документа) и *служебный дневник* (имеет характерные черты автобиографического и официально-делового документа). *Автобиографический дневник* является типичным образцом мемуарного жанра, в котором в наибольшей степени актуализируются свойства классического дневника.

Концентрируя внимание на стилеобразующих параметрах *публицистических дневников*, М.Г. Чулюкина [13] констатирует, что их жанровые разновидности связаны с предметно-тематическими и функциональными особенностями, а также методами изложения в них материала. Автор развивает мысль Е.Г. Новиковой относительно активного распространения новой формы – *виртуального дневника*, который является типологически родственным дневнику классическому. Отличие между указанными типами, согласно концепции М.Г. Чулюкиной, определяет ориентация автора *виртуального дневника* на поиск людей, которые разделяют его жизненную позицию, для общения с ними. Расчет на мгновенное реагирование усиливает публицистическое значение таких дневников, хотя по содержанию большинство из них не относятся к публицистике.

Итак, отмечая наличие множества классификационных характеристик дневника, констатируем, что исследователи до сих пор расходятся во мнениях в определении основных дифференциальных признаков, учет которых способствовал бы созданию методологической базы для составления классификационных схем дневниковых модификаций. Классификации, построенные на основе только одного критерия (специальность, возраст, пол, психологические особенности diarиста, содержание дневника, признак интимности – публичности и т.п.), не могут считаться полными и исчерпывающими, поскольку «жанры функционируют как системы взаимообусловленных компонентов, и фокусирование на одном из них неизбежно приводит к противоречивым результатам» [14, с. 9].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егоров, О. Г. Русский литературный дневник XIX века. История и теория жанра / О. Г. Егоров. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 280 с.
2. Кобрин, К. Р. Похвала дневнику [Электронный ресурс] / К. Р. Кобрин // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 61. – Режим доступа: <http://e-dejavu.ru/d/Diary.html>.
3. Михеев, М. Ю. Дневник как эго-текст (Россия, XIX–XX) / М. Ю. Михеев. – М. : Водолей Publishers, 2007. – 264 с.
4. Савкина, И. Теории и практики автобиографического письма (обзор новых книг) [Электронный ресурс] / И. Савкина // «НЛО». – 2008. – № 92. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/92/ sa29.html>.

5. Боброва, О. Б. Дневник К. И. Чуковского в историко-литературном контексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / О. Б. Боброва. – Волгоград, 2007. – 24 с.
6. Доценко, С. П. Надежней памяти бумага. Дневники / С. П. Доценко // Русский язык. – 2001. – № 37. – С. 14–15.
7. Богданова, Е. В. Языковые особенности жанра дневника / Е. В. Богданова // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 2-х ч. – Тамбов : Грамота. – 2008. – Ч. 1, № 1. – С. 28–33.
8. Криволапова, Е. М. Жанр дневника в наследии писателей круга В. В. Розанова на рубеже XIX–XX веков : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.01.01 / Е. М. Криволапова. – М., 2013. – 48 с.
9. Банк, Н. Нить времени. Дневники и записные книжки советских писателей / Н. Банк. – Л. : Сов. писатель, 1978. – 248 с.
10. Щедрина, Т. Г. Когда уходит «сфера разговора»... По дневникам Густава Шпета и Михаила Пришвина / Т. Г. Щедрина // Вопросы литературы. – 2009. – № 4. – С. 349–379.
11. Брагина, Н. Г. Личный дневник: границы исчезающего личного пространства [Электронный ресурс] / Н. Г. Брагина. – Режим доступа: <http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/conf/marginalii-2008/thesis.htm>.
12. Новикова, Е. Г. Лингвистические особенности организации классического дневника в аспекте коммуникативной ситуации, реализуемой в данном типе текста [Электронный ресурс] / Е. Г. Новикова. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4961.
13. Чулюкина, М. Г. Дневник как жанр публицистики: предметно-функциональные особенности : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.06 / М. Г. Чулюкина. – Казань, 2009. – 17 с.
14. Калинина, Е. И. Системно-структурное моделирование внутрижанрового пространства гипержанра «дневник» : на материале британской лингвокультуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. И. Калинина. – Кемерово, 2013. – 24 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05. 02. 2015

Syrko I.M. On the Issue of Classification of the Texts in Russian Diary Studies

The article deals with modern theories in Russian Diary Studies, concerning the main distinctive features and criteria of a diary. It has been clarified that considering these features helps to create classification schemes of the diary modifications. The following criteria have been highlighted: the objective need, purpose, objectives, ideological-and-semantic content, presence of the literary processing, degree of completion, time of writing, method of selecting the material, object of description, psychological type of the author's personality and others. It has been proved that classifications, based on only one criterion, cannot be considered as complete ones.

УДК 821.161.3

А.С. Кавалюк*канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***ДУХОЎНА-АКСІЯЛАГІЧНАЯ ПРАСТОРА НАЦЫЯНАЛЬНАГА
ХАРАКТАРУ Ў ПРОЗЕ КУЗЬМЫ ЧОРНАГА ВАЕННАГА ЧАСУ***У артыкуле асэнсоўваецца мастацкае ўвасабленне нацыянальнага характару беларусаў у прозе Кузьмы Чорнага ваеннага часу, аналізуецца духоўны свет герояў, носьбітаў аўтарскага ідэалу і анты-ідэалу.*

Класік беларускай літаратуры Кузьма Чорны ў гады Вялікай Айчыннай вайны здзейсніў сапраўдны мастакоўскі подзвіг: цяжка хворы, паўгалодны, перагружаны тэрміновай працай «на хлеб надзённы», у неспрыяльных для творчасці ўмовах напісаў каля паўсотні публіцыстычных артыкулаў, выступленняў, фельетонаў (яны склалі зборнік «Кат у белай манішцы», 1942), падрыхтаваў да друку зборнік аповяданняў «Вялікае сэрца», напісаў тры раманы, зрабіў накіды для новых эпічных твораў. Ён пакінуў кароткія, але надзвычай ёмістыя ў філасофскім сэнсе дзённікавыя запісы, дзе на поўны голас гаварыў пра трагедыю, якая напаткала беларусаў у савецкі час. Разважанні пісьменніка сведчаць, што не толькі хвароба цялесная, але і крыўда за лёс інтэлегенцыі прыспешвалі адыход з жыцця ў росквіце творчых сіл аднаго з лепшых мастакоў слова.

Творчасць Кузьмы Чорнага даследчыкі лічаць унікальнай у нацыянальнай літаратуры з’явай. На думку М. Тычыны, яго раманы ваеннага часу былі выключнымі у гісторыі сусветнай літаратуры, таму што «у мастацка-філасофскім асэнсаванні эпохі беларускі пісьменнік апярэджаваў многія вядомыя творы, такія, як раманы «Чума» Альбера Камю і «Доктар Фаустус» Томаса Мана, дзе ўздымаліся фундаментальныя праблемы чалавечага існавання» [4, с. 360]. Таму невыпадкова, што якраз раманы «Пошукі будучыні», «Вялікі дзень», «Млечны шлях» неаднойчы станавіліся прадметам літаратуранаўчага даследавання. М. Мішчанчук небеспадстаўна адзначыў, што названыя раманы непадобныя да раней напісаных твораў: «сацыяльныя праблемы адышлі на другі план, а на першы вылучыліся агульначалавечыя. <...> Арэнай дзеяння становіцца Зямля пад Млечным Шляхам, а героямі – людзі і нелюдзі, гуманісты і каты, ахвяры і злодзеі. Вобразы прыроды, людзей, дэталі побыту ў раманнай прозе пісьменніка як бы перарастаюць самі сябе, становяцца сімваламі агульнафіласофскіх катэгорый, а змест гэтай прозы набывае агульначалавечае значэнне» [2, с. 107]. Літаратуразнаўца звярнуў увагу на тое, што ў творах Чорнага ваенных гадоў на ўсю моц загучалі гуманістычныя ідэі, заняўдбаныя ў гады сталіншчыны. М. Мішчанчук акцэнтаваў увагу на занепакоенасці пісьменніка духоўным падзеннем чалавецтва. З гэтай прычыны, на яго думку, душа Кузьмы Чорнага ўсё больш поўнілася пачуццём вялікага замілавання да простага беларускага чалавека.

Героі Кузьмы Чорнага – сумлічаны ў рамане «Пошукі будучыні», «ціхія сумленнікі» ў рамане «Вялікі дзень», найменне якіх даследчыкі звязваюць з беларускім словам «сумленне». Ці не сумленнем нацыі са старонак «Пошукаў будучыні» паўстаюць Юрась Нявада, яго дачка Волечка, Кастусь Лукашэвіч, Сымон Ракуцька? Іх надзяліў пісьменнік лепшымі рысамі нацыянальнага характару, праз іх вобразы апаэтызаваў характава беларускай душы, якая, па меркаванні М. Тычыны [4, с. 362], у гады вайны ўбачылася мастаку з асаблівай вастрынёй і болям.

Знаёмства з літаратуразнаўчымі працамі паказала, што даследчыкі звярталі ўвагу на прыярытэтную ролю духоўных каштоўнасцей у прозе Кузьмы Чорнага ваеннага ча-

су, але праблема аксіялагічнай прасторы нацыянальнага характару асэнсавана імі не дастаткова. Тэарэтычнае вывучэнне праблемы выявіла, што пад тэрмінам «нацыянальны характар» разумеюць сукупнасць найбольш устойлівых псіхалагічных якасцей, сфарміраваных у прадстаўнікоў нацыі ў пэўных прыродных, гістарычных, эканамічных і сацыяльна-культурных умовах яе развіцця. Паняцце «нацыянальны характар» выкарыстоўваюць для тлумачэння і характарыстыкі псіхалогіі асобных народаў, іх стылю і вобраза жыцця, нораваў, звычаяў, паводзін і г.д. З аднаго боку, нацыянальны характар разглядаецца як закладзены генетычна, які перадаецца з пакалення ў пакаленне. З другога боку, наадварот, – як феномен, абумоўлены сацыяльна-гістарычнымі і культурнымі ўмовамі развіцця нацыі. Першапачаткова даследаванні нацыянальнага характару абмяжоўваліся назіраннем і этнаграфічным апісаннем звычаяў, традыцый, побыту, ладу жыцця народаў. Пазней этнаграфічныя метады збору інфармацыі былі дапоўнены псіхааналізам як метадам яе асноўнай інтэрпрэтацыі, а таксама метадамі аналізу дакументаў (мастацкіх твораў, публіцыстыкі, біяграфічных апісанняў, афіцыйных матэрыялаў і г.д.) [3]. На падставе высноў культуралагаў мы паспрабуем правесці аналіз твораў Кузьмы Чорнага.

Традыцыйна пры выяўленні рысаў нацыянальнага характару беларусаў гаворка ідзе пра іх гасціннасць, працавітасць, жыццязойнасць, здольнасць да суперажывання і дапамогі, уменне весці гаспадарку, гаспадарыць на зямлі і адчуваць простае шчасце людскае. Усе гэтыя рысы нацыянальнага характару знайшлі выяўленне ў творах Кузьмы Чорнага, асабліва апошняга перыяду творчасці. Найбольш паказальнымі ў гэтым плане з'яўляюцца першыя ваенныя раманы «Пошукі будучыні» і апошняе па часе напісання, як сведчыць дзённік, апавесць – «Скіп'еўскі лес». З усёй мастацкай выразнасцю ў іх створаны нацыянальныя вобразы-тыпы.

У шаснаццацігадовым узросце Кастусь Лукашэвіч, герой рамана «Пошукі будучыні», застаўся сіратой. Жыццё зрабіла яго раней пары дарослым і самастойным. Кузьма Чорны паказаў, як з юнака вырастае працавіты гаспадар. Праца гаіла раны ягонага сэрца, *«ураўнаважвала яго душу <...> Льга думаць, што ён, у гэты час свае маладосці, вельмі мала закідаў думкі далёка наперад. Вельмі можа быць, што тут і пачыналася яго шчасце: прынамсі цяжкая паняверка не гняла яго душы і не сеяла ў ёй смутку. Чалавек меў радасць ад усяго таго, што рабіў кожны дзень. Так гартавалася і яго душасць»* [5, с. 61–62].

Упершыню аглядаючы пуню невядомага яму Нявады, Кастусь пераконваецца, што *«добры гаспадар быў Нявада! Бічы ў цапах былі важкія і зручныя. Гужы шчыльныя, і завязкі з добрага сурамцу»* [5, с. 43]. Заўважым, што такую ацэнку Нявадавай гаспадарлівасці дае юнак, якому толькі раз у жыцці даводзілася сеяць поле, калі бацька хварэў. Тым самым Кузьма Чорны пераконвае, што дзіця, якое нараджалася і выхоўвалася ў сялянскай сям'і, убірала ў сябе багаты духоўны вопыт, стэрэатып паводзін, звычаі, норавы, якія панавалі ў гэтай сям'і і вёсцы. І нават застаўшыся без апекі дарослых, яно здольна было выжыць, пракарміцца (калі трэба – накарміць іншых), нягледзячы на сваё малалецтва, умела весці гаспадарку. Не сталі жабракамі, застаўшыся сіратамі, ні Кастусь Лукашэвіч, ні Волечка Нявада. Ваеннае ліхалецце прымусіла іх пакаленне *«змалку прывучацца да плуга і касы, да пілы і сякеры, да гэбля і долата, да молата і кавадла. <...> Сталася так, што дзесяцігадовыя дзяўчаткі жалі жыта, дванаццацігадовыя хлопчкі аралі як мае быць, а пятнаццацігадовыя самі вялі гаспадарку, кармілі сем'і працай сваіх рук, ведалі, дзе, што і як сеяць, умелі зрабіць новы панарад і драбіны і давалі слушныя заўвагі кавалю, калі той не так як трэба нацягваў шыну на кола. Шаснаццацігадовыя хлопцы хадзілі па пілоўцы, а сямнаццацігадовыя пачыналі пераймаць цясларства»* [5, с. 27].

Кастусь па-гаспадарску даглядае коней, малоціць жыта, засявае поле, нарыхтоўвае дровы на зіму. Яго жыццёвы вопыт ужо ўтрымлівае веды пра тое, як выгадней прадаць старога каня ці спілаваць дрэва, каб ніхто не пачуў звону. Вярнуўшыся з палону, гаспадарскае вока старога Нявады заўважае новую браму *«на чэсаных слупах і з габляваных брускоў»*, сцірту дошак, чэсанае бявенне, тратуарчык з аполкаў уздоўж сцяны. Гэтымі мастацкімі дэталямі дапаўняецца вобраз маладога, але дбайнага гаспадара Кастуся Лукашэвіча. Аўтар перадае настрой хлопца, калі ён скончыў такую *«важную работу»* – пасеяў жыта і калі *«як сявец ён вытрымаў экзамен як найлепш»*. А як па-даросламу адказвае Кастусь на прызнанне Волечкі, якая не можа пазнаць, калі будзе цяліцца карова: *«Дык вучыся пазнаваць, калі хочаш быць добрай гаспадыняй»* [5, с. 71].

У свае чатырнаццаць год Волечка і без таго была добрай гаспадыняй, *«займалася дробнай хатняй таўкатнёй, як самая руплівая з усіх жанчын на свеце»* [5, с. 37]. Непакоіцца, што ў хаце другі дзень чужыя людзі, а яна ім нічога нават перакусіць не дала. Адзінае, мабыць, што Нявадава дачка не ўмее ў свае чатырнаццаць год – гэта пячы хлеб. Як сапраўдная гаспадыня яна саромелася даваць няўдалы хлеб чужым людзям. Гэта і ёсць стэрэатып паводзінаў, які дзяўчына пераняла ад сваёй маці. Дзіцячая памяць занатавала, як маці старалася, каб як лепш накарміць бацьку, які выконваў цяжкую сялянскую працу. Па меркаванні Кузьмы Чорнага, дарослы жыццёвы вопыт замацоўваўся ў дзіцячых гульнях, а ўспаміны і інстынктыўныя адчуванні – тое, што дапамагала дзіцяці-сіраце не збіцца з жыццёвага тропу. *«Дзеці часта гуляюць у дарослых. Тут жа не было гульні, была самая бязлітасная неабходнасць, але Волеччын твар быў цяпер так падобен да твару зусім малой дзяўчынкі, якая пераймае ўчынкі свае маці!»* [5, с. 44]. Яшчэ да прыходу ў Нявадаву хату Кастуся дзяўчына сама ўпраўлялася з хатняй жывёлай. А яе не толькі трэба было карміць, карову – выдаіць, каня – запрэгчы ў воз ці плуг. Волечка арала поле, збіралася сеяць, гатова дапамагаць Кастусю малаціць жыта. Атрымліваецца, яна пераняла ўчынкі не толькі маці, але і бацькі.

Назіранні над тэкстам даюць падставы гаварыць, што Кузьма Чорны інтуітыўна адчуваў тое, да чаго прыйшлі ў сваіх аналітычных разважаннях вучоныя, ён паказаў, што нацыянальны характар перадаецца генетычна, у дадзенай сітуацыі праяўляецца на ўзроўні інстынкту самазахавання. Але калі ў прыродзе паводле закону самазахавання выжывае мацнейшы фізічна, то ў чалавечым асяроддзі важна быць духоўна мацнейшым, увабраць у сябе аксіялагічны вопыт папярэднікаў.

Волечка рана пасталела і стала сапраўднай гаспадыняй. І нас гэта зусім не здзіўляе. Як не здзіўляе і тое, што яна дала прытулак у сваёй хаце чужым людзям. Карані такога ранняга духоўнага станаўлення бачацца ў тым маральна-этычным кодэксе, які яна пераняла, як эстафету, ад сваіх бацькоў. Гэтым няпісаным кодэксам было закладзена разуменне і таго, што нельга чапаць чужога. І не важна, гэта тычыцца стога сена ці золата графа Паліводскага.

У старога Нявады *«не было прывычкі калі-небуць думаць аб золаце і чапляцца душой за якое б там ні было багацце»* [5, с. 75]. Таму, знайшоўшы чужыя рэчы ў сваім куфары, ён спалохаўся іх, як агню, рашуча дапытвае дачку, дзе іх узялі. Калі даведаўся праўду, ад душы адлягло. У гэтым эпізодзе выяўляецца супрацьлегласць поглядаў Нявады і графа Паліводскага з Густавам Шрэдэрам, якія дваццаць гадоў не маглі забыць тое золата, змарнавалі праз яго жыццё. З другога боку, мы бачым Нявадаву гатоўнасць тлумачыць нават дарослай дачцэ, што такое «добра» і што такое «кепска». Чорны засяроджвае ўвагу на адказнасці беларусаў за выхаванне падростаючага пакалення – яшчэ адной рысе нацыянальнага характару. Своеасаблівымі заветаў нашчадкаў гучаць словы Нявады: *«лепш грызці зямлю ў родным кутку, чым каб цябе ліхім ветрам кідала па чужым свеце»* [5, с. 71]. Сістэму духоўных каштоўнасцей героя яскрава высвечваюць наступныя радкі: *«Пазбірайце вы, кажу, золата з усяго свету, зрабіце з яго трон,*

пасаdziце на яго мяне кіраваць паўсветам, а каб увесь свет выхваляў мяне, дык я перад вамі буду прасіцца і маліцца: пусціце, калі ласка, дайце мне шчасце спаўзці з гэтага трона: я колькі год жыта не сеяў, кала нават не зачасаў, у кузні каня не каваў, у млыне мукі не малоў, раллі не нюхаў, ботаў не мазаў, капусты не сёрбаў, не наслухаўся ўволю, як пеўні спяваюць, як людзі па-людску гавораць» [5, с. 67].

Прыкладна такімі ж духоўна-аксіялагічнымі прыярытэтамі жыў і другі працаўнік на зямлі – Сымон Ракуцька. Ён, як і Нявада, бачыць сэнс жыцця ў сям’і, яе дабрабыце, забяспечанай будучыні дзяцей. Трагічны, пранізлівы і шчымлівы гэты вобраз. «*Чалавек гэты быў дзіўны. Так, як ніхто, ён пільнаваўся свайго гнязда, якое стала, хоць і марудна, складаў, саломіна за саломінай*» [5, с. 77]. Кузьма Чорны такім чынам выявіў адну з вызначальных рыс ментальнасці беларуса – пільнавацца свайго гнязда, ратаваць яго ад каршуноў і наперакор усяму зноў віць. Больш таго, даводзіць пісьменнік праз вобраз Ракуцькі, беларус здольны адчуваць «*вялікую асалоду даводзіць да дасканаласці сваю новую дамоўку*» [5, с. 81].

Сымон Ракуцька ў імперыялістычную вайну зазнаў лёс бежанца, у адзін дзень пахаваў бацьку і сястру. Як адбылася рэвалюцыя, асеў на кавалку панскай зямлі. Ажаныўся. Дбаючы пра будучыню сваіх дзяцей, веў сям’ю ў зманлівую Савецкую Беларусь, але перайсці мяжу здолеў толькі сам, жонка з дзецьмі засталіся на заходнебеларускай тэрыторыі. Сымон усе гады думаў пра іх, захоўваючы моцную бацькоўскую любоў і вернасць сваёй сям’і. Не менш кранае чытача і тое, як жонка Ракуцькі, застаўшыся з дзецьмі, сама пранесла праз гады каханне да мужа і навучыла дзяцей любіць бацьку. Ракуцька думаў ціха адсядзець на сваёй гаспадарцы і рыхтаваць будучыню сваім дзецям. Ён хацеў жыць па прынцыпу: не чапай нікога – і цябе не зачэпаць. Яго зачэпілі – разбурылі яго шчасце: знявечылі маленства дзяцей, адабралі радасць у жонкі. Прагай помсты і расплаты гарэла яго сэрца. Ён ненавідзеў вайну, таму і ўзяў зброю ў рукі, каб бараніць будучыню.

Заслуга Кузьмы Чорнага ў тым, што ён стварыў пераканаўчы псіхалагічны партрэт беларуса з яго адметнымі нацыянальнымі рысамі – любоўю да радзімы, роднага гнязда, клопатам пра сям’ю, дзяцей. Беларус не заваёўнік, ён – абаронца. І няважна, што шлях Нявады-абаронцы скончыўся трагічна, але ён сумленна пражыў жыццё, пераняўшы ад продкаў і перадаўшы наступнікам-спаткаемцам існыя духоўна-аксіялагічныя арыенціры. Пісьменнік нібы наўмысна супрацьпастаўляе жыццёвыя ідэалы немцаў Шрэдэраў ці былога афіцэра расійскага войска графа Паліводскага.

Кузьма Чорны пераконваў, што нельга пабудаваць сваё шчасце на пакутах і горы іншых. Вайна і чужая зямля не прыносяць радасці захопнікам. Густаў Шрэдэр, ідучы на імперыялістычную вайну на Расію, быў поўны самых радасных надзей. Ён марыў пра шчаслівае будучае свайго сына. Горкае, поўнае адчаю пісьмо напісаў паранены салдат да родных, развітваючыся з жыццём: «*Густаў, сыноч мой, і Анна, і Берта, і ўсе, каго я люблю і сохну па кім у апошнюю сваю часіну! Нам суджана больш ніколі не ўбачыцца. Я ўміраю ў чужых людзей у палоне. Ведайце навек, што я толькі і думаю, што пра вас і асабліва пра цябе, мой любы Густаў. Дзеля твае, Густаў, будучыні я ваяваў. Я прынёс бы табе спосаб на цудоўнае жыццё да самай твае старасці. З арандатараву чужой зямлі мы сталі б уласнікамі хоць і не аграмаднага, але маёнтка. Ты быў бы памешчыкам, а не арандатарам. Я ўжо ўсё быў зрабіў дзеля гэтага, але смерць, якая стаіць каля мяне, ужо вырывае з мяне душу і тваю будучыню. Божжа, злітуйся! Але надзеі ўжо няма. Побач са смерцю стаяць каля мяне чужыя людзі. Бывайце навек. Вось месца, дзе я ўміраю. Ведайце і яго, усё ў жыцці можа быць, можа, калі каго з вас лёс занясе сюды, дзе будуць мае косці. Я ўміраю ў палоне... Грудзі мне муляе тое, што я здабыў табе, Густаў, на вайне і што не суджана ўзяць табе ў рукі. Канец мой падышоў*» [5, с. 54]. Гэты ліст паміраючага немца выразна вымалёўвае яго духоўна-аксіялагічныя прыяры-

тэты. Ён просіць літасці ў Бога, але не раскайваецца ў парушэнні заповедзей «Не забі» і «Не пажадай нічога, што ў бліжняга твайго». Густаў не памёр. Бог злітаваўся, і чужыя людзі, якіх ён хацеў заняволіць, выратавалі і паставілі яго на ногі. «... *Не пазнаць стала немца. <...> гэтакі ў яго шчаслівы час настаў. <...> У яго радасць жыцця стантала пад ногі смутак смерці*» [5, с. 55]. У гэты шчаслівы момант Шрэдэр піша чарговы ліст блізкім, які сведчыць, што лепшыя рысы нацыянальнага характару беларусаў абуджаюць у душы рабаўніка і марадзёра зусім іншыя пачуцці: «*Густаў, сыноч мой, Анна, Бэрта! Шчасце і радасць, я жывы! Я іду дарагаю, і нада мной свеціць сонца. Усе людзі на зямлі добрыя і мілыя. Каб вы толькі ведалі, як аба мне дбалі і пра мяне клапаціліся тыя чужыя людзі, у хаце якіх я ляжаў! З'явіўся нейкі стары лекар і лячыў мяне, дай Божа яму здароўя. А нейкая дзяўчынка! Сама малая, а глядзела мяне, як родная. <...> Гэта ўжо не чужыя мне людзі, яны выратавалі мяне*» [5, с. 55–56].

Паказальна, што Шрэдэра вельмі хутка пакінула пачуццё найвышэйшага прасвятлення і радасці, і яго пачынае мучыць сумленне. Письменнік псіхалагічна абгрунтоўвае, чаму «*адзіны раз у жыцці*» ў немца «*ірванулася душа*» і ён здзейсніў «недаравальны» ўчынак, чаму Густава «*точыць чарвяк, што ён так ірвануўся душой*». «*От бо немецкая душа! – разважае аўтар. – Ніякіх там парываў, а ўсё павінна быць вылічана: колькі арышын радасці, колькі ўдзячнасці, колькі сяброўства і колькі добра другому, каб не перадаць лішне. А можа ён яшчэ і з жывога гэтага Паліводскага здымаў, якое там к чорту знімаў! Здзіраў тое золата! Дык тады пісара пры ім не трэба было, каб запісваць, колькі немец скур з чалавека здярэ. А вось калі душа яго на момант зварухнулася на справядлівую ўдзячнасць, дык ён адумаўся, што не паставіў пры душы таго пісара, які б падлічыў і запісаў, ці не залішне ён перадаў да чалавека ўдзячнасці, не гаворачы ўжо аб простым, бескарысным пачуцці*» [5, с. 56]. Гэтае разважанне письменнік укладвае ў вусны мясцовага фельчара, што ў маладосці «*служыў пры вялікім доктары*», які браў яго з сабою ў Германію. «*О, я немцаў ведаю*», – шматзначна даводзіць герой. Тым самым мастаком слова супрацьпастаўляюцца аксіялагічныя каштоўнасці ўспрымання свету сэрцам і розумам.

Шрэдэры, старэйшы і малодшы, апантаны прагай таго, ад чаго без вагання адмовіўся б Нявада, – прагай золата, з якім яны звязваюць усе свае думкі пра будучыню. Гэтыя людзі дзеля абагачэння гатовы на ўсё: на рабунак, марадзёрства. Жонка Шрэдэра Гертруда, жывучы ў маёнтку, падараваным ёй акупантамі, думае, што дасягнула шчасця, што сын – заваёўнік – і войска фюрэра забяспечаць ёй багатае жыццё. Яе нікольнікі не мучаць сумленне і думкі, што адабранае, нарабаванае ў іншых шчасця не прынясе, што за ўсё трэба будзе плаціць. Расплата чакала немцаў на гэтай зямлі: жанчына памірае, а муж нават не лічыць патрэбным пахаваць яе. Не вярнуў назад золата Шрэдэр-старэйшы, што двойчы прыходзіў на нашу зямлю: у першую імперыялістычную вайну – заваёўнік, у другую – пад аховай заваёўнікаў. Ён загінуў ад кулі Кастуся Лукашэвіча, так і не паспеўшы разабрацца ні ў сабе, ні ў тым, ці прынесла яго золата шчасце і карысць каму-небудзь іншаму.

Кузьма Чорны раскрыў у рамане праблему неўміручасці існага ў жыцці. Сімвалам гэтай неўміручасці стала вялікае дрэва на скрыжаванні дарог. Жыццё не скончана, даводзіць письменнік, пакуль жывуць сумленныя, справядлівыя людзі. Дзякуючы ім на вялікім скрыжаванні добра і зла Густава першы раз удалося ўратаваць сваё жыццё, але беларусы не даруюць нахабства, таму ён і быў забіты, калі зноў прыйшоў на Беларусь.

Графа Паліводскага ў Першую сусветную, абрабаванага і ледзь жывога, выхадзіў Ракуцька. Амаль год карміў, даў прытулак, але калі той паправіўся, Сымон параіў былому графу прывучацца «*да якой-небудзь работы. Бяры дзе тут кавалак зямлі і жыві шчасліва*» [5, с. 70]. Паліводскага, які «*рабіць нічога не ўмеў, змалку і да гэтага*

часу мог толькі гатовае праядаць”, такая прапанова абурыла, ён абазваў свайго збавіцеля хамам, страляў у яго. З пачуццём уласнай годнасці Ракуцька прамаўляў да крыўдзіцеля: «– Я цябе выратаваў, я даў табе жыццё. <...> Не за золата і маёнткі, якія ты мне абяцаў, а ад таго, што я мог зрабіць табе дабро. Я думаў, што ты ў душы будзеш удзячны мне, ажно ж ты горнешся да таго, каб мець толькі маёнткі, а не душу. Ты мяне называеш хамам? За тое, што я зрабіў табе – я чалавек, а за тое, як ты са мной абышоўся – ты хам» [5, с. 70]. Сымон выгнаў Паліводскага з хаты, ён больш не збіраўся працаваць на дармаеда. А той спадзяваўся, што вайна адкрые дзверы ў будучыню, але памыліўся: вайна закрыла яму дзверы ў жыццё. Граф загінуў у тым краі, дзе збіраўся панаваць.

Чорны-гуманіст пераконвае, што не ў багаці шчасце, і беднае жыццё можа быць прыгожым, што няма нічога прыгажэй за сумленнага чалавека-працаўніка. Невыпадкова многія даследчыкі звярнулі ўвагу пры аналізе рамана «Пошукі будучыні» менавіта на гэтую асаблівасць твора. А. Адамовіч заўважыў, што Кузьма Чорны змог апатызаваць само званне чалавека. «Чалавек – вось што ён такое! – як бы гаворыць сваімі раманамі ваеннага часу Кузьма Чорны, малюючы выдатную галерэю людзей з народа <...> Людзі, якіх асабліва памятае, любіць Кузьма Чорны і праз якіх ён бачыць і ацэньвае чалавека, – гэта простыя і шчырыя людзі працы: аб іх Чорны пісаў усё жыццё, іх адкрыта паэтызуе ў рамане «Пошукі будучыні» [1, с. 182]. «Чалавек – цэлы свет», – любіў паўтараць Кузьма Чорны, і ён больш за ўсё ненавідзеў таго «жалезнага звера», што мільёнамі гасіць гэтыя «чалавечыя сусветы», непаўторныя і бяспэчныя» [1, с. 194].

Але ніхто з даследчыкаў чамусьці не звярнуў увагу на паэтызацыю Кузьмой Чорным каханна як найважнейшага паказчыку шчасця чалавечага, як аднаго са складнікаў нацыянальнай канцэпцыі быцця. У літаратуры няшмат твораў, дзе б з такой мастацкай сілай было засведчана, як двое людзей, што сышліся спачатку толькі з-за спагады адно да другога, сышліся, каб выжыць у гэтым бязлітасным свеце, змаглі спазнаць сапраўднае каханне. Старонкі, прысвечаныя нараджэнню гэтага пачуцця, самыя светлыя і лірычныя ў рамане. І што закаханым багацце, што ім тое золата, якое яны трымаюць у шэфлядцы стала, як нейкую дробязную рэч, калі багацце і золата ў іх душах! У абмалёўцы вобразаў Кастуся і Волечкі і апісанні нараджэння іх каханна Чорны-псіхолаг па-майстэрску карыстаецца дэталю, запаволенымі бытавымі замалёўкамі, быццам вучыць і нас бачыць узвышанае ў зямным. Каханне і ёсць тое золата, якое адно і варта Чалавека, якім узнагароджвае лёс за духоўнае багацце, цяпенне... У гэтым бачыцца духоўна-эстэтычны патэнцыял рамана «Пошукі будучыні».

Галерэю лепшых прадстаўнікоў нацыі папаўняюць героі аповесці «Скіп’ёўскі лес», дзе аўтар канцэнтруе ўвагу на тым, якое выключнае значэнне ў жыцці чалавека, яго выхаванні, сталенні, выпрацоўцы светапогляду мае сям’я. Як нацыянальную рысу мастак паказаў замілаванасць беларусаў да сваіх дзяцей, жаданне і здольнасць апекавацца імі нават тады, калі ў дзяцей ужо дарослыя свае дзеці, інакш кажучы, – да канца жыцця. І з другога боку, гэта гатоўнасць дзяцей браць на сябе адказнасць за пастарэлых бацькоў.

У творы прадстаўлены народны погляд на шлюб, засяроджваецца ўвага на тых якасцях, якімі павінны валодаць людзі, што рыхтуюцца стварыць сям’ю. Сабастыян Рамашка, прыехаўшы да бацькоў будучай нявесткі прадстаўляе свайго сына: «Тодзік хлопца залаты. Працавітасці, здатнасці, развагі і сталасці ў яго хапае, каб жыць, як чалавек» [6, с. 300]. Хапіла ў хлопца розуму паказаць сваю абранніцу бацькам, жыццёвы вопыт якіх паказаў, што найлепш будучую гаспадыню можна праверыць ля печы. Выдатна здала дачка Прыбыткоўскіх гэты жыццёвы экзамен. Задавалены Сабастыян нахваляе яе бацькам удалы выбар свайго сына: «Ганна стала з старою каля печы і любя-

міла было глядзець, як яна ўпраўлялася. Залатыя рукі! Хто ж цябе, кажу, і выгадаваў такую? Напаклося ўсяго, насмажылася, наварылася...» [6, с. 301].

Радасцю і шчасцем поўніцца маці Ганны, калі ўпершыню бачыць зяця з сынам на руках: «Можна было падумаць, што век меў ён гэтае сваё дзіця і так заўсёды насіў яго, спакойна і з роўным настроем. Сіла простаі натуры ідзе ад прыроджанага ўмельства быць у спакойнай раўнавазе з першай жа хвіліны, як толькі праходзіць час маладога свавольства і пачынаецца патрэба быць сталым. Тут вялікую сілу мае ясны розум і развага простага чалавека. Што ж да парываў маладой душы, то яны вечна знойдуць сабе вялікі прастор у шчаслівым зліцці гэтага чалавека з навакольным светам. У наймаладзейшыя свае гады ён будзе думаць аб сталасці жыцця, а не аб своеасаблівых прынадах легкадумнай уцехі. Працавітасць яго пачынаецца з маленства. Магдалена Прыбыткоўская чулай сваёй душой зразумела да канца ўсе гэтыя рысы ў натуре Тадзіка Рамашкі» [6, с. 315].

Як добра трэба было пісьменніку ведаць і разумець душу беларуса, каб вось так проста і так глыбока выявіць духоўна-аксіялагічныя прыярытэты нацыі, у сваіх героях увасобіць лепшыя рысы нацыянальнага характару. Разгледжаныя намі творы Кузьмы Чорнага пацвярджаюць, што з аднаго боку, нацыянальны характар закладваецца генетычна, перадаецца з пакалення ў пакаленне. З другога боку, гэта сапраўды «феномен, абумоўлены сацыяльна-гістарычнымі і культурнымі ўмовамі развіцця нацыі», бо прымусовая калектывізацыя 30-х гадоў, міграцыя вяскоўцаў у гарады падчас індустрыялізацыі ў 60-я, іншыя тэхнагенныя праблемы ХХ стагоддзя, якія парушылі экалогію прыроды і экалогію душы, унеслі істотныя карэктывы ў нацыянальны характар беларусаў, увасоблены ў лепшых творах айчынных пісьменнікаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Адамовіч, А. Маштабнасць прозы: Урокі творчасці Кузьмы Чорнага / А. Адамовіч ; рэд. Н. С. Перкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 200 с.
2. Мішчанчук, М. Кузьма Чорны. З верай у светлы дзень / М. Мішчанчук // Беларуская літаратура ХХ ст. : вучэб. дапам. / М. І. Мішчанчук, І. С. Шпакоўскі. – Мінск, 2001. – С. 91–150.
3. Национальный характер // Большой энциклопедический словарь : философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / Главн. научн. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – С. 538–539.
4. Тычына, М. Кузьма Чорны / М. Тычына // Гісторыя беларускай літаратуры ХХ стагоддзя : у 4 т. / НАН Беларусі ; Ін-т літаратуры імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск, 2002. – Т. 2. – С. 330–369.
5. Чорны, К. Пошукі будучыні / К. Чорны // Выбраныя творы / К. Чорны ; уклад. і прадм. М. Тычына ; камент. М. Тычына, Я. Янушкевіч. – Мінск, 2000. – С. 27–178.
6. Чорны, К. Скіп'ёўскі лес / К. Чорны // Бацькаўшчына : раман, аповесці / К. Чорны ; прадм. М. А. Тычыны ; маст. А. А. Карповіч. – Мінск, 1989. – С. 292–348.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.09.2015

Kavaliuk A.S. The Spiritual and Axiological Space of a National Character in K. Chorny's War Prose

The article comprehends the artistic personification of national Belarusian character in K. Chorny's war prose, analyses the inner world of the characters, the examples of the author's ideal and nonideal.

УДК 811.161.1'373.23

Е.Е. Вертейко*аспірант каф. культуры речи и межкультурных коммуникаций
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка***АНТРОПОНИМИЯ ПОЛЬСКО-ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОГО
ПОГРАНИЧЬЯ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ**

В статье в русле антропоцентрической парадигмы лингвистических исследований представлен полный репертуар имен, которые были свойственны польско-восточнославянскому пограничью в начале XX в. Исследуемая антропонимическая группа – это имена жителей города Бреста, которые были рождены исключительно на территории современного Бреста и Брестской области. В начале статьи дана небольшая историческая справка о городе Бресте. На основе анализа собранного антропонимического материала составлены именные списки населения православного и католического вероисповедания, выявлена этимология антропонимов, проведены статистические подсчеты частотности каждого имени, а также обозначены приоритеты в системе именаречения в конце XIX – начале XX вв. как в православных, так и в католических семьях.

Введение

Антропонимика является комплексной дисциплиной, поскольку ее предмет реализуется в двух аспектах: лингвистическом и экстралингвистическом. Последний включает в себя историческую, социологическую и этнокультурологическую информацию. На первый план выходит проблема взаимодействия имени и культуры народа, в которой оно рождено и где оно функционирует. Имена являются своеобразными знаками этнической, социальной, возрастной, региональной принадлежности своего носителя. В отличие от имен нарицательных, которые выполняют преимущественно номинативную функцию, имена собственные, в том числе антропонимы, отражают отношение человека к окружающему миру и характер взаимоотношений между людьми, свидетельствуют о состоянии социальной и культурной жизни общества в определенный исторический период. В связи с этим антропонимы, по мнению известного белорусского лингвиста А.К. Устинович, «набываюць значэнне навуковай крыніцы не толькі для мовазнаўства, але і для даследавання гісторыка-этнаграфічнага плана, з якой можна чэрпаць дадатковыя, а іншы раз проста ўнікальныя звесткі, неабходныя пры распрацоўцы пытанняў гісторыі, этнаграфіі і культуры народа» [1, с. 3].

Основной целью нашей статьи является описание состава личных имен жителей польско-восточнославянского пограничья, точнее – католиков и православных, рожденных на территории современного города Бреста, Брестского района (например, в деревнях Лыщицы, Мотыкалы, Косичи, Скоки) и Брестской области (например, в городах Пинск, Лунинец, Барановичи, Береза, Пружаны, Кобрин, Высокое) в конце XIX – начале XX вв. Как писала А.К. Устинович, «асаблівай увагі заслугоўвае даследаванне старажытнай антрапаніміі пагранічных зон Беларусі, ад якога можна чакаць надзейных даных не толькі для гістарычнай лексікалогіі, гісторыі літаратурных норм уласных імён, эвалюцыі беларускай словаўтваральнай сістэмы, але і для вырашэння пытанняў, звязаных з этнічнай гісторыяй беларусаў, міграцыяй насельніцтва, высвятленне існаваўшых кантактаў паміж народамі сумежных тэрыторый» [1, с. 5].

Первые работы по изучению брестской антропонимии написаны известным белорусским лингвистом Н.В. Бирилло в 60-е гг. XX в [2]. Более подробно различные хронологические пласты антропонимии данного региона охарактеризовала А.К. Устинович в работе «Антрапанімія Гродзеншчыны і Брэстчыны (XIV – XVIII вв.)» [1]. Изучению

Научный руководитель – Ю.А. Гурская, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры культуры речи и межкультурных коммуникаций Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

тенденций имянаречения на польско-белорусском пограничье (район Белостока и Гродно) посвящена монография польского ученого Б. Тихонюка [3]. Известно, что при исследовании локальных антропонимических подсистем отдельных регионов необходимо обращать особое внимание на экстралингвистические факторы: особенности исторического развития, социального устройства, наличие в регионе каких-либо обособленных групп населения (этнических или религиозных меньшинств). Историко-культурными особенностями Брестчины, например, является её пограничное положение, а также многократная смена государственной принадлежности. Кроме этого, этот регион является пограничным и в этническом отношении, поскольку расположен на стыке белорусского, польского и украинского ареалов.

Именник населения православного вероисповедания польско-восточнославянского пограничья на рубеже XIX–XX вв.

Брест (Берестье, Брест-Литовский, Брест-над-Бугом) – город с богатой и древней историей, впервые упоминается в «Повести временных лет» в 1019 г. В конце XIV в. Берестье было торговым и ремесленным центром Великого княжества Литовского; население его составляло около 2 тыс. жителей. С 1520 г. город был центром повета Подляшского воеводства, а с 1566 г. – центром Брестского воеводства Речи Посполитой. В 1795 г. после третьего раздела Речи Посполитой Берестье вошло в состав Российской империи. Как уездный город Брест вначале входил в Слонимскую, с 1797 г. – в Литовскую, с 1801 г. – в Гродненскую губернии. С 1921 по 1939 гг. территория региона была в составе Польши.

Находясь в составе Польши, Брест носил название *Брест-над-Бугом* и был центром Полесского воеводства, включавшего 9 поветов. После первой мировой войны Брест был сильно разрушен, население значительно сократилось: в 1919 г. оно составляло лишь 7 000 человек [4, с. 229]. Однако к 1921 г. число жителей возросло до 29 553 человек [4, с. 229]. По данным переписи 1931 г., население г. Бреста насчитывало уже 40 605 человек, из которых иудеев 19 693 человек и католиков 13 214 человек, значительное меньшинство составляли православные (6 873 человек), евангелисты (192 человека) и иные (42 человека) [4, с. 230]. Источником исследуемого антропонимического материала являются польскоязычные записи в книгах учета жителей Бреста, сделанные регистрационно-статистическим отделом Брестского городского магистрата в 1919–1930 гг. Последовательному изучению было подвергнуто 60 документов из фондов Государственного архива Брестской области.

На основании собранных архивных материалов было составлено четыре именника жителей г. Бреста начала XX в. (всего 4 501 человек): православные – мужской (985 человек) и женский (1 321 человек); католические – мужской (1 083 человека) и женский (1 112 человек). Данные именники включают сведения о жителях, рожденных на территории современного г. Бреста и Брестской области в период с 1840 по 1930 гг. Все личные имена в статье приводятся в орфографии оригинала учетных записей.

Как показывает собранный материал, на рубеже XIX–XX вв. на территории Бреста и Брестской области использовались преимущественно древние славянские двучленные антропонимы и заимствованные имена, которые пришли на белорусскую землю вместе с христианством. Христианские имена относились к сосуществующим системам имянаречения: православной, или византийско-греческой, и римско-католической. Часть имен православного и католического календаря полностью совпадала по звуковому наполнению, например, *Adam* – Адам, *Aleksander* – Александр, *Roman* – Роман. Другая часть имен имела общее происхождение, но неодинаковое звуковое оформление: например, *Fiokła* (прав.), *Tekla* (кат.), поскольку православные имена пришли из греческого языка через церковно-славянский, а католические из латинского через польский.

Мужской именной, который использовался жителями Бреста православного вероисповедания в начале XX в., насчитывает 112 единиц. В составе именника можно выделить следующие группы антропонимов:

1. Древние славянские двучленные антропонимы: *Włodzimierz (Władimier, Władimir), Władysław (Władisław, Władzi), Wsiewołod, Wiaczesław, Stanisław*.

2. Общехристианские (православные и католические) антропонимы латинского, греческого, древнееврейского происхождения, полностью либо частично совпадающие по звуковому наполнению: *Aleksander (Aleksandr), Aleksiej (Aleksej, Aleksy), Ambroży, Anatoli (Anatolij, Anatoliusz), Andrzej, Antoni, Arkadiusz (Arkadij), Arseniusz, Bazyl (Bazyli, Bazili, Wasyl, Wasil, Wasyli), Borys (Boris), Cyprian (Kupryjan), Cyryl (Kirył, Kiryl, Kiril), Daniel (Danil), Eljasz (Eliasz, Ilja), Emiljan (Jemieljan, Melan), Eustachy (Ewstafij), Eugeniusz, Filip, Gabryel (Gabriel, Gawril, Gawryl), Georgij (Georgi, Jerzy), Grzegorz, Ignat (Ignacy), Isaak (Izak), Izidor, Jakim (Jachym), Jan (Iwan), Jakób (Jakub), Józef, Konstanty, Laurenty (Lawrenty, Wawrzyniec), Leon, Łukasz, Makary, Maksym (Maksim, Maxim, Maks), Maksymilian (Maksymiljan), Marian, Matwiej (Mateusz), Miron, Michał, Nestor, Nikodym (Nikodem), Mikołaj (Nikołaj), Onufri (Onufry), Paweł, Piotr, Polikarp, Roman, Semion (Siemion, Szymon), Siergiej (Sergiusz), Stefan (Szczepan), Timofiej (Tymofiej, Tymoteusz), Tadeusz (Fadiej), Teodor (Teodory, Fiodor), Teodosij, Tomasz (Foma, Choma), Walenty, Waleryj (Waleriusz), Walerjan, Wincenty, Wiktor, Ylarjon (Hilary), Zachary (Zacharyj, Zachariusz, Zachariasz), Zinowij (Zenowij, Zenobiusz).*

3. Православные канонические антропонимы преимущественно греческого происхождения, а также народные формы общехристианских антропонимов: *Abram, Afanasij (Afanasy, Atonazy), Aksenij, Andronik, Artemi (Artem), Archip, Charyton, Dymitr (Dymitry, Dmitri, Dmitry, Dmitrij), Eudokim, Feoktist, Filimon, Gerasim, Gordiej (Gordziej), Jakow (Jaków), Jeremi (Erema), Jefim (Juchim), Julian, Karp, Konrad (Kondrad), Konon, Kornili (Korniej, Kornilo), Ksienofan, Kozma (Kuzma, Kuźma), Lew, Leonid, Leontij (Leontyn), Mitrofan, Mosiej, Mikita (Nikita), Nikifor, Owsiej, Parfentij (Parfeniusz, Platon, Prokop, Prochor, Samson, Safron, Serafim, Sidor (Sydor), Taras, Terenty (Terenti, Terentij), Tichon, Trofim, Witalij (Witali), Włas.*

Отмечено спорадическое использование православными брестчанами антропонимов, более распространенных среди населения католического вероисповедания. К ним относятся чешская версия древнего славянского антропонима *Wacław* (от *Więcesław*), а также антропонимы *Karol* (герм.) и *Artur* (кельт.). Десять самых популярных имен мужского населения города православного вероисповедания на рубеже XIX–XX вв. представлены следующими единицами: *Jan (Iwan)* (77 упоминаний), *Aleksander* (69), *Mikołaj* (67), *Michał* (59), *Włodzimierz (Władimir)* (56), *Piotr* (51), *Paweł* (45), *Antoni* (39), *Bazyl (Wasyl)* (31), *Konstanty* (30), *Siergiej (Sergiusz)* (30).

Женский именной жительниц православного вероисповедания города Бреста в начале XX в. насчитывал 93 единицы. В составе именника выявлены:

1. Древние славянские антропонимы, например, *Ludmiła, Władysława*.

2. Общехристианские (православные и католические) антропонимы греческого, латинского и древнееврейского происхождения, полностью либо частично совпадающие по звуковому наполнению: *Augusta, Agaffja (Agafia, Agata, Agapia), Agripina (Agripina), Aleksandra, Anastazja (Anastasija), Anna (Hanna), Antonina, Barbara (Warwara), Darja (Daria), Elżbieta, Eufrosinja (Efrosinja, Efrosinia, Ewfrosinja), Eugenja (Ewgenia, Genia), Feodosja, Fiokła (Fekła, Tekła), Halina, Helena, Irena (Irina, Iryna, Irinia), Katarzyna (Katerina), Kira, Klawdija, Klarysa, Krystyna, Ksenja (Ksenija, Ksienja), Lawrentja, Lidja (Lida), Margarita (Małgorzata), Marjanna (Marianna), Maryna, Marja (Maria), Marfa (Marta), Melanja, Nina, Natalja (Natalia), Olga, Paulina (Pawlina), Pelagja (Pelagia, Pelageja, Pielagieja, Pelageja), Prakseda, Raisa, Serafima, Stefanja (Stefania), Suzanna, Taisja, Tamara, Tatjana (Tatiana), Teodora (Teodorja), Walentyna, Walerja, Weronika, Wiktorja (Wiktoria), Zinaida (Zina), Zinowja, Zofja (Zofia, Zosia).*

3. Канонічныя праваславныя антропнімы і народныя формы агульхрысціанскіх антропнімаў: *Agrafina (Agrafiena), Aksenja (Aksinja, Aksinia, Oksenja, Oksinja), Akulina (Akwilina, Kwilina, Okulina), Alona, Anisja (Onisja), Charyta, Charityna, Chrystylna (Christynia, Chrestyna), Domna, Eudokia (Eudokija, Eudokja, Ewdokija, Jewdokija, Jewdokja), Eufimja (Jefimja, Jefimija, Jefima, Efimia), Fewronja, Fedosja, Fedora (Fiodora, Feodora), Glafira, Glikierja (Lukerja, Lukierja), Kapitalina, Makryna, Malanja, Matrona, Nastazja (Nastasja, Nastka), Nikanora, Olimpjada, Paraskiewa (Paraskiewja, Paraskewja, Praskowja, Praskowia, Paraska, Parasza), Sekletyna, Solomanida, Stepanida (Stefanida), Ulita, Uljana (Ulana, Uliana, Juljana, Julianna), Ustinja (Ustina, Justyna, Justynja), Wasylisa (Wasylysa).*

4. Тры папулярныя у восточных славян антропніма, узніклыя з славянскіх назваў трых хрысціанскіх добродетелей: *Wiera (Wera, Wiara), Nadzieźda (Nadzieja, Nadieźda, Nadia, Nadzia), Lubow (Luba).*

Примечателен факт іспользавання брэсцанамі праваслаўнага вероісповедання жанскіх хрысціанскіх антропнімаў, распаўсюджаных у Польшчы: *Dominika, Frania* (от *Franciszka*), *Jadwiga, Janina, Julja, Kwiryna, Lucja, Marcyna, Michalina, Olimpja, Zennona*. Дзесяць самых папулярных імен жанскай часткі праваслаўнага насельніцтва Брэста і Брэсцкай абласці на рубяжы XIX–XX вв. выглядаюць наступным чынам: *Maria* (175 упамінаў), *Anna* (117), *Olga* (74), *Helena* (60), *Aleksandra* (58), *Anastazja* (49), *Katarzyna* (47), *Zofia* (45), *Eugenia* (39), *Nadzieja (Nadzieźda)* (38).

Как паказваецца сабраны матэрыял, праваслаўнаму іменніку Брэсціны пачатку XX в. свайствена большае колькасць варыянтаў антропнімаў. Гэта абумоўлена пераважна тым, што ў перыяд з XVI в. па 1939 г. пры складанні дакументаў на польскім мове беларускія і рускія формы хрысціанскіх імен усё часцей замяняліся адпаведнымі польскімі. У першую чаргу гэта касалася поўных форм імені. Напрыклад, замест *Andrej* і *Grigorij* ў іспытуемых архіўных дакументах прысутствуюць толькі *Andrzej* і *Grzegorz*; аднакова часта сустракаюцца як польскія формы *Anatoliusz, Aleksy, Arkadiusz*, так і восточнославянскія *Aleksiej, Anatolij, Arkadij*. Складаннасці ў пісьменнай перадачы імені ўзнікалі тады, калі яно адсутнічала ў рымска-каталіцкай сістэме імянаречення альбо не ўжывалася дастатковай папулярнасцю ў полякаў. У такім выпадку імяны маглі быць запісаны і ў кананічным праваслаўным варыянце, і ў народнай форме, напрыклад, *Ksenja > Aksinia > Oksenja > Oksinja*.

Зафіксаваныя ў іспытуемых дакументах пачатку XX в. арфаграфічныя, фонетычныя і морфалагічныя варыянты хрысціанскіх антропнімаў маглі быць абумоўлены не да канца завершаным працэсам адаптацыі хрысціанскіх імен, мовнай інтэрферэнцыяй на пограніччы, а таксама адсутнасцю агульпрынятых норм арфаграфіі польскага мовы. Працэс адаптацыі беларускім і рускім мовамі хрысціанскіх імен на пограніччы можна праілюстравать такімі фонетычнымі з'явамі, як замена [ф] на [x] ці [п]: *Foma > Choma; Agafja > Agapia; Stefan > Szczepan*; упрощенне груп гласных: *Isaak > Izak* ([aa] > [a]), *Feodora > Fedora > Fiodora* ([eo] > [e], [ě]); з'яўленне пратэтычных гукіў [a // o] перад злучэннем согласных: *Ksenja > Aksenja > Oksenja*; чаредаванне пачатковых гукіў [a // o]: *Anisja > Onisja*; адсутнасць безударных гласных [a], [e], [и] (афэреза): *Anastazja > Nastazja; Akwilina > Kwilina; Jemiłjan > Melan; Izydor > Sydor*. Агульславянскае злучэнне «мяккі гласны + і + j», якое ў славянскіх мовах трансфарміравалася по-рознаму, ў пачатку XX в. на Брэсціне зафіксавана ў наступных формах: *Ksenija > Ksenja > Aksinia; Jefimija > Eufimja > Jefima > Efimia; Emiljan > Jemiłjan > Melan*.

Мовная інтэрферэнцыя на іспытуемай погранічнай тэрыторыі праяўляецца ў абаўмольванні двух традыцый імянаречення: праваслаўнай і каталіцкай. Уплывам польскага мовы абумоўлена наякасць наступных варыянтных форм антропнімаў: *Timofiej > Tymofiej, Borys > Boris, Kiryl > Kiril, Wasylisa > Wasylysa* (замена [и] на [ы]); *Anatoli > Anatolij* (адсутнасць канечнага [j]); *Pielagieja > Pelageja, Chrystylna >*

Christynia, Wasyl > Wasil, Aleksiej > Aleksej (чередования твердых и мягких согласных); *Eugenja > Ewgenia, Eufrosinja > Ewfrosinja* ([у (неслогообразующий)] // [в]); *Uliana > Juljana, Ustinja > Justynja* (афереза начального [j]).

В процессе функционирования антропонимов в народном языке происходили также изменения морфологической структуры, перемещение их в иные структурные группы. Большое количество вариантов канонических имен являются их народными формами, которым свойственно, в том числе, усечение конечных слогов [ий] или [ия], замена их гласными [о] или [а]: *Korniej > Kornilo* (Корнилий), *Wasil* (Василий), *Ignat* (Игнатий), *Erema* (Иеремия), *Jefim* (Евфимий).

Необходимо отметить также спорадическое употребление деминутивных форм антропонимов, преимущественно женских: *Maks, Władzi, Luba, Nadia, Parasza, Zosia*.

Именник населения католического вероисповедования польско-восточно-славянского пограничья на рубеже XIX–XX вв.

Мужской именник населения Бреста католического вероисповедания в начале XX в. представлен 102 единицами, среди которых можно выделить:

1. Древние славянские двучленные антропонимы: *Bogdan* (Bohdan), *Bolesław, Bronisław, Czesław, Kazimierz, Mieczysław, Stanisław, Waclaw, Włodzimierz, Władysław, Wojciech, Zbigniew, Zdzisław*.

2. Общехристианские (католические и православные) антропонимы латинского, греческого, древнееврейского происхождения, полностью либо частично совпадающие по звуковому наполнению: *Abram, Adam, Aleksander, Aleksy, Anatoliusz, Andrzej, Antoni, Bazyli, Benedykt, Beniamin, Daniel* (Danil), *Eugeniusz, Heronim, Feliks, Filip, Gracjan, Grzegorz, Hilary, Ignacy, Jakób, Jan, Jerzy, Józef, Julian, Kalikst, Klemens, Konstanty, Leon, Łukasz, Marian* (Marjan), *Marcin, Mateusz* (Maciej), *Mikołaj, Michał, Narcyz, Onufry, Paweł, Piotr, Roman, Rafał, Seweryn, Segriusz, Sylwestr* (Selwester), *Stefan, Szymon, Tadeusz, Teofil, Tomasz, Tymoteusz, Wiktor, Wawrzyn* (Wawrzyniec), *Walenty, Walerian, Wincent* (Wincenty), *Zenon*.

3. Католические антропонимы преимущественно германского и латинского происхождения: *Adolf, Aloizy* (Alojzy), *Alfons, Dominik, Edward, Edmund, Felicjan, Ferdynand, Florian, Franciszek, Fryderyk, Frydrych, Gustaw, Henryk, Ireneusz, Janusz, Karol, Kleofas, Ksawery, Leonard, Leopold, Ludwik, Maurycy, Modest, Napoleon, Norbert, Robert, Romuald, Ryszard, Telesfor, Wilgelm, Zygmund*.

В именовании брестчан-католиков спорадически используется антропоним литовского происхождения *Witold*, популярный в Польше, а также греческий антропоним *Witalij*, распространенный среди православного населения данного региона. Десять самых популярных мужских антропонимов католической части населения Брестчины представлены следующими именами: *Józef* (92 упоминания), *Stanisław* (72), *Jan* (69), *Władysław* (63), *Kazimierz* (55), *Antoni* (36), *Aleksander* и *Franciszek* (по 35), *Michał* (30), *Bolesław* (25).

Среди мужского населения города Бреста католического вероисповедания зафиксированы также имена, состоящие из двух антропонимов: *Adam-Edward, Antoni-Piotr, Bronisław-Ludwik, Emil-Marian, Franciszek-Polikarp, Jan-Michał, Marceli-Adolf, Oskar-Adam, Stefan-Hipolit, Tadeusz-Henryk*. Особой популярностью пользовались имена, в составе которых были антропонимы *Władysław, Jerzy* и *Józef*: *Jerzy-Edmund, Jerzy-Napoleon, Jerzy-Tadeusz, Władysław-Ksawery, Władysław-Piotr, Władysław-Stefan, Janusz-Józef, Józef-Gracjan, Zdzisław-Józef*.

Женский именник жителей католического вероисповедания на рубеже XIX–XX вв. насчитывал 112 единиц. Среди них можно выделить следующие группы:

1. Древние славянские двучленные антропонимы: *Bogumiła, Bolesława, Bronisława, Czesława, Kazimira* (Kazimiera), *Stanisława, Waclawa, Władysława, Zdzisława*.

2. Женские христианские антропонимы латинского, греческого, древнееврейского происхождения, полностью либо частично совпадающие по звуковому наполнению: *Augustyna, Aleksandra, Anastazja, Anatolja (Anatolia), Anna (Hanna), Antonina, Barbara, Darja (Daria), Dorota, Elzbieta, Eugenia (Eugenja), Ewa, Halina, Helena, Irena, Juljana (Juliana), Julja (Julia), Justyna, Katarzyna, Krystyna, Maria (Marja, Maryja), Marianna (Marjanna), Marta, Nina, Paulina, Sabina, Salomea (Solomeja), Stefania (Stefanja), Tekla, Teofila (Teofilja), Waleria (Walerja), Walentyna, Weronika, Wiktoria (Wiktorja), Zofia (Zoffja).*

3. Канонические католические антропонимы латинского, германского, литовского и древнееврейского происхождения: *Agata, Agnieszka, Adela, Alina, Aloiza, Albertyna, Albina, Amelia (Amelja), Aniela (Anela), Apolonja (Apolonia), Balbina, Benigna, Celi-na, Dominika, Ewelina, Eleonora, Emilja (Emilia), Emma, Ernestyna, Estella, Feliksa, Felicja, Florentyna, Genowefa, Henryka, Izabela, Jadwiga, Janina, Joanna (Johanna), Józefa, Kamelia, Kamilla (Kamila, Kamilja, Kamilija), Karolina, Klara, Klementyna, Konstancja, Leokadja, Leonora, Leontyna, Ludwika, Lucja, Lucyna, Magdalena, Małgorzata, Malwina (Malwinia), Matylda, Michalina, Olimpja (Olimpija), Regina, Rozalja, Romualda, Seweryna, Teonila, Teresa, Urszula, Wanda, Wilgelmina, Wincentyna, Witolda.*

Интересен факт присутствия в именнике брестчанок католического вероисповедания антропонимов, которые пользовались популярностью у православных: *Wiera, Eudokija, Zenaida, Ksenija, Nadzieja, Natalja (Natalia), Olga.*

Десять самых популярных женских католических имен представлена такими антропонимами: *Maria (Marja)* (114 упоминаний), *Helena* (64), *Zofia* (59), *Jadwiga* (52), *Anna (Hanna)* (43), *Janina* (41), *Stanisława* (37), *Józefa* (30), *Franciszka* (27), *Antonina* (26).

В списках жителей Бреста рубежа XIX–XX вв. зафиксированы также женские католические имена, состоящие из двух антропонимных единиц, например: *Emilja-Adela, Feliksa-Lucyna, Leonilla-Anna, Stefania-Agnieszka, Teresa-Franciszka, Zofia-Marianna.* Особой популярностью пользовались имена, в составе которых значился антропоним *Maria (Marja)*: *Maria-Janina, Maria-Estella, Genowefa-Maria, Antonina-Maria, Leokadja-Marja, Walerja-Marja.*

В именнике брестчан католического вероисповедания на рубеже XIX–XX вв. также отмечены варианты формы христианских антропонимов, однако их значительно меньше, чем в именнике брестчан православного вероисповедания. Среди зафиксированных фонетических явлений необходимо отметить наличие протетических согласных: *Anna > Hanna, Joanna > Johanna* и появление одиночного согласного на месте удвоенного (дегеминация): *Kamila > Kamilla.* Вариантное написание [j] вместо [i] перед [a] в женских антропонимах *Anatolja > Anatolia, Darja > Daria, Eugenia > Eugenja, Julja > Julia, Maria > Marja, Marianna > Marjanna, Stefania > Stefanja, Zofia > Zoffja* и др., возможно, связано с отсутствием общепринятой орфографической нормы. Реформа польской орфографии, окончательно закрепившая написание *j* только после букв *c, z, s,* произошла лишь в 1936 г., а исследуемые документы датируются 1919–1930 гг.

По данным, содержащимся в монографии А.К. Устинович «Антрапанімія Гродзеншчыны і Брэстчыны», в XVI–XVIII вв. на данной территории насчитывалось 268 мужских и 67 женских антропонимов [1, с. 78]. В XVI в. наиболее частотными на исследуемых территориях были антропонимы *Богдан, Алексей, Андрей, Войтех, Анна, Марина, София;* в XVII–XVIII вв. – *Александр, Казимир, Кристоф, Екатерина, Раина* [1, с. 168].

На рубеже XIX–XX вв. на польско-восточнославянском пограничье насчитывалось 168 мужских и 161 женский антропоним, среди которых наиболее частотными были следующие: *Jan (Iwan), Józef, Aleksandr, Mikołaj, Władysław, Michał, Piotr; Maria, Anna, Helena, Zofia, Olga, Aleksandra.* Показательно, что на исследуемой пограничной территории нередко происходило смешение действующих систем имянаречения, проявившееся в том, что православные носили католические имена (*Wacław, Karol, Kwiryna, Michalina, Franciszka, Jadwiga*), а католики использовали православные. Однако это явление было более распространено при имянаречении девочек; имянаречение мальчиков

как православного, так и католического вероисповедания происходило в более строгом соответствии с религиозной принадлежностью родителей и религиозными традициями.

Заклучение

Именник брестского региона рубежа XIX–XX вв., рассмотренный в экстралингвистическом и лингвистическом аспектах, позволяет достаточно полно представить картину именования жителей польско-восточнославянского пограничья. Состав антропонимов в исследуемом пограничном регионе был обусловлен политическими, демографическими, религиозными, культурными и языковыми факторами. Зафиксированные в документах начала XX в. фонетические и морфологические варианты антропонимов свидетельствуют о продолжавшемся процессе адаптации христианских имен в славянских языках, а также о свойственной пограничью языковой интерференции.

Несмотря на общее христианское происхождение антропонимов, частотность отдельных имен в обеих национальных группах различная. Поляки, рожденные на территории Бреста и Брестской области, предпочитали древние славянские двучленные антропонимы *Bolesław, Bronisław, Waclaw, Władysław, Kazimierz, Stanisław, Bronisława*, а общехристианские и католические антропонимы (*Andrzej, Antoni, Grzegorz, Hilary, Daniel, Jerzy, Józef, Adela, Aniela, Karolina, Leokadja, Marianna, Maria, Zofia, Paulina, Regina, Franciszka, Helena, Józefa, Jadwiga, Janina*) находились на втором месте. Белорусы, в свою очередь, предпочитали общехристианские и православные канонические имена: *Александр, Николай, Михаил, Владимир, Григорий, Дмитрий, Сергей, Федор, Агафья, Анастасия, Анна, Василиса, Вера, Дарья, Евгения, Евдокия, Екатерина, Елена, Ефросинья, Зинаида, Ксения, Надежда, Наталья, Пелагея, Прасковья, Ульяна*. Примерно одинаковой популярностью в обеих группах пользовались общехристианские антропонимы, полностью либо частично совпадающие по звуковому наполнению: *Antoni, Wiktor, Gieorgij (Jerzy), Jan (Iwan), Stefan, Roman, Antonina, Barbara, Iryna (Irena), Maria, Zofia*. Отмеченное на пограничье явление смешения действующих византийско-греческой и римско-католической систем имянаращения отражает тенденцию к взаимопроникновению именников католиков и православных, проживающих на одной территории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Усціновіч, А. К. Антрапанімія Гродзеншчыны і Брэстчыны (XIV–XVIII вв.) / А. К. Усціновіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 175 с.
2. Бірыла, М. В. Беларуска антрапанімія: уласныя імёны, імёны-мянушкі, імёны па бацьку, прозвішчы / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966. – 329 с.
3. Tichoniuk, V. Imiona i ich formy na pograniczu polsko-białoruskim od XIV wieku do roku 1839 / V. Tichoniuk. – Zielona Góra : WSP, 2000. – 206 с.
4. Памяць : гіст.-дакум. хроніка Брэста : у 2 кн. – Мінск : БЕЛТА, 1997. – Кн. 1. – 576 с.

Рукапіс паступў у рэдакцыю 24.11.2014

Viertseika K.V. Anthroponomy of the Polish-East Slavic Borderlands in Late XIX – early XX Centuries

A full repertoire of names that were typical of the Polish-East Slavic borderlands at the beginning of the 20-th century is presented in the article written in the stream of the anthropocentric paradigm of linguistic research. The group under study includes names of the residents of the city of Brest who were born exclusively on the territory of modern Brest and Brest region. At the beginning of the article little historical information about the city of Brest is given. The male and female list of names has been compiled and analyzed in terms of their origin, the number of each occurrences has been calculated, and the priorities in the system of naming in the Orthodox and Catholic families in late XIX – early XX centuries have been identified.

ПЕДАГОГІКА

УДК 377.018.46

З.С. Кунцевич

*д-р пед. наук, доц., декан факультета повышения квалификации
и переподготовки по педагогике и психологии
Витебского государственного медицинского университета*

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье определены стратегические приоритеты развития непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского университета, которое понимается как целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателя, выявлены основные направления реализации концепции, предположены результаты реализации концепции. Для анализа результативности внедрения концепции непрерывного педагогического образования преподавателей в университете определены стратегические показатели (индикаторы).

Введение

Происходящие в период социально-экономических преобразований интенсивное обновление, модернизация всех компонентов образовательного процесса на всех ступенях системы образования актуализируют проблему повышения профессиональных требований к педагогическим работникам учреждений высшего образования. Без повышения профессионального уровня преподавателей и формирования обоснованной кадровой политики, соответствующих запросам современного общества, невозможно существенно повысить качество образования и его конкурентоспособность.

Одно из приоритетных, ключевых мест в ряду задач реформирования системы медицинского образования занимает проблема психолого-педагогической подготовки преподавателей учреждений высшего и среднего медицинского образования. Постоянно происходящее развитие инновационных процессов в системе медицинского образования повлекло изменение взглядов на деятельность преподавателя и предъявление новых требований к его профессионально-педагогической компетентности. Необходимость педагогической подготовки преподавателей учреждений высшего и среднего медицинского образования обусловлена также выполнением Программы реализации концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь, где отмечена необходимость «реализации принципа обязательности психолого-педагогической подготовки кадров всех типов учебных заведений Республики Беларусь».

Концепция развития непрерывного профессионально-педагогического образования преподавателей медицинского университета

Развитие системы непрерывного педагогического образования, совершенствования педагогического мастерства преподавателей медицинского университета в современных условиях является не только неотъемлемым условием устойчивого функционирования образовательного процесса, но и важным фактором укрепления конкурентоспособности университета на рынке в сфере реализации образовательных программ по медицинским специальностям и создания устойчивого авторитета учреждения высшего медицинского образования как международного образовательного центра.

Результатом непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского университета в рамках функционирования факультета повышения квалификации и переподготовки кадров по педагогике и психологии рассматривается развитие

профессионально-педагогической компетентности, что выражается в готовности преподавателей к творческому применению педагогических принципов и закономерностей для принятия тактических решений, позволяющих успешно решать проблему подготовки специалистов с высшим медицинским образованием.

Стратегические приоритеты:

- удовлетворение профессиональных потребностей и интересов преподавателей, а также обеспечение путей их саморазвития и самосовершенствования за счет разнообразных форм и методов педагогической подготовки;
- создание оптимальных условий для непрерывного повышения уровня педагогического мастерства преподавателей университета, включая создание информационно-развивающей и коммуникативной среды, способной обеспечивать систематическое обновление педагогических и психологических знаний, способствующих формированию профессионально-педагогической компетентности педагогов;
- оптимизация деятельности факультета повышения квалификации и переподготовки кадров по педагогике и психологии, направленной на формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей медицинского университета в системе дополнительного образования.

Реализация концепции направлена на обеспечение подготовки преподавателя медицинского университета к таким видам деятельности, как:

- 1) реализация основных образовательных программ высшего профессионального образования и учебных планов на уровне государственных образовательных стандартов;
- 2) разработка и применение современных образовательных технологий;
- 3) выбор оптимальной стратегии преподавания в зависимости от целей обучения, уровня подготовки обучающихся и создание творческой атмосферы образовательного процесса;
- 4) реализация взаимосвязей научно-исследовательского и образовательных процессов в учреждении высшего медицинского образования, использование собственных научных исследований в качестве средства совершенствования образовательного процесса;
- 5) формирование профессионального мышления, воспитание гражданской позиции, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности студента.

В связи с вышеуказанными приоритетами *стратегической целью* непрерывной педагогической подготовки преподавателей медицинского университета в системе дополнительного образования является развитие профессионально-педагогической компетентности педагога на основе учета его образовательных потребностей и их удовлетворения.

В основу реализации концепции положены следующие принципы:

1. *Принцип мобильности*, который позволяет обеспечивать подготовку преподавателей, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, оперативно реагировать на возникающие проблемные ситуации и находить оптимальные решения профессиональных задач, умение перестраивать свою деятельность в зависимости от условий. Особую роль в профессиональной деятельности современного преподавателя играет его способность и готовность осуществлять процесс обучения в новых условиях – информационно-образовательной среде, предполагающей удаленное сетевое взаимодействие субъектов процесса, среде, в которой принципиально меняется роль педагога.

2. *Принцип сознательности и активности* нацеливает на формирование у преподавателей глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к вопросам обучения и воспитания студентов и предполагает наличие у преподавателей

высокой степени самостоятельности, инициативы и творчества в вопросах профессиональной педагогической деятельности.

3. *Принцип систематичности и последовательности* предусматривает построение образовательного процесса в системе дополнительного образования таким образом, чтобы преподаватель овладел современными педагогическими знаниями, на их основе освоил различные виды профессиональной педагогической деятельности и сформировал собственный профессиональный стиль деятельности.

4. *Принцип динамичности*, проявляющийся в обогащении, развитии, изменении, корректировке используемых форм и методов формирования профессиональной компетентности преподавателя в системе дополнительного образования.

5. *Принцип целостности*, проявляющийся в связях между содержанием, формами, средствами, методами формирования профессиональной компетентности преподавателя в системе дополнительного образования, а также в нацеленности образовательного процесса на конечный результат (целостность сформированности компонентов профессионально-педагогической компетентности педагога).

6. *Принцип координации*, выражающийся в согласованности и последовательности действий, направленных на формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей, всех субъектов образовательного процесса; в единстве педагогических действий и взаимодействия преподавателей общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, обучающихся слушателей по специальностям переподготовки.

Концепция непрерывного профессионально-педагогического образования преподавателей медицинского университета реализуется по таким *основным направлениям*:

1) совершенствование взаимосвязи и постоянное исследование потребностей преподавателей в развитии их профессионально-педагогической компетентности для повышения их удовлетворенности;

2) управление развитием профессионально-педагогической компетентностью преподавателей медицинского университета как единой системой процессов на основе эффективного использования кадровых и материально-технических ресурсов, внедрения современных эффективных образовательных технологий в систему профессиональной подготовки преподавателей;

3) непрерывное повышение уровня профессионально-педагогической подготовки преподавателей, мотивации и заинтересованности их в достижении высоких результатов педагогической деятельности;

4) постоянное повышение качества образовательной, научной, инновационной, идеологической и воспитательной деятельности в системе дополнительного образования, осуществляемого в университете; реализация образовательного, научного и инновационного потенциала университета в деятельности, направленной на совершенствование профессионально-педагогической компетентности преподавателей;

5) развитие сотрудничества университета в сфере реализации образовательных программ дополнительного образования, направленных на формирование профессиональной компетентности преподавателей учреждений высшего и среднего медицинского образования и создания устойчивого авторитета университета как центра, реализующего инновации в медицинском образовании.

Основными *формами реализации* вышеуказанных направлений являются:

✓ реализация переподготовки преподавателей университета по направлению «Профессиональное образование»;

✓ организация повышения квалификации преподавателей по актуальным проблемам высшего медицинского образования;

✓ организация работы «Школы молодого преподавателя»;

- ✓ организация образовательных курсов, направленных на актуализацию деятельности преподавателей в поликультурной среде университета;
- ✓ включение элементов дистанционного обучения в образовательный процесс в системе дополнительного образования;
- ✓ вовлечение преподавателей в работу лаборатории инновационной педагогики;
- ✓ академическое наставничество;
- ✓ реализация плановых модульных программ, направленных на формирование профессиональных компетенций преподавателей;
- ✓ методические семинары, семинары-практикумы по проблемам высшего медицинского образования;
- ✓ мастер-классы, направленные на развитие педагогических компетенций преподавателей;
- ✓ on-line обучение отечественных и зарубежных слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии;
- ✓ творческие отчеты преподавателей;
- ✓ индивидуальные и групповые консультации слушателей по проблемам высшего медицинского образования;
- ✓ вовлечение преподавателей университета в научно-исследовательскую деятельность по проблемам высшего медицинского образования;
- ✓ стажировки преподавателей в отечественных и зарубежных учреждениях высшего медицинского образования;
- ✓ организация открытых занятий и взаимопосещения лекционных и практических занятий;
- ✓ организация интернет-конференций по проблемам медицинского образования;
- ✓ организация международного сотрудничества в области реализации программ дополнительного образования, направленных на формирование профессиональной компетентности преподавателей медицинского университета.

Основными задачами университета по реализации концепции непрерывного педагогического образования преподавателей являются:

- обеспечение оптимального объема образовательных программ, направленных на развитие профессиональной компетентности преподавателей, в системе дополнительного образования в соответствии с потребностями государства, региона, личности;
- научно-методическое обеспечение непрерывно педагогического образования преподавателей и организация участия в этой деятельности участников образовательного процесса;
- обеспечение реализуемых образовательных программ учебно-программной и учебно-планирующей документацией, учебно-методическими материалами в соответствии с установленными требованиями, включая электронные средства обучения и инновационные проекты, разработанные преподавателями кафедры педагогики и психологии;
- обеспечение качества образовательного процесса, подготовка специалистов в соответствии с образовательными стандартами;
- создание условий для развития творческих способностей слушателей, вовлечение их в научную, в том числе научно-исследовательскую работу, различные виды социально значимой деятельности, привлечение к активной профессиональной деятельности;
- оперативное удовлетворение потребностей высших и средних специальных учебных заведений системы здравоохранения Республики Беларусь в специалистах

с квалификацией «Преподаватель», а также индивидуальных потребностей граждан в приобретении ими новых профессиональных знаний;

- оказание методологической и методической помощи в самообразовании педагогически кадров университета, в решении профессиональных задач при проведении экспериментальной работы по проблемам высшего и среднего медицинского образования;
- взаимное сотрудничество с партнерами других регионов Республики Беларусь и зарубежных стран с целью обмена опытом работы по вопросам психолого-педагогической подготовки преподавателей и дополнительного образования.

Результаты реализации концепции в университете:

- 1) внедрена система непрерывного педагогического образования преподавателей, основанная на компетентностном подходе;
- 2) реализована потребность преподавателей университета в личностном и профессиональном росте и развитии;
- 3) приведено в соответствие требованиям государственных стандартов качество подготовки слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии;
- 4) созданы условия для развития творческих способностей преподавателей, вовлечения их в научно-исследовательскую деятельность по проблемам высшего медицинского образования;
- 5) достигнуто обеспечение реализуемых образовательных программ электронными средствами обучения и внедрение в образовательный процесс на факультете повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии инновационных технологий обучения;
- 6) созданы условия для развития профессионально-педагогических компетенций преподавателей, что будет способствовать оптимальному выбору методов, форм и средств обучения и воспитания студентов (в том числе функционирующих на базе информационно-компьютерных технологий) в соответствии с целями обучения; для сочетания индивидуальных и групповых форм работы в образовательном процессе на основе знания закономерностей личностного и профессионального становления специалиста; разработаны способы оценивания результатов учебной деятельности студентов, в том числе с использованием современных информационных технологий.

Для анализа результативности внедрения концепции непрерывного педагогического образования преподавателей в университете определены *стратегические показатели (индикаторы)*, к которым относятся:

- 1) показатель удовлетворенности слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии качеством преподавания;
- 2) абсолютная успеваемость слушателей (в %);
- 3) доля преподавателей, прошедших повышение квалификации по проблемам медицинского образования в пределах Республики Беларусь;
- 4) доля (в %) преподавателей, прошедших повышение квалификации за рубежом;
- 5) количество приглашенных специалистов из-за рубежа для проведения обучающих семинаров по проблемам медицинского образования;
- 6) количество актов внедрений инновационных методов обучения в образовательный процесс;
- 7) доля (в %) преподавателей, внедривших инновационные методы обучения;
- 8) обеспеченность дисциплин специальностей переподготовки электронными учебно-методическими комплексами;
- 9) доля преподавателей, вовлеченных в научно-исследовательскую деятельность по проблемам высшего медицинского образования;

10) количество научных публикаций преподавателей по проблемам высшего медицинского образования;

11) в образовательный процесс университета преподавателями кафедр внедрены:

- активные методы обучения;
- стандартизированные методы оценки знаний и навыков студентов;
- новые формы организации и представления дидактического материала;
- новые формы организации образовательного процесса;
- методы обучения и оценки учебной деятельности студентов, основанные на использовании компьютерных, симуляционных, информационно-коммуникационных технологий.

Заклучение

Непрерывное педагогическое образование представляет собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития преподавателя, непрерывное обновление всех элементов системы и содержания педагогического образования в соответствии с требованиями общества и результатами развития педагогической науки.

В условиях непрерывного педагогического образования формируются и развиваются важнейшие профессиональные компетенции преподавателя, что способствует оптимальному выбору методов, организационных форм и средств обучения студентов, позитивному позиционированию преподавателем себя как профессионала; эффективно-му взаимодействию преподавателя с коллегами и студентами, образовательного учреждения с социальными партнерами.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.10.2015

Kuntsevich Z.S. Conception of Continuing Professional Pedagogical Education of Teachers in Medial University

The article deals with the improving of teachers' professional skills within the frames of continuous education. Conception of continuing professional pedagogical education of teachers in Medial University contains various principles, forms, methods, and processes of informal education of teachers for the continued learning.

УДК 371.72:61

Л.Н. Башкова*соискатель каф. общей педагогики**Витебского государственного университета имени П.М. Машерова***МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ И БАЗОВОЙ ШКОЛЫ**

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей и подростков в современных условиях развития национальной системы образования обуславливает необходимость ее изучения в процессе реализации преемственности между ступенями образования. Целостный подход к образовательному процессу в школе требует создания теоретической модели реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья школьников в образовательном процессе начальной и базовой школы. В статье раскрыты теоретические основания разработанной модели реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе, которые основываются на принципах целостности и системности педагогического процесса и позволяют представить процесс реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы как организованную совокупность задач, форм, методов, этапов организации образовательного процесса.

Введение

Проблема сохранения и укрепления здоровья школьников приобретает особую остроту в условиях динамично развивающихся в Республике Беларусь социально-экономических преобразований. Борьба за здоровый образ жизни – это борьба за физическое и духовное здоровье нации, за сохранение ее генофонда. Бесспорно, что определяющая роль в формировании здорового образа жизни лежит на школе, которая в современных социально-экономических условиях призвана не только выполнять социально-культурную и образовательную функции, но и заботиться о сохранении и укреплении здоровья детей.

Одним из аспектов стратегии образования является формирование культуры здоровья обучающихся как части общей культуры личности. В основе этого лежит осознание здоровья как общечеловеческой и личностной ценности, воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, приобщение к занятиям различными видами спорта, формирование культуры питания, труда и отдыха, предупреждение вредных зависимостей.

Целостный подход к образовательному процессу в школе требует создания теоретической модели реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья школьников в образовательном процессе начальной и базовой школы, которая включает цель образовательного процесса, направленного на формирование основ культуры здоровья учащихся, задачи, принципы, этапы, направления, формы и методы реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе.

Результаты и их обсуждение

Анализ научной и научно-методической литературы, исследование школьной практики показали, что эффективность процесса реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся требует разработки теоретико-методологических

Научный руководитель – З.С. Кунцевич, доктор педагогических наук, декан факультета повышения квалификации и переподготовки по педагогике и психологии Витебского государственного медицинского университета

основ данного процесса в целом. В этой связи Б.Т. Лихачев пишет, что «творчески реализовать на практике, создать качественно новую ситуацию эффективного воспитания и обучения педагог может, только приняв ту или иную педагогическую идею, гипотезу, разработанную в теории» [1, с. 127]. Данное положение обосновывает необходимость разработки и обоснования в нашем исследовании модели реализации преемственности в формировании культуры здоровья школьников в образовательном процессе начальной и базовой школы.

Проблема моделирования в педагогическом исследовании рассматривалась рядом авторов: В.К. Лукашевичем, А.И. Уемовым, В.А. Штофом и др. [2–4]. По мнению В.А. Лукашевича, модели объектов реальной действительности (предметов, процессов, явлений) используются для представления (репрезентации) материальных предметов, объяснения известных фактов, построения гипотез, получения новых знаний об исследуемых объектах, прогнозирования, управления и т.д. [2, с. 12]. А.И. Уемов под моделью понимает систему, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [3, с. 48]. Модель, по мнению В.А. Штофа, делает более понятной общую структуру исследуемого объекта и вскрывает важные причинно-следственные связи [4, с. 19]. Таким образом, моделирование в нашем исследовании является методом познания, позволяющим спрогнозировать и практически проверить эффективность путей и средств реализации преемственности в формировании культуры здоровья школьников в образовательном процессе начальной и базовой школы.

Разработанная нами модель базируется на представлении о сущности процесса реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся, соотносится со структурой преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы и включает цель, задачи данного процесса, принципы, организационные формы, методы и этапы реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе.

В качестве основных *субъектов* реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе, определяющих сформированность структурных компонентов культуры здоровья младших школьников и младших подростков, нами выделены: учителя 1–4 классов начальной школы и учителя базовой школы, родители, младшие школьники и младшие подростки, администрация, учителя физической культуры, музыки и пения, рисования, социальный педагог, педагог-организатор.

Цель модели – обеспечить преемственность в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе. Достижение данной цели предполагает реализацию следующих *задач*:

- 1) создание условий для формирования культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе;
- 2) разрешение противоречий (в преемственном отборе содержания, форм, методов, средств формирования культуры здоровья), возникающих между образовательными этапами начальной и базовой школы;
- 3) использование единых подходов в оценке сформированности культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе.

В качестве основной тактики реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся нами выбрано поддержание культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы, ориентированного на преемственность личностных качеств младшего школьника и младшего подростка:

- 1) преемственность в образованности личности в вопросах сохранения и укрепления здоровья, включающую развитие знаний по сохранению и укреплению здоровья

у младших школьников и младших подростков, а также становление у них системы взглядов и убеждений в необходимости сохранения и укрепления здоровья;

2) направленность личности на сохранение и укрепление здоровья, предполагающей становление у младших школьников и младших подростков устойчивых мотивов и целей, ориентирующих учащихся на сохранение и укрепление здоровья;

3) поведение личности, направленное на сохранение и укрепление здоровья и проявляющееся в развитии у младших школьников и младших подростков действий, нацеленных на сохранение и укрепление здоровья, выработке ценностей здорового образа жизни.

Анализ теоретических и эмпирических данных, почерпнутых из психолого-педагогических исследований, и наши собственные выводы позволили выстроить механизм реализации преемственности в формировании культуры здоровья у младших школьников и младших подростков, который положен в основу разработки модели реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы.

Образованность личности в вопросах сохранения и укрепления здоровья служит необходимой предпосылкой к пониманию учащимися сущности культуры здоровья и заключается в сформированности знаний и умений по сохранению здоровья [5, с. 97]. Однако, по мнению Ю.К. Бабанского, знания являются необходимым, но недостаточным условием формирования личностного образования, поскольку знания сами по себе нейтральны [5, с. 113]. Следовательно, высокий уровень сформированности знаний о здоровье не гарантирует того, что учащиеся будут руководствоваться ими в своем поведении. «Для изменения поведения необходимо, чтобы полученные знания стали значимыми для личности, т.е. вошли в доминирующую систему ценностей» [5, с. 98]. Таким образом, образованность учащихся в вопросах сохранения и укрепления здоровья предполагает формирование оптимальной информационной среды, обеспечивающей трансляцию норм и правил культуры здоровья в повседневной жизнедеятельности.

Результатом переработанной индивидом объективной информации о здоровье является «личностное отношение к ней, которое выражается в форме личностных представлений и ориентаций на культуру здоровья» [6, с. 42], к которым относятся взгляды и убеждения в необходимости сохранения и укрепления здоровья. Взгляды содержат определенную оценку фактов и явлений, связанных со здоровьем. Убеждения включают уверенность учащихся в правильности выполнения умений, позволяющих заботиться о своем здоровье и культуре здоровья, потребность в необходимости применения этих знаний в жизни. Система взглядов и убеждений в необходимости сохранения и укрепления здоровья обуславливает становление направленности личности на сохранение и укрепление здоровья, представляющей собой совокупность устойчивых мотивов и целей, определяющих деятельность школьников по отношению к сохранению и укреплению своего здоровья и здоровью окружающих. Данная направленность личности обуславливает механизм превращения ценностей культуры здоровья во внутренние регуляторы поведения личности.

Источником деятельности учащихся по сохранению и укреплению здоровья являются потребности. Они выражают отношение личности к нормам и правилам сохранения и укрепления здоровья и определяют значимость знаний о здоровье. «Потребности в сохранении и укреплении здоровья являются пусковым механизмом эмоциональных состояний, интересов, ценностных ориентаций, привычек соответствующего образа жизни» [7, с. 146]. Потребности младших школьников и младших подростков в сохранении и укреплении здоровья выступают регуляторами поведения школьников, определяют направленность их мышления, чувств, воли на благо своего здоровья.

Потребность обнаруживается в мотивах (влечениях, желаниях, интересах), побуждающих учащихся к деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья. По мнению И.И. Соковня-Семенович, никакие пожелания, приказы, наказания не могут заставить человека вести здоровый образ жизни, охранять и укреплять собственное здоровье, если этим не управляет осознанная мотивация [8, с. 10]. Мотивы, будучи конкретным выражением потребностей учащихся, являются источником его деятельности по сохранению и укреплению здоровья и определяют направленность личности учащихся на здоровье. Усвоенные учащимися в начальной и базовой школе знания о здоровье и путях его формирования соотносятся с непосредственной жизненной ситуацией и трансформируются в мотивы поведения, которые выражают внутреннее, осознанное побуждение учащихся к совершению поступков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье. Таким образом, путем внутреннего развития направленности личности младших школьников и младших подростков на сохранение и укрепление здоровья осуществляется переход от теоретического владения ими знаниями о путях и средствах сохранения и укрепления здоровья к их практическому использованию в поведении.

Поведение личности, направленное на сохранение и укрепление здоровья, представляет собой активные действия учащихся, требующие определенных знаний и умений в сохранении здоровья, в бережном отношении к своему здоровью и здоровью окружающих, определяющие становление индивидуальной культуры здоровья. Руководствуясь знанием о том, что поведение состоит из поступков и действий, в структуре такого поведения выделяются поступки, направленные на сохранение и укрепление здоровья и привычки здорового образа жизни. В поступках раскрывается отношение младших школьников и младших подростков к своему здоровью и культуре здоровья в целом. Систематическое проявление учащимися поступков, направленных на сохранение и укрепление здоровья, ведет к приобретению ими привычек заниматься здоровым образом жизни, т.е. автоматизированных действий, выполнение которых в определенных условиях стало потребностью. «Привычка формируется в процессе неоднократного выполнения действия на той стадии освоения, когда при его исполнении не возникает каких-либо трудностей волевого или познавательного характера» [9, с. 81].

Взгляды и убеждения в необходимости формирования культуры здоровья и потребности в сохранении и укреплении здоровья играют роль внутренних побудителей поступков, привычек заниматься здоровым образом жизни и поведения на сохранение здоровья и являются основным «строительным материалом» для целостного формирования культуры здоровья личности. Поэтому процесс реализации преемственности в формировании культуры здоровья младших школьников и младших подростков направлен на развитие образованности личности в вопросах сохранения и укрепления здоровья, приобретение и совершенствование потребности в поведении на благо здоровья, становление направленности личности на сохранение и укрепление здоровья, проявляющихся в условиях целенаправленного взаимодействия учителя (взрослых) и учащегося как субъекта образовательного процесса.

Таким образом, содержание преемственности в формировании культуры здоровья обучающихся в начальной и базовой школе рассматривается нами как целостный процесс, обеспечивающий личностное развитие обучающихся в совокупности и единстве компонентов преемственности в формировании культуры здоровья и направленный на перспективное формирование высокого уровня реализации преемственности в процессе становления культуры здоровья младших школьников и младших подростков с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания. Теоретические основы преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы легли в основу разработки модели данного процесса.

По мнению А.П. Сманцера, в преемственности «отражаются устоявшиеся и проверенные практикой общественные ориентиры, закономерные связи, зависимости организации учебно-воспитательного процесса» [10, с. 30]. Поэтому процесс реализации преемственности в формировании культуры здоровья в начальной и базовой школе подчиняется общепедагогическим основам организации образовательного процесса в начальной и базовой школе.

Модель реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы базируется на основе общедидактических и специфических принципов, которые являются методическими ориентирами внедрения модели в образовательный процесс. Принципы представляют собой основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы.

К *общедидактическим принципам* относятся:

1. *Принцип научности и связи теории с практикой.* Он предписывает необходимость получения знаний по сохранению и укреплению здоровья в современной, доступной трактовке. На основе уже накопленного учащимися опыта собственной деятельности в данном направлении, опираясь на него и развивая его, необходимо строить теорию сохранения здоровья. Изучив некоторые теоретические положения о формировании культуры здоровья, необходимо дать им выход в практику, выработать у учащихся умения применять полученные знания о путях и средствах эффективного сохранения и укрепления здоровья.

2. *Принцип сознательности и активности.* Он нацеливает на формирование у учащихся глубокого понимания, устойчивого интереса, осмысленного отношения к вопросам сохранения и укрепления здоровья и предполагает наличие у школьников высокой степени самостоятельности, инициативы и творчества в вопросах сохранения и укрепления здоровья.

3. *Принцип наглядности.* Он обязывает строить процесс формирования культуры здоровья школьников с максимальным использованием и привлечением органов чувств учащихся. Данный принцип предусматривает направленное воздействие на различные сенсорные системы наглядным материалом, демонстрирующим различные аспекты сохранения и укрепления здоровья.

4. *Принцип систематичности и последовательности.* Он проявляется во взаимосвязи знаний и умений, направленных на сохранение и укрепление здоровья, на основе которых формируется целостная культура здоровья. Данный принцип предусматривает построение образовательного процесса таким образом, что ученик должен, во-первых, овладеть теоретическими знаниями по сохранению и укреплению здоровья, а во-вторых, из отдельных элементов данных знаний и умений он должен составить сначала частичное, а затем и целостное представление о культуре здоровья.

5. *Принцип доступности.* Он отражает соблюдение меры трудности в вопросах сохранения и укрепления здоровья, преодолеваемой с помощью педагога в процессе рационально организованной деятельности в «зоне ближайшего развития» ученика.

6. *Принцип прочности.* Он требует не бессмысленного заучивания правил и норм сохранения здоровья, а понимания учащимися исходных положений, ведущих идей, логики действий в вопросах сохранения и укрепления здоровья.

Эффективность внедрения разработанной модели реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы возрастает при использовании ряда *специфических принципов*, выражающих специфические закономерности реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе. К ним относятся:

1) *принцип динамичности*, проявляющийся в обогащении, развитии, изменении, корректировке используемых форм и методов формирования культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы;

2) *принцип комплексности*, проявляющийся во взаимосвязи содержания урочной и внеурочной деятельности учащихся, в направленности на формирование культуры здоровья младших школьников и младших подростков в целостности и единстве структурных компонентов культуры здоровья (мотивационно-ценностного, содержательного, деятельностного, личностно-творческого, рефлексивно-оценочного и эмоционально-волевого);

3) *принцип целостности*, проявляющийся в связях между содержанием, формами, средствами, методами формирования основ культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе, в нацеленности образовательного процесса в начальной и базовой школе на конечный результат (целостность сформированности компонентов культуры здоровья учащихся);

4) *принцип координации*, выражающийся в согласованности и последовательности действий, направленных на формирование культуры здоровья учащихся, участников образовательного процесса в начальной и базовой школе (учителей начальной и базовой школы, родителей), в единстве педагогических действий и взаимодействия педагогов начальной и базовой школы и родителей в формировании основ культуры здоровья младших школьников и младших подростков;

5) *принцип интегративности*, обеспечивающийся активным использованием знаний по сохранению и укреплению здоровья в курсах естественнонаучных, гуманитарных и искусствоведческих дисциплин, изучаемых в начальной и базовой школе, а также в процессе внеклассной воспитательной работы; он предполагает синтез и развитие знаний младших школьников и младших подростков по учебной дисциплине одновременно с расширением знаний о путях и способах сохранения и укрепления здоровья.

Организация процесса реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы предполагает конструирование конкретных форм и методов, обеспечивающих условия для эффективного формирования культуры здоровья учащихся.

Ю.К. Бабанский под формой организации обучения понимает «внешнее выражение какого-либо содержания, отмечая, что формы организации обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме» [5, с. 76]. *Формы реализации преемственности* в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы представляют собой организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей), направленное на формирование культуры здоровья младших школьников и младших подростков. Анализ научно-методической литературы по данной проблеме, а также наша экспериментальная работа показали, что в процессе реализации преемственности в начальной и базовой школе в формировании культуры здоровья наиболее продуктивными в работе с учащимися являются: традиционные уроки, театрализованные уроки, уроки-конференции, уроки-диспуты, уроки-соревнования, уроки – дидактические игры, уроки – деловые игры, уроки – ролевые игры. Формами внеурочной работы с учащимися, направленными на формирование культуры здоровья, явились культурно-массовые мероприятия, коллективные творческие дела, игры, соревнования и т.д.

Выбор методов реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся зависит от образовательных, воспитательных и развивающих целей урока, задач изучаемого предмета, особенностей методики преподавания учебного пред-

мета, тематики урока, времени, отведенного на изучение того или иного материала, возрастных особенностей учащихся, уровня подготовленности учащихся, материальной оснащенности учреждения образования, педагогической компетентности учителя, уровня его теоретической и практической подготовленности, личных качеств.

Описанные выше подходы к отбору методов обучения, а также результаты собственной экспериментальной работы, позволили выделить эффективные методы реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой школы, представленные в таблице.

Таблица. – Методы реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и базовой сельской школы

Методы	Направленность методов в формировании культуры здоровья	Реализация методов в начальной школе	Реализация методов в базовой школе
1	2	3	4
Объяснительно-иллюстративные	Формирование знаний о сохранении и укреплении здоровья.	1. Объяснение материала на тему культуры здоровья. 2. Беседы на тему сохранения и укрепления здоровья. 3. Демонстрация наглядного материала о путях сохранения здоровья.	1. Проведение мини-лекций на тему сохранения и укрепления здоровья. 2. Проведение учебного семинара-практикума на тему важности здоровья и здорового образа жизни.
Проблемные	Формирование знаний и умений по сохранению здоровья.	1. Обсуждение тем, связанных с проблемой сохранения здоровья человека. 2. Решение учебных задач, содержание которых связано с проблемой сохранения здоровья.	Проведение диспутов и конференций по вопросам сохранения и укрепления здоровья.
Практические	Формирование умений по сохранению и укреплению здоровья.	Упражнения в деятельности по сохранению и укреплению здоровья.	1. Социально-оздоровительный практикум. 2. Практические работы здоровьесохранной направленности.
Исследовательские	Формирование мотивов деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья.	Составление личного паспорта здоровья и паспорта здоровья своей семьи.	1. Метод коллективных творческих проектов. 2. Изучение причинно-следственных связей ухудшения здоровья.
Личностно-коммуникативные	Формирование потребности в сохранении и укреплении здоровья.	1. Ролевые игры. 2. Встречи со специалистами (врач-валеолог и др.).	1. Создание и совместное (учитель – ученик) разрешение проблемных ситуаций. 2. Учебные дискуссии.
Систематизирующие	Формирование взглядов и убеждений в необходимости сохранения здоровья.	1. Аннотирование. 2. Составление таблиц.	1. Составление обобщающих схем, моделей. 2. Рецензирование.

Продолжение таблицы

Социально-деятельностные	Формирование у обучающихся умений, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья других людей.	1. Организации театраль-ных постановок на тему сохранения здоровья в жизнедеятельности. 2. Оказание помощи в уходе за больными.	1. Участие в обсуждении проблем здоровья на школьных конференциях. 2. Участие в школьных и городских акциях по проблемам здоровья.
Методы оценки и самооценки	Формирование взглядов и убеждений в необходимости сохранения я здоровья.	Оценка своего поведения и поступков с точки зрения формирования культуры здоровья.	1. Саморефлексия, саморегуляция поведения. 2. Стимулирование самооценки.
Контрольно-диагностические	Диагностика знаний обучающихся о путях сохранения и укрепления здоровья.	1. Устный и письменный опрос. 2. Тестовый контроль.	1. Устный и письменный опрос. 2. Сочинения на тему сохранения и укрепления здоровья. 2. Тестовый контроль

Структура культуры здоровья как целостного личностного образования позволила выделить пять этапов формирования культуры здоровья младших школьников и младших подростков, которые непосредственно связаны с возрастными особенностями и этапами учебной деятельности учащихся в начальной и базовой школе:

1) подготовительный этап (развитие положительной мотивации учащихся к вопросам сохранения и укрепления здоровья);

2) этап интенсивного формирования знаний и умений по сохранению и укреплению здоровья (изучение основных правил сохранения и укрепления здоровья и их применение в жизнедеятельности);

3) этап совершенствования знаний и умений по сохранению и укреплению здоровья (приведение имеющихся знаний и умений в целостную систему, а также укрепление психического здоровья младших школьников для перехода на новую ступень возрастного развития – младший подростковый возраст);

4) этап самостоятельного решения вопросов, связанных с заботой о собственном здоровье (актуализация имеющихся знаний, умений и овладение учащимися самостоятельностью в деятельности по сохранению и укреплению здоровья);

5) этап личностно-творческой самореализации (укрепление и сохранение школьниками своего здоровья на основе самопознания и саморазвития).

Заключение

Целостность процесса реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе проявляется во внутреннем единстве и совокупности составляющих его элементов (выделенных принципов, методов, форм обучения и этапов), их направленности на приобретение опыта сохранения и укрепления здоровья у младших школьников и младших подростков и его трансформации в качества культуры здоровья личности. Данный процесс – это не только система деятельности, но и система взаимоотношений между участниками образовательного процесса, направленного на формирование культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе.

В ходе моделирования процесса реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся в образовательном процессе начальной и базовой школы была определена и раскрыта система показателей, отражающая взаимосвязь

всех структурных компонентов культуры здоровья учащихся. Такими показателями являются: цель образовательного процесса, направленного на формирование основ культуры здоровья учащихся, задачи реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся в начальной и базовой школе, принципы организации образовательного процесса в школе, активные формы и методы учебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев, Б. Т. Социология воспитания и образования : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 2010. – 295 с.
2. Лукашевич, В. К. Основы методологии научных исследований : учеб. пособие для студ. вузов / В. К. Лукашевич. – Минск : Элайда, 2001. – 104 с.
3. Уемов, А. И. Общая теория систем для гуманитариев / А. И. Уемов, И. Н. Сараева, А. Ю. Цофнас. – Варшава, 2001. – 276 с.
4. Штоф, В. А. Проблемы методологии научного познания / В. А. Штоф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.
5. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
6. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
7. Образование здоровьесберегающее : материалы науч.-практ. семинаров 6 ноября 2001 и 11 января 2002 г. / под ред. Л. Н. Засориной. – СПб., 2002. – 88 с.
8. Соковня-Семенова, И. И. Основы физиологии и гигиены детей и подростков с методикой преподавания медицинских знаний : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. И. Соковня-Семенова. – М. : Академия, 1999. – 144 с.
9. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
10. Сманцер, А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А. П. Сманцер. – Минск : ИПК образования, 1995. – 288 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.10.2015

Bashkova L.N. Model the Process of Realization of Continuity in the Formation of Culture of Health of Students in the Educational Process of Primary and Basic School

The problem of preserving and strengthening of the health of children and adolescents in modern conditions of development of the national education system makes it necessary to study it in the process of realization of continuity between levels of education. A holistic approach to the educational process at school requires the creation of a theoretical model of realization of continuity in the formation of bases of culture of students' health in the educational process of primary and basic schools. The theoretical fundamentals of the developed model of continuity realization in the formation of the culture of students' health in primary and basic schools, which are based on the principles of integrity and system state of pedagogical process presenting the process of continuity in the formation of culture of students' health in primary and basic schools as organized aggregation of tasks, forms, methods and stages of educational process organization are revealed in the article.

УДК 378 (476) + 316.354

А.Н. Сендер¹, Т.В. Соколова²¹д-р пед. наук, проф., ректор

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина,

²канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлен анализ содержания, структуры понятия профессиональная направленность, выделены и сгруппированы теоретико-методологические подходы к определению данного феномена. Авторами дана сущностная характеристика процесса моделирования, сконструирована и описана теоретическая модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В статье отражены взаимосвязанные структурные компоненты модели, объединенные образовательной целью и функционирующие в целостном педагогическом процессе и предполагающие образовательный результат в виде сформированности профессиональной направленности студентов.

Введение

В современной социокультурной ситуации новая стратегия образования обусловила предъявление еще более высоких требований к подготовке специалиста-профессионала, обладающего соответствующими компетенциями, стремлением к творческой самореализации в определенной сфере деятельности, способного самостоятельно решать сложные проблемы в образовательной, социально-педагогической и психологической практике. Усложнение содержания профессионального труда, изменение ценностных ориентиров и отношения к построению карьеры в выбранной профессиональной сфере говорят о необходимости подготовки мобильных специалистов социально-гуманитарного профиля, готовых оказывать профессиональную помощь различным категориям граждан, в том числе и незащищенным слоям населения. Продуктивность будущей профессиональной деятельности студентов данного профиля зависит от наличия у них потребности действовать во благо других людей, от заинтересованности в овладении профессиональными знаниями, умениями, навыками, от мотивированности к осуществлению деятельности в будущей профессиональной сфере. В связи с этим исключительно актуальным остается вопрос формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Для того чтобы сконструировать модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, необходимо четко представлять структуру и теоретико-методологические подходы к определению данного феномена. Несмотря на интерес исследователей к этому понятию, однозначного понимания сущности и структуры профессиональной направленности нет. В связи с этим представляют интерес теоретико-методологические подходы к рассмотрению понятия «профессиональная направленность личности».

Теоретико-методологические подходы к рассмотрению понятия «профессиональная направленность личности»**1. Профессиональная направленность как интегральное качество личности, характеризующееся отношением человека к избранной профессии.**

Особое внимание российские и белорусские ученые (Э.Д. Ахметгалеев, А.Б. Каганов, Н.В. Кузьмина, О.В. Леднева, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.П. Пальянов, А.Н. Сендер) уделяют изучению профессиональной направленности как системы доминирующих потребностей, мотивов, интересов, склонностей, намерений, побуж-

дающих к выбору будущей профессиональной деятельности и утверждению в ней. В контексте данных исследований сформировалась особая точка зрения на сущность профессиональной направленности. Так, А.Н. Сендер утверждает, что «профессиональная направленность как подструктура личности не генетического происхождения и не возникает спонтанно, а формируется при благоприятных условиях и под влиянием объективных и субъективных факторов» [1, с. 13]. По мнению ученого, профессиональная направленность, являясь важнейшей подструктурой личности студента, носит многомерный характер. С функциональной точки зрения, т.е. с содержательной стороны, она включает намерения, мотивы, интересы и склонности студентов [1]. Профессиональная направленность как интегральная характеристика личности инвариантна (обязательна), поскольку является психологической основой, необходимой во всех видах деятельности, т.к. она обуславливает профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности [2].

2. Профессиональная направленность как центральное структурированное мотивационно-ценностное образование личности.

Распространенной в психолого-педагогической науке является идея о том, что профессиональная направленность представляет собой систему эмоционально-ценностных отношений, задающих соответственную их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности (А.Л. Загорюев, Н.И. Имаева, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, В.А. Полянская, В.Ф. Сахаров). Общим для этого подхода является понимание профессиональной направленности как сложного образования, выражающегося в целях, мотивах, потребностях, установках, ценностных ориентациях, интересах, идеалах, убеждениях педагога, его склонности и готовности заниматься педагогической деятельностью (Т.В. Невская); как высшего элемента структуры личности, как иерархии мотивов, обуславливающих позицию личности, ее отношение к реальности и к участию в социальном взаимодействии (Д.А. Егоров); как индивидуальную структуру ценностей личности, которые могут быть реализованы в профессиональной деятельности и проявляться в мотивах выбора профессии (Н.Ф. Гейжан).

3. Профессиональная направленность как компонент учебной деятельности, профессионализация.

В педагогических исследованиях (Л.В. Болотова, А.О. Измайлов, В.П. Парамзин, С.В. Слинкин, В.Ф. Слинкина) профессиональная направленность нередко трактуется как относительно устойчивая, социально обусловленная, ведущая характеристика личности профессионала, формирующаяся в процессе профессионализации и оказывающая в дальнейшем влияние на профессиональное сознание и поведение личности. Сторонники данного подхода полагают, что профессиональная направленность как важнейший компонент образовательного процесса в вузе позволяет формировать у студентов целостное понимание основ будущей профессиональной деятельности (И.И. Валеев). «Профессиональная направленность – масштабное понятие, включающее в себя и отношение к выбору, и его мотивы, и сформировавшиеся профессиональные интересы. Она характеризует готовность личности к конкретному виду трудовой деятельности и наличие склонностей к избираемой профессии, проявляющаяся в так называемых первых “трудовых пробах”» [3, с. 24].

Вместе с тем ряд ученых выделяют функции профессиональной направленности: системную, интеграционную, дифференционную, гуманистическую, мотивационную, социальную, прогностическую и воспитывающую – и определяют условия реализации данного феномена как принципа обучения. Авторы полагают, что принцип профессиональной направленности является системообразующим в обучении общеобразовательным предметам в профессиональном учебном заведении, реализация которого

обеспечивает: а) дифференциацию образования; б) соединение интеграционных и дифференцирующих процессов в профессиональном образовании; в) реализацию гуманистических идей в преподавании, учет мотивов, интересов, потребностей обучающихся (С.В. Слинкин, В.Ф. Слинкина). Условия реализации – установление межпредметных связей общего и профессионального образования по содержанию, методам, формам, средствам обучения; включение учащихся в общественную деятельность производственных коллективов базового предприятия (соревнования, конкурсы, художественная самодеятельность); систематическое применение стимулов развития профессиональной направленности личности учащихся в их учебно-производственной деятельности; участие обучающихся в пропаганде изучаемой профессии среди молодежи; изучение передового опыта новаторов, лучших традиций коллектива и специалистов – представителей изучаемой профессии (А.О. Измайлов, М.И. Махмутов).

4. Профессиональная направленность как профессиональное самоопределение личности.

В контексте данного подхода сформировалось неоднозначное понимание учеными (В.И. Кливер, Г.Г. Коннычева, И.П. Смирнов, В.А. Худик) профессиональной направленности как самоопределения личности. Одни (А.В. Петрушина) профессиональную направленность личности идентифицирует с профессиональным самоопределением личности, полагая, что это одно из ведущих личностных качеств человека, характеризующееся критическим и конструктивным отношением к себе как к субъекту определенной деятельности, поддержанием своих физических и интеллектуальных сил, интересов и склонностей, ценностных ориентаций и установок на уровне требований динамично изменяющегося рынка труда. Другие (Л.А. Верещагина, Н.В. Шаньгина) полагают, что профессиональная направленность – это один из факторов профессионального самоопределения человека. Авторы считают, что профессиональная мотивация формируется под влиянием факторов окружающей действительности и в результате целенаправленной работы по профориентации.

5. Профессиональная направленность как установка, ориентация, стремление личности к овладению профессиональной деятельностью

Основываясь на взаимосвязи профессиональной подготовки личности и формирования ее профессиональной направленности, некоторые авторы определяют последнюю как некую ориентацию, стремление личности к овладению будущей профессией (В.А. Абрамова, Ю.А. Афонькина, А.В. Батаршев, М.В. Буланова-Топоркова, А.Г. Журавлева, Э.Ф. Зеер, Л.А. Кандыбович, Е.А. Климов, Л.И. Кунц). Профессиональная направленность предполагает достаточно осознанную и эмоционально выраженную ориентацию личности на педагогическую деятельность, на определенный род и вид профессиональной деятельности (В.А. Слостенин, М.Я. Виленский). Данный феномен побуждает к активности в профессионально-трудовой сфере, когда человек не только приобщается к продуктам труда, созданным другими людьми, но и сам участвует в преобразовании действительности, а также отражает и обуславливает цели, мотивы труда и отношения к действительности, опосредованные трудовым процессом (Л.И. Кунц). Ряд ученых (В.И. Ковалев, Л.И. Кондратьева, А.П. Сейтешев) рассматривают профессиональную направленность человека как стремление овладеть профессией, определяемой потребностью в труде, возникающей под влиянием совокупности мотивов, связанных с общественной важностью профессии.

Выделенные позиции российских и белорусских ученых позволяют нам рассматривать характеризуемый феномен как интегральное качество личности, систему преобладающих мотивов профессиональной деятельности, интересов, склонностей, профессиональных намерений, профессионализацию, которая актуализируется при структурировании содержания, технологии обучения, развитии мотивации к выбранному ви-

ду деятельности и способствует формированию активности личности в овладении профессией. Анализ сущности и структуры профессиональной направленности личности показывает, что это сложное образование, требующие тщательного исследования.

Сущностная характеристика модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

В современной педагогической науке с целью исследования объектов, явлений применяют метод моделирования. Изучению моделирования педагогических явлений и процессов посвятили свои труды С.И. Архангельский, Н.М. Борытко, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.Я. Савельев, Л.М. Фридман, И.И. Цыркун, В.А. Штофф и др. В основе этого метода лежит процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства сложных объектов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения и управления ими [4]. Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью [5].

В педагогике выделяют модель материальную (вещественную, физическую) и модель идеализированную или теоретическую (модельное представление), дающую мысленное, «идеальное» представление об изучаемых объектах [5]. По данным справочных изданий, модель в широком смысле – это мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты.

Н.М. Борытко выделяет следующие виды моделей для совершенствования образовательной практики, обеспечивающие понимание педагогических явлений и их закономерных трансформаций, с целью выбора целесообразных методов управления педагогическими процессами: «модель процесса становления исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как целостной саморазвивающейся системы; модель педагогических условий (или совокупности типов деятельности воспитанника) как педагогической среды становления этого свойства; модель профессиональной деятельности педагога по организации деятельности воспитанника (или педагогических условий), предусмотренных предыдущей моделью» [6, с. 127].

В педагогической практике в основном реализуются такие модели, как модель специалиста и модель его подготовки. В связи с этим наиболее ценными для нашего исследования являются идеи А.К. Марковой [7], которая предлагает два варианта построения модели специалиста:

1. *Модель деятельности специалиста.* Сюда входит описание видов профессиональной деятельности, ее структуры, ситуаций профессиональной деятельности и способов их решения, в том числе типовые, профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места

2. *Модель личности специалиста.* Она представляет собой описание качеств работника, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных задач, а также его самообучение и саморазвитие. Модель специалиста включает компоненты, влияющие на эффективность деятельности и обеспечивающие контроль за ней, легко диагностируемые, создающие возможность вмешательства и коррекции. Пути построения обобщенной модели деятельности специалиста выглядят следующим образом: представление о цели деятельности, о ее функциях, к выполнению которых специалист должен быть подготовлен, о результатах подготовки компетентного специалиста; навыки и способы работы с информацией, обеспечивающие успешность деятельности; представление о личностном смысле деятельности.

В контексте данной работы особый интерес вызывают исходные представления о профессиональной направленности объекта исследования как целостной системы: свойства, качества данного феномена; связи профессиональной направленности с образовательной средой; содержание профессиональной направленности, ее компоненты, составляющие внутреннюю структуру. По нашему мнению, все вышеперечисленные характеристики отражаются в специализированной модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля с учетом специфики и направлений их будущей профессиональной сферы. В нашем исследовании это модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Согласно логике изложения материала на основе моделирования сущего сконструирована теоретическая (идеальная) модель, базирующаяся на концепции профессиональной направленности А.Н. Сендер [1]. Модель представлена с помощью структурной схемы и подчеркивает «четкую фиксированную связь элементов, отражающую внутренние существенные отношения реальности» [5, с. 134]. В то же время модель является структурно-функциональной и рассматривается как целостная система, состоящая из отдельных компонентов, связанных структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач [8]. Данная модель служит ориентиром для дальнейшей разработки содержания экспериментальной работы и моделей другого типа, включающих обоснование и реализацию педагогических условий результативности модели, разработку и внедрение методики формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности.

Анализ содержания, структуры, сущности понятия «профессиональная направленность» послужил отправной точкой при разработке модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В ней отражаются взаимосвязанные структурные компоненты, объединенные образовательной целью, функционирующие в целостном педагогическом процессе и предполагающие образовательный результат в виде сформированности профессиональной направленности студентов.

Представляя теоретическую модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, целесообразно указать на методологические основания исследования. Исходя из основных идей гуманитарной стратегии образования (целостный характер педагогических процессов и явлений, их обусловленность внутренними закономерными причинами развития личности, диалогичность позиции педагога), фундаментальной основой для разработки модели является понимание сущности будущего специалиста социально-гуманитарного профиля как субъекта профессиональной деятельности. Как отмечает Т.Л. Миронова, «сущностным свойством процесса превращения собственной активности в предмет практического преобразования является способность человека управлять своими действиями, планировать способы их выполнения, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий» [9, с. 36]. Определение будущего специалиста социально-гуманитарного профиля как субъекта позволяет исследовать его деятельность. В связи с этим целесообразно применение деятельностного подхода, основные положения которого сводятся к тому, что только через активный труд и общение происходит развитие субъекта, формирование его внутреннего мира. Рождение мотивов, интересов, эмоций, ценностей происходит в деятельности. Осуществляя деятельность, человек меняется сам и трансформирует окружающую его действительность.

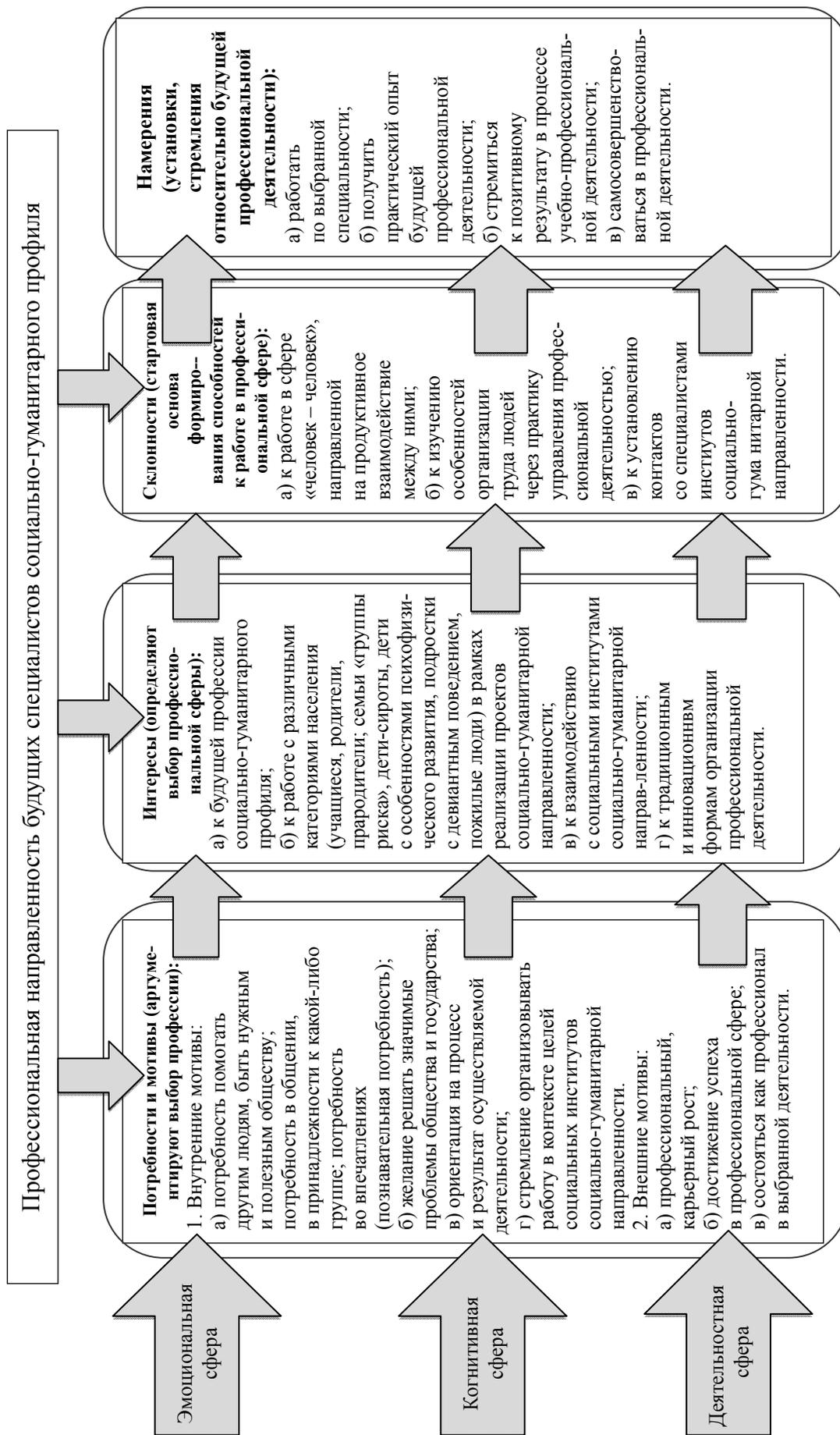


Рисунок. – Модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

При исследовании деятельности субъекта во взаимосвязи субъективного и объективного появляется необходимость рассмотрения профессиональной направленности как самоорганизующейся и открытой системы, отражающей связь субъектного и объектного планов исследуемого феномена. Это возможно благодаря использованию системного подхода, обеспечивающего целостность анализа его структурных и функциональных компонентов, педагогических процессов и явлений в ходе научного исследования. Сущность системного подхода представлена в фундаментальных философских и педагогических исследованиях.

Поскольку будущий специалист социально-гуманитарного профиля выступает субъектом собственной активности и имеет предпосылки для развития таких качеств, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, эмпатийность, толерантность, это позволяет обеспечивать его личностный рост, формировать ценности и смысл профессиональной деятельности, развивать целостное представление о собственных и чужих имеющихся и потенциальных ресурсах, умения успешного взаимодействия с другими людьми. В этом смысле следует обратиться к основным тезисам аксиологического подхода, позитивно влияющего на изменение внутреннего мира ценностей и поведения студентов. Философские труды, созданные в контексте аксиологического подхода, позволяют определить ценности как мощный регулятор поведения человека, его целей, смысла, способов их достижения.

Согласно выделенным теоретико-методологическим подходам формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности, созданная нами модель основывается на таких концептуальных положениях.

1. Характеристика сущности профессиональной направленности осуществлена с опорой на положение о том, что сформированность всех компонентов изучаемого феномена выступает доминантой в профессиональном становлении студентов.

2. Созданная модель рассматривается как система и обладает такими свойствами, как интегративность и целостность.

3. Профессиональная направленность как интегративное качество личности, входящая в данную модель, является индикатором качества профессиональной подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

4. Намерения, мотивы, склонности, интересы к осуществлению будущей профессиональной деятельности представляют компонентный состав профессиональной направленности как интегративного образовательного результата будущего специалиста социально-гуманитарного профиля.

Помимо теоретико-методологических подходов и концептуальных положений, конструирование модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля было ориентировано на следующие теоретические принципы: 1) *общедидактические* (профессионализации; научности; системности; сознательности и творческой активности; соответствия целям и задачам вузовской подготовки; доступности и открытости; индивидуализации и дифференциации; единства обучения и воспитания) и 2) *специфические* (добровольности; безвозмездности; ответственности; беспристрастности). Применение в комплексе всех вышеуказанных принципов позитивно повлияли на усвоение системы знаний, развитие умений, будущей профессиональной деятельности на основе накопления опыта профессионального труда, способствовали профессионализации и социализации будущих специалистов.

Теоретико-методологические основания сущности профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля позволили создать модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, рассматриваемую нами как целостное образование и состоящую

из следующих структурных компонентов: мотивы, аргументирующие выбор профессии; интересы, определяющие выбор профессиональной среды; склонности как стартовая основа формирования способностей к труду в профессии; намерения к осуществлению будущей профессиональной деятельности как цели, установки работать по специальности, реализующиеся в эмоциональной, когнитивной и деятельностной сферах.

С целью более детального описания построения модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля рассмотрим структурно-функциональные связи между компонентами профессиональной направленности. При конструировании модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля значительную роль играет деятельность, представляющая собой процесс целенаправленных преобразований материальных и идеальных объектов и имеющая свое объективное (нормативное), исторически сложившееся содержание, отраженное в ее структуре (Л.Г. Лысюк). Данная категория является значимой для нашего исследования, поскольку именно в деятельности формируется профессиональная направленность личности (Э.Ф. Зеер). Однако следует понимать, что «предмет деятельности и придает ей определенную направленность» [10, с. 102].

Для целостного конструирования модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля значимым является представление компонентов профессиональной направленности, связанных структурными отношениями и описывающих подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач.

В основе иерархии профессиональной направленности как целостной системы находятся мотивы, определяющие профессиональную направленность личности и аргументирующие выбор будущей профессиональной деятельности. Исходной формой активности является потребность. В контексте нашего исследования это такие потребности, как «помогать другим людям», «быть нужным и полезным обществу»; «потребность в общении, принадлежности к какой-либо группе»; «потребность во впечатлениях» (познавательная потребность), ведущие к состоянию неудовлетворенности и акту опредмечивания потребности, в котором рождается мотив. Мотив определяется как предмет потребности и неразрывно связан с деятельностью. Выделяют две основные группы мотивов: внутренние (ведущие мотивы, побуждающие к деятельности и придающие ей личностный смысл) и внешние (второстепенные – мотивы-стимулы, – выполняющие роль побудительных факторов) (А.Н. Леонтьев). В рамках проводимого исследования смыслообразующими (внутренними) мотивами являются такие мотивы, как «желание решать общественно значимые проблемы общества и государства»; «ориентация на процесс и результат осуществляемой деятельности»; «стремление организовывать работу будущих специалистов в контексте целей социальных институтов (учреждений образования, учреждений здравоохранения, территориальных центров социальной защиты населения, общественных организаций) социально-гуманитарной направленности». А мотивами-стимулами (внешними мотивами) могут быть «мотив достижения успеха в профессиональной сфере»; «мотив профессионального, карьерного роста». Мотивы порождают действия – «процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели. Роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив-цель» [10, с. 103]. Примером мотива-цели в контексте нашего исследования может быть опредмеченная потребность – «состояться как профессионал в выбранной деятельности» (рисунок).

В процессе оформления устойчивости осознанных мотивов, ориентирующих человека на выполнение поставленных задач, появляются интересы, которые находятся

с мотивами в отношении пересечения. Интересы, определяющие выбор профессиональной сферы будущего специалиста социально-гуманитарного профиля, опосредованы избирательным отношением студентов к той или иной категории людей, нуждающихся в помощи. Сформированность профессиональной направленности подтверждают интересы «к будущей профессии социально-гуманитарного профиля»; «к работе с различными категориями населения (учащиеся, родители, прародители; семьи «группы риска»; дети-сироты, дети с особенностями психофизического развития, подростки с девиантным поведением; пожилые люди) в рамках реализации проектов социально-гуманитарной направленности»; «к взаимодействию с социальными институтами социально-гуманитарной направленности»; «к традиционным формам организации профессиональной деятельности и способам применения их в работе».

Интересы и склонности взаимодействуют друг с другом, порождая ориентацию на соответствующую деятельность. В результате возникает стремление развивать или совершенствовать умения и навыки, связанные с данной деятельностью. В связи с этим интенционального аспекта действия («что должно быть достигнуто») недостаточно. Необходимо подключение операционального аспекта действия («как, каким способом это может быть достигнуто»), который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями ее достижения, способами, какими действие осуществляется (операциями) [10]. Решение вопроса овладения способами профессиональной деятельности мы видим в поощрении склонностей как стартовой основы формирования способностей к работе в профессиональной сфере: «к работе в системе “человек – человек”, направленной на продуктивное взаимодействие»; «к изучению особенностей организации труда людей через практику управления профессиональной деятельностью»; «к установлению контактов со специалистами социальных институтов социально-гуманитарной направленности».

Наличие осознанных мотивов, выступающих в качестве весомых аргументов в выборе будущей профессии, интересов, определяющих ту профессиональную сферу, в которой проявит себя будущий специалист, устойчивых стремлений (склонностей) совершенствовать себя в профессиональной деятельности, развивать свои способности к профессиональному труду формируют у будущих специалистов четкие цели относительно будущей профессиональной деятельности, намерения работать по специальности. В контексте нашего исследования это стремление получить: а) практический опыт будущей профессиональной деятельности; б) позитивный результат в процессе учебно-профессиональной деятельности. Рассмотренные выше компоненты профессиональной направленности представлены в эмоциональной, когнитивной, деятельностной сферах личности студента.

Эмоциональная сфера профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля включает переживания, чувства, эмоции, которые студенты испытывают по отношению к осваиваемой профессии в учебной и внеучебной (например, волонтерской деятельности), «способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями» [9, с. 42]. Эмоциональное отношение к осваиваемой специальности выражается в удовлетворенности получаемой профессией (Н.В. Кузьмина, В.А. Ядов); этот показатель подтверждает соответствие намерений, интересов, мотивов, склонностей будущих специалистов социально-гуманитарного профиля результатам их деятельности. По мнению Н.В. Кузьминой, эмоционально-чувственные переживания и отношения являются значимыми составляющими образа профессии и образа Я-профессионала. Дополняя данную точку зрения, Т.Л. Миронова поясняет, что «успешность процесса профессионализации зависит от адекватности соответствия субъективного образа профессии реальной профессиональной деятельности, ориентирующей его в пространстве профессионального самоопределения» [9, с. 42].

Значимой основой эмоционального отношения будущих специалистов социально-гуманитарного профиля к осуществляемой деятельности являются сформированные эмпатические способности, выражающиеся в двух формах: сопереживании и сочувствии – и имеющие разные формы проявления в субъект-объектных отношениях, в которых субъект (носитель активной профессиональной деятельности) – это будущий специалист социально-гуманитарного профиля, а объект – это клиент, имеющий определенные проблемы. Способность ощутить состояние другого человека обеспечивает наибольшую сбалансированность межличностных отношений. Анализ справочно-библиографических изданий показал, что сопереживание трактуется как «переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним», а сочувствие как «переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого» [11, с. 202]. В контексте нашего исследования следует отметить, что способность к эмпатии неразрывно связана с альтруизмом, который является основой, определяющей профессионально значимые черты и свойства личности, ее отношение к профессиональной деятельности. Таким образом, показателем сформированности профессиональной направленности у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля является эмоционально-положительное отношение к осваиваемой профессии.

Когнитивная сфера профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля представлена через осознание студентами собственных профессиональных целей и содержания будущей профессиональной деятельности. «При этом знания о профессии, знания о характере требований, предъявляемых профессией к личности, должны быть соотнесены с представлением о собственных намерениях, склонностях и качествах, необходимых для освоения специальности» [9, с. 43]. Проникновение в суть своей будущей профессиональной деятельности позволяет будущим специалистам социально-гуманитарного профиля наделять себя определенными личностными и профессиональными качествами, освоить ценности и нормы соответствующей профессиональной сферы. Такие субъективные представления студентов о профессии и сформированность обобщенных знаний о ней определяют устойчивость и интенсивность профессиональной направленности. Таким образом, когнитивный компонент, отвечая за реализацию профессионального выбора студента, активизирует намерения к овладению профессией, принятие ценностей выбранной профессии, интеграцию профессионально-личностной идентичности. Показателем сформированности профессиональной направленности являются обобщенные знания студентов о сущности профессиональной деятельности, методах, формах ее организации.

Деятельностная сфера профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля представлена развитием понимания и ситуационного видения проблем в сфере социально-гуманитарной практики, освоением методов и форм профессиональной деятельности посредством использования интерактивных технологий в процессе осуществления труда в профессиональной сфере. Перманентное участие в учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля способствует формированию у них необходимых профессиональных умений (аналитических, проектировочно-прогностических, коммуникативных, организационных, творческих), дает возможность студентам приобрести навыки взаимодействия друг с другом, с различными категориями населения, со специалистами учреждений образования и общественных организаций, формируя тем самым систему связей с социальными институтами для решения социальных, психологических, педагогических проблем клиентов.

Таким образом, модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля включает в себя четыре компонента: мотивы,

интересы, склонности, намерения, проявляющиеся в эмоциональной, когнитивной и деятельностной сферах личности. Выделенные компоненты профессиональной направленности невозможно представить вне взаимосвязей. На всех уровнях профессиональной направленности личности заметно проявление эмоциональной сферы: она наполняет рациональное содержание когнитивной сферы чувственностью, а планирование профессиональной деятельности сопровождается эмоциональными переживаниями, что влечет за собой дополнительное развитие познавательных импульсов. Эмоциональная сфера функционирует и в деятельностной сфере, основанной на формировании обобщенных знаний о профессии, самооценке и эмоциональном отношении к ней, через состояние удовлетворенности или неудовлетворенности в связи с реализацией актуальных мотивов, интересов, намерений, склонностей, которые определяют интенсивность эмоционального процесса. При соответствии актуальных мотивов, интересов, склонностей, намерений будущих специалистов социально-гуманитарного профиля и требований приобретаемой специальности появляется комплекс положительных эмоций, что значительно укрепляет направленность личности на овладение профессией.

Опираясь на идеи деятельностного, системного, аксиологического подходов, одним из направлений подготовки специалистов социально-гуманитарного образования, по нашему мнению, является расширение переход от учебной деятельности студентов к будущей профессиональной деятельности посредством включения их в волонтерскую работу. В контексте нашего исследования именно волонтерство представляет собой внешне задаваемую деятельность будущих специалистов социально-гуманитарного профиля в процессе получения профессии, которая изменяет его внутреннюю деятельность, мотивацию этой деятельности, иерархию ценностных ориентаций, дает основу развития таким качествам, как эмпатия, толерантность, ответственность, рефлексивность, способствует мобилизации их внутренних сил для того, чтобы определить собственную цель – быть полезным обществу, самосовершенствоваться в профессии.

Заклучение

1. Все компоненты модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля (мотивы, интересы, склонности, намерения) образуют иерархическую систему и находятся друг с другом в определенной взаимосвязи.

2. Интеграция добровольческого труда в целостный процесс профессиональной подготовки студентов выступает фундаментом для формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В связи с этим средством реализации всех составляющих теоретической модели профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля является волонтерская деятельность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза / А. Н. Сендер. – Минск, 1998. – 138 с.

2. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

3. Парамзин, В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В. П. Парамзин. – Новосибирск : Новосиб. кн. изд-во, 1987. – 153 с.

4. Савельев, А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. – М. : Науч.-исслед. ин-т высш. образования, 2005. – 72 с.
5. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : учеб. пособие / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
6. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд, 1996. – 262 с.
8. Берков, В. Ф. Философия и методология науки : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – М. : Новое знание, 2004. – 336 с.
9. Миронова, Т. Л. Профессиональная направленность личности / Т. Л. Миронова, Л. Д. Шагдурова. – Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2013. – 170 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
11. Еникеев, Е. Н. Психологический энциклопедический словарь / Е. Н. Еникеев. – М. : ТК Велби, Проспект, 2006. – 560 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.10.2015

Sender A.N., Sokolova T.V. Model of Professional Orientation of Future Specialists of Social and Humanitarian Profile

In the article the analysis of the content and structure of the concept of professional orientation is presented, the theoretical and methodological approaches to the definition of this phenomenon are identified and grouped. The authors give the essential characteristic of modeling, the theoretical model of professional orientation of future specialists of social and humanitarian profile is designed and described. The article reflects the interconnected structural components of the model, which are combined by educational purpose, function in pedagogical process, and involve educational outcome in the form of formation of students' professional orientation.

УДК 37.013.43'922.1

М.П. Осипова*канд. пед. наук, проф. каф. педагогіки начальнаго аучення
Брестскаго гасударсвеннаго універсітэта імені А.С. Пушкіна***ВОСПИТАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Раскрыта актуальность исследования процесса воспитания гендерной культуры младших школьников. Проанализированы сложившиеся противоречия в данной сфере деятельности, состояние проблемы в практике работы. Представлен теоретический аспект воспитания гендерной культуры детей как предпосылки практической составляющей процесса воспитания данного вида культуры. Описана опытно-экспериментальная работа (на основе апробации авторской вариативной программы) по воспитанию гендерной культуры младших школьников. Представлены качественные и количественные данные, свидетельствующие о позитивных результатах проведенного эксперимента. Определены направления и формы совместной деятельности педагогов и родителей по изучаемому вопросу.

Введение

В современной социально-экономической ситуации актуальность развития гендерной культуры мальчиков и девочек обусловлена тем, что общество декларативно признает гендерное равенство, но в реальной жизни наблюдается гендерная асимметрия общесоциальных и семейных норм и стереотипов.

В Республике Беларусь об обращении к решению изучаемой проблемы свидетельствуют такие «шаги», как создание Национального Совета по гендерной политике при Совете Министров Республики Беларусь, культурно-образовательных объединений и центров, занимающихся исследованием гендерных проблем. Особое внимание воспитанию гендерной культуры детей и учащейся молодежи уделено в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» [1], в «Кодексе Республики Беларусь об образовании» [2]. В этих документах подчеркивается: при соответствующем воспитании детей и учащейся молодежи у них происходит осознание базовых признаков и социальных норм мужественности и женственности, ролевых моделей пола. Но эти достижения возможны, если создаются условия (в школе, семье и др.) для идентификации личности ребенка как представителя определенного пола.

Анализ результатов исследований в данной области показал, что учеными (С.И. Голод, В.Е. Каган, И.С. Кон, С.В. Ковалев, Г.В. Лагонда, О.И. Чеснокова, Н.А. Шинкарева и др.) в той или иной степени изучалась данная проблема, но, как свидетельствует анализ теории и практики, в современной социокультурной ситуации необходимы дальнейшие исследования, результаты которых позволили бы преодолеть сложившиеся противоречия между:

1) государственной, социальной востребованностью воспитания гендерной культуры у подрастающего поколения и недостаточной разработанностью научно-методических основ данного процесса;

2) потенциальными возможностями образовательного процесса в воспитании гендерной культуры детей и некомпетентностью отдельных педагогов, родителей в данной сфере деятельности;

3) определенной норматизацией гендерных ролей в детском возрасте и нежеланием значительной части молодежи следовать этим нормам, что ведет к смешению их полоролевых функций в избранных сферах деятельности, досуга, в целом – общения, проводимого на разных уровнях.

Вышеизложенное нацеливает на интенсификацию решения проблемы воспитания гендерной культуры детей и подростков за счет дальнейшей разработки научно-методического обеспечения данного процесса, тесного взаимодействия школы и семьи,

повышения компетентности специалистов и родителей, нейтрализации различного рода девиаций в подростковой среде и др. Поскольку воспитание ребенка начинается с детства, то за основу в нашем исследовании взят младший школьный возраст, который является наиболее сензитивным при решении воспитательных целей и задач.

Теоретический аспект воспитания гендерной культуры младших школьников

Прежде всего считаем целесообразным аккумулировать имеющиеся в понятийном аппарате проблемы. В чем суть гендерной культуры? Что означают категории «гендер» и «пол»? Каковы особенности гендерной культуры девочек и мальчиков?

Гендерная культура. Это составляющая общей культуры человека. Обобщенно данный вид культуры предполагает: идентификацию личности как представителя определенного пола; знания о роли и жизненном предназначении мужчины и женщины, готовность к принятию и исполнению своей гендерной роли; ценностное отношение к своей половой принадлежности, браку, материнству и отцовству; отсутствие дискриминационного отношения к представителям другого пола, стремление к позитиву во взаимоотношениях полов.

Гендер (англ. gender). Данное слово произошло от латинского – gens, что переводится как род, т.е. обозначение семейных, родовых традиций и лишь позже (в 70-е гг. XX в.) приобретает научное содержание. «Гендер» учеными трактуется неоднозначно: как совокупность социальных репрезентаций (Л.В. Штылева); как культурологическая характеристика полоролевого поведения в том или ином обществе (И.Р. Чикалова); как обозначение различий между мужчинами и женщинами, детерминированных социально (Г.В. Лагонда) и др. С точки зрения социологов, гендер представляет собой социальное деление, основанное на анатомическом спектре, но не всегда совпадающее с ним. Гендер конструируется посредством определенной системы социализации, разделения труда и принятой в обществе культуры норм и ролей. Безусловно, что характеризующее понятие используется в контексте отношений между мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками, способов социального конструирования этих отношений во взаимодействии полов.

Пол. Как отмечается в научных работах, основным для употребления понятия «пол» послужил принцип рассматривания явлений (в том числе гендерных, половых) с позиции биологических факторов развития человека, чем оперируют представители биодетерминизма.

Употребление терминов «пол» и «гендер» позволяет понять, в каких случаях идет речь о биологических, а в каких – о культурных аспектах. В целом, как отмечает Г.В. Лагонда в работе [3] лишь в 1980-е гг. появились исследования (в основном западных ученых), раскрывающие суть категорий «гендер», «гендерные различия». И это новое направление в педагогике, инициирующее воспитание гендерной культуры детей с раннего возраста.

Важным в русле исследуемой нами проблемы является то, что термин «гендер» связан воедино с такими понятиями, как «гендерная культура», «гендерное воспитание», которые в современных условиях притягивают внимание не только теоретиков, но и практиков. Что касается государственных документов [1], то в них особое внимание уделяется созданию общих условий для воспитания гендерной культуры личности:

- а) интеграции усилий семьи, педагогов, работников системы здравоохранения и других заинтересованных в формировании гендерной культуры обучающихся;
- б) повышению гендерной культуры педагогов и родителей, ориентации их на гендерно-демократичные и гуманистические методы взаимодействия с воспитанниками;
- в) созданию возможностей для наблюдения и реализации гендерных ролей в повседневной жизни обучающихся, особенно из неполных семей, детям-сиротам.

В каждой из возрастных групп детей эти условия трансформируются с учетом их особенностей, возможностей. Так, на первой ступени общего среднего образования дети лишь начинают осознавать базовые признаки и социальные нормы мужественности и женственности, осваивают ролевые модели того или иного пола, стремятся быть хорошим мальчиком/девочкой. Тем не менее на данном этапе развития ребенка очень важно учитывать особенности воспитания гендерной культуры у девочек и мальчиков.

Особенности воспитания гендерной культуры у мальчиков и девочек

Анализ психолого-педагогической культуры позволяет утверждать, что ребенок не рождается с набором качеств, характерных мальчику или девочке. Эти специфические особенности закладываются в ребенке посредством гендерного воспитания, причем немаловажную роль в этом играет и работа коры головного мозга. Так, ученые (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман и др.) выделяют такие основные типы функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Подчеркивают, что для левополушарного типа характерно доминирование левого полушария. Это определяет словесно-логический характер познания, склонность к абстрагированию и обобщению. Правополушарный тип характеризуется преобладанием правого полушария, что определяет склонность к конкретно-образному мышлению, творчеству, развитию воображения. Первый тип функционирования асимметрии преобладает у девочек, второй – у мальчиков [4].

Что касается психологических особенностей девочек и мальчиков, то у последних они изучены меньше, тем не менее мальчики развиваются медленнее, чем девочки. В любом возрасте, по мнению Д.В. Колесова, А.Г. Хрипковой, девочки более осознанно относятся к выбору своей позиции, стремятся придерживаться установленных норм поведения, легче идут на выполнение определенных заданий, поручений. В связи с этим педагоги подчас сужают сферу деятельности мальчиков, так как им легче работать с девочками, что не всегда оправдано [5].

Педагогам и родителям при воспитании гендерной культуры детей помимо их половых различий, особенностей необходимо иметь четкое представление об интегративных качествах мальчиков (мужественность), девочек (женственность), что не всегда верно трактуется многими родителями. С научной точки зрения «женственность» как понятие включает в себя нежность, доброту, терпение, умение украшать окружающий мир и др. А мужественность – это смелость, великодушие, мужество, порядочность, ответственность, забота о младших и старших и др. Интегративные качества (мужественность, женственность) необходимо формировать у детей как в семье, так и в школе. Девочек, как правило, готовят к трем основным ролям: матери, супруги, хозяйки. У мальчиков формирование мужественности в некоторой мере запаздывает с учетом психологических особенностей их возраста, меньшего внимания к этой проблеме родителей, особенно отцов. И, как свидетельствует проведенный нами анализ практики семейного воспитания, не всегда создается в семьях позитивная среда для наблюдения детьми определенных моделей поведения супругов, проявления ими образцов женственности и мужественности, особенно заострение внимания детей на соблюдении тех или иных канонов (почитание старших, забота о матери, помощь отцу в выполнении мужской работы и т.п.).

Психологи и педагоги (Г. Крайг, Г.В. Лагонда, Л.Ю. Сироткин и др.) выделяют такие типичные ошибки в воспитании детей, особенно младшего школьного возраста:

1. Следование социальным стереотипам, которые складываются в каждом обществе («мальчики не плачут», «мальчики должны уметь дать сдачу обидчику», «девочки – слабые существа», «роль девочки – играть в куклы», «девочки – ябеды» и т.п.).

2. Компенсация в ребенке собственных недостатков. Родители, испытав в детстве определенные трудности, часто стремятся недостающие им качества воспитать в своих детях, которые подчас сопротивляются.

3. Явное внимание к несоответствию ребенка гендерной роли: мальчиков ругают за физическую слабость, а девочек – за то, что не умеют отстаивать свою независимость, проявлять мужские качества и др.

4. Насмешливое отношение к любовным переживаниям детей. Уже в младшем школьном возрасте детьми понимаются и осознаются симпатии девочек и мальчиков друг к другу. Особенно девочкам хочется рассказывать о том или ином мальчике, часто вспоминать о его делах, поделиться этим с отцом и матерью. И насмешки с их стороны неуместны: это первые шаги ребенка к влюбленности.

Таким образом, с учетом особенностей учащихся младшего школьного возраста как в семье, так и в школе следует целенаправленно осуществлять воспитание гендерной культуры детей. Но при этом важно учитывать результаты исследований ученых (Л.В. Астапович, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман и др.), представленные рядом рекомендаций, которые сгруппированы нами в следующем контексте:

1) не забывать, что перед нами не просто ребенок, а мальчик или девочка со своими особенностями, поэтому и относиться к ним надо по-разному;

2) не сравнивать мальчиков и девочек: они разные даже по биологическому возрасту;

3) учитывать, что девочки и мальчики видят, осязают, слышат, слушают по-разному, не говоря уже о том, что неодинаково ориентируются в пространстве;

4) не всегда следует в воспитании мальчиков и девочек руководствоваться собственным опытом, приобретенным в детстве, потому что данный опыт может быть нецелесообразным в современной социокультурной ситуации;

5) не нужно воспитывать из девочки «истинную леди», а из мальчика – «бесстрашного рыцаря», хотя необходимо прививать девочке женственность, а мальчику – мужественность (эти эталоны незыблемы);

6) если надо отругать девочку или мальчика, то не следует спешить высказывать свое отношение к тому или иному поступку – сначала надо разобраться в их ошибках и изложить кратко и четко свое недовольство;

7) минимизировать претензии к ребенку, если он чего-либо не научился делать: у него есть еще время, чтобы узнать о том, как стать позитивным человеком (мужчиной или женщиной), особенно если мы, взрослые, поможем ему.

Следует отметить, что любые рекомендации достигают цели, если даются вовремя, с учетом уровня гендерной культуры детей, их возрастных особенностей.

Уровень гендерной культуры младших школьников

Совместно с выпускниками-дипломниками, магистрантами (Ю. Мухой, Н. Бобрик, О. Чумановой и др.) нами был проведен педагогический эксперимент на констатирующем и формирующем уровнях, в котором участвовали 180 детей (90 девочек и 90 мальчиков), 7 педагогов и 50 родителей. Основные источники сбора эмпирических данных – анализ нормативной и правовой документации, опрос (анкета, тест, интервью), наблюдение, беседа, проективные методики, математические методы. Главная цель исследования на первоначальном его этапе – определение исходного уровня гендерной культуры учащихся 3–4 классов, выявление профессиональных компетенций педагогов в данной сфере, подготовленности родителей к воспитанию гендерной культуры детей.

Для определения уровня гендерной культуры младших школьников за основу взяты критерии и показатели, разработанные С.В. Каманиной и Н.А. Шинкаревой [6; 7]. Эти авторы обосновали следующие составляющие характеризуемого вида культуры:

1. Когнитивная (знания о внешнем виде, правилах культуры поведения представителей своего и противоположного пола; знания о способах оказания внимания, помощи, проявления симпатии к сверстникам; знания о перспективах своего развития как представителя определенного пола). Эти знания анализируются на основе их объема и глубины.

2. Эмоциональная (проявлять эмпатию, стремиться помочь сверстникам своего и противоположного пола; уметь выражать интерес и потребность к взаимодействию со сверстниками). Эти умения анализируются с позиции устойчивости и выраженности.

3. Поведенческая (владеть способами оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия со сверстниками противоположного пола; владеть вербальными способами взаимодействия со сверстниками своего и противоположного пола; уметь реагировать на эмоциональное состояние сверстника своего и противоположного пола).

Полученные результаты по первому из критериев в обобщенном виде выглядят таким образом: 55% учащихся не владеют знаниями о сути гендерной культуры; 30% знают, но очень мало; 15% детей владеют определенными знаниями (о качествах, характерных для девочек и мальчиков, о гендере и гендерных взаимоотношениях и др.).

Что касается эмоционально-ценностного отношения девочек и мальчиков друг к другу, к себе как личности определенного пола, то получены следующие данные: как правило, дети проявляют безразличие к противоположному полу, но это отношение можно охарактеризовать как дифференцированное с позиции общей характеристики себя «Я-хороший(ая)» большей части младших школьников. Поэтому на слуху высказывания: «хорошая», «хороший».

Опираясь на индивидуально-поведенческий критерий выявлялось проявление младшими школьниками таких интегративных качеств, как женственность и мужественность. Результаты исследования показали, что у 55% качества женственности/мужественности выражены слабо, у 25% – умеренно и лишь у 20% – более четко и ярко, что закономерно для данного возраста. При этом на фоне полученных общих количественных данных важно было уточнить суть их полоролевого поведения, т.е. соответствует ли оно сложившимся нормам («Девочка пришла к тебе в гости. Твои действия»; «Две девочки и один мальчик встретились во время каникул на улице. Как поприветствуете друг друга»; «Девочка и мальчик встретились у входа в школу. Как вы зайдете в здание» и др.). Для получения объективных данных использовалась методика «Ситуация выбора», которая включала более 15 задач, решение которых позволили получить такие характеристики полоролевого поведения младших школьников: 45% не знают и не придерживаются правил гендерного поведения; 35% можно отнести к среднему уровню (действуют в зависимости от обстановки, иногда сильная импульсивность не позволяет верно применить свои знания и др.); 20% хорошо владеют на своем возрастном уровне правилами полоролевого поведения, стремятся их выполнять, особенно девочки.

Исследование профессиональных компетенций педагогов в сфере гендерной культуры, форм ее воспитания можно оценить как достаточный уровень. Они обладают и знаниевыми, и процессуально-деятельностными, и коммуникативными компетенциями в данной области. Но сложность состоит в другом: изучение классных воспитательных систем подтверждает тот факт, что проблеме гендерной культуры уделяется мало внимания. Цели и задачи по воспитанию гендерной культуры (на основе анализа документации) систематически решают лишь 13% учителей начальных классов (60% обращаются к данному вопросу иногда, 27% затруднились ответить). Все опрошенные отметили недостаточное методическое обеспечение процесса воспитания гендерной культуры, что нацеливает специалистов на разработку рекомендаций, издание пособий научно-популярного характера для школьных педагогов. Обращено внимание практиков и на низкий уровень гендерной культуры во многих семьях, что влияет на выбор

гендерного образца поведения ребенка. Выявлены и другие причины: негативное влияние СМИ; слабая пропаганда в обществе идеала мужчины и женщины; преобладание в школах педагогов-женщин; пассивное участие многих мужчин в воспитании детей; потеря семейных традиций; слабая связь школы и семьи в воспитании детей.

Анализ эмпирического материала на нормативном уровне свидетельствует о том, что с учащимися и их родителями необходимо осуществлять целенаправленную, систематическую работу в плане гендерного воспитания. С учетом этого нами разработана вариативная система воспитания у младших школьников гендерной культуры совместными усилиями школы и семьи.

Вариативная система воспитания гендерной культуры младших школьников

При разработке этой системы мы руководствовались позицией Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной, которые сущность системного подхода к воспитанию рассматривают как методологическую ориентацию в деятельности, при которой «объект познания или преобразования рассматривается как система» [8, с. 86].

В словарных источниках система рассматривается как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и приемов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [9, с. 136]. Безусловно, подобную систему не создать без опоры на принципы как исходные ведущие положения, которые являются регулятивными механизмами проектируемой системы. Из общих принципов за основу нами взяты такие: целезаданности, целостности, структурности, коммуникативности, управляемости, развития. Что касается специфических принципов регулирования гендерного воспитания, то интерес представляли те из них, которые разработаны Г.В. Лагондой. Это экологичность (сексуальность ребенка не следует ни искусственно тормозить, ни искусственно стимулировать); комплексность (воспитание гендерной культуры – составляющая целостного воспитательного процесса); распределение ответственности между субъектами гендерного воспитания (педагоги, родители, психологи и др.); индивидуализация (учет особенностей каждого ребенка); долгосрочность (ориентация социально значимых взрослых на длительную и планомерную деятельность совместно с детьми); проблемосообразность (учет типичных проблем, возникающих у младших школьников на этапе их сексуального развития) [3].

Цель разработанной нами системы представлена в виде программы: формирование позитивных взаимоотношений между мальчиками и девочками, развитие их нравственно-этической культуры как основы гендерного воспитания. Отсюда и задачи:

- 1) расширение знаний младших школьников о качествах, характерных девочкам, мальчикам (девушкам, юношам), о гендерных взаимоотношениях;
- 2) формирование уважительного отношения к себе, к представителям противоположного пола;
- 3) расширение умений полоролевого поведения;
- 4) воспитание девочек как будущих матерей – хранительниц семейного очага, а мальчиков – как будущих отцов;
- 5) развитие в целом внутренней и внешней культуры младших школьников.

В апробированной системе аккумулированы ее компоненты, которые направлены на воспитание гендерной культуры детей: мотивационно-целевой («Почему?», «Для чего?» и т.п.), содержательный (необходимый и достаточный объем знаний о гендере, гендерных отношениях); технологический (методы, приемами, средства, формы организации деятельности), результативно-оценочный. Основные направления совместной деятельности младших школьников и социально значимых взрослых (педа-

гоги, родители, психологи, медики и др.) представлены в программе определенными блоками:

1. *«Я и моя индивидуальность»*. Включает КТД «Красавец или красавица»; игра-конкурс «Быть мужчиной»; классный час «Путешествие в мир моды»; конкурс «Какая хозяйка, такой и дом» и др. Каждое из занятий имеет четкое целевое назначение, к примеру, конкурс «Быть мужчиной» предполагает формирование у мальчиков представления о мужественности, обучение их умениям поступать по-мужски.

2. *«Я и моя семья»*. Представлен такими формами работы, как беседа «Кто хозяйка и хозяин в доме»; КТД «Домашние волшебники»; беседа «Она мне нравится» и др. Данные занятия с детьми направлены на формирование их представлений о хорошем хозяине и хозяйке в доме, об особенностях мужской и женской работы, о взаимопомощи в семейных делах, на расширение сущности понятий «женственность», «мужественность», «полороловое поведение» и др.

3. *«Я и окружающие люди»*. Включает такие занятия, как «Поведение мальчика и девочки» (ролевая игра, направленная на расширение знаний и умений детей в сфере гендерных взаимоотношений и полоролового поведения); «Портрет культурного человека» (КТД, в процессе которого расширяются знания младших школьников о правилах культуры поведения, общения с представителями противоположного пола; формируются умения соблюдать культуру поведения в различных жизненных ситуациях и др.); «Едем, едем, едем...» (заочное путешествие-практикум, предполагающее отработку умений девочек и мальчиков в совместном путешествии с учетом передвижения на условных видах транспорта и др.).

Как показали результаты исследования, целесообразно практиковать и отдельное обучение мальчиков и девочек, на что редко обращается внимание в учреждениях общего среднего образования. Соблюдение данного условия, как свидетельствует проведенная нами опытно-экспериментальная работа, позволяет снять напряженность между детьми, более свободно рассуждать о назначении полов, о причинах нарушения полоролового поведения отдельными детьми и др.

На наш взгляд, максимально к решению проблемы воспитания гендерной культуры младших школьников необходимо задействовать родителей (других старших членов семьи). При этом начинать работу следует с момента прихода детей в школу: приглашать родителей на совместные воспитательные занятия с младшими школьниками, привлекать членов семьи к участию в проводимых делах и т.п. С родителями необходимо проводить мини-лекции, дискуссии, конференции и т.п., что поможет им лучше понять уровень отношений в их собственной семье, разобраться в сути понятий «мужественность», «женственность», приблизиться к верному пониманию данных категорий, осознать, что от уровня гендерной культуры детей, культуры поведения в целом во многом зависит будущая семейная жизнь молодых людей. Тем более что замечена такая тенденция: психологические особенности учащихся первой ступени образования позволяют им быстро реагировать на подаваемую информацию, осознанно к ней относиться, оценивать, действовать, в том числе и в сфере овладения гендерной культурой.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила получить позитивные результаты. Выявлены достоверные различия в знаниях младших школьников ЭГ ($n = 50$) и КГ ($n = 50$), что подтверждено статистически. В ЭГ 65% детей проявили хорошие знания о качествах, характерных девочкам (девушкам, женщинам), мальчикам (юношам, мужчинам) (мало знают об этом лишь 15%; для 20% характерен средний (допустимый) уровень). Что касается контрольной группы, то соответственно эти уровни выглядят следующим образом: 20% – высокой, 35% – средний, 45% – низкий.

Если сравнивать составляющие гендерной культуры младших школьников после педагогического эксперимента в ЭГ, то эти данные выглядят так: в контексте когнитив-

ной составляющей 10% детей отнесены к низкому уровню, 70% – к среднему, а 20% – к высокому. Эмоционально-ценностное отношение представлено в таких диапазонах: 10% – высокий уровень, 75% – средний, 15% – высокий; индивидуально-поведенческая область соответственно: 15% – низкий, 65% – средний, 20% – высокий.

Более детально оценить количественные параметры представленных уровней позволяет их качественный критерий.

Низкий уровень характеризуется фрагментарными знаниями о качествах, характерных девочкам (девушкам, женщинам) и мальчикам (юношам, мужчинам), а также о гендере и гендерных взаимоотношениях. Дети, имеющие такой уровень гендерной культуры, плохо дифференцируют сущность понятий «девочка», «мальчик», «женщина», «мужчина». Отношение к себе как к личности определенного пола неадекватно, ситуативно, отсутствует интерес к противоположному полу. Эти дети не проявляют таких интегративных качеств личности, как женственность девочек и мужественность мальчиков, а также недостаточно владеют умениями полоролевого поведения в различных ситуациях.

Среднему уровню характерна фрагментарность в знаниях. Дети не всегда дифференцируют сущность понятий «девочка», «мальчик», «женщина», «мужчина». У детей данного уровня интерес к противоположному полу неустойчив. Поведение соответствует гендерным характеристикам частично, прослеживается нестабильность в проявлении девочками женственности, а мальчиками мужественности. В различных ситуациях наблюдается слабое владение умениями полоролевого поведения.

Высокий уровень предполагает достаточный объем знаний о качествах, характерных девочкам (девушкам, женщинам) и мальчикам (юношам, мужчинам), а также о гендере и гендерных взаимоотношениях. Дети понимают и дифференцируют сущность понятий «девочка», «мальчик», «женщина», «мужчина». У них сформировано эмоционально-положительное отношение к себе как к определенному полу, наблюдается устойчивый интерес к противоположному полу. Девочки проявляют качества женственности: нежность, заботливость, отзывчивость и т.п.; мальчики – качества мужественности: самостоятельность, настойчивость и др. Детям с высоким уровнем гендерной культуры характерно постоянное проявление умений полоролевого поведения и доброжелательное отношение к сверстникам.

Достижение того или иного уровня гендерной культуры младших школьников рассматривалось нами с учетом и возраста, психофизиологических особенностей и возможностей. Но бесспорным остается тот факт, что воспитание данного вида культуры следует начинать с детства.

Заключение

Гендерная культура – базовая составляющая целостного развития личности, представляющая собой совокупность представлений о мужчине и женщине, их биологических и социальных ролях, отношении к противоположному полу.

Воспитанию гендерной культуры, начиная с детских лет, уделяется особое внимание в современном обществе. В Республике Беларусь это подтверждается рядом документов. Огромную роль в этом играют различные центры, объединения, а также учреждения образования, семья. В данной области учеными (Г.В. Лагонда, Г.Е. Смотрицкая, О.И. Чеснокова, И.С. Кон, А.Н. Сизанов, Л.И. Смагина, Д.В. Колесов и др.) проведены исследования и получены результаты, позволяющие интенсифицировать работу семьи и школы в сфере гендерного воспитания. Тем не менее проведенный нами педагогический эксперимент на первой ступени образования позволил выявить отдельные недостатки в воспитании гендерной культуры младших школьников, а именно: в работе с детьми и их семьями далеко не всегда соблюдаются принципы целенаправленности, системности, дифференциации и развития; не всегда соблюдаются условия эффективности

совместной деятельности «педагог – дети – родители», в которую включаются младшие школьники; недостаточно налажены взаимосвязь школы и семьи в воспитании ребенка. Выявлен невысокий уровень компетентности социально значимых взрослых (родители, педагоги и др.) в понимании сущности понятий «гендер», «пол», их единства и различия, а также гендерной культуры как компонента общей культуры человека, особенно в нравственно-духовном его становлении. Все это нацеливает на проектирование вариативных программ, включающих совместную деятельность школы и семьи по воспитанию гендерной культуры детей, по самосовершенствованию в этой сфере социально значимых взрослых. Целесообразна и разработка (при необходимости) специальных блоков воспитательных занятий с детьми, сочетающихся с содержанием учебных программ по отдельным предметам («Литературное чтение», «Человек и мир» и др.). В представленной нами программе это такие блоки занятий, как «Я и моя индивидуальность», «Я и моя семья», «Я и окружающие люди» и др.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа по воспитанию гендерной культуры младших школьников дала положительные результаты, о чем свидетельствуют качественные и количественные данные, приведенные в статье. Этому способствовала целенаправленная работа педагогов и экспериментаторов, а также объединенные усилия школы и семьи, заинтересованность сторон в расширении знаний детей в области их гендерной культуры, в создании приемлемых условий данные знания применять. Тем более что дети 6–10 лет активны, восприимчивы ко всему интересному, быстро реагируют на новые решения и готовы их исполнять.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
3. Лагонда, Г. В. Здоровье семьи в контексте проблемы полового воспитания / Г. В. Лагонда. – Брест : БрГУ, 2012. – 120 с.
4. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – М. : ЛИНКО-ПРЕСС, 1988. – 184 с.
5. Хрыпкова, А. Г. Хлопчык – падлетак – юнак / А. Г. Хрыпкова, Д. В. Колесаў. – Мінск : Народная асвета, 1985. – 239 с.
6. Каманина, С. В. Методическая разработка «Системное решение проблемы формирования гендерной культуры младших школьников» [Электронный ресурс] / С. В. Каманина. – Режим доступа: <http://sentya.ru/kultura/387792/index.html>. – Дата доступа: 26.03.2015.
7. Шинкарева, Н. А. Формирование основ гендерной культуры у воспитанников детского дома [Электронный ресурс] / Н. А. Шинкарева. – Режим доступа: www.bsu.ru/content/news/3087/avtoreferat.doc. – Дата доступа: 26.03.2015.
8. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
9. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.09.2015

Osipowa M.P. The Upbringing of Gender Culture of Junior Schoolchildren

The actuality of the problem of gender upbringing investigation is highlighted. The analysis of the current disagreements in the contemporary state of the problem and in actual practical work is presented. The cultural aspect of the problem of gender upbringing of children is described. The process of gender upbringing is supported by experimental work (on the basis of variation programme). The positive results are supported by qualitative and quantitative data obtained in the framework of experiment. The main ways (directions and forms) of the parent and teachers cooperation are singled out.

УДК 001 8+37

М.С. Ковалевич*канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики детства
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ВОСПИТАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье представлены результаты исследования по проблеме «Воспитание смысложизненных ценностей студенческой молодежи» в рамках темы «Педагогическая поддержка развития личности в дошкольном и школьном возрасте» (№ госрегистрации 200567). Разработаны теоретико-методологические основания исследования проблемы. Определена система ценностей абитуриентов Брестского региона и построен образовательный проект по их развитию и коррекции. Построена модель, разработанная технология, дополнен и систематизирован методический инструментарий воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи.

Введение

Высшее образование стало достаточно конкурентной средой, меняется традиционная практика набора студентов, повысилась мобильность студентов, специалистов и преподавателей. Нельзя не заметить, что процесс профессионального выбора и адаптации современного выпускника к новым условиям стал более сложным. Новые экономические условия и преобразования в социальной сфере, резкое изменение ценностных ориентиров обусловили новые требования к современному выпускнику со стороны общества. На первый план по своей значимости выходят такие качества личности, как инициативность, предприимчивость, самостоятельность, конкурентоспособность, оперативность и креативность мышления. Внедрение новых информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, увеличившийся поток информации повышают значимость у молодых людей умений адекватно воспринимать сложные жизненные ситуации, правильно оценивать себя и свои поступки, быть готовым к адекватному профессионально-ценностному самоопределению и самореализации.

Документы европейских саммитов и коллегий Министерства образования Республики Беларусь заключают, что образовательные системы должны приспособиться к новым реалиям XXI в., и непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости. Сформулированы две главные цели непрерывного образования: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда. Определены его ключевые факторы: личная мотивация к учению и наличие разнообразных образовательных ресурсов и структур. Предложены ведущие принципы непрерывного образования: образовательные системы должны уметь гибко адаптироваться к современным условиям, учитывать динамику реального сектора экономики, перспективы развития современных технологий, производств и всей общественной жизни и ориентироваться на них в своем развитии. Поэтому ценностно-смысловое содержание образования является важнейшим в личностном самоопределении. Характер ценностей определяет представления юношей и девушек о собственном профессиональном будущем. В связи с этим представление педагога о системе ценностей современных студентов является необходимым условием их педагогической поддержки в ситуации профессиональной самореализации. Кроме того, использование аксиологического подхода дает возможность актуализировать ценность образования как единственного способа самореализации человека в современном мире, нахождения себя, раскрытия своей сущности [1].

Научный интерес к ценностным ориентациям студентов как будущих специалистов обусловлен следующими причинами. Во-первых, ценностные ориентации молодых

людей находятся в процессе формирования, а, сформировавшись, требуют еще некоторого времени для обретения устойчивости, в связи с чем испытывают большую зависимость от различных внешних факторов. Во-вторых, в прогностических целях молодежь представляет интерес как поколение, которое в ближайшем будущем займет место основной общественной производительной силы, а следовательно, ее ценности будут в значительной степени определять ценности всего общества. Возможно, именно вузовская среда создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностей.

Возникает проблема: при каких условиях воспитание смысложизненных ценностей студенческой молодежи будет эффективным? Каковы технологии воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи, которой предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации?

Цель исследования – разработать теоретико-методологические основания и технологии воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в новых социокультурных условиях.

Задачи исследования:

1. Разработать теоретико-методологические основания исследования проблемы воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи.
2. Определить современное состояние проблемы воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи.
3. Осуществить моделирование воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в новых социокультурных условиях.
4. Разработать технологию воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в новых социокультурных условиях.

Результаты исследования

1. Разработаны теоретико-методологические основания исследования проблемы воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи. В качестве теоретической аргументации концептуальных оснований воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи выступают: *на философском уровне* – концепция стратегии жизни, учение о временной перспективе личности, о стремлении к смыслу жизни; образовательно-педагогическая прогностика; аксиология; концепция самоактуализации; гуманистическая стратегия; *на общенаучном* – синергетический и культурологический подходы; *на конкретнонаучном* – акмеологический и личностно-ориентированный подходы, которые соответствуют синергетическим представлениям об открытости, нелинейности и неравновесности самоопределяющейся личности как системы. *Методический уровень* исследования представлен технологией перевода идеальных теоретических установок в практические операции по организации процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи. На этом уровне используются модели-предписания и технологические карты реализации дидактических предписаний, учитывается специфика организации в синергетической и кибернетической фазах процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи [2].

2. Определена система ценностей абитуриентов брестского региона и построен образовательный проект по их развитию и коррекции. Анализ системы ценностей молодежи был произведен на основе данных, полученных при анкетировании абитуриентов, прибывавших на День открытых дверей в Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина в 2009–2014 гг. Выборка составила 720 человек.

В целом исследованием установлено, что большинство опрошенных – целеустремленные молодые люди, ориентированные на успех в жизни. Но при этом они ждут от своей будущей работы не только высоких доходов, но и морального удовлетворения.

Большинство из них считает необходимым заботиться о чистоте своей совести, сохранить уважение к моральным ценностям и понимание того, что выживание в человеческом обществе невозможно без честного и порядочного отношения к другим участникам человеческого взаимодействия [3].

3. Построена модель процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в новых социокультурных условиях. Дано новое понимание ценностного самоопределения, которое рассматривается как непрерывный на протяжении жизни процесс обращения личности к смыслам, целям, ценностям собственной жизни (и прежде всего профессиональной), системообразующим фактором которого выступает университетское образование.

4. *Стратегическая цель* воспитания представлена как смыслообразующая: формирование веры в высшую ценность максимально возможной самореализации в жизни и профессиональной деятельности, эффективная помощь личности через самостоятельный поиск ценностей и жизненных смыслов через формирование морально-волевой готовности к реализации самостоятельного жизненного и профессионального выбора.

5. Доказано, что классическое университетское образование, приобретающее в условиях информационного общества новые характеристики, является *фактором воспитания смысложизненных ценностей* студенческой молодежи, если создает условия для реализации личностью существенных потребностей в познании и преобразовании окружающего мира, преодоления трудностей, возникающих в процессе личностной и профессиональной самореализации, формирования собственной профессиональной стратегии с учетом интересов, склонностей и способностей, рефлексии собственной жизни.

6. С подходов, ориентированных на диагностику интересов, склонностей и способностей, в разработанной модели, в отличие от традиционных, акцент переносится на подходы, в основе которых приоритет морально-волевой готовности к реализации собственных жизненных и профессиональных сценариев.

Модель включает целевой, содержательный, процессуальный, результативный компоненты. Основной *целью* представленной модели является создание совместно со студентами их личностного образовательно-развивающего пространства, в котором студенты являются субъектами воспитания собственных смысложизненных ценностей и в котором они приобретают личностную и профессиональную идентичность.

Содержательный блок представляют ценности перехода от культуры доминирования в обучении к культуре партнерства, сотрудничества, сотворчества. Педагогическим основанием, которое определили данное содержание, являются концепции воспитания человека культуры и самоорганизованной педагогической деятельности. Этот блок представлен когнитивным, операционно-действенным, креативным и ценностно-смысловым компонентами [4–6]. Системообразующим компонентом модели является *технология воспитания* смысложизненных ценностей личности, которая представлена не набором жестких предписаний, а системой ориентиров, допускающих творчество педагогов и учащихся и включающих аксиологическую и профессиографическую составляющие.

7. *Выявлены закономерности* воспитания смысложизненных ценностей личности: формирующее влияние педагогических условий на процесс воспитания смысложизненных ценностей обусловлено мерой собственной активности субъекта; направленность будущего специалиста на саморазвитие прямо пропорциональна мотивации и опыту самотворчества; динамика воспитания смысложизненных ценностей личности обусловлена все возрастающей самостоятельностью будущего специалиста в познании, развитии и реализации в деятельности на всех этапах обучения в вузе.

8. *Установлено, что основными направлениями обновления университетского образования* являются: профессиональная направленность содержания изучаемых кур-

сов; решительный поворот к интерактивным методам обучения и современным информационным технологиям; внедрение новых методологических подходов; акцент на педагогической поддержке; обучение в малых группах; работа с авторскими текстами.

9. *Смыслообразующим элементом в структуре университета является кафедра.* Она представляет собой особое интеллектуальное профессиональное сообщество, самостоятельную целостность в структуре университета, которая выступает носителем его миссии. Кафедра является хранителем традиций, пространством ценностей и смыслов, выполняя посредническую функцию в процессе воспитания смысложизненных ценностей личности в университетском образовании, и обеспечивает реализацию необходимых условий для этого: аксиологизацию образовательной среды университета, актуализацию аксиологического ядра университетского образования, создание ситуации достижения в образовательном процессе университета в проектной деятельности.

Установлено, что решению проблемы воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи будут способствовать:

- реализация национальной идеи как средства формирования у молодежи долгосрочной, а не сиюминутной перспективы, ориентация на духовные и культурные ценности своего народа, поддержка и развитие национальной самобытности, способной противопоставить материальному значительный духовный компонент;
- пропаганда новой аксиологии, в основе которой принцип техно-гуманитарного баланса, обнаруживающий корреляции между уровнем научно-технической мощи общества и состоянием его культурных регулятивных механизмов;
- гармонизация разнонаправленных ценностных ориентаций молодежи, способствующих появлению новых возможностей самоопределения и самореализации;
- реориентация духовных ценностей молодежи на основе синтеза традиционной системы ценностных ориентаций в сфере профессионального выбора и новых образцов профессионального самоопределения;
- создание условий для духовного развития молодежи как субъекта национальной культуры, ее творческих, адаптационных, познавательных, интегративных, идентификационных и других индивидуальных и общественных возможностей, способных стабилизировать состояние равновесия, устойчивость профессионального выбора;
- формирование духовности как внутренней свободы в ситуации профессионального становления и чувства личной ответственности за его последствия;
- ориентацию на социальное, а не на индивидуальное благо, на социально значимое, отрефлексированное профессиональное самоопределение свободного человека;
- воспитание человека, ориентирующегося на нравственные императивы, осознающего свою связь с обществом, человечеством, долг перед ними;
- формирование мотивации и самоконтроля как чувства ответственности и долга в противовес мотивации индивидуализированного удовольствия и личного блага;
- развитие профессиональной направленности личности, определяемой соотношением получаемых от общества материальных и духовных благ и вкладом, вносимым самой личностью в развитие общества в процессе профессиональной и общественной деятельности;
- оказание такой педагогической поддержки в планировании, проектировании, выборе, целеполагании, в которых в полной мере реализуется духовное становление самоопределяющейся личности, ориентация на «быть», а не «иметь»;
- принятие личности как безусловной ценности, уважительное отношение к истории ее жизни, развитию, специфике жизненного и профессионального становления;
- реализация потенциала самоорганизации личности через раскрытие заложенных в ней задатков, творческих способностей, удовлетворение познавательных и про-

фессиональных интересов, потребностей, их ориентация на гармоничное развитие и личности, и общества;

- ориентация на студента как равноправного партнера, способного к самоопределению и требующего бережного и внимательного отношения к себе;
- наполнение процесса взаимодействия с самоопределяющейся личностью ценностным содержанием, ориентированным на высшие ценности общечеловеческой культуры: человек, жизнь, природа, труд, познание, общение;
- формирование у будущих специалистов гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда [7].

Разработана технология, дополнен и систематизирован методический инструментарий воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи:

1. *Активизирующие технологии*, психологическим механизмом обучения которых являются включение студентов в активную познавательную деятельность на основе создания проблемных ситуаций, развитие познавательных интересов и потребностей, связанных с усвоением новых знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

2. *Проблемно-ориентированные технологии* обеспечивают возможность творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний и мотивации обучающихся, допускает вариативность подхода к выбору способов решения проблем. Достоинством технологии является ее органическая связь с будущей профессиональной деятельностью и акцент на самостоятельной деятельности студентов.

3. *Коррекционно-формирующие технологии* позволяют изменять вектор профессионального сознания, образовательно-профессионального поведения, осуществить «демонтаж» стереотипа профессионального поведения, полную или частичную замену существующих стратегий профессиональной деятельности и освоение новых образцов, сформировать недостающие профессиональные компетенции, адаптироваться к изменяющимся внешним условиям.

4. *Личностно-ориентированная технология* развития профессионально важных качеств будущих специалистов на основе раскрытия их креативного потенциала, инициативности, способности действовать в ситуациях повышенного риска, готовности брать на себя ответственность.

5. *Инновационная технология обновления*, инновационные способы решения проблем, формирование готовности будущих специалистов к инновационной деятельности. Ориентирована на инновационный путь, опираясь при этом на банк стандартных решений типовых задач.

6. *Технологии открытого образования*: технология развития критического мышления, дебаты, модерация, информационные технологии и другие. Они допускают использование любых методов и приемов, нацеленных на формирование инновационного стиля мышления, овладение знанием на любом векторе решения проблемы; интенсифицируют взаимодействие, коммуникацию с другими людьми; позволяют развивать групповое самосознание, а также представлять и распространять свои взгляды.

Кроме названных, коучинговые технологии, технология развития критического мышления, эвристические техники генерирования идей, комплексные технологии активного обучения, игровые интерактивные технологии, учебные дебаты, метод проигрывания ролей, проектное и модульное обучение, мастер-классы, творческие мастерские, информационные технологии и другие, которые представлены на факультете как технологии открытого образования [8; 9].

Научная новизна результатов исследования:

- обосновано понимание сущности воспитания смысложизненных ценностей

студенческой молодежи в образовании как процесса обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни и профессиональной деятельности;

- дано новое понимание университетского образования как самоценности, порождаемой личностью в процессе профессионально-ценностного самоопределения;
- разработаны теоретико-методологические основы исследования проблемы воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи, обогащающие педагогическую теорию выявленными устойчивыми зависимостями и научными фактами, расширяющие научные представления о сущности аксиологизации образования в целом и университетского образования в частности;
- доказано, что кафедра является смыслообразующим звеном университетского образования, выполняющим посредническую функцию в процессе воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи;
- выявлен механизм воспитания смысложизненных ценностей студентов в классическом университетском образовании, реализующий концепцию ценностного самоопределения студентов и преподавателей в вариативных условиях университета.

Разработанная модель и технологии, в отличие от традиционных технологий, являются интерактивными технологиями открытого образования и допускают творчество и педагога, и учащихся. Это активизирующие, проблемно-ориентированные, коррекционно-формирующие, личностно-ориентированные, инновационные технологии.

Разработанная модель и технологии, в отличие от известных, построенных на основе классической детерминистской парадигмы жесткого управления социальными процессами, представляют собой концепцию синергетического управления процессом воспитания студенческой молодежи и ориентированы на использование нелинейных, «мягких технологий».

Исследование открывает новое направление в теории и практике воспитания студенческой молодежи, которое отражает достижения постнеклассической педагогической науки и современное социокультурное развитие Республики Беларусь [10–12].

Эксклюзивными не только в университете, но в Республике Беларусь и за ее пределами являются: «Положение о волонтерском движении профориентологов» и «Положение о волонтерском отряде (группе) профориентологов».

Инновационный потенциал исследования заключается в том, что результаты его выполнения позволяют углубить представления о структурной переориентации ценностных установок брестского студенчества в условиях трансформации белорусского общества. Выявленные в ходе анализа ценностные инварианты, а также описание процессуального характера ценностной переориентации, ее основных детерминант позволяют усовершенствовать разработку эффективных социально-педагогических технологий оздоровительного проективного влияния на ценностный мир студенчества.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы в процессе обновления содержания и технологий университетского образования. Материалы исследования могут быть положены в основу проектирования учебных программ развития университетских курсов, посвященных проблемам человека и воспитания его смысложизненных ценностей.

Разработанная модель и технология воспитания смысложизненных ценностей в высшей школе, базирующиеся на синергетических принципах, являются научно обоснованными, прошли апробацию в практике воспитания студенческой молодежи.

Модель и технологии воспитания смысложизненных ценностей в высшей школе используются на социально-педагогическом факультете БрГУ имени А.С. Пушкина при чтении курсов «Педагогическая синергетика», «Социальная синергетика», «Основы профессиональной ориентации», организации воспитательной работы со студенческой молодежью, выполнении курсовых и дипломных работ, подготовке научных студенче-

ских работ на Республиканский конкурс. Использование результатов исследования способствует инновационному развитию БрГУ имени А.С. Пушкина в учебно-воспитательной и социальной сферах, повышению профессиональной компетентности и социальной ответственности будущих специалистов XXI в. в области образования, реализации миссии и политики университета в области качества.

С целью организации системной профориентационной деятельности в школах области для отбора наиболее подготовленных и профессионально сориентированных абитуриентов, создания условий для воспитания системы их смысложизненных ценностей, способствующей ориентации на общественные ценности как смысложизненные, на личностный и профессиональный рост, разработаны и внедряются в образовательно-воспитательный процесс факультетов:

- «Концепция организации профориентационной деятельности на факультетах университета»;
- «Методические рекомендации факультетам и кафедрам по планированию профориентационной деятельности»;
- «Положение о волонтерском движении профориентологов учреждения образования “Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина”».
- «Положение о волонтерском отряде (группе) профориентологов учреждения образования “Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина”»;
- Микропроект «Информационная лаборатория профессионального самоопределения “Звезда надежды”» (для онкобольных детей, нуждающихся в психологической поддержке, организовано профконсультирование на условиях безвозмездной помощи);
- Микропроект «Дресс-код и его роль в формировании профессионально-ценностных ориентаций брестского студенчества»;
- Проект для белорусских и иностранных студентов «Будущее строим вместе»;
- Программа тренинга «Моя профессия – путь к успеху».

Разработанный в контексте аксиологического и синергетического подходов методический комплекс (сценарии воспитательных мероприятий, методические рекомендации факультетам и кафедрам по планированию профориентационной деятельности, положение о волонтерском движении профориентологов университета, положение о волонтерском отряде, микропроекты успешной самореализации личности, тренинги профессионального и личностного развития) используется нами в качестве инструментария воспитания смысложизненных ценностей будущих специалистов.

Материалы исследования положены в основу подготовки и проведения общеуниверситетских, межфакультетских и внутрифакультетских воспитательных мероприятий профориентационной направленности, посвященных проблемам воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи. Среди них *апробированные научно-методические разработки*: «Волонтерская инициатива профориентационной направленности “Перспектива” и “Праздник студенческого дресс-кода в университете”» (отмечены дипломом «За разработку и организационно-методическое обеспечение мероприятий, направленных на развитие морально-эстетической культуры будущих специалистов» в университетском конкурсе на лучшую апробированную методическую разработку проекта мероприятия гражданско-патриотической направленности; разработки представлены на XV Республиканскую выставку проектов гражданско-патриотической направленности «Я – грамадзянін Беларусі» и заняли 2-е место); «Восеньскія святы» (студенческая гостиная филологического и социально-педагогического факультетов); межфакультетский конкурс волонтеров-профориентологов на лучшее КТД профориентационной направленности «В мир профессий вместе с БрГУ имени А.С. Пушкина»; мастер-класс «Имидж профессионала: традиции и современность»; межфакультетский диспут «Перспективы выбранной профессии: смогу ли я реализоваться?» и др.

Соцыяльна-эканамічная значымасць. Іспользование рэзультатаў ісследовання будзе спосабаваць выхаванню смисложизненных ценностей студэнтаў, агульна значимых высокаморальных мотываў паводзення, грамадзянскай пазіцыі і дазволіць ажыццяўляць падрыхтоўку спецыяліста ў сапраўдны саврэмныя патрабаванні.

СПИСОК ІСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛІТЕРАТУРЫ

1. Ковалевіч, М. С. Аксіялогія працэсу прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў / М. С. Ковалевіч // Праблемы выхавання. – 2011. – № 2. – С. 7–12.
2. Ковалевіч, М. С. Саврэмная адукацыйна-прафесійная сфера як крыніца і ўмова сістэмнага становлення прафесійна-адукацыйнай дзейнасці / М. С. Ковалевіч // Народная асвета. – 2011. – № 12. – С. 21–27.
3. Ковалевіч, М. С. Рэгіянальная спецыфіка дынамікі прафесійна-ценнаснага самаапазнавання абітуріянта-2013 / М. С. Ковалевіч // Вучон. запіскі Брэсц. ун-та. Вып. 9, Ч. 1. Гуманітар. і грамад. навукі. – 2013. – С. 149–154.
4. Ковалевіч, М. С. Модэлі зместу і тэхналогіі інфармацыйна-адукацыйнага падтрымкі сацыяльна-прафесійнага самаапазнавання асобы / М. С. Ковалевіч // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 2. – С. 14–22.
5. Ковалевіч, М. С. Модэліраванне адукацыйнага падтрымкі прафесійна-ценнаснага самаапазнавання студэнцкай моладзі / М. С. Ковалевіч // Адукацыя і выхаванне ў саврэмнай школе. – 2013. – № 10. – С. 19–25.
6. Ковалевіч, М. С. Модэліраванне працэсу выхавання смисложизненных ценностей студэнцкай моладзі ў ўмовах інавацыйнага развіцця краіны / М. С. Ковалевіч // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3. Філа. Пед. Псіхал. – 2014. – № 1. – С. 92–101.
7. Ковалевіч, М. С. Адукацыйная падтрымка прафесійна-ценнаснага самаапазнавання асобы ўмовах мадэрнізацыі грамадства / М. С. Ковалевіч // Изв. Гомел. гос. ун-та імя Ф. Скарыны. – 2012. – № 2 (72). – С. 77–83.
8. Ковалевіч, М. С. Модэлі зместу і тэхналогіі інфармацыйна-адукацыйнага падтрымкі сацыяльна-прафесійнага самаапазнавання асобы / М. С. Ковалевіч // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 2. – С. 14–22.
9. Ковалевіч, М. С. Адукацыйная падтрымка сацыяльна-прафесійнага самаапазнавання асобы / М. С. Ковалевіч // Народная асвета. – 2012. – № 3. – С. 3–7; № 4. – С. 3–6.
10. Ковалевіч, М. С. Прынцыпы і механізм сістэмнага становлення прафесійна-адукацыйнай дзейнасці ў ўмовах інавацыйнага эканамічнага развіцця саврэмнага грамадства / М. С. Ковалевіч // Вучон. запіскі Брэсц. ун-та. Вып. 8, Ч. 1. Гуманітар. і грамад. навукі. – 2012. – С. 43–53.
11. Ковалевіч, М. С. Сістэма прафесійнага развіцця новага тыпа: вектары развіцця / М. С. Ковалевіч // Народная асвета. – 2014. – № 9. – С. 3–5.
12. Ковалевіч, М. С. Сістэмна-дзейнасцыйны падыход да прафесійнага апазнавання школьнікаў. Актыўныя метады тэхналогіі падрыхтоўкі асобы да свядомага выбару прафесіі / М. С. Ковалевіч // Народная асвета. – 2014. – № 9. – С. 24–29.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.03.2015

Kovalevich M.S. Forming of students' Life-meaning Values

The article presents the results of the research on «Forming of students' life-meaning values» within the main scientific theme of the chair «Pedagogical support of personal development in preschool and school age» with state registration number 200567. The theoretical and methodological bases of the research are worked out. The system of Brest region applicants' values is defined, and the educational project aimed at its development and correction is created. The model is constructed, the technology is worked out, and methodological tools for forming of students' life-meaning values are completed and systematized.

УДК 37.013-057.874

О.А. Иванова*канд. пед. наук, доц. каф. педагогики**Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***РАЗВИТИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье обосновывается необходимость развития воспитывающего потенциала образовательной среды на примере учреждений общего среднего образования, способной адекватно реагировать на вызовы современного мира. Описаны личностно-ориентированный, гуманистический, средовой подходы, составляющие теоретическую основу развития воспитывающего потенциала среды. Рассмотрена роль субъектов – участников образовательной среды, основные направления и условия развития воспитывающего потенциала в учреждении образования. В качестве примера организационной деятельности рассматриваются общие черты развивающегося воспитывающего потенциала культурно-образовательной среды Брестского областного лицея имени П.М. Машиерова.

Введение

Необходимость развития воспитывающего потенциала образовательной среды, в условиях которой происходит становление мировосприятия школьников, вызвана рядом следующих противоречий, характерных большинству образовательных сред учреждений общего среднего образования:

1) между усилением интегративных процессов в современном обществе и традиционной обособленностью учреждений системы образования, желанием создать локальную «педагогически идеальную» образовательную среду с неисчерпаемым воспитывающим потенциалом;

2) между ориентацией школ на реализацию гуманитарных идей и отсутствием у большинства педагогических коллективов реальных возможностей гуманизации их образовательной среды;

3) между декларируемым взаимодействием школы, семьи и общественности в решении задач обучения и воспитания и рассогласованностью целей и содержания воспитания в разных социальных институтах и группах нашего общества, в первую очередь, семье, учреждениях основного и дополнительного образования.

Наряду с этим отсутствие чётко выраженной идеологии порождает искусственную вариативность образовательных сред, детерминированных случайными признаками; образовательные среды, создающиеся в учреждениях общего среднего образования, слабо дифференцированы, замыкаются на внутренних проблемах обучения без учёта и развития в них воспитывающего потенциала; стремление ряда школ нового типа (лицей, гимназия) обособиться от других образовательных (социокультурных) институтов входит в противоречие с самими участниками своей среды (учащиеся, родители, педагогические работники); сложность мониторинга и объективной оценки субъективных изменений во внутреннем мире личности (ценностей, мотивов, отношений и т.п.), что не способствует целенаправленной социализации личности выпускника.

Как результат – качество современного обучения и воспитания не в полной мере отвечают на вызовы современного мира: информационной и технологической безопасности, процессы глобализации, национальные (межцивилизационные) отношения и многое другое. Вместе с тем, являясь образовательной, школа должна быть несколько впереди общественного развития или хотя бы не отставать от него.

Теоретико-технологические обоснования деятельности по развитию воспитывающего потенциала образовательной среды

Вышеозначенные проблемы во многом объясняются тем, что формирование культурно-образовательной среды школы осуществляется без учёта её особенностей: социальных, социокультурных, социально-психологических, психолого-педагогических, материальных, кадровых и т.д. Это связано с уровнем понимания этих особенностей со стороны организаторов образовательной среды, традиционностью их подходов к организационно-управленческой деятельности.

Организаторам воспитательного процесса необходимо исходить из всё более напряжённых, более динамичных изменений не только во внутренней образовательной среде школы и её воспитывающего потенциала, но и во внешней среде (окружающий социум) и учитывать их всё возрастающее значение в воспитании и развитии детей. Личностно ориентированный, гуманистический и иные подходы теряют или утрачивают свою силу, если не берётся в расчёт *социокультурный и природный* контекст развития ребёнка.

Современное педагогическое сознание начинает признавать за ребёнком *право быть собой*: иметь собственный опыт, самоопределяться в культуре, обнаруживать свою индивидуальность в среде сверстников и взрослых, сознавать свою жизнь как ценность, испытывать потребность выразить себя и искать для этого социально приемлемые средства.

Ученые и практики разных стран пытаются ответить на вопросы: как сделать образовательную систему культурной? Как школа должна соорганизоваться, чтобы стать воспитывающей и развивающей? Какие изменения целесообразно произвести в образовательном пространстве, чтобы обеспечить формирование и развитие культурной модели школы как условия и фактора формирования выпускника, *идентичного самому себе*, несущего образ себя во всём богатстве социокультурных отношений с миром?

Исследования российских учёных (М.П. Нечаева, П.И. Третьякова, Н.А. Шарай) ориентируют организаторов воспитательного процесса (заместителей по воспитательной работе, методистов, классных руководителей и т.д.) на отказ от традиционных моделей управления единообразными воспитательными средами в учреждениях общего среднего образования, в которых воспитанник находится в тревожном, угнетённом состоянии и где ему не обеспечивается свобода выбора поведения, деятельности и отношений. Перед педагогическими коллективами стоит важная задача, которую можно определить как необходимость создавать, обогащать, развивать воспитательные гуманистические среды, ориентируясь на их многообразие, полиструктурность, адаптивность. Каждое учреждение образования должно быть *насыщено (перенасыщено)* локальными воспитательными средами и создавать *благоприятные условия для воспитания (самовоспитания), развития (саморазвития) каждой личности*. Локальные воспитательные среды могут быть структурированы по разным основаниям и направлениям. К примеру, они могут развиваться на психологической, педагогической, здоровьесберегающей, технологической и других базовых основаниях.

Активное внимание к проблемам школьной образовательной среды, выявления и развития её воспитывающего потенциала и ресурсного обеспечения обусловлено широким распространением в теории и практике в последние десятилетия идей *средового подхода*, что на уровне обыденного сознания определяется как отношение человека к среде и среды к ребёнку, детям, а в научном плане – теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности [4].

По мысли Л.С. Выготского, образовательная среда – это основной рычаг воспитания, и смысл деятельности педагога сводится к управлению этим рычагом. При этом следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной ро-

ли: «с одной стороны, организатором и управленцем социальной воспитательной среды, а с другой – частью этой среды» [1, с. 7]. Учёный делает важный вывод о том, что воспитание личности осуществляется через *собственный опыт ученика, который всецело определяется окружающей средой, и роль учителя при этом сводится к прогнозированию, организации и регулированию среды*.

Опираясь на известные исследования, под *средовым подходом в воспитании* будем понимать систему действий субъектов со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Такое понимание созвучно направлениям, выделенным О.С. Газманом, в современной парадигме гуманизации среды школы:

1) *обеспечение* внутренних условий (установок, потребностей, способностей для развития самости, для саморазвития личности);

2) *создание* благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и физического существования и развития ребёнка;

3) *организация* очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, творческая деятельность, психологический климат) [2].

Гуманитарный аспект образовательной среды, представляющий собой личностно-ориентированный образовательный процесс, содержит мощный гуманитарный воспитывающий потенциал, обеспечивающий *комфортность существования* и развития детей и взрослых, *персонализацию среды*, создание «среды для меня», т.е. образовательной среды каждого индивида как воспитывающего пространства личностно роста для каждого субъекта среды.

Способность образовательной среды школы оказывать воспитательное влияние составляет её *воспитывающий потенциал*, который может и должен быть актуализирован целенаправленной системой организационно-педагогических действий. В целом образовательная среда учреждения образования, *внутренняя* по отношению к воспитаннику, одновременно является частью социально-культурной среды, *внешней* по отношению к нему, вбирает в себя комплекс всех условий, обеспечивающих её целостность и под воздействием которых происходит личностный рост воспитанников.

И.Н. Попова выделяет в комплексе таковых следующие условия:

1) *материальные* (здание школы, его дизайн, оборудование, цветовая гамма, внешний вид учеников и учителей и др.);

2) *социальные* (характер отношений, способ взаимодействия членов организации, социально-психологический климат в целом и др.);

3) *духовные* (идеалы, ценностный потенциал, традиции и др.) [5, с. 172].

Педагоги-организаторы, воспитанники и другие значимые для воспитанников взрослые, объединённые во времени, пространстве, движении, взаимодействуя сознательно, целенаправленно создают в школе (гимназии, лицее) организованную *гуманитарную воспитывающую среду*, являющуюся результатом их сотрудничества.

Охарактеризуем роль участников образовательной среды, их вклад в повышение её воспитывающего потенциала.

Роль педагога. Наиболее точно роль педагога в образовательной среде школы описал В.И. Слободчиков. Педагог – это конструктор и организатор, нормотворец и носитель культуры; он организует жизнь детей, которые заняты исследованием мира и активно взаимодействуют с социальной и культурной средой. На его долю, говоря словами Л.С. Выготского, «выпадает активная роль – лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым разным способом, чтобы они осуществляли ту задачу, которую он перед собой ставил» [2, с. 334]. Педагог, как полагают Б.С. Вульф и В.Н. Харькин, создаёт здоровую, мажорную, доброжелательную, ведущую от успеха к успеху воспитывающую атмосферу образовательной среды. Образцами норм педаго-

гической культуры являются взаимоотношения между педагогами и воспитанниками; между педагогами и педагогами; администрацией и родителями, значимыми взрослыми во внешней и внутренней образовательной организации.

Ученическое самоуправление. Детское самоуправление – это не только и не столько совокупность выборных органов, а организация гуманистических отношений, которые реализуются в процессе совместной лично и социально значимой деятельности. Содержание деятельности органов ученического самоуправления современной школы определяется исходя из ведущих видов деятельности школы, к которым относятся:

а) познавательная деятельность: школьные научные общества, предметные факультативы и кружки, олимпиады и конкурсы, предметные недели, диспуты, консультации, тьюторство;

б) гражданско-патриотическая деятельность: участие в памятных акциях, государственных праздниках, шефская работа по отношению к ветеранам и престарелым гражданам, оказание помощи сверстникам с особенностями развития;

в) информационная деятельность: отражение жизни класса (школы) в школьных масс-медиа и стенной печати;

г) трудовая деятельность: забота о чистоте и порядке в школе, работа на пришкольной территории, трудовые акции;

д) спортивно-оздоровительная работа: работа спортивных секций, организация соревнований, проведение Дней здоровья;

е) художественно-эстетическая деятельность: организация концертов, фестивалей, конкурсов, выставок и другие направления.

Сплочение коллектива, создание в нем здорового нравственно-психологического климата возможно только на основе совместной деятельности. Коллективная деятельность и самоуправление дополняют друг друга.

Роль родителей и других значимых для школьника взрослых в обустройстве и поддержании функционирования и развития воспитывающего потенциала образовательной среды состоит, по мнению А.И. Левко, в оказании духовной поддержки и организующей помощи как собственному ребёнку, так и всей школе в целом. Хороший педагог, как и хороший родитель, являются носителем и транслятором социально-культурного опыта, связанного с собственным опытом обучения в школе. Каким бы ни был этот личный опыт, родитель стремится поддержать притягательный и романтический образ школы, выделяя в нём положительный аспект.

На каждой ступени обучения общеобразовательная школа по-своему взаимодействует с родителями: начальная школа – приобщение родителей к школьной жизни благодаря их ежедневной организационной и поддерживающей помощи ребёнку; средняя – вовлечение родителей в школьную среду с целью профилактики или преодоления трудностей самоорганизации учения, помноженных на сложности подросткового возраста; старшая – предоставление возможность сотрудничества на почве определения дальнейшего образовательного маршрута выпускника.

Таким образом, родитель (даже при пассивной позиции) является со-участником образовательной среды школы, а активная позиция в виде членства в управляющих и коллегиальных органах делает его со-творцом и со-организатором этой среды [3].

Каждый из перечисленных участников образовательной среды школы: педагог, ученическое самоуправление, родитель – являются прямыми (активными) или косвенными (пассивными) реализаторами её воспитывающего потенциала. Следовательно, организаторам образовательной среды необходимо учитывать, что её воспитывающий потенциал будет зависеть от степени активности и компетентности всех её участников. Основу практических средообразующих действий организаторов воспитывающей среды составляют специфические действия со средой в основных трёх направлениях.

I. Средовая диагностика включает в себя специфический набор действий, дающих возможность судить о состоянии среды и личности.

II. Средовое проектирование – это проектирование не только среды, но и средообразовательного процесса.

III. Средовое продуцирование воспитательного результата выражает суть средового подхода как технологии формирования и развития определённого типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания.

Основными направлениями развития воспитывающего потенциала образовательной среды, как показывает практика работы авторских педагогических коллективов, а также теоретические обобщения ряда научных исследований, выступают:

1) *развитие материально-предметного окружения*: создание имиджа школы, её привлекательного внешнего облика, созданного за счёт дизайна и создающего не только архитектурно-ландшафтное единство, но и передающее общую идею самой школы, и внутреннего, основанного на простоте, целесообразности и достоинстве обстановки;

2) *развитие событийно-информативного окружения*: содержание обучения и воспитания, направленное на формирование целостной картины мира и овладение различными культурными формами мышления и деятельности; воспитание творческой личности, способной к культурному и социальному самоопределению в динамичном обществе; повышение воспитывающей роли урока, отдельных учебных предметов, стиля образовательного общения, культуры управления познавательной деятельностью;

3) *развитие субъектного окружения*: создание особой и неповторимой атмосферы в образовательном коллективе, её гуманного психологического климата, «духа школы» – внешнего, построенного на истории школы и особенной символике, вовлечённости в процессы воспитания культурных, спортивных, образовательных институтов района, и внутреннего, основанного на зарождающихся традициях, обрядах и ритуалах, этикете и особой атмосферы выбора проектной деятельности, поддержки каждого, способствование развитию даровитых, честных во взаимоотношениях, взаимный обмен мнениями, вовлечение в общую рефлексию.

При оценке качества создаваемой образовательной среды и её воспитывающего потенциала могут быть использованы критерии сформированности воспитывающей среды школы. К ним, согласно Н.Е. Щурковой, относятся:

1) высокая культура предметно-пространственного окружения;

2) целенаправленное педагогически организованное взаимодействие детей и взрослых в рамках реализации программ обучения и воспитания;

3) высокая культура отношений;

4) психологический комфорт;

5) репутация образовательного учреждения [6, с. 65.].

Воспитывающая среда общеобразовательного учреждения оявляется органической частью более широкого воспитывающего пространства, построенного по принципу «матрёшки», в которой школьник является участником следующих воспитательных сред: 1) я – ситуация; 2) я – семья (микросреда ребёнка); 3) я – класс: атмосфера и нормы деятельности класса, сверстники и референтные группы; 4) я – учреждение образования: школа, лицей, гимназия, «дух школы», её правила и традиции; администрация, педагогический коллектив и все сотрудники; классный руководитель, конкретный педагог; 5) я – двор, микрорайон и особенности места проживания: социокультурные, экономические, экологические и прочие характеристики. Это «вертикальный срез» воспитывающего пространства, который необходимо учитывать в процессе организующей деятельности. Школа, в которой удаётся создать комфортную и деятельную, целостную и дифференцированную, динамичную и устойчивую воспитывающую среду, превращается в территорию свободного воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития

всех её субъектов. Преобразование воспитывающей среды учреждения образования при активной вовлеченности организаторов воспитательного процесса, объективно связано с тем, что вместо относительно однородной общеобразовательной школы 1970–80-х гг. в конце XX – начале XXI вв. возникла масса разнообразных типов и видов школ.

Опираясь на Кодекс об образовании Республики Беларусь (2011), а также существующую практику в системе общего среднего образования нашей страны, можно выделить следующие типы школ, а следовательно, и различать их особенности в ходе развития воспитывающего потенциала:

1) **средняя общеобразовательная школа** – учреждение, гарантирующее и реализующее право ребёнка на образование по месту жительства;

2) **школа-гимназия** призвана дать ребёнку гуманитарное образование на основе предметов художественно-эстетического цикла, философского и культурологического направления, а также не менее двух иностранных языков;

3) **школа-лицей** формирует профессиональное самосознание воспитанников при условии обязательного преподавания предметов гуманитарного цикла;

4) **школа-комплекс** учреждение образования, которое может включать детский сад-школу (колледж), в задачу которого входит организация единого образовательного пространства и непрерывность обучения;

5) **кадетские и суворовские училища** опираются на опыт совместного служения, совместного преодоления трудностей, испытаний с традиционно высоким духовным потенциалом.

Все варианты разных типов школ организаторам воспитательного процесса следует воспринимать как особые воспитательные среды со своими ресурсами воспитывающего потенциала, структуру которого образуют: а) направления деятельности школы; б) подход к организации и содержанию преподавания; в) характер взаимоотношений «школа – воспитанники» и доминирующий критерий оценки учащихся; г) атмосфера школы, её дух, традиции и уклад.

Культурно-образовательная среда ГУО «Брестский областной лицей имени П.М. Машерова» (директор лицея – Альхименко Нина Михайловна, заместитель директора по воспитательной работе – Новосельчан Елена Викторовна)

Реализация образовательного и воспитывающего потенциала лицея связана с предъявлением классических образцов науки и культуры, с созданием ценностного смысла интеллектуальной деятельности, развитием их эрудиции. Воспитывающая среда лицея создаёт условия для воспитания интеллектуальной элиты и ориентирована на достижение высокого уровня культурной, предметной и допрофессиональной подготовки своих выпускников. Реализация воспитывающего потенциала связана с правом выбора лицеистами отдельных предметов для изучения их на повышенном уровне, ведения научно-исследовательской работы, предоставлением благоприятных условий и широких возможностей для гражданского становления, умственного, нравственного, эстетического и физического развития каждого лицеиста, их социализации.

Для педагогов лицея особое значение приобретает развитие мотивации учащихся, в воспитаннике ценятся усердие, природные данные, креативность, способности к познанию. Доминирующие критерии оценки – воспитанность, качество обучения и социализированность личности.

Отличительной особенностью культурно-образовательной среды лицея в сравнении с социальной средой в целом является: многообразие осваиваемых субъектных ролей, значимость среды для её участников, ориентации на успех и лидерскую направленность, насыщенное взаимодействие субъектов среды, педагогическая поддержка как

фактор успешного освоения ролей и личностного становления в культурно-образовательной среде. К числу особенностей воспитывающего потенциала лица относим:

1) очевидную *доминантность* и её осознаваемость всеми участниками, выраженную в приоритете академического знания и осознании элитарности полученного образования;

2) *открытость* и *устойчивость*, обеспечивающую стабильность условий и форм деятельности, традиционность уклада и отношений, что в свою очередь обеспечивает безопасность;

3) высокая *интенсивность* и *насыщенность* условиями для самообразования и саморазвития личности.

В соответствии с тремя наиболее общими стратегиями воспитания, предполагающими использование различных способов взаимодействия воспитателя и воспитанника (воздействие воспитателя на воспитанника, продуктивное взаимодействие с ним и целенаправленное содействие или создание условий для его самовоспитания), можно выделить три позиции педагогического коллектива лица, создающие условия для:

1) формирования, развития и коррекции различных качеств лицеистов;

2) атмосферы, возникающей в процессе взаимодействия педагога, учащихся и родителей;

3) становление свободоспособности и самоосуществления учащихся.

Средообразующие действия администрации, учителей, организаторов воспитательного процесса Брестского областного лицея имени П.М. Машерова совместно с родителями и окружающим социумом по развитию воспитывающего потенциала образовательной среды направлены на:

1) восполнение, востребование недостающего качества учебной среды, повышение её воспитывающей роли;

2) воздержание от вмешательства в индивидуальный стиль деятельности учителей (организаторов воспитательного процесса) как генераторов среды;

3) восхождение к полноте значений окружающей старшекласников среды, поиск и гуманитарное заполнение «воспитывающих ниш», которые делают её более наполненной и личностно ориентированной;

4) динамичное воспроизводство социокультурной среды сотрудничества, творчества, самосовершенствования детей;

5) воспрепятствование отрицательным явлениям социальной жизни некоторой части молодёжи (в ходе движения школьного коллектива к здоровой среде и от неё – к здоровью личности).

При этом действия были разнонаправленными: *а) порождающими* среду (организация занятий учащихся в студенческих аудиториях, дистанционное обучение и психологическая помощь будущим абитуриентам и их родителям); *б) предупреждающими* конфронтацию, нигилизм, зависимость, неприятие инновационной деятельности; *в) разрушающими* стихию самодостаточности и авторитарного противостояния учителей детям, родителям, коллегам; *г) поддерживающими* стихию поиска педагогами индивидуального стиля деятельности, верности себе и т.д.

Заключение

Таким образом, отмечая возрастающий интерес учёных к проблеме развития воспитывающего потенциала образовательной среды учреждений общего среднего образования, следует также подчеркнуть необходимость в её осмыслении со стороны организаторов образовательных сред. Прямыми или косвенными участниками развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы являются педагогический

коллектив школы и ученическое самоуправление, родители и значимые для воспитанника взрослые.

Полагаем, что теоретико-технологический материал статьи может стать некоторым ориентиром их организующей деятельности по развитию воспитывающего потенциала образовательной среды учреждения общего среднего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / О. С. Газман. – М. : Педагогика, 1982. – 432 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М., 2005. – С. 7.
3. Левко, А. И. Теоретические основы проектирования социального компонента образовательной среды / А. И. Левко // Мир технологий. – 2001. – № 3–4. – С. 73–84.
4. Нечаев, М. П. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы : монография / М. П. Нечаев ; под науч. ред. П. И. Третьякова. – М. : АПКИПРО, 2010. – 252 с.
5. Попова, И. Н. Целенаправленное формирование культуры школы как педагогическая проблема / И. Н. Попова // Воспитание успешно, если оно системно : материалы I всерос. пед. чтений, посвящённых творческому наследию Л. И. Новиковой, Владимир, 23–25 янв. 2006 г. / под ред. А. В. Гаврилина и Н. Л. Селивановой. – Владимир ; М., 2006. – С. 172–174.
6. Щуркова, Н. Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога / Н. Е. Щуркова. – М. : АРКТИ, 2007. – 152 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.06.2015

Ivanova O.A. Development of Educating Potential of Educational Environment: Theoretical Aspect

The necessity of the development of educating potential of educational environment on the example of general secondary education institutions, able to respond adequately to the challenges of the modern world is stated in the article. We describe the personality-oriented, humanistic, environmental approach, components, theoretical framework of educating potential of the medium. The role of the subjects participating in educational environment, guidelines and terms of raising a building in educational institutions is revealed.

The general characteristics of developing educating potential of cultural-educational environment of State establishment of Education «Brest Regional Luceum named after P.M. Masherov» are considered as an example.

УДК 377.8 + 378.1

Н.А. Витранюк*аспирантка 3 года заочной формы обучения каф. теории и истории педагогики
Киевского университета имени Бориса Гринченко***ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНИКУМАХ УКРАИНЫ 20-х гг. XX в.**

В статье анализируется учебный план педагогических техникумов Украины 20-х гг. XX в. на этапе получения ими официального статуса высшего профессионального учебного заведения. Выявлены дисциплины, которые изучались будущими педагогами, и обосновано их значение для подготовки учителей для первого центра трудовой школы в указанный период. Аргументировано, что содержание, структура и наполняемость учебных планов педагогических техникумов предусматривали надлежащий уровень подготовки будущих педагогов. Установлено, что существенное внимание уделялось синтезу подходов различных наук (медицины, биологии, психологии, педагогики) в определении закономерностей развития ребенка, выраженное в изучении курса «Педология» на протяжении трех лет обучения. Отмечена четкая краеведческая направленность содержания обучения, связь теории и практической подготовки. Определено, что при общем соблюдении всех структурных компонентов типового учебного плана в педагогических техникумах его практическая реализация сопровождалась отдельными трудностями и нарушениями установленных требований. Обосновано, что такая ситуация является следствием отсутствия в 20-е гг. XX в. четких и согласованных взглядов на содержание и задачи подготовки специалистов в педагогических техникумах. При этом отмечено определенное понимание необходимости децентрализации образования в этих учебных заведениях с учетом местных условий и потребностей. Целесообразной является актуализация потенциально положительного содержания обучения в 20-е гг. XX в. для нового его осмысления в современном украинском образовательном пространстве.

Введение

На сегодняшний день в Украине происходит существенная перестройка системы высшего образования в рамках реализации европейского выбора развития государства. В связи с введением в действие Закона Украины «О высшем образовании» (6 сентября 2014 г.) продолжается дискуссия о месте техникумов и педагогических учебных заведений аналогичного статуса в структуре подготовки конкурентоспособных специалистов: в системе высшего образования или в системе среднего профессионального образования. Осуществление модернизации национальной системы образования требует глубокого изучения и учета ранее приобретенного опыта. Важно, чтобы этот процесс опирался на опыт, накопленный образовательными учреждениями в прошлом. Учитывая изложенное, актуализируется изучение деятельности высших педагогических учебных заведений Украинской Социалистической Советской Республики в 20-х гг. XX в., который характеризуется кардинальными изменениями в высшем образовании, настоящим национальным подъемом и имеет много общего с современным этапом развития общества и образования в Украине. Именно в этот период техникумы, в том числе и педагогические, в отличие от российской системы образования, были составляющей украинского советского высшего профессионального образования.

Историографический обзор проблемы свидетельствует о том, что организационные содержательные основы педагогического образования в целом или в разрезе отдельных педагогических учебных заведений были предметом исследования советских историков и историков педагогики. В частности, М.А. Быстров, Е.Н. Медынский, М.Н. Грищенко, С.Х. Чавдаров, Д.И. Павлов, Г.П. Захаревич, М.Ф. Пузанов, Г.И. Терещенко,

Научный руководитель – Л.Д. Березовская, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории педагогика Киевского университета имени Бориса Гринченко

Г.В. Писарская, В.В. Липинский активно использовали в научных трудах архивные документы и статистические материалы, проанализировали и высоко оценили развитие системы образования Украинской социалистической советской республики в 1920-е гг.

В современных исследованиях отдельные составляющие организационно-педагогических основ подготовки учителей в указанный период освещены историками педагогики В.К. Майбородой, Н.С. Матвийчук. Вопросы подготовки учителей в высших учебных заведениях в указанный период исследованы Н.Н. Демьяненко. Ею же представлена аргументированная периодизация процесса общепедагогической подготовки специалистов в высших учебных заведениях Украины, выявлены противоречия в учебном процессе, доказано, что педагогические техникумы предоставляли высшее образование в УССР с 1925 г. При этом, однако, концептуально проблема содержания обучения специалистов в педагогических техникумах упомянутого периода не исследовалась.

Цель данной статьи – на основе анализа учебных планов педагогических техникумов выявить дисциплины, которые изучались будущими педагогами, и исследовать их значение в контексте подготовки учителей для первого центра трудовой школы.

Организационные аспекты введения в действие нового учебного плана педагогических техникумов и его структуры

Прежде всего, напомним, что содержание обучения – это структура и объем учебной информации, усвоение которой обеспечивает возможность получения высшего образования и определенной квалификации. Содержательные аспекты обучения отражены в учебных планах, программах, учебной литературе [1]. Отметим также, что педагогические техникумы получили официальный статус высших учебных заведений в области профессионального педагогического образования в соответствии с постановлением Совета Народных Комиссаров Украины от 9 июля 1925 г. Основной проблемой получения такого статуса является поиск особенностей содержания образования педагогических техникумов, дающих возможность законно позиционировать педагогические техникумы как высшее образование.

Учебный план педагогических техникумов разработан в феврале 1925 г. как новый учебный план для высших педагогических курсов. Основные принципы и изменения к нему определены III Всеукраинской педагогической конференцией и письмом от 31.03.1925 № 113, которым план вынесен на обсуждение непосредственно работников учебных заведений [2]. Методическим комитетом Главного управления профессионального образования Украины этот учебный план введен с отдельными поправками по результатам обсуждения с 1925/26 учебного года, что свидетельствует о реализации централизованного подхода к подготовке педагогических кадров в Украине и наличии контроля ее содержания со стороны высших государственных органов управления образованием [3]. Дополнительно Государственный научно-методологический комитет Народного комиссариата просвещения УССР разработал методическое письмо «О нормализации жизни в учебных заведениях профобразования», в котором четко регламентировались продолжительность, структура и содержание учебного процесса в педагогических техникумах, учреждениях высшего профессионального образования [4, л. 10, 12].

Продолжительность обучения в педагогическом техникуме составляла 3 года, каждый год делился на триместры. Учебный год длился 10 месяцев. Нарушать установленные нормы не разрешалось. «Обращаем Ваше внимание на недопустимость сокращения учебного года, который твердо установлен для педвузов в 10 месяцев. У Вас учебный год сокращен на 1–1/2 месяца. II триместр продолжался 2–1/2 м. вместо 3–1/2, III тоже 2–1/2 вместо 3-х. Длительность перерывов у Вас тоже увеличена: после первого трим. – на 10 дней; после второго трим. – на 12 дней; после III трим. – на 15 дней», – читаем в письме пединспектуры Наркомпроса УССР к Черкасскому педагогическому техникуму по результатам анализа его годового отчета [4, л. 14].

Нагрузка академической работой по новому учебному плану и согласно методическому письму Государственного научно-методологического комитета Народного комиссариата просвещения УССР должна составлять 36 часов недельной работы на каждом курсе, ежедневная работа сокращалась до 6 часов. Не разрешалось увеличивать или уменьшать установленную инструкциями ежедневную нагрузку студентов. «Разрешенные на этапе работы педкурсов 8 часов ежедневной аудиторной работы не могут дать положительных результатов», – предупреждался письмом Народного комиссариата просвещения УССР Харьковский еврейский педагогический техникум [4, л. 12–13]. «Нагрузка студентов академической работой в соответствии с новым планом и указаниями методического письма Госнаукметодкома должна быть снижена до 6 часов в день (у Вас – 4)», – читаем в письме к Изюмскому педагогическому техникуму [4, л. 2].

Упомянутое требование реализовывалось сложно и неоднозначно, поскольку введение нового учебного плана на старших курсах фактически накладывалось на учебный план высших педагогических курсов. В результате не учитывался запланированный ранее объем учебных занятий для 8-часовой ежедневной аудиторной загрузки, даже с учетом того, что на старших курсах в связи с переходом на новый план была разрешена 7-часовая ежедневная нагрузка. На этот факт обращается внимание, в частности, в отчетном докладе о состоянии учебной части Бердянского педагогического техникума за первый триместр 1925/26 учебного года: «Во время триместра возникла необходимость ввести в учебный план некоторые изменения, а именно: на III курсе, в связи с началом практики студентов в учреждениях соцвосоа города, уменьшено количество теоретических часов, чтобы выдержать норму часов студента; ...сокращение коснулось физкультуры, рисования и семинара по соцвосу, для которых из 9 определенных планом часов 6 выделили для теоретического курса и 3 часа выделили лектору на посещение школ для наблюдения и управления работой студента» [5]. Как видим, структуру учебного плана педагогических техникумов оставили преимущественно такой же, как и для педагогических курсов, лишь с некоторыми поправками.

Содержательные составляющие обучения в педагогических техникумах

По результатам анализа учебных планов педагогических техникумов определено, что такие планы состояли из трех циклов: обществоведческого, производственного и педагогического. Учитывая, что учебный план ориентирован на лиц с уровнем знаний не ниже профшколы, из программ отдельных дисциплин изъяты элементарные курсы географии, ботаники, зоологии, политграмоты и обществоведения.

Новым учебным планом предполагалось сократить многопредметность и дублирование в дисциплинах педагогического цикла. В связи с этим было проведено укрупнение дисциплин всех трех циклов. Так, в содержании подготовки в педагогическом техникуме такие предметы обществоведческого цикла, как экономическая политика и экономическая география, объединялись с курсом политэкономии и изучались в течение первых двух лет. «Советская конституция» была объединена с курсом «Советское строительство» под названием «Советское государство и право». Этот предмет рассматривался как вводный курс в обществоведческий цикл. Дисциплина «История классовой борьбы» предусматривала изучение истории форм народного хозяйства, истории революционных движений, истории социализма и рабочего движения.

Для подготовки будущих учителей школ национальных меньшинств обязательным было также изучение украинского, русского языков и всемирной литературы в течение второго и третьего годов обучения, которые изучались в сочетании с другими дисциплинами обществоведческого цикла в качестве «художественной иллюстрации к идеологии общества в классовой борьбе» [3, с. 31].

Содержание обучения в педагогических техникумах полностью подчинялось идеологическим требованиям. Так, дисциплины, способствующие формированию клас-

сового сознания (история классової борьбы, исторический материализм, методика политпросвещения и т.п.), излагались в течение всего срока обучения, начиная с первого триместра. Производственный цикл учебного плана техникумов состоял из дисциплин общеобразовательного и политехнического характера. Курс «Неживой природы» был заменен отдельными дисциплинами: физикой, химией и метеорологией. Курс «Органическая природа» предусматривал изучение биологических явлений и законов. Теоретические часы сопровождалась практическими часами по большинству дисциплин цикла, и учебные заведения пытались соблюдать это правило. Например, в Бердянском педагогическом техникуме на I курсе только в первом триместре предполагалось 3 практических часа по химии, 3 – по органической природе (ботаника); на II курсе – 3 практических часа по физике, 3 – по органической природе (зоология); на III – 1,5 месяца по 6 практических часов по физике, 3 – по органической природе (работа с микроскопом) [5].

Основное отличие педагогического цикла в техникуме и аналогичного цикла в высших трехлетних педагогических курсах заключалось в изучении педологии, которая излагалась в течение трех лет. Курс «Педология» предусматривал ознакомление с рядом научных отраслей, изучающих ребенка с точки зрения его естественных особенностей, в частности, анатомией, физиологией детского организма во время его роста, теорией о высшей нервной и психической деятельности ребенка, гигиеной детского возраста, особенностями поведения в коллективе. Кроме педологии и современных педагогических систем в педагогических техникумах преподавались следующие дисциплины, формирующие фундамент профессиональной деятельности национального учителя: дидактика и школоведение, анатомия и физиология ребенка (в учебных планах были отнесены к дисциплинам производственного цикла). При этом из содержания профессиональной подготовки техникумов был изъят курс «Семинары по соцовосу» [6; 7].

В русле провозглашенной в начале 20-х гг. XX в. украинизации в учебном плане педагогических техникумов предполагалось обязательное преподавание украинского языка по 2 часа в неделю в течение трех лет обучения. Кроме того, учебные заведения были обязаны как можно быстрее обеспечить преподавание других дисциплин учебного плана на украинском языке, что реализовывалось путем персонального задания со стороны руководителя учебного заведения каждому преподавателю по определению возможного срока для перехода на преподавание на украинском языке. «На основании циркуляра Наркомпроса от 25 / X – 25 г. Ч. 468 о составлении плана украинизации педтехникум просит ознакомиться с указанным циркуляром и в этом приказе под своей фамилией отметить, когда Вы окончательно сможете перейти к преподаванию своей дисциплины на украинском языке», – читаем в приказе по Бердянскому педагогическому техникуму [8].

Существенное внимание уделялось дисциплинам педагогического цикла, способствующим эстетическому и культурному воспитанию студентов, развивающим творческий потенциал будущих педагогов, в частности, изобразительному искусству, пению и музыке, физкультуре и работе в мастерских. Теоретическое изучение этих дисциплин на I и II курсах предусматривало педагогические и воспитательные аспекты, формирующие гармонично развитого педагога с хорошим вкусом и стремлением к прекрасному. На III курсе занятия по изобразительному искусству, пению и физкультуре сочетались с педагогической практикой (при прохождении педпрактики ознакомление с методикой их применения в школе), вследствие чего отдельных часов для их преподавания не предусматривалось [3, с. 32].

Краеведение в качестве отдельного предмета было изъято из учебного плана педагогического техникума, поскольку весь учебный процесс имел краеведческое направление, дающее возможность реализовать позиционирование техникума как учреждения, имеющего целью подготовку «культуротворителей определенного района и внедрение как педагогического, так и производственного аспектов работы в педтехникуме» [3, с. 31].

Эта тенденция подтверждается фактом введения в учебный план более конкретизированных дисциплин, направленных на изучение местного края. В частности, предусматривалось ознакомление с государственными, общественными учреждениями, бытом граждан, изучение природы, организация экскурсий на предприятия. Упомянутые учебные мероприятия объединялись в цикл политобразовательной и производственной практики. Учебный план педагогического техникума предполагал факультативное изучение иностранного языка (3 часа) для обеспечения возможности ознакомления студентов с издаваемыми за рубежом педагогическими трудами.

Большое значение придавалось подготовке будущих учителей к работе в различных детских учреждениях. Для этого в учебный план была включена отдельная дисциплина – изучение детских учреждений, а психолого-педагогическая подготовка обеспечивала получение знаний, связанных с вопросами воспитания и организации детской жизни и коммунистического детского движения. Изложение дисциплины «Изучение детских учреждений» также предусматривало педагогическую практику студентов в учреждениях социального воспитания определенного района с первого курса (на I курсе – 12 дней, на II – 18, на III – 30) и способствовало органическому сочетанию всех дисциплин различных циклов с конечной установкой обучения – подготовкой квалифицированных культработников для младших групп трудовой школы района.

Обратим внимание и на такой аспект. В педагогических техникумах готовили учителей для первого центра трудовых школ, расположенных преимущественно в сельской местности. Учитывая это, в учебном плане техникума, как и в прежнем учебном плане высших трехлетних педагогических курсов, предусматривалось изучение дисциплины «Сельское производство» (или «Энциклопедия производства»). Это обеспечивало реализацию требования о необходимости владения учителями знаниями сельскохозяйственного и индустриального производства. Установлено, что не все учебные заведения своевременно учитывали такое требование, поэтому им направлялись четкие указания по устранению отмеченного нарушения (Винницкий еврейский педагогический техникум) и обеспечению связи преподавания теории с сельским хозяйством и производственными процессами (Добровеличковский педагогический техникум) [9, л. 653, 696]. Новым обязательным предметом вводилась физкультура, что свидетельствует о должном внимании к физическому здоровью студентов.

В педагогических техникумах, сосредотачивавших свою деятельность на подготовке учителей для школ национальных меньшинств, в частности, еврейских, немецких, русских, польских, учебные планы предусматривали достаточно основательное изучение языка соответствующего национального меньшинства. Национальный язык входил в состав дисциплин педагогического цикла и изучался на всех трех курсах как занятия в группах, а не совместное занятие для всех студентов курса. Такие формы работы рассматривались в качестве необходимых мер для улучшения условий овладения языком каждым студентом.

Важно также отметить, что от учителей требовалось обязательное преподавание на национальных языках отдельных дисциплин педагогического цикла для обеспечения специальной (профессиональной) подготовки. Государство осуществляло контроль выполнения упомянутых требований. Так, в письме Наркомпроса УССР Винницкому еврейскому педагогическому техникуму от 8 декабря 1925 г. № 43150 рекомендовано изымать из учебного плана I курса русский язык для надлежащего изучения еврейского и украинского языков и в течение 1925/26 учебного года перевести преподавание всех предметов на еврейский язык [9, л. 653].

Практическое обучение в подготовке учителей в педагогических техникумах

Начиная с первого курса учебный план предусматривал педагогическую практику, что, с нашей точки зрения, давало возможность своевременно применять получен-

ные теоретические знания и определять их глубину. При этом рабочий план должен был быть составлен так, чтобы «все моменты работы были согласованы, и чтобы проведение педпрактики не вредило осуществлению других видов работ» [10, л. 14, 15].

После завершения курса теоретического обучения студенты педагогических техникумов направлялись на стажировку в школы социального воспитания, длившуюся на протяжении одного учебного года. Отчет стажера принимала соответствующая комиссия при педагогическом техникуме. Если комиссия признавала стажировку удовлетворительной и законченной, она ставила вопрос перед центральной комиссией о выдаче этому студенту постоянного свидетельства на звание учителя трудовой школы [10]. Считаем, что такая система обучения давала возможность еще до получения диплома педагогического техникума определить возможность студента работать учителем, установить его профессиональный уровень и получить, в случае необходимости, время на совершенствование своих знаний. Таким образом, большинство студентов на момент получения постоянного свидетельства уже были подготовленными учителями, которым не требовалось значительного времени для адаптации. К сожалению, такая система подготовки сегодня утрачена. С нашей точки зрения, в ходе поиска оптимальных путей для реформирования сферы образования в рамках реализации европейского выбора целесообразно рассмотреть возможность возобновления практики непрерывной длительной стажировки после окончания теоретического обучения до получения диплома государственного образца.

Как свидетельствует проведенный анализ источников, одновременно с введением учебного плана (1925 г.) была предпринята попытка унификации содержания подготовки в педагогических техникумах. Методическим комиссиям учебных заведений запрещалось вносить изменения в учебные планы по своему усмотрению. Это подтверждается, в частности, пояснительной запиской к учебному плану педагогического техникума (1925 г.), в которой отмечалось, что «изменения в распределении разрешается делать только с согласия педвертикали профоса» [3, с. 30].

Заключение

Анализ источников показал, что содержание и наполняемость учебных планов педагогических техникумов предусматривали надлежащий уровень подготовки будущих педагогов по трем циклам: обществоведческому, производственному и педагогическому. Существенное внимание уделялось объединению подходов медицины, биологии, психологии, педагогики к развитию ребенка, что отражалось в изучении курса «Педология» в течение трех лет обучения. Эту же цель, с нашей точки зрения, преследовали дисциплины «Дидактика и школоведение», «Анатомия и физиология ребенка», «Современные педагогические системы», «Изучение детских учреждений». Общественные требования к украинскому педагогическому образованию определялись длительным изучением украинского языка (2 часа в неделю в течение трех курсов обучения) и краеведческим уклоном учебного плана (ознакомление с бытом граждан, государственными, общественными учреждениями, изучение природы, организация экскурсий на предприятия). Естественную подготовку обеспечивали дисциплины «Органическая природа», «Физика», «Химия». В связи с расположением трудовых школ в сельской местности введена дисциплина «Сельское производство» («Энциклопедия производства»). В течение всего срока обучения теоретическое изложение материала сопровождалось педагогической практической подготовкой, завершающейся непрерывной летней стажировкой в трудовых школах, что давало возможность существенно сократить период адаптации молодого специалиста на рабочем месте. Вместе с тем в содержании педагогического образования в педагогических техникумах имели место негативные факторы. С нашей точки зрения, отвлекала от реализации педагогической составляющей подготовки учителей значительная идеологизация учебного процесса

и введения в учебный план дисциплин «История классовой борьбы», «Исторический материализм», «Методика политпросвещения» и др.

Учитывая изложенное, потенциально положительное содержание обучения в 1920-х гг. побуждает к новому осмыслению его в условиях современного украинского образовательного пространства. Дальнейшего исследования требуют проблемы форм и методов обучения, направлений и результатов методической работы в педагогических техникумах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зиньковский, Ю. Ф. Содержание высшего образования / Ю. Ф. Зиньковский // Энциклопедия образования / Акад. пед. наук Украины; глав. ред. В. Г. Кремень. – Киев : Юринком Интер, 2008. – С. 321.
2. Письмо ко всем 3-х летним Педкурсам от 31 / III-25 г. № 113 «Пояснительная записка к учебному плану 3-летних Педкурсов» // Бюллетень Наркомпроса Украины. – 1925. – № 4. – С. 60–63.
3. Пояснительная записка к учебному плану Педагогического Техникума (31 февр. 1925) // Бюллетень Наркомпроса Украины. – 1925. – № 10. – С. 29–33.
4. Рабочие планы и отчеты инспектуры, 1925 // Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины (ЦГАВО). – Ф. 166. Оп. 5. Д. 565. Л. 1–25.
5. Государственный архив Запорожской области (ГАЗО). – Ф. 3674. Оп. 1. Д. 12. Л. 63.
6. ЦГАВО Украины. – Ф. 166. Оп. 6. Д. 5058. Л. 14.
7. ЦГАВО Украины. – Ф. 166. Оп. 6. Д. 5415. Л. 23.
8. ГАЗО. – Ф. 3674. Оп. 1. Д. 13. Л. 3.
9. Материалы о состоянии и работе педагогических техникумов (III), 1925 // ЦГАВО Украины. – Ф. 166. Оп. 5. Д. 571. Л. 653, 696.
10. ГАЗО. – Ф. 3674. Оп. 1. Д. 32. Л. 40–42.

Vitraniuk N.A. Features of Contents of Educating in Pedagogical Technical Schools of Ukraine of 20-x years of XX of century

The article deals with the curriculum of pedagogical technical schools at the stage of obtaining the official status of higher professional school in Ukraine in the twenties years of the 20-th century. Found the disciplines studied by future teachers, and proved their importance for training teachers for the first concentrator of labor schools in the outlined period. It is argued that the content, the structure and the occupancy of the curriculum of the pedagogical technical schools provided the appropriate level of training of future teachers. It was found that considerable attention was paid to the synthesis of approaches of various sciences (medicine, biology, psychology, pedagogy) in determining patterns of child development, expressed the study course «Pedology» during the three years of study. It is noted ethnography clear bias of learning content and communication theory and practical training. It is determined that in total compliance with all structural components of the typical curriculum in the pedagogical technical schools, its practical implementation was accompanied by some difficulties and violation of the requirements. Proved that in the 20's of XX century in the pedagogical technical schools such situation is a consequent of the absence of the clear and consistent views on the content and objectives of training of the specialists. At the same time noted a certain understanding of the need of decentralization of education in these schools, taking into account local conditions and demands. It is appropriate to update the potentially positive learning content in the 20's XX century. That will enable its new interpretation in the modern Ukrainian educational space.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.04.2015

С.В. Ступиш

*соискатель 5 года обучения каф. социальной и семейной психологии
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка*

ПРОЦЕДУРА АДАПТАЦИИ БЕРНСКОГО ОПРОСНИКА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

*В статье описывается процедура адаптации Бернского опросника субъективного благополучия подростков А. Гроб (*Bern Questionnaire on Adolescents' Subjective Well-being*). Адаптация опросника для русскоговорящих испытуемых была проведена на выборке 645 человек. Выборка стандартизации составила 558 респондентов (322 мальчика и 236 девочек) в возрасте 11–16 лет. Адаптация опросника осуществлялась по разрешению автора и правообладателя А. Гроб в соответствии со стандартным алгоритмом адаптации зарубежных опросных методов. Адаптированный русскоязычный вариант Бернского опросника субъективного благополучия подростков эквивалентен оригиналу, обладает высокими показателями надежности – согласованности, внешней и внутренней валидностью и может быть использован для проведения дальнейших научных исследований субъективного благополучия личности подростков 11–16 лет в рамках гедонистического подхода.*

Субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, характеризующее область переживаний и состояний, связанных с оценкой и отношением человека к своей жизни и самому себе. Проблема субъективного благополучия подробно проанализирована в трудах М. Аргайла, Э. Диннера, Н. Брэдбурна, М. Селигмана, К. Рифф, М.В. Соколовой, А.Е. Созонтова, Р.М. Шамионова [1; 4; 5; 7]. Изучение проблемы субъективного благополучия отмечено ООН как приоритетное направление научных исследований в области здоровья человека, при этом особое значение уделяется изучению психологического благополучия детей и молодежи. В то же время в отечественной психологии наблюдается дефицит надежных методов психологической диагностики субъективного и психологического благополучия личности. Наибольшее распространение в Беларуси в последнее время получила Шкала психологического благополучия К. Риф в адаптации Н.Н. Лепешинского [4]. Методика прошла полную процедуру адаптации и стандартизации на русскоязычной выборке и широко применяется в психодиагностической практике. Однако данная методика разработана в рамках иного теоретического подхода и предназначена для диагностики психологического благополучия лиц юношеского возраста и старше.

Бернский опросник субъективного благополучия подростков (*Bern Questionnaire on Adolescents' Subjective Well-being*) был разработан в 1991 г. интернациональной группой авторов под руководством профессора А. Гроб в Бернском университете (Швейцария) для исследования субъективного благополучия личности подростков. Существует несколько модификаций методики, применяемых для исследования субъективного благополучия лиц в возрасте 12 лет и старше [9]. Методика получила широкое распространение за рубежом как теоретически обоснованный, эффективный диагностический инструмент, предназначенный для измерения степени субъективного благополучия личности с позиций так называемого гедонистического подхода. Методика переведена на 14 языков и неоднократно проходила проверку на надежность и валидность [8; 9].

Научный руководитель – Л.А. Пергаменщик, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

Опросник применялся для изучения субъективного благополучия подростков в масштабных психологических исследованиях Евронет (Euronet) и Бернском лонгитюдном исследовании развития личности подростков.

Нами проведена процедура адаптация методики для русскоговорящих испытуемых на выборке 645 человек. Из них 47 человек вошли в группу для проведения пилотажного исследования, 42 человека, свободно владеющих русским и английским языками, составили выборку для проверки эквивалентности перевода, 75 респондентов – выборку для проведения тест-ретеста. Выборка для стандартизации русскоязычного варианта опросника состояла из 558 испытуемых мужского и женского пола (322 мальчика и 236 девочек в возрасте от 11 до 16 лет, средний возраст составил 13 лет и 4 месяца). Опрос проводился в групповой и индивидуальной форме. Адаптация опросника осуществлялась по разрешению автора и правообладателя А. Гроб в соответствии со стандартными алгоритмами адаптации зарубежных опросных методов [2; 3; 6]. Расчеты производились при помощи программы SPSS v.13 for MacOS X.

Создание русского варианта опросника и проверка его соответствия оригиналу

В соответствии с требованиями правообладателя, нами и профессиональным переводчиком было выполнено два независимых перевода опросника с английского языка на русский. После проверки адекватности и соответствия независимых переводов была создана единая согласованная версия опросника. При этом особое внимание уделялось сохранению грамматической формы и психологического смысла каждого утверждения. Затем с целью проверки адекватности согласованной версии перевода оригиналу был выполнен обратный перевод опросника с русского языка на английский. Перевод осуществлялся кандидатом психологических наук, имеющим так же лингвистическое образование и опыт работы по обеим специальностям, ранее не знакомым с текстом оригинала.

Оценка содержательной валидности русскоязычного варианта методики проводилась группой из трех экспертов-психологов, имеющих опыт практической работы более 5 лет, знакомых с психологическими теориями, лежащими в основе методики. По результатам обратного перевода и экспертной оценки было переформулировано три утверждения и создан окончательный вариант опросника.

Эмпирическая проверка эквивалентности окончательного русского варианта оригиналу проводилась в ходе специального исследования, в котором приняли участие 42 респондента-билингва, проживающих в США российских и белорусских эмигрантов в первом поколении, свободно владеющих русским и английским языками (имеющих или получающих высшее образование). При этом 21 респонденту сначала предъявлялся русский вариант опросника, затем английский, а другим 21 – сначала английский, затем русский вариант опросника.

Для определения дискриминативности пунктов опросника применялся коэффициент произведения моментов Пирсона, как наиболее приемлемый для заданий, имеющих пять и более вариантов ответа [2, с. 159]. Высокие коэффициенты корреляции показателей одноименных шкал русского и английского вариантов опросника у респондентов-билингвов (от 0,743 до 0,942) свидетельствуют об эквивалентности русского варианта опросника оригиналу.

Расчет коэффициентов корреляции показателей субъективного благополучия билингвальных респондентов в зависимости от последовательности предъявления русского и английского вариантов опросника также свидетельствует в пользу эквивалентности русского варианта опросника оригиналу (таблица 1).

Таблица 1. – Коэффициенты корреляции показателей субъективного благополучия респондентов в зависимости от последовательности предъявления вариантов опросника

Наименование шкалы	Последовательность	
	русская/английская (N = 21)	английская/русская (N = 21)
Позитивное отношение к жизни	0,788	0,863
Самооценка	0,893	0,913
Радость жизни	0,793	0,871
Проблемы, беспокойства, тревоги	0,854	0,885
Соматические жалобы	0,678	0,650
Депрессивное настроение	0,741	0,783
Удовлетворение	0,905	0,887
Неблагополучие	0,839	0,902

Примечание: $p \leq 0,01$.

Надежность методики

Для проверки надежности русскоязычного варианта Бернского опросника субъективного благополучия подростков оценивалась дискриминативность пунктов опросника, внутренняя согласованность шкал и ретестовая надежность. Для определения дискриминативности опросника вычислялся коэффициент корреляции каждого пункта с общим баллом по соответствующей шкале первого и второго порядка. Для расчета внутренней согласованности опросника рассчитывался коэффициент α Кронбаха. Данные, полученные в ходе проверки надежности – согласованности опросника, представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Данные о надежности – согласованности русскоязычного варианта Бернского опросника субъективного благополучия подростков (N = 558)

Наименование шкалы	Дискриминативность пунктов, r_p	Коэффициент Кронбаха, α
Позитивное отношение к жизни	0,385***– 0,658**	0,800
Самооценка	0,281***– 0,618**	0,687
Радость жизни	0,345***– 0,643**	0,851
Проблемы, беспокойства, тревоги	0,415***– 0,589**	0,707
Соматические жалоб	0,368***– 0,645**	0,743
Депрессивное настроение	0,353***– 0,758**	0,680
Удовлетворение	0,285***– 0,783**	0,705
Неблагополучие	0,315***– 0,748**	0,752

Примечание: *** $p \leq 0,01$.

Как следует из таблицы, результаты расчета дискриминативности пунктов опросника свидетельствуют о том, что значения коэффициентов надежности – согласованности значимы на уровне 0,01 и находятся в диапазоне от 0,281 до 0,783, что является приемлемым и подтверждает полученные ранее результаты. Значения коэффициента α Кронбаха высокие для всех шкал методики, что свидетельствует о надежности русскоязычного варианта опросника. Таким образом, результаты проверки надежности – согласованности свидетельствуют о гомогенности опросника и его шкал.

Проверка ретестовой надежности. В выборку для проведения теста-ретеста вошло 75 испытуемых. Повторный опрос проводился с интервалом 10 недель. Ретестовая надежность шкал опросника определялась путем расчета коэффициента корреляции Спирмена между данными двух опросов. Анализ данных показал, что коэффициенты корреляции между исходными и ретестовыми показателями шкал первого порядка

находятся в пределах от 0,638 до 0,745 при $p \leq 0,001$, шкал второго порядка – от 0,38 до 0,745. Далее при помощи расчета критерия Колмагорова – Смирнова была произведена проверка распределения «сырых» баллов испытуемых на нормальность. Результаты проверки показали, что распределение подчиняется нормальному закону. Расчет t-критерия Стьюдента для показателей испытуемых по тесту и ретесту не выявил значимых различий между ними. Данные о ретестовой надежности опросника представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Данные о ретестовой надежности опросника ($\Delta t = 10$ недель, $N = 75$)

Наименование шкалы	Коэффициент корреляции «тест-ретест»	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости
Позитивное отношение к жизни	0,745**	0,326	не значимы
Самооценка	0,688**	0,358	не значимы
Радость жизни	0,698**	0,542	не значимы
Проблемы, беспокойства, тревоги	0,705**	0,255	не значимы
Соматические жалобы	0,638**	0,035	не значимы
Депрессивное настроение	0,650**	0,215	не значимы
Удовлетворение	0,724**	0,314	не значимы
Неблагополучие	0,698**	0,232	не значимы

Примечание: ** $p \leq 0,001$.

Таким образом, все шкалы русскоязычного варианта Бернского опросника субъективного благополучия подростков имеют высокие показатели ретестовой надежности, а измеряемые ими признаки являются стабильными и устойчивыми к повторному тестированию.

Проверка валидности методики

Проверка достоверности опросника по критерию социальной желательности ответов. Принимая во внимание тот факт, что опросник представляет собой стандартизированный самоотчет, была произведена проверка его *достоверности по критерию социальной желательности ответов*. Группе респондентов ($N = 50$) предлагалось выполнить методику дважды: в первый раз – с оригинальной инструкцией, а затем так, чтобы произвести наиболее благоприятное впечатление [3]. Высокая значимость различий между результатами двух серий тестирования свидетельствует о том, что большинство пунктов опросника дифференцируются испытуемыми на социально желательные и социально нежелательные, что выражено в сдвиге медианы распределения. При этом отсутствие корреляционных связей между шкалами «Радость жизни», «Проблемы, беспокойства, тревоги», «Удовлетворение» и «Самооценка» в двух сериях опроса свидетельствует о том, что представления респондентов о социальной желательности относительно данных показателей не зависят от их индивидуального балла. В то же время наличие корреляционных связей между шкалами «Позитивное отношение к жизни», «Неблагополучие» и «Депрессивное настроение» в двух сериях опроса свидетельствует о зависимости представлений респондентов о социальной желательности относительно данных шкал от индивидуального балла. Таким образом, проверка достоверности опросника по параметру социальной желательности ответов свидетельствует о необходимости соблюдать осторожность при его использовании в ситуации экспертизы.

Для проверки *внешней валидности* опросника были использованы Шкала субъективного благополучия (Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche, 1989) в адаптации М.В. Соколовой, Шкала удовлетворенности жизнью Динера [7] в адаптации Д.А. Леон-

тєва, Шкала позитивного аффе́кта и негативного аффе́кта Е.Н. Осина на основе англоязычной методики PANAS. В выборку для проверки валидности вошло 100 испытуемых. Проверка корреляционных связей между шкалами опросников осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Результаты исследования показали наличие *статистически значимых положительных корреляционных связей между:* итоговым показателем «Удовлетворение» по Бернскому опроснику и итоговым показателем по ШСБ ($R_s = 0,406$, при $p \leq 0,01$), итоговым показателем «Неблагополучие» и шкалой «Напряженность и чувствительность» ШСБ ($R_s = 0,579$, при $p \leq 0,01$), показателем по шкале «Удовлетворение» и показателем по Шкале удовлетворенности жизнью Динера ($R_s = 0,418$, при $p \leq 0,01$), показателем по шкале «Неблагополучие» и показателем негативного аффе́кта ($R_s = 0,357$, при $p \leq 0,01$), показателем по шкале «Депрессивное настроение» и показателем негативного аффе́кта ($R_s = 0,421$, при $p \leq 0,01$). Кроме того было выявлено наличие *статистически значимых отрицательных корреляционных связей между:* показателем по шкале «Неблагополучие» и показателем позитивного аффе́кта ($R_s = -0,369$, при $p \leq 0,01$), показателем по шкале «Радость жизни» и показателем негативного аффе́кта ($R_s = -0,426$, при $p \leq 0,01$).

Критериальная валидность методики определялась методом корреляции результатов испытуемых по опроснику с их академической успеваемостью. Из выборки были выделены испытуемые с высокой (средний балл равен или выше 7,5) и низкой (средний балл равен или ниже 5) академической успеваемостью. В результате расчета U-критерия Манна – Уитни были выявлены значимые различия ($p \leq 0,01$) между группами по шкалам «Самооценка», «Радость жизни», «Депрессивное настроение» и «Удовлетворение». Следовательно, показатели по выше названным шкалам связаны с успехами респондентов в учебе. Таким образом, опросник успешно прошел проверку на валидность.

По результатам адаптации Бернского опросника субъективного благополучия подростков были сделаны следующие выводы:

1. Русскоязычный вариант Бернского опросника субъективного благополучия подростков эквивалентен оригиналу.
2. Адаптированный опросник позволяет изучать степень выраженности показателей субъективного благополучия личности у подростков в возрасте 11–16 лет согласно гедонистическому подходу.
3. Опросник и его отдельные пункты являются дискриминативными.
4. Опросник обладает высокими показателями надежности – согласованности.
5. Все шкалы опросника имеют высокие показатели ретестовой надежности, что свидетельствует об устойчивости показателей субъективного благополучия личности подростков в относительно небольшой промежуток времени.
6. Опросник обладает внешней и внутренней валидностью.

Все это свидетельствует о возможности использования адаптированного варианта Бернского опросника субъективного благополучия подростков А. Гроб для проведения научных исследований, методологическую основу которых составляет гедонистический подход к субъективному благополучию личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл, М. Психология счастья. Серия «Мастера психологии» / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
2. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2006. – 440 с.

3. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн. – Киев : Лебедь, 1994. – 284 с.

4. Пергаменщик, Л. А. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации / Л. А. Пергаменщик, Н. Н. Лепешинский // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 73–96.

5. Соколова, М. В. Шкала субъективного благополучия личности / М. В. Соколова. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 36 с.

6. Ханин, Ю. Л. Стандартный алгоритм адаптации зарубежных опросных методов / Ю. Л. Ханин // Психологические проблемы предсоревновательной подготовки спортсменов к ответственным соревнованиям / под ред. Ю. Я. Киселева. – Л. : ЛНИИФК, 1997. – С. 129–135.

7. Dinner, E. Subjective well-being / E. Dinner // Psychological Bulletin, 1994. – Vol. 95. – P. 542–575.

8. Grob, A. Adolescents' Well-being and Perceived Control Across 14 Sociocultural Context / A. Grob, T. Little, A. Wearing, B. Wanner // Journal of Personality and Social Psychology. – 1996. – Vol. 71, № 4. – P. 785–795.

9. Grob, A. Bern Questionnaire on Adolescents' Subjective Well-being (BFW) / A. Grob, R. Luthi, F. J. Kaiser, A. Flammer, A. Mackinnon, A. J. Wearing // Diagnostica. – 1991. – Vol. 37. – P. 66–75.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Бланк Бернского опросника субъективного благополучия подростков

Инструкция. Пожалуйста, ответь на предложенные вопросы. Не думай слишком долго над ответами: важно твое первое впечатление. Для каждого вопроса выбери тот ответ, который максимально близок к твоему первому впечатлению. Пожалуйста, помни о том, что здесь нет правильных и неправильных ответов.

№	Отметь, насколько ты согласен или не согласен со следующими утверждениями	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Кое в чем не согласен	Кое в чем согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1	Мое будущее выглядит хорошо	0	1	2	3	4	5
2	Я доволен тем, как осуществляются мои жизненные планы	0	1	2	3	4	5
3	Я легко мирюсь с теми вещами в моей жизни, которые нельзя изменить	0	1	2	3	4	5
4	Я радуюсь жизни	0	1	2	3	4	5
5	Моя жизнь кажется мне вполне осмысленной	0	1	2	3	4	5
6	Я на верном пути	0	1	2	3	4	5
7	Я способен делать все так же хорошо, как и другие	0	1	2	3	4	5
8	Я чувствую себя настолько же ценным, как и другие	0	1	2	3	4	5
9	У меня позитивное представление о себе	0	1	2	3	4	5
10	Иногда у меня возникает чувство, что со мной что-то не так	5	4	3	2	1	0
11	У меня нет желания что-либо делать	0	1	2	3	4	5
12	Я потерял интерес к другим людям, они меня не волнуют	0	1	2	3	4	5
13	Ничего не доставляет мне больше настоящей радости	0	1	2	3	4	5
14	Я нахожу свою жизнь неинтересной	0	1	2	3	4	5

	Как часто в последние несколько недель ты испытывал чувства беспокойства, тревоги из-за ...	Никогда	Очень редко	Редко	Часто	Очень часто	Почти всегда
15	проблем с другими людьми?	0	1	2	3	4	5
16	твоих родителей?	0	1	2	3	4	5
17	отношений с друзьями (приятелями)?	0	1	2	3	4	5
18	учебы?	0	1	2	3	4	5
19	твоей девушки (парня)?	0	1	2	3	4	5
20	того, что становишься взрослым?	0	1	2	3	4	5
	Случалось ли в последние несколько недель, что ...	Никогда	Очень редко	Редко	Часто	Очень часто	Почти всегда
21	у тебя были боли в желудке?	0	1	2	3	4	5
22	тебя мучило сильное сердцебиение?	0	1	2	3	4	5
23	ты был болен и не мог идти в школу?	0	1	2	3	4	5
24	ты страдал отсутствием аппетита?	0	1	2	3	4	5
25	у тебя было головокружение?	0	1	2	3	4	5
26	ты чувствовал сильную усталость?	0	1	2	3	4	5
27	ты радовался, когда тебе что-то удавалось?	0	1	2	3	4	5
28	ты радовался, когда другие тебя хорошо воспринимали?	0	1	2	3	4	5
29	ты чувствовал себя абсолютно счастливым?	0	1	2	3	4	5
30	у тебя было чувство, что все идет так, как тебе хочется?	0	1	2	3	4	5

Обработка результатов

Для подсчета результатов баллы, полученные по шкалам опросника, суммируются в соответствии с ключами. Затем вычисляются показатели параметров «Удовлетворение» (сумма PA, SE, DM и JL) и «Неблагополучие» (сумма PR и SC).

Ключи к опроснику

Наименование шкалы	Количество вопросов	Номера вопросов
Позитивное отношение к жизни (PA)	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Самооценка (SE)	4	7, 8, 9, 10
Депрессивное настроение (DM)	4	11, 12, 13, 14
Проблемы, беспокойства, тревоги (PR)	6	15, 16, 17, 18, 19, 20
Соматические жалобы (SC)	6	21, 22, 23, 24, 25, 26
Радость жизни (JL)	4	27, 28, 29, 30
Удовлетворение	18	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11*, 12*, 13*, 14*, 27, 28, 29, 30
Неблагополучие	12	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26.

Примечание: Пункты, обозначенные *, – обратные.

Результаты стандартизации Бернского опросника субъективного благополучия подростков

Ниже приведены психологические нормы по шкалам опросника (в «сырых» баллах).

Наименование шкалы	Средние значения М (стандартные отклонения SD)
Позитивное отношение к жизни	19,80 (6,12)
Самооценка	12,84 (4,07)
Радость жизни	12,17 (4,49)
Проблемы, беспокойства, тревоги	10,70 (3,87)
Соматические жалобы	11,26 (4,45)
Депрессивное настроение	11,28 (3,15)
Удовлетворение	50,62 (9,45)
Неблагополучие	11,17(4,75)

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.10.2015

Stupish S.V. The Procedure of Adaptation of Bern Questionnaire on Adolescents' Subjective Well-being

This article describes the procedure of adaptation of Bern Questionnaire on Adolescents' Subjective Well-being (A. Grob). Adapted Russian language version of the questionnaire is a reliable, valid and can be used for further research of subjective well-being of adolescents 11–16 years-old in the framework of hedonistic approach.

УДК 159.922.1

Андрей Дакович*д-р. психол. наук, проф. каф. общей психологии
Белостокского университета (Польша)***ОСОЗНАНИЕ ЛИЧНЫХ УБЕЖДЕНИЙ СУПРУГАМИ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРАНСГРЕССИИ**

Жены, обладающие более высоким уровнем трансгрессии, в большей степени, чем жены с более низким уровнем трансгрессии, ощущают себя авторами предпринимаемых ими действий, принимают мир в целом, включая себя самих и ощущают, что они являются неделимым целым. Мужья с более высоким уровнем трансгрессии, в большей степени, чем мужья с более низким уровнем трансгрессии, чувствуют себя личностью, имеющей ощущение собственного существования, чувствуют себя авторами предпринимаемых ими действий, принимают окружающий мир в целом, включая самих себя и ощущают, что всю жизнь были самими собой (им присуще чувство идентичности). Большая степень осознанности личных убеждений супругов, которая характеризует более высокий уровень трансгрессии, дает им шанс на более полное формирование собственной идентичности, что в результате мобилизует их на осуществление адекватных действий, преобразующих их супружескую и семейную жизнь.

Введение

Удачный супружеский союз дает обоим супругам ощущение счастья в повседневной жизни [1, с. 37], позитивно влияя на отношения с детьми [2, с. 86] и родственниками. Неудачное же супружество, обнаруживающееся в непонимании и конфликтах, приводит к дестабилизации, что нередко заканчивается его полным распадом, влекущим за собой неблагоприятные социальные последствия [4, с. 192]. В интересах любого общества заботиться о благополучном функционировании супружеских союзов и создаваемых на их основе семей. Существенным шагом на пути практической реализации этого постулата является выявление закономерностей и поиск факторов, влияющих на благополучное функционирование супругов в рамках формируемых ими отношений. Ученые, используя различные теоретические концепции, пытаются исследовать происходящие процессы и определить главные факторы, влияющие на качество супружеских отношений [5].

Одной из новейших концепций, объясняющих структуру психики человека и функционирование человека в контактах с окружающими, является психотрансгрессионизм, разработанный Юзефом Козелецким [6]. Супруги, осуществляя два типа действий: защитные и трансгрессивные, с одной стороны, создают относительную стабильность в своих отношениях, что проявляется в выполнении ими различных повседневных обязанностей (например, покупки, приготовление еды, уборка и др.), а с другой стороны, стремятся выйти за рамки повседневности и делают что-то новое либо обыденное реализуют новым способом (например, романтический супружеский ужин, беседа, вызванная желанием решить возникшую проблему).

Результаты действий, предпринимаемых супругами, зависят от особенностей их личности, понимаемой как структурная организация пяти относительно стабильных и равно значимых психологических элементов, называемых психонами, которые функционируют как единое целое, дающее ощущение идентичности и делающее возможным взаимодействие с окружением.

Познавательный психон является своего рода «субъективной энциклопедией», обеспечивающей ориентацию в мире. Он, среди прочего, содержит сведения о супругах и супружеской жизни, расширяя таким образом пространство познания, без которого трудно представить себе сохранение близости среди превратностей судьбы [7]. *Инструментальный психон* влияет на то, как супруги выполняют повседневные обязанности и как они решают нетипичные проблемы. Существенным элементом данного психона является интеллект, часто понимаемый как умение справляться с новыми ситуациями,

обращение к опыту и использование собственных мыслительных процессов [8, с. 170]. *Мотивационный психон* опирается на потребности, функционирующие в пространстве четырех миров: материального (витальные потребности); мира познания (потребности познания); мира внутреннего (личные потребности); социального мира (социальные потребности). Они приводят в действие мотивационный процесс, определяют общее направление активности, поддерживают эту активность, влияют на окончание либо прерывание мыслительного процесса или совершаемых поступков [9]. *Эмоциональный психон* состоит из стабильных нейрофизиологических и психических систем, генерирующих состояния, эмоциональные процессы, аффекты и настроения, которым сопутствуют соматические изменения, а также соответствующие им мимика и поведение [10, с. 112]. *Личностный психон* является глубинной нейрофизиологической, психической и духовной структурой, включающей в себя экзистенциальное содержание, с которым данная личность идентифицируется [11]. Они скрыты в осознанных убеждениях и в трудно определяемых осознаваемых состояниях, называемых чувствами [6, с. 136]. Важнейшие из них это: убежденность в собственном существовании как личности и способа бытия («я существую», «я – личность», «я – творец»); убежденность в принятии мира («если я живу, то принимаю это целиком, вместе с собою самим»); уверенность в собственной целостности и интегральности («я – неделимое целое»); уверенность в своем постоянстве («меняются обстоятельства, а я всю жизнь остаюсь самим собой»); убежденность в неповторимости своей личности («я ощущаю себя иным, нежели другие, но контактирую с ними, поскольку они – также уникальные личности») [6, с. 136]. С точки зрения содержания, личностный психон близок к понятию «Я предметное», которое связано с самопознанием и образом самого себя [12]. Его содержание влияет на характер отношений с другими людьми [11, с. 11], побуждает к тому, чтобы предпринять усилия, направленные на улучшение взаимоотношений, либо прерывание этих отношений.

Целью представленной работы является попытка эмпирической верификации психотрансгрессионной концепции для близких межличностных отношений, одним из видов которых является супружество. Поскольку это лишь начальный этап исследования, мы сосредоточились на одном из психонов – личностном, в соответствии с трансгрессивным подходом предполагая, что есть определенные зависимости между уровнем трансгрессии супругов и осознанием ими личных убеждений. Осуществленный ранее анализ склоняет нас к формулировке следующих гипотез:

1. Жены с более высоким уровнем трансгрессии отличаются более высоким уровнем осознания личных убеждений, чем жены с более низким уровнем трансгрессии.
2. Мужья с более высоким уровнем трансгрессии отличаются более высоким уровнем осознания личных убеждений, чем мужья с более низким уровнем трансгрессии.

Методология исследований

Уровень трансгрессии испытуемых супругов определяется с помощью Шкалы Трансгрессии, разработанной Рышардом Студентским [16] на основе концепции Юзефа Козелецкого [6]. Шкала дает возможность количественного определения уровня трансгрессии испытуемого путем определения количества трансгрессивных действий, их частоты, наличия трансгрессивных целей и удовлетворенности, переживаемой в связи с трансгрессивным поведением. Разработанные психометрические показатели и выделенные на их основе четыре фактора: 1) нацеленность на лидерство, 2) инновационность, используемая при разработке новых решений, 3) мотивированность на саморазвитие и 4) готовность к выполнению новых задач – позволяют определить Шкалу как хороший инструмент для измерения уровня трансгрессивности [16].

Уровень осознания личных убеждений определялся при помощи теста осознанных личных убеждений, который содержательно очень тесно связан с теоретическими положениями психотрансгрессионизма, определяющими сущность личностного психо-

на. Исследуемые супруги высказывали свои убеждения относительно отдельных элементов личностного психона, которые представлены в семи утверждениях, оцениваемых по пятибалльной шкале [17].

Вот пример утверждения из Теста Осознанных Личных Убеждений:

1. Я ощущаю себя личностью

очень редко *редко* *иногда* *часто* *очень часто.*
(1) (2) (3) (4) (5)

3. Я являюсь инициатором предпринимаемых мною действий

очень редко *редко* *иногда* *часто* *очень часто.*
(1) (2) (3) (4) (5)

7. Я отличаюсь от других людей

очень редко *редко* *иногда* *часто* *очень часто*
(1) (2) (3) (4) (5)

Общий уровень осознанных личных убеждений подсчитывается путем суммирования баллов, полученных при оценке отдельных утверждений. Максимально возможная сумма баллов составляет 35 пунктов, минимальная – 7. Чем выше сумма, тем выше уровень осознанных личных убеждений, соответственно, чем ниже сумма, тем ниже уровень осознанных личных убеждений.

В исследовании принимали участие 100 супружеских пар, находящихся в первом законном браке, минимальный супружеский стаж составлял пять лет. Возраст испытуемых не превышал 45 лет, все они имели средне или высшее образование, работающие, имеют детей. Супружеские пары проживают в Белостоке либо недалеко от города. Внимание к указанным характеристикам выборки определялось необходимостью максимально унифицировать группу испытуемых и таким образом минимизировать воздействие на осознание личных убеждений других переменных, которые могли бы повлиять на контролируруемую независимую переменную – уровень трансгрессии.

Если супружеская пара соответствовала всем обозначенным критериям, ее приглашали на факультет педагогики и психологии Белостокского университета либо проводили тестирование в квартире супругов, согласовав удобную дату.

На основе результатов Шкалы Трансгрессии было выбрано 30 супружеских пар, получивших самые высокие результаты: жены с высоким уровнем трансгрессии (ЖВТ) и мужа с высоким уровнем трансгрессии (МВТ), а также 30 супружеских пар, которые получили самые низкие результаты: жены с низким уровнем трансгрессии (ЖНТ) и мужа с низким уровнем трансгрессии (МНТ). Данные о 40 супружеских парах, которые выявили средние показатели уровня трансгрессии, были исключены. Для обработки результатов использовалась компьютерная программа SPSS 21.0 PL для Windows, с помощью которой были подсчитаны значения критерия t-Studenta для супругов с более высоким и более низким уровнем трансгрессии (таблица 1)

Таблица 1. – Характеристики супругов с высоким и низким уровнями трансгрессии

Признаки		Типы супругов			
		ЖВТ (n = 30)	ЖНТ (n = 30)	МВТ (n = 30)	МНТ (n = 30)
Уровень трансгрессии		60,2	43,8	66,2	47,6
Возраст		34,3	37,6	35,4	39,4
Образование	Высшее	26 (86,7%)	19 (63,3%)	25 (83,3%)	15 (50%)
	Среднее	4 (13,3%)	11 (36,7%)	5 (16,7%)	15 (50%)
Супружеский стаж		11,3	14,5	11,3	14,5
Число детей	Один	14 (46,7%)	11 (36,7%)	14 (46,7%)	11 (36,7%)
	Двое	13 (43,3%)	13 (43,3%)	13 (43,3%)	13 (43,3%)
	Трое	2 (6,7%)	6 (20,0%)	2 (6,7%)	6 (20,0%)
	Четверо	1 (3,3%)	0	1 (3,3%)	0

Примечание: Источник: собственные исследования автора.

Полученные результаты

Жены с высоким уровнем трансгрессии и жены с низким уровнем трансгрессии существенно отличаются между собой по критерию «осознанность личных убеждений». При оценке трех убеждений (из семи), ЖВТ получили значимо более высокие результаты, чем ЖНТ. Оценки четырех оставшихся убеждений у ЖВТ выше, чем у ЖНТ, однако эти различия не являются статистически значимыми. Жены с высоким уровнем трансгрессии в сравнении с женами, обладающими низким уровнем трансгрессии, имеют более сильно выраженное чувство авторства совершаемых действий ($t(98) = 2,28$; $p < 0,03$), обнаруживают более полное принятие мира в целом и себя в нем ($t(98) = 2,33$; $p < 0,04$) и обладают более сильным ощущением внутренней интеграции и собственной целостности ($t(98) = 1,43$; $p < 0,02$).

Во всех семи личных убеждениях вместе взятых, показатели, полученные женами с высоким уровнем трансгрессии, гораздо выше, чем показатели, полученные женами с низким уровнем трансгрессии: $t(98) = 2,72$; $p < 0,01$.

Таблица 2. – Уровень осознанных личных убеждений жен с более высоким и с более низким уровнем трансгрессии

Виды убеждений	Типы испытуемых жен				Существенность различий	
	ЖВТ (n = 30)		ЖНТ (n = 30)			
	М	s	М	s	t	p <
1. Я – личность	4,47	0,86	4,07	0,87	1,79	Незначительны
2. Мне присуще чувство полноты бытия	4,60	0,50	4,33	0,76	1,61	Незначительны
3. Я являюсь источником совершаемых мною действий	4,43	0,63	4,00	0,83	2,28	0,03
4. Я принимаю мир и себя такими, какие они есть	4,20	0,76	3,73	0,94	2,33	0,04
5. Я чувствую собственную целостность	4,20	0,71	3,67	1,03	1,43	0,02
6. Я всю жизнь остаюсь самим собой	4,27	0,78	4,07	0,83	0,96	Незначительны
7. Я отличаюсь от других людей	4,20	0,96	3,70	1,09	1,89	Незначительны
Вместе	30,37	3,20	27,57	4,65	2,72	0,01

Источник: Собственные исследования автора.

Различия между мужьями с высоким и низким уровнями трансгрессии по результатам теста осознанных личных убеждений еще более значительны, нежели различия между женами. В пяти видах убеждений (из семи) мужья с высоким уровнем трансгрессии получили статистически более высокие результаты, нежели мужья с низким уровнем трансгрессии. В двух убеждениях из семи результаты, полученные мужьями с высоким уровнем трансгрессии выше, нежели у мужей с низким уровнем трансгрессии, однако значимых статистических различий между ними нет. Мужья с высоким уровнем трансгрессии (МВТ) в сравнении с мужьями с низким уровнем трансгрессии (МНТ) имеют более выраженное чувство самоидентификации: $t(98) = 3,08$; $p < 0,000$; более выраженное ощущение полноты бытия: $t(98) = 2,11$; $p < 0,04$; ощущение себя автором совершаемых действий: $t(98) = 2,38$; $p < 0,02$; они в большей мере принимают мир и себя в нем: $t(98) = 3,23$; $p < 0,000$ и имеют более выраженное чувство целостности не смотря на изменяющиеся обстоятельства: $t(98) = 2,50$; $p < 0,01$.

В рамках всех семи личных убеждений показатели, полученные МВТ, значительно превышают показатели МНТ: $t(98) = 3,20$; $p < 0,00$.

Таблица 3. – Уровень осознанных личных убеждений мужей с высоким и низким уровнем трансгрессии

Виды убеждений	Типы испытуемых				Существенность различий	
	МВТ (n = 30)		МНТ (n = 30)			
	М	s	М	s	t	p <
1. Я – личность	4,57	0,50	4,00	0,87	3,08	0,00
2. Мне присуще чувство полноты бытия	4,47	0,63	4,10	0,71	2,11	0,04
3. Я являюсь источником совершаемых мною действий	4,33	0,61	3,93	0,69	2,38	0,02
4. Я принимаю мир целиком вместе с собой	4,40	0,62	3,80	0,80	3,23	0,00
5. Я чувствую собственную целостность	4,10	0,99	3,70	1,02	1,54	Незначительны
6. Ощущение, что всю жизнь остаюсь самим собой	4,40	0,50	3,97	0,81	2,50	0,01
7. Я иной и отличающийся от других людей. Я отличаюсь от других людей	4,17	1,12	3,73	1,14	1,48	Незначительны
Вместе	30,43	3,42	27,23	4,27	3,20	0,00

Источник: собственные исследования автора.

Интерпретация полученных результатов

Обе гипотезы, предполагающие большую осознанность личных убеждений у супругов с высоким уровнем трансгрессии, подтвердились как в отношении общего результата, так и большинства частных результатов. В случае жен статистически значимые различия были обнаружены в трех из семи убеждений, в то время как у мужей – в пяти из семи личных убеждений.

Уровень трансгрессии супругов связан с осознанием их личных убеждений. Среди наиболее важных личных убеждений как жен, так и мужей находится осознание себя инициатором, источником совершаемых действий. То, как складывается супружеская жизнь, вызвано не тем, что так поступает супруг, таковы дети либо такова реальность, на которую мы не можем повлиять. Конечно, в определенных ситуациях это возможно, но супруги с высоким уровнем ощущения себя субъектом действий автономно оценивают ситуацию. Они способны выйти за границы собственных потребностей и желаний [19, с. 17], всмотреться в себя и ответить на вопрос, не связана ли данная ситуация с их собственными действиями. Это позволяет во многих случаях обнаружить реальный источник проблем, которые можно решить, модифицируя собственное поведение. Вовремя обдуманная проблема увеличивает шанс принять нужные меры. Высокий уровень осознанности личной инициативы предпринимаемых действий влияет на возрастание ответственности за то, что говорится и что делается, когда, не оглядываясь на супруга, в меру своих возможностей совершаются действия, которые могут позитивно повлиять на атмосферу семейной и супружеской жизни.

С более высоким уровнем трансгрессии и жен, и мужей связано ощущение принятия мира в целом и себя в нем. Принятие окружающего мира, того, что нам нравится и того, что не нравится, как и себя самого, является фундаментом, который позволяет осуществлять желаемые перемены [20, с. 321]. Отсутствие желания принять окружающий мир и себя самого либо низкий уровень этой черты часто приводит к горечи, уходу в себя, недовольству, что, в свою очередь, негативно отражается на эмоциональном климате супружеской жизни. Супруги, характеризующиеся высоким уровнем ощущения мира в целом и себя самого, в состоянии принять все, что приходит к ним извне,

а также информацию о себе и трактовать ее как актуальное состояние, которое в зависимости от ожиданий можно изменить. Позитивные сведения о мире и о себе дают ощущение радости, удовлетворения, а негативные становятся фактором, подталкивающим к принятию действий для изменения неблагоприятных обстоятельств. В определенном смысле супруги с высоким уровнем принятия мира и себя трактуют окружающую действительность и себя самих как потенциальный материал для развития, который раньше или позже будет усовершенствован.

Более высокий уровень осознанных личных убеждений супругов является выражением их собственной экзистенции и идентичности [13, с. 12–13], которые через ощущение авторства выполняемых ими действий, а также принятии мира в целом, включая себя самих, влияют на их активность, направленную на самих себя и на окружающий мир.

Можно сказать, что в этом кроется источник экзистенциальной мотивированности, часто напрямую связанной с религиозными принципами [21, с. 31], которая поддерживает совершаемые поступки, связанные среди прочего с супружеской и семейной жизнью, особенно в том случае, когда трудно принять крайне неблагоприятные физические либо психологические условия. Устойчивая иерархия принятых ценностей является основой переживания трансгрессии в хаосе непредсказуемой действительности, помогает избегать ловушек, связанных с манипулированием либо зависимостью [22], и может стать источником счастья в формируемых отношениях для обоих супругов.

В представленных исследованиях жены и мужа были тестированы отдельно, а результаты исследований анализировались индивидуально на основе уровня трансгрессии. Стоит продумать в будущем стратегию анализа результатов, полученных в каждой супружеской паре. Задание такого рода трудно реализовать на практике, но оно дает шанс уловить динамическую взаимозависимость переменных в супружеской паре, что приближает нас к сетевой структуре личности, что является одним из ключевых понятий психотрансгрессионизма.

Осознанность личных убеждений супругов действительно связана с их уровнем трансгрессии. В контексте представленного анализа полученных результатов исследований рождается вопрос, влияет ли уровень трансгрессии на более глубокое осознание своих личных убеждений супругами или супруги, более глубоко осознавшие свои личные убеждения, характеризуются также и более высоким уровнем трансгрессии? Поскольку это предварительный этап исследований с использованием трансгрессивного подхода, в дальнейшем планируется изучить и остальные психоны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Argyle, M. *Psychologia szczęścia* / M. Argyle. – Wrocław : ASTRUM, 2004. – 228 s.
2. Dakowicz, A. *Postawy rodzicielskie małżonków zadowolonych i niezadowolonych ze swojego związku* / A. Dakowicz // *W świecie dziecka. Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej i rodziny* / red. B. Lachowska, M. Grygielski. – Lublin : Redakcja Wydawnictw Katolickiego Un-tu Lubelskiego, 1999. – 175 s.
3. Juroszek, W. *Relacje małżonków z matką i teściową w świetle teorii niezależności/współzależności Ja* / W. Juroszek // *Kwartalnik Naukowy FIDES ET RATIO*. – 2014. – № 18. – S. 64–73.
4. Adamski, F. *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy* / F. Adamski. – Kraków : Wyd-wo Un-tu Jagiellońskiego, 2002. – 227 s.
5. Rostowski, J. *Małżeństwo i miłość. Kontekst psychologiczny i neuropsychologiczny* / J. Rostowski, T. Rostowska. – Warszawa : Difin SA, 2014. – 354 s.
6. Koziński, J. *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii* / J. Koziński. – Warszawa : Żak, 2007. – 296 s.

7. Gottman, J. M. Siedem zasad udanego małżeństwa / J. M. Gottman, N. Silver. – Kraków : Wyd-wo Un-tu Jagiellońskiego, 2014. – 256 s.
8. Sternberg, R. J. Wprowadzenie do psychologii / R. J. Sternberg. – Warszawa : Wyd-wo Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 324 s.
9. Zaleski, Z. Psychologia zachowań celowych / Z. Zaleski. – Warszawa : PWN, 1991. – 321 s.
10. Ekman, P. Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie / P. Ekman. – Warszawa : PWN, 1997. – 306 s.
11. Kofta, M. Poznawcze podejście do osobowości / M. Kofta, D. Doliński // Psychologia : podręcznik akademicki. T. 2: Psychologia ogólna ; red. J. Strelau. – Gdańsk : Gdańskie Wyd-wo Psychologiczne, 2000. – 896 s.
12. Koziński, J. Psychologiczna teoria samowiedzy / J. Koziński. – Warszawa : PWN, 1986. – 478 s.
13. Jarymowicz, M. W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji / M. Jarymowicz // Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata / red. M. Jarymowicz. – Warszawa : Wyd-wo Instytutu Psychologii PAN, 1994. – 247 s.
14. Różycka, J. Perspektywa noetyczna w psychologicznym funkcjonowaniu człowieka / J. Różycka, K. Skrzypińska // Roczniki Psychologiczne. – 2011. – № 2. – S. 101–121.
15. Grzelak, J.Ł. Tożsamość i współzależność / J.Ł. Grzelak, M. Jarymowicz // Psychologia : podręcznik akademicki. T. 3: Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej / red. J. Strelau. – Gdańsk : Gdańskie Wyd-wo Naukowe, 2000. – 931 s.
16. Studenski, R. Skłonność do ryzyka a zachowania transgresyjne / R. Studenski // Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka / red. M. Goszczyńska, R. Studenski. – Warszawa : Żak, 2006. – 288 s.
17. Dakowicz, A. Psychologiczna analiza małżonków o wysokim i niskim poziomie transgresji / A. Dakowicz // Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie / red. T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012. – 559 s.
18. Bedyńska, S. Statystyczny drogowskaz : praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii / S. Bedyńska, A. Brzezicka. – Warszawa : Academica, 2007. – 412 s.
19. Chlewiński, Z. Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność / Z. Chlewiński. – Poznań : W drodze, 1991. – 126 s.
20. Oleś, P. K. Wprowadzenie do psychologii osobowości / P.K. Oleś. – Warszawa : SCHOLAR, 2011. – 478 s.
21. Manjackal, J. Raj odzyskany. Moc chrześcijańskiego małżeństwa / J. Manjackal. – Monachium : Highland Books, 2011. – 186 s.
22. Mandal, E. Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach / E. Mandal. – Warszawa : PWN, 2008. – 323 s.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.09.2015

Dakowicz A. Awareness of Personal Beliefs by Spouses with Higher and a Lower Level of Transgression

Wives with a higher level of transgression, more than wives of a lower level of transgression, feel themselves the perpetrator of their own actions; they accept the world in the whole, including themselves and have a sense that they are an indivisible whole. Husbands with higher levels of transgression, more than husbands with lower levels of transgression, feel themselves as persons with a sense of their own existence; they feel themselves as the perpetrator of their own actions, accept the world in the whole, including themselves and have the sense that they were themselves through the whole life themselves. Greater awareness of personal beliefs of spouses characterized by a higher level of transgression creates the opportunities for more complete formation of their own identity, which in turn mobilizes to take adequate activities modifying their married and family life.

УДК 316.728

Л.А. Пергаменицк¹, Н.Г. Новак²*¹д-р психол. наук, проф., проф. каф. социальной и семейной психологии
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка**²ассистент каф. социальной и педагогической психологии
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины***МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ТРИАНГУЛЯЦИЯ
КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье раскрывается понятие «методологическая триангуляция» и дается ее характеристика относительно применения в психологических исследованиях как средства интеграции позитивистского и герменевтического знания, способа преодоления односторонности и фрагментарности психологических теорий и методов. Авторами описаны подходы к анализу данных в случае необходимости их триангуляции: интуитивный, процедурный, интерсубъективный. Раскрывается процедура триангуляции как поэтапная реализация четырех аспектов: планирование триангулятивного исследования (предполагает включение стратегии триангуляции в различные дизайны качественного исследования: анализ единичного случая, сравнительный анализ нескольких случаев, ретроспективный анализ, моментальный снимок, лонгитюд), сбор данных, анализ данных и их обобщение. Представленная поэтапная процедура методологической триангуляции подкрепляется схемой ее реализации на примере изучения взаимосвязи опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности.

При анализе ряда психологических феноменов перед исследователем встает методологическая дилемма относительно того, каким диагностическим методам (количественным или качественным) следует отдать предпочтение. К количественным относят «методы, для которых основными являются процедуры измерения, категоризации и кодирования. Для качественных методов характерно представление информации в виде описаний, значений и т.д. Укажем, что к качественным методам можно отнести опросники, составленные из открытых вопросов, нестандартизированное интервью, включенное и несистематическое наблюдение, метод репертуарных решеток, дискурсивный анализ» [1, с. 166]. Как известно, и те, и другие обладают рядом достоинств, однако применение любого из них на практике сопряжено и с определенными ограничениями.

В современной психологии в качестве компромиссного варианта при организации ряда социально-психологических исследований рассматривается сочетание количественных и качественных методов. В.А. Янчук (один из пионеров данного направления в белорусском научном сообществе) отмечает, что обращение только к количественным методам изучения личности не всегда целесообразно по ряду причин: 1) при использовании количественных методов человек исследуется вне социального контекста, без всех присущих ему связей с другими людьми; 2) исследуемое поведение отличается от естественного, так как действия испытуемого строго ограничены и даже заранее обусловлены, и он не может планировать и реализовывать поведение, как это происходит в обычных условиях; 3) отношения исследователя и испытуемого строятся по схеме «руководитель – подчиненный», и это накладывает свой отпечаток на исследуемую область; 4) строгая система категоризации и кодирования не дает возможности воспринимать явления в целом [1, с. 167]. Только качественные методы позволяют исследовать человека в социальном контексте, в процессе взаимодействия с другими людьми.

Зарубежные ученые отмечают, что большим интегративным потенциалом, возрастающим при циклическом переключении количественных и качественных методов, обладает методологическая триангуляция. Ее применение приводит к углублению понимания предмета исследования на каждом последующем витке спирали (Caracelli, Greene, 1993). Она также может приводить к открытию парадоксов и противоречий как

в плане теоретических построений, так и эмпирических выводов, полученных в рамках традиционного количественного подхода. Именно поэтому А.А. Вгупан (1988) называет методологическую триангуляцию технической версией количественно-качественных дискуссий, указывая, что количество и качество не представляют несоизмеримых парадигм вообще, а всего лишь методы, избираемые по принципу наибольшей пригодности к изучению определенного класса проблем [2].

К числу основных проблемных вопросов построения исследования по принципу методологической триангуляции можно отнести следующие: «Как комбинировать цифровые, лингвистические и составные данные?», «Как интерпретировать дивергентные результаты цифровых и лингвистических данных?», «Что делать с пересекающимися концептами, присутствующими в данных, сложно отделяемыми друг от друга?», «Когда и как оценивать вес полученных данных?» и др. Решению данных вопросов следует уделить внимание еще на этапе планирования исследования.

В широком смысле под методологической триангуляцией понимается привлечение количественных и качественных методов с целью построения на основе их результатов третьего способа понимания, сочетающего достоинства этих двух. Методологический смысл триангуляции в психологических исследованиях – служить средством интеграции позитивистского и герменевтического знания, преодолевать односторонность и фрагментарность психологических теорий и методов. Такого рода комбинирование качественных и количественных методов (получившее название «третьего пути») приводит к соединению преимуществ обеих методологий и как следствие – получению более надежных данных и более глубокого понимания изучаемого феномена.

Следует также подчеркнуть, что сам термин «методологическая триангуляция» применяется для обозначения как процедуры сопоставления результатов, полученных несколькими качественными методами в рамках одного исследования (триангуляция методов), так и сочетания количественных и качественных данных (триангуляция по типу данных) [3]. Последний вариант соответствует стратегии представленного в данной работе исследования. Вслед за Корінак (1999) мы определяем методологическую триангуляцию как метод, представляющий собой сбор информации относительно одного и того же явления путем применения более чем одного метода в первую очередь для того, чтобы определить, насколько схожи сопоставляемые данные, и таким образом повысить надежность и обоснованность результатов исследования. Как отмечает автор данного определения, использование нескольких инструментов обеспечивает более полную, подробную, многослойную информацию об изучаемом явлении [3]. При реализации такого типа триангуляции особое значение имеет порядок (способ) анализа данных [4].

В работе Smaling (1987) предлагаются следующие подходы к анализу данных в случае необходимости их триангуляции:

1. Интуитивный подход: отдельный исследователь интуитивно соотносит друг с другом данные, полученные при помощи разного инструментария. В таком случае качество работы зависит от уровня развития интуиции исследователя, а сам анализ «повторить» практически невозможно.

2. Процедурный подход: акцент делается на процедуре триангуляции с детальным и последовательным описанием каждого шага анализа с той целью, чтобы сделать саму процедуру максимально прозрачной и «тиражируемой».

3. Интeрсубъєктивний підхід: передбачає роботу одночасно кількох дослідників, попередньо домовившись про конкретні етапи, які повинні бути здійснені в ході методологічної триангуляції [4].

В своем исследовании мы используем второй вариант и далее предлагаем подробное описание процедуры триангуляции данных с целью обеспечения прозрачности осуществляемой нами стратегии.

Согласно Flick (2009), процедура триангуляции требует освещения и обоснования как минимум четырех аспектов:

Планирование триангулятивного исследования. Включение стратегии триангуляции в различные дизайны качественного исследования: анализ единичного случая, сравнительный анализ нескольких случаев, ретроспективный анализ, моментальный снимок (snapshot), лонгитюд. Выбор стратегии зависит от стоящих перед исследователем целей и задач: «Какой метод сбора и анализа данных будет считаться основным, а какой вспомогательным, дополнительным?», «Какого рода информацию мы хотим получить, обращаясь к дополнительным методам работы с данными?». Отдельный момент, требующий внимания – учет временных затрат, связанных с проведением триангуляции (если мы в ходе анализа решили обратиться к новым случаям и респондентам, т.е. гибко изменить стратегию формирования выборки, то еще не факт, что нам удастся найти нужных людей).

Специфика сбора данных. Обычно триангуляция данных предполагает обращение к двум и более источникам информации, а затем проведение их комплексного анализа.

Специфика анализа данных. В отличие от предыдущего уровня исследования здесь триангулируются различные методы анализа и интерпретации данных. Обычно эти данные собраны из одного источника (например, стенограммы фокус-групп обрабатываются двумя методами: качественным контент-анализом и дискурс-анализом). Более сложные дизайны триангуляции предполагают перекрестный анализ (каждая из нескольких категорий данных анализируется сразу же двумя или более методами).

Специфика обобщения. Методологический вопрос о мере обобщаемости есть вопрос, возможен ли перенос полученных данных из исходной исследовательской ситуации в новые гипотетические контексты и условия. Критерий переносимости (transferability), введенный И. Линкольн и Э. Губой и условно соответствующий внешней валидности, рассматривается современными авторами с точки зрения насыщенного описания одного контекста и поиска, так сказать, «сходных условий» в другом контексте [5]. Триангуляция становится стратегией экспликации этих гипотетических исследовательских измерений, реализуемой через обращение к различным данным и методам [2; 6].

Процедура триангуляции в работе представляет собой реализацию таких этапов:

1. Планирование триангулятивного исследования.

Прежде чем перейти непосредственно к изучению проблемы, исследователю необходимо определить теоретические основания рассматриваемого вопроса. В частности, основная цель нашего исследования заключается в изучении взаимосвязи опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности. В своей работе мы исходим из предположения о том, что при определенных условиях итогом переживания кризисного события может стать посттравматический рост личности, показателем которого являются особенности социально-психологического функционирования личности на последующих этапах жизни, т.е. ее психологическое благополучие (эвдемонистический подход).

Для достижения поставленной цели нами был использован разработанный К. Рифф [7] опросник «Шкалы психологического благополучия» (далее – ШПБ) в адаптации Н.Н. Лепешинского [8]. С целью изучения опыта, приобретенного юношами и девушками при переживании кризисного события, нами было разработано полуструктурированное интервью. Интервью позволило изучить представления респондентов о кризисной ситуации, проанализировать их жизненный путь и особенности функционирования «до» и «после» пережитого кризисного события.

На первом этапе исследования были получены данные относительно уровня психологического благополучия юношей и девушек, переживших кризисное событие (415 студентов), а также выраженность его структурных компонентов: личностный рост, самопринятие, управление средой, автономия, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими. Как оказалось, респондентов с уровнем психологического благополучия «выше нормы» больше среди юношей и девушек, имеющих опыт переживания кризисного события (21,8%), по сравнению с юношами и девушками, не имеющими такого опыта (13,6%) ($\varphi^*_{эмп} = 2,17$; $p \geq 0,05$). Юноши, пережившие кризисное событие, по сравнению с юношами, не имеющими такого опыта, чаще имеют высокий ($\varphi^*_{эмп} = 1,983$; $p \geq 0,05$) и реже низкий ($\varphi^*_{эмп} = 1,87$; $p \geq 0,05$) уровень психологического благополучия. С увеличением количества кризисных событий возрастает показатель психологического благополучия относительно шкалы «Личностный рост» ($M_1 = 5,38$; $M_2 = 6,11$; $t_{эмп} = 2,1$ при $t_{кр} = 1,97$; $p = 0,04$). Следовательно, переживание кризисного события не ограничивает возможности человека, а и при определенных условиях – становится источником конструктивной активности, направленной на саморазвитие и самореализацию личности. В связи с этим основная проблема дальнейшего исследования заключалась в поиске условий, способствующих достижению психологического благополучия личности, пережившей кризисное событие. Решить данную проблему позволяет применение методологической триангуляции полученных данных. В работе применялась одновременная, параллельная методологическая триангуляция (т.е. применение качественных и количественных методов независимо друг от друга). Дизайн исследования представлял собой сравнительный анализ 120 случаев.

2. Сбор данных.

Шаг 2.1. Изучение представлений респондентов относительно собственного функционирования: выявление представлений каждого респондента, отраженных в вопросах интервью; выявление обобщенных представлений (по всей выборке) на основе сравнительного анализа индивидуальных данных.

Шаг 2.2. Оценка психологического благополучия респондентов (опросник «ШПБ»): получение индивидуальных показателей психологического благополучия каждого респондента; получение обобщенной характеристики психологического благополучия респондентов на основе индивидуальных данных.

3. Анализ данных.

Этот этап является наиболее трудоемким в процедуре методологической триангуляции. Можно выделить следующие шаги по его реализации:

Шаг 3.1 – выделение и описание категорий, отражающих характер функционирования респондентов (метод категоризации значений, С. Квале [9]).

Шаг 3.2 – характеристика психологического благополучия респондентов, переживших кризисное событие.

Шаг 3.3 – сопоставление выделенных категорий с показателями психологического благополучия. Сначала сопоставляются результаты в каждом конкретном случае, а затем сравниваются все полученные данные, выделяются существенные общие признаки сравниваемых параметров, а также различия между ними.

4. Обобщение и интерпретация данных.

На завершающем этапе осуществляется обобщение полученных данных и формулирование выводов, соответствующих задачам, поставленным на этапе планирования.

Более подробно общая процедура триангуляции описана в работе С. Paulien [5], а использованная нами схема анализа кратко представлена в таблице.

Таблица. – Общая схема процедуры анализа данных в процессе методологической триангуляции

Метод	Элемент анализа	Содержание анализа	Результаты анализа
Интервью	Мнение респондентов относительно своего функционирования	Анализ особенностей функционирования каждого респондента	Категории, отражающие особенности функционирования каждого респондента
		Сравнительный анализ особенностей функционирования респондентов	Описание содержания категории и интерпретация особенностей функционирования респондентов
Опросник ШПБ	Показатели психологического благополучия	Оценка индивидуальных показателей психологического благополучия	Характеристика психологического благополучия каждого респондента
		Оценка общих показателей психологического благополучия респондентов	Характеристика психологического благополучия юношей и девушек, переживших кризисное событие
Сопоставление результатов	Детерминанты психологического благополучия	Сопоставление особенностей функционирования и показателей психологического благополучия каждого респондента	Описание детерминант психологического благополучия для каждого респондента
		Сопоставление особенностей функционирования и показателей психологического благополучия всех респондентов	Типология условий позитивного функционирования респондентов, переживших кризисное событие

Таким образом, нами была представлена схема применения методологической триангуляции при изучении взаимосвязи опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности. Данный способ организации исследования позволил нам сопоставить результаты стандартизированной методики (уровень и структура психологического благополучия) с данными, полученными нестандартизированным методом (структура и содержание опыта переживания кризисного события). Полученное на этой основе новое, «третье» знание представляет собой типологию условий, определяющих психологическое благополучие личности, пережившей кризисное событие. Другими словами, изучение психологических феноменов по принципу методологической триангуляции – это способ построения эмпирического исследования, позволяющий максимизировать сильные стороны и минимизировать слабости каждого отдельного подхода (количественного и качественного) и способствующий углублению исследований и развитию знаний о рассматриваемом феномене. Применение триангуляции позволяет систематически описать контекст исследования, получить богатые и информативные данные, аргументированно и логично обосновать аналитические умозаключения, а также раскрыть рефлексивные позиции как самого исследователя, так и респондентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Янчук, В. А. Методология и методы психологического исследования в психологии и социальных науках / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2011. – 376 с.
2. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – С. 173–186.

3. Kopinak, J. The use of triangulation in a study of refugee well-being / J. Kopinak // Quality Quantity. – 1999. – Vol. 33 (2). – С. 169–183.
4. Smaling, A. Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek : doctoral dissertation / A. Smaling. – Lisse, The Netherlands : Swets & Zeitlinger, 1987. – 385 p.
5. Paulien, C. Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity meijer, nico verloop and douwe beijaard / C. Paulien // Quality & Quantity – 2002. – Vol. 36. – P. 145–167.
6. Янчук, В. А. Интегративно-эклeктический подход к анализу психологической феноменологии : словарь-справочник / В. А. Янчук. – Минск : АПО, 2001. – 48 с.
7. Ryff, C. D. Psychological Well-Being / C. D. Ryff // Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365–369.
8. Пергаменщик, Л. А. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и процедура адаптации / Л. А. Пергаменщик, Н. Н. Лепешинский // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 73–96.
9. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М. : Смысл, 2003. – 301 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.09.2015

Pergamenschik L.A., Novak N.G. Methodological Triangulation as the Way to Create Psychological Research

In the article, the concept «methodological triangulation» is revealed and its characteristic concerning application in psychological researches as integration tools of positivistic and hermeneutic knowledge, the way of overcoming of unilaterality and fragmentariness of psychological theories and methods is given. The authors described the approaches to the analysis of data in case of need of their triangulation: intuitive, procedural, intersubjective. The procedure of triangulation as stage-by-stage realization of four aspects is revealed: planning of triangulation research, data collection, the analysis of data and their generalization. The presented stage-by-stage procedure of methodological triangulation is supported with the scheme of its realization on the example of studying of interrelation of experience of a crisis event and psychological wellbeing of the personality.

УДК 159.942.5

А.В. Ракицкая*старший преподаватель каф. общей и социальной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы***ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ
СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ**

Прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у педагогов являются высокий уровень косвенной агрессии, враждебности, реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низкий уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти. Вместе с тем у женщин прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания выступают высокий уровень враждебности и реактивной агрессии. У мужчин такими показателями являются деструктивная направленность агрессии, высокий уровень вербальной агрессии, проактивная агрессия, связанная с аффилиацией, а также низкий уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти. Полученные результаты эмпирического исследования могут быть использованы в ходе подготовки педагогов и психологов. На основе полученных данных возможны разработка программ по профилактике и психокоррекции синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также оказание индивидуальной психологической помощи педагогам с синдромом эмоционального выгорания.

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящен ряд работ как зарубежных (К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион), так и отечественных исследователей (Т.В. Форманюк, Т.И. Ронгинская, М.М. Скугаревская, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Гришина, В.Е. Орёл, А.А. Рукавишников, Т.В. Темиров, Е.А. Трухан). Под синдромом эмоционального выгорания мы вслед за К. Маслач, С. Джексон понимаем синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения профессиональных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Редукция профессиональных достижений означает возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [1].

В последние десятилетия основные усилия исследователей были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание, а также на определение прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания. Вместе с тем нами не обнаружены исследования, рассматривающие различные характеристики личностной и ситуативной агрессии как прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания, в частности, у педагогов.

Между тем профессиональная деятельность педагога характеризуется достаточно высоким уровнем эмоционального напряжения, возникающего вследствие достаточно частого пребывания учителя в педагогически сложных ситуациях [2]. Поведение других участников педагогического взаимодействия зачастую вызывает у учителя агрессию. Но в связи с предъявляемыми к педагогу профессионально-этическими требованиями учитель не может выразить агрессию открытым путем, что приводит к накоплению невыраженной агрессии, на подавление и сдерживание которой тратятся физические и психические силы.

Согласно аффективно-динамической модели, для человека, попавшего в ситуацию депривации или фрустрации, характерно нарастание напряженности, что приводит как к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребностей, так и к усилению внутренней активности, а именно к ис-

пользованию механизмов психологической защиты для уменьшения напряжения. И то, и другое может стимулироваться определёнными эмоциями, сопровождающими либо реализацию потребности, либо ее сдерживание [3]. В связи с этим мы предполагаем, что педагог, попадая в эмоционально сложную ситуацию, испытывает агрессию, гнев, но адекватно не выражает их в связи с влиянием социальных и профессиональных факторов, что приводит либо к подавлению и сдерживанию агрессии, возникновению враждебности, либо к открытым агрессивным действиям. По нашему мнению, это создает условия для деструктивных физических и психических последствий для эмоционального состояния педагога, в частности, для развития синдрома эмоционального выгорания.

Организация исследования

Целью нашего исследования явилось выявление прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Степень выраженности синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), эмоционального истощения (ЭИ), деперсонализации (ДП), редукции профессиональных достижений (РПД) диагностировались при помощи опросника на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н.Е. Водопьяновой [2]. При помощи опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки измерялись следующие параметры: физическая агрессия (ФА), вербальная агрессия (ВА), косвенная агрессия (КА), враждебность (ВРЖД), общая агрессивность (ОА), направленность агрессии (НПРА), агрессивная мотивация (АМ) [4]. Для оценки ситуативной агрессии использовали шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье, позволяющую измерить такие параметры, как реактивная агрессия (РА), проактивная агрессия, связанная с проявлением власти (ПАВ), проактивная агрессия, связанная с аффилиацией (ПАА) [5].

В исследовании приняло участие 448 педагогов с высшим образованием (336 женщин и 102 мужчины), проходивших курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно). Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате исследования нами установлены прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также выявлены особенности прогностических показателей выгорания и его компонентов у педагогов с учетом фактора пола.

Синдром эмоционального выгорания. Согласно результатам проведенного исследования высокий уровень синдрома эмоционального выгорания свойственен педагогам с высокой реактивной агрессией, отличающихся высокой враждебностью, характеризующихся высокой косвенной агрессией, высокой проактивной агрессией, связанной с аффилиацией, а также низкой проактивной агрессией, связанной с проявлением власти, о чем свидетельствует уравнение регрессии:

$$СЭВ = 54,559 + 0,603 РА + 0,419 ВРЖД - 1,007 ПАВ + 0,750 КА + 0,583 ПАА.$$

Так, у педагогов часто переживаемые обиды, подозрительность к окружающим, обусловленные гневом на весь мир за собственные страдания, проявления недоверия и осторожности по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие хотят причинить им вред, что сопровождается проявлением агрессивных реакций окольными путями, приводят к синдрому эмоционального выгорания.

Нами выявлены особенности прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от фактора гендерной принадлежности. Проведение регрессионного анализа позволило нам установить, что высокий уровень синдрома эмоционального выгорания свойственен высоковраждебным женщинам с высокой реактивной агрессией (уравнение регрессии: $СЭВ = 56,335 + 0,852 ВРЖД + 0,713 РА$).

Женщины, считающие, что они не получают того, что им положено (внимания, поощрения, признания) и что это несправедливо по отношению к ним, в то время как другие люди (например, коллеги), по мнению женщин, имеют то, что хотят, что сопровождается легко возникающими проявлениями возмущения, гнева, в большей степени подвержены физическому и психическому истощению. Испытывая зависть и при этом полагая, что другие им завидуют, проявляя при этом недоверие к окружающим, женщины переживают в итоге разочарованность, апатию, потерю интереса к ученикам, коллегам, к своей профессиональной деятельности. Согласно результатам исследования, высокая степень синдрома эмоционального выгорания характерна для мужчин, характеризующихся конструктивной направленностью агрессии, высокой вербальной агрессией, высокой проактивной агрессией, связанной с аффилиацией, а также низкой проактивной агрессией, связанной с проявлением власти. Уравнение регрессии

$$\text{ЭВ} = 57,008 - 2,471 \text{ ПАВ} + 2,081 \text{ ПАА} + 2,578 \text{ ВА} - 0,643 \text{ НППА}$$

подтверждает данное заключение. Так, одними из прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у мужчин являются такие переменные, характеризующие личностную агрессию, как конструктивная направленность агрессии и высокая вербальная агрессия. Мужчины, выражающие негативные чувства через форму (крик, брань) и через содержание (угрозы, ругань), при этом все же склонны к физическому и психическому истощению. Кроме того прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у мужчин выступают высокая проактивная агрессия, связанная с аффилиацией, и низкая проактивная агрессия, связанная с проявлением власти. Из этого следует, что мужчины, получающие в высокой степени положительные эмоции от использования агрессии для получения результата, стремящиеся к объединению с другими агрессорами, а также в низкой степени получающие удовольствие от реализации власти, возможности доминирования при помощи агрессивных действий, в большей степени истощаются физически и психически в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Эмоциональное истощение. Высокий уровень эмоционального истощения, являющегося одним из основных компонентов синдрома эмоционального выгорания, свойственен враждебно настроенным педагогам с высокой реактивной агрессией, высокой косвенной агрессией, высокой агрессивной мотивацией, низким уровнем общей агрессивности, низкой проактивной агрессией, связанной с аффилиацией, о чем свидетельствует уравнение регрессии

$$\text{ЭИ} = 16,824 + 0,449 \text{ ВРЖД} + 0,374 \text{ РА} - 0,500 \text{ ПАА} + 1,852 \text{ КА} - 1,322 \text{ ОА} + 0,971 \text{ АМ.}$$

Педагоги, для которых характерны проявления обиды, ненависти к окружающим, но которые при этом не проявляют прямых агрессивных реакций и рационально обосновывают собственное поведение, находятся в группе риска развития эмоционального истощения. Кроме этого прогностическими показателями эмоционального истощения у педагогов независимо от пола являются высокий уровень реактивной агрессии и низкий уровень проактивной агрессии, связанной с аффилиацией.

На основании полученного уравнения регрессии

$$\text{ЭИ} = 17,361 + 0,803 \text{ ВРЖД} + 0,331 \text{ РА} - 1,403 \text{ ВА} + 0,882 \text{ АМ} - 0,955 \text{ ФА}$$

можно сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального истощения характерен для высоковраждебных женщин с высокой реактивной агрессией, высокой агрессивной мотивацией, низкой вербальной агрессией, отличающихся низкой физической агрессией. Враждебно настроенные женщины, склонные к проявлениям ярости, гнева во фрустрирующих ситуациях, позволяющие себе быть грубыми по отношению к людям, которые им не нравятся, но при этом словесно и физически не склонные наносить окружающим вред, в большей степени испытывают желание уединиться, чувствуют усталость и эмоциональную опустошенность, считая, что они слишком много и тяжело

работают. Высокая степень эмоционального истощения свойственна мужчинам с высокой реактивной агрессией, высокой степенью проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, характеризующиеся низкой враждебностью, низкой проактивной агрессией, связанной с проявлением власти, что следует из уравнения регрессии:

$$ЭИ = 21,341 - 1,237 ПАВ + 0,665 РА + 0,945 ПАА - 0,583 ВРЖД.$$

В группе риска развития эмоционального истощения находятся мужчины, испытывающие во фрустрирующей ситуации гнев и переходящие в ней к агрессивному нападению, характеризующиеся в высокой степени использованием для достижения определенного результата агрессии, сопровождающейся ощущением единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы. При этом, проявляя агрессию, мужчина испытывает положительные эмоции от причинения вреда жертве. Хочется отметить, что для мужчин, не склонных к переживанию зависти, ненависти к окружающим, осторожности по отношению к людям, основанной на убеждении, что окружающие хотят причинить им вред, в большей степени характерны эмоциональное истощение в отличие от женщин. Кроме этого представляет интерес, что эмоционально истощаются в большей степени мужчины, характеризующиеся отсутствием желания угрожать тем, кто с ними не согласен, не получающих удовольствие от реализации власти, возможности доминирования в педагогическом взаимодействии.

Деперсонализация. Высокая степень деперсонализации свойственна педагогам с деструктивной направленностью агрессии, высокой реактивной агрессией, высокой проактивной агрессией, связанной с аффилиацией, а также с низкой вербальной агрессией, что доказывает полученное в результате регрессионного анализа уравнение:

$$ДП = 3,961 + 0,233 НППРА + 0,206 РА - 0,356 ВА + 0,258 ПАА.$$

Педагоги, в низкой степени выражающие негативные чувства как через форму, так и через содержание словесных ответов, но при этом характеризующиеся разрушительным характером проявляемой агрессии, подвергаются риску развития циничного отношения к себе и окружающим. В сложных ситуациях такие педагоги склонны проявлять гнев и нападать на своих обидчиков, объединяясь при этом с другими, что приводит к явлениям деперсонализации.

В результате исследования выявлено, что высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высокой реактивной агрессией, отличающимся высокой косвенной агрессией, что подтверждает уравнение регрессии:

$$ДП = 2,814 + 0,378 ВРЖД + 0,293 РА + 0,360 КА.$$

Женщины, не доверяющие коллегам, ученикам и полагающие, что их не любят окружающие и обсуждают их поведение за спиной, между тем сами склонны к выражению агрессии косвенным способом в виде сплетен, интриг, в большей степени ожесточаются против других, относятся к людям как к предметам. Им становится безразлично, что происходит с теми, кто их окружает. Усугубляют эти проявления деперсонализации легко возникающие вспышки гнева, возмущения у женщин в ситуациях фрустрации. Уравнение регрессии $ДП = 6,925 + 0,563 ПАА$ позволяет сделать заключение о том, что высокая степень деперсонализации свойственна мужчинам с высокой проактивной агрессией, связанной с аффилиацией. Высокая степень используемой для достижения определенного результата проактивной агрессии, характеризующейся ощущением единства с другими агрессорами в отношении впечатления о тех или иных отрицательных чертах жертвы, при этом сопровождающаяся получением положительных эмоций от причинения вреда жертве, приводит к проявлениям цинизма, равнодушия, черствости по отношению к окружающим.

Редукция профессиональных достижений. Приступая к рассмотрению результатов исследования прогностических показателей редукции профессиональных дости-

жений, необходимо уточнить, что шкала «редукция профессиональных достижений» носит обратный характер. Таким образом, уравнение регрессии

$$РПД = 35,602 - 0,249 ВРЖД - 0,852 КА + 0,667 ВА - 0,665 АМ + 0,544 ОА - 0,383 ПАВ$$

позволило определить, что редукция профессиональных достижений свойственна высоковраждебным педагогам с высоким уровнем косвенной агрессии, агрессивной мотивации, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также с низкой общей агрессивностью и низкой вербальной агрессией. Так, педагоги, занимающиеся поиском и обоснованием причин своего агрессивного поведения, вынашивающие злобу и ненависть в отношении окружающих, но при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой словесной форме, а использующие косвенные формы выражения агрессивных реакций (сплетни, интриги), пытающиеся реализовать при помощи агрессии власть в профессиональной деятельности, теряют ощущение, что их работа нужна людям и представляет ценность для них лично, перестают строить профессиональные планы на будущее, так как перестают верить в их реализацию.

Изучая особенности прогностических показателей редукции профессиональных достижений у женщин, мы выявили, что высокая степень выраженности данного компонента синдрома эмоционального выгорания характерна для высоковраждебных женщин, отличающихся высоким уровнем косвенной агрессии и низким уровнем вербальной агрессии. Уравнение регрессии

$$РПД = 36,233 - 0,532 ВРЖД + 0,383 ВА - 0,554 КА$$

подтверждает данное заключение. Женщины, испытывающие зависть, считающие, что администрация, коллеги и ученики несправедливо относятся к ним, обманывают, смеются над ними, при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой вербальной форме, а проявляющие свои агрессивные реакции скрыто, в меньшей степени стремятся к планированию своей профессиональной траектории. Собственные профессиональные достижения утрачивают для них свою ценность. Собственно, меняется отношение к профессии учителя в сторону полной потери интереса. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что редукция профессиональных достижений характерна для мужчин, отличающихся высокой агрессивной мотивацией и низкой вербальной агрессией. Данное заключение подтверждается уравнением регрессии

$$РПД = 33,915 - 1,337 АМ + 2,726 ВА.$$

Мужчины, стремящиеся обосновать себе и другим необходимость агрессивного реагирования в различных педагогически сложных ситуациях, склонные к оправданию собственных агрессивных действий, но не выражающие агрессию словесно, характеризуются проявлениями редукции профессиональных достижений.

Заключение

Обобщая результаты эмпирического исследования прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания у педагогов, можно сделать следующие выводы:

1. Прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания у педагогов являются высокий уровень косвенной агрессии, враждебности, реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низкий уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти. Вместе с тем у женщин прогностическими показателями синдрома эмоционального выгорания выступают высокий уровень враждебности и реактивной агрессии. У мужчин такими показателями являются деструктивная направленность агрессии, высокий уровень вербальной агрессии, проактивная агрессия, связанная с аффилиацией, а также низкий уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти.

2. Прогностическими показателями эмоционального истощения у педагогов являются высокий уровень враждебности, реактивной агрессии, косвенной агрессии,

агрессивной мотивации, а также низкий уровень общей агрессивности и проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Для женщин прогностическими показателями эмоционального истощения являются высокий уровень агрессивной мотивации, враждебности, реактивной агрессии, а также низкий уровень физической и вербальной агрессии. Высокая степень эмоционального истощения свойственна мужчинам с высоким уровнем реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, характеризующиеся низким уровнем враждебности и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти.

3. Прогностическими показателями деперсонализации у педагогов являются деструктивная направленность агрессии, высокий уровень реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, а также низкий уровень вербальной агрессии. Высокая степень деперсонализации свойственна высоковраждебным женщинам с высоким уровнем косвенной и реактивной агрессии. Вместе с тем прогностическим показателем деперсонализации у мужчин выступает высокий уровень проактивной агрессии, связанной с аффилиацией.

4. Прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у педагогов являются высокий уровень враждебности, агрессивной мотивации, косвенной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также низкий уровень общей агрессивности и вербальной агрессии. Наряду с этим прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у женщин выступают высокий уровень враждебности и косвенной агрессии, а также низкий уровень вербальной агрессии. Редукция профессиональных достижений свойственна мужчинам, отличающимся высоким уровнем агрессивной мотивации и низким уровнем вербальной агрессии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. – 1976. – № 5. – P. 16–22.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
4. Buss, A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Vol. 21. – P. 343–349.
5. Roland, E. Aggression and Bullying / E. Roland, T. Idsoe / Aggressive Behavior. – 2001. – Vol. 27. – P. 446–462.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.09.2015

Rakitskaya H.W. The Question of Prognostic Indicators of Burnout in Teachers

The article presents the results of empirical studies of prognostic indicators of burnout in teachers. Predictor of burnout in teachers is the high level of indirect aggression, hostility, aggression, reactive, proactive aggression related to affiliation, as well as low levels of proactive aggression, coupled with the appearance of power. Based on data it is possible to develop programs for the prevention and therapy of emotional burnout in teachers, as well as to provide psychological assistance to individual teachers with the syndrome of burnout.

УДК 159.9

А.В. Хаменя*старший преподаватель каф. экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы***ПЕРЕЖИВАНИЕ БЕРЕМЕННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН:
ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В статье представлены результаты эмпирических исследований переживания беременности как объекта изучения в современной психологии. Выделен критерий систематизации подходов к изучению особенностей психики женщины в период беременности. Критерием выступает центральный фактор, детерминирующий переживание беременности и влияющий на трансформацию эмоциональной, когнитивной и ценностно-смысловой сферы личности беременной женщины. Основными факторами психических изменений в период беременности являются: физиологический, социальный и психогенный. В соответствии с выделенными факторами осуществлена систематизация и описаны следующие подходы к исследованию беременности: психофизиологический, психосоциальный и личностный, собственно психологический. В рамках каждого подхода раскрыта основная тенденция исследовательской деятельности в пренатальной и перинатальной психологии, приведены примеры результатов эмпирического изучения особенностей психики женщины в период беременности.

Рост патологии беременности, родов, постнатального периода, а также нарушений раннего развития ребенка диктует необходимость активного исследования беременности как комплексного феномена, включающего и психологические аспекты. Предметом медицинских исследований в области акушерства и неонатологии является изучение генетических и физиологических механизмов формирования патологии беременности и нарушений развития пренейта. В психологических исследованиях рассматривается переживание беременности, т.е. такие психологические феномены, как психические процессы, эмоции, личностные смыслы, отношения, деятельность, претерпевающие изменения в период беременности. С нашей точки зрения, целесообразно систематизировать подходы к изучению переживания беременности в зависимости от центрального фактора, выделяемого исследователями для описания различных изменений в психике женщины. В контексте данной статьи подход мы понимаем не как методологические основы исследований, а как детерминанты, выделенные в соответствии с предложенным критерием. В результате анализа работ в области пре- и перинатальной психологии можно обозначить следующие подходы: психофизиологический, психосоциальный и собственно психологический личностный, подход.

К психофизиологическому подходу мы отнесли исследования, общим для которых является определение физиологического фактора как основного в детерминации различных изменений психики женщины в период беременности. Условно можно выделить три направления таких исследований.

Первое направление исследований предлагает рассматривать основой системы представлений о факторах, определяющих особенности психического реагирования беременной женщины динамическое изменение функционального состояния центральной нервной системы и гуморальной регуляции организма в процессе внутриутробного развития плода. В основе изменения функционального состояния нервной системы лежит «принцип доминанты» А.А. Ухтомского, суть которого заключается в том, что при каждом физиологическом процессе возникает «господствующий очаг возбуждения» (доминанта) – концелляция центров с повышенной возбудимостью на различных уровнях центральной нервной системы, при котором наблюдается явление торможения других текущих рефлексов [1]. Так как беременность является физиологическим процессом, И.А. Аршавский ввел термин «гестационная доминанта» и экстраполировал этот принцип для исследования и объяснения физиологических механизмов и закономерностей,

происходящих в организме женщины в этот период. Данный механизм нейрофизиологической регуляции процесса беременности носит название физиологический компонент гестационной доминанты [2].

И.В. Добряков выявляет психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД), который представляет собой «совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы», т.е. речь идет о психологической составляющей, которой подчиняется психическая деятельность, в частности, изменения психики женщины в период беременности [3, с. 51]. Выделены и описаны пять типов ПКГД: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный (последние четыре определены как отклоняющийся тип ПКГД). На основе этих теоретических предпосылок строится ряд эмпирических исследований в пренатальной психологии.

Второе направление, в соответствии с психофизиологическим подходом, представлено медико-психологическими исследованиями, в основе которых лежит изучение биологических факторов, определяющих нарушения нормы течения беременности и взаимосвязь между патологией и психоэмоциональным состоянием женщины. Аффективная патология, симптомами которой являются раздражительность, вспыльчивость, слезливость, обидчивость, значимо выражена у женщин, страдающих ранним токсикозом, при этом нарушения возникают на высоте токсикоза и исчезают с нормализацией состояния. Более грубые аффективные нарушения, такие как тревога, беспредметное беспокойство, напряженность, невротизация возникают на фоне ознобов с гиперимией, лабильностью артериального кровяного давления, гипергидроза. Пограничные психические нарушения (преимущественно психогенного происхождения) диагностированы у женщин с угрозой прерывания беременности, которым характерны такие психоэмоциональные особенности, как лабильность настроения, высокий темп нарастания и большая интенсивность внешних проявлений эмоциональных реакций, психическая неуравновешенность; отмечаются фобические и депрессивные расстройства, признаки неврастении, психастении и истерии, склонность к отрицанию и соматизации, более низкая оценка качества жизни, а также обнаружено снижение таких качеств личности, как общая активность и общительность.

При сравнительном исследовании женщин с нормальной беременностью и с симптомами позднего гестоза установлено, что в последней группе более выражена невротичность, интровертированность, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность неконформностью, не критичность оценки соматического состояния и социальная дезадаптация, присутствуют различные формы асоциального поведения и дистанцирование от коммуникации с окружающими [4–8]. Общим для этих исследований является представление, что беременность – это физиологический процесс, обусловленный новыми условиями существования организма женщины и сопровождаемый перестройкой функционального состояния нервной системы. Особенностью данного процесса является сизитивность к любой соматической патологии, что определяет изменения эмоциональной сферы личности беременной женщины.

Третье направление исследований, где обнаруживаются психофизиологические основания, рассматривает беременность как адаптацию. С момента возникновения беременности в организме женщины возникают две взаимозависимые и тесно связанные системы: функциональная система матери и функциональная система плода. В связи с развитием плода наблюдаются большие изменения в функциях всех важнейших органов и систем беременной. Изменения носят адаптационно-приспособительный характер и направлены на создание оптимальных условий для роста и развития плода. Это состояние, определяемое как норма беременности, является физиологической адапта-

цией. С психологической точки зрения, адаптация определяется как совокупность процессов и явлений, наблюдаемых на уровне нервно-психической деятельности и возникающих в результате активного решения задач, связанных с проблемными психическими ситуациями; т.е. психическая адаптация – это регуляция в состоянии стресса. Беременность сама по себе является стрессогенным фактором для женщины, независимо от мотивов зачатия и готовности к материнству. Механизмом предотвращения стресса, с точки зрения интегративной модели, является необходимость принятия решения, т.е. адаптация к беременности на физиологическом уровне является стрессогенным фактором и определяет адаптацию на психологическом уровне в форме осуществления принятия решений и выбора женщиной стратегии поведения [9].

В соответствии с поведенческими моделями адаптация к беременности рассматривается и как психофизическая готовность в экстремальной ситуации. Экстремальная ситуация ведет к активации гипоталамуса, который запускает защитные механизмы на двигательном, висцеральном и нейрогормональном уровнях. В состоянии готовности происходит переход эмоций, вызванный ситуацией, воспринимаемой как опасное событие, в телесную готовность, когда тело полагается не на рассудок, а на эмоции и аффекты. Исходя из этих посылок, можно сделать вывод, что в связи с функциональными изменениями и активацией органических процессов в период беременности регулируюшую и адаптивную функцию выполняет динамика эмоциональных состояний [10].

Таким образом, физиологическими факторами детерминации различных изменений психики женщины в период беременности являются: 1) динамическое изменение функционального состояния центральной нервной системы и гуморальной регуляции организма в процессе внутриутробного развития плода; 2) биологические механизмы, регулирующие течение беременности в норме и патологии; 3) процесс адаптации к беременности.

Психосоциальный подход в исследовании переживания беременности опирается на континуум социальных факторов: от социальных характеристик условий жизни беременной женщины до социальной ситуации раннего развития. Условно можно выделить два направления исследований с позиции психосоциального подхода.

Первое направление изучает социально-демографические детерминанты изменения психики женщины в период беременности и возникновение пренатальной патологии (возраст, образование, занятость, жилищные условия, заработок, наличие официального брака, плановость беременности). Результаты исследований социально-демографических характеристик свидетельствуют: беременные женщины моложе 25 лет, которые не имеют высшего или среднего специального образования, не имеют занятости, не имеют отдельного жилья, проживают скученно, имеют невысокий или ниже среднего уровень жилищных условий, имеют низкий уровень семейных доходов, относятся к группе риска по психоэмоциональному стрессу. Так же демографическими факторами, нарушающими психологическое благополучие в период беременности, являются степень социопатизации и социальной незащищенности семьи, социальная неоднородность супружеской пары, изменение семейного положения, производственная, территориальная миграция женщины во время беременности [11].

Второе направление выявляет социально-психологические детерминанты эмоциональных, поведенческих нарушений и пренатальной патологии в период беременности связаны с системой внутри- и межличностных отношений. Особо значимым фактором, нарушающим течение беременности, являются внутрличностные социально-ролевые конфликты между: а) ролью будущей матери и ролью жены, в процессе которого происходит смещение ролевого набора беременной женщины в пользу роли будущей матери, что может привести к осложнениям внутри малой группы и семейному кризису; б) ролью будущей матери и ролью профессионального работника, что связано прежде всего с двойной занятостью (на работе и дома) и необходимостью выбора между про-

должением карьеры и воспитанием ребенка. Мотивация женщины к выполнению важнейшей социальной функции воспроизводства во многом зависит от социального престижа материнства в обществе, от фактора социальной поддержки, а также от целого ряда экономических и моральных факторов, характерных для данного социума [12].

Анализ исследований действия антенатального стресса матери на процесс беременности и родов позволили систематизировать патологические влияния следующим образом: а) отсутствие уверенности в прочности брака, связанное с переживаниями из-за отношений с супругом, способствует повышению чувствительности будущей матери к страху перед родами; б) переживания из-за отношений с супругом, часто обусловленные конфликтными (внутриличностными) отношениями, сопровождаются эмоциональной неудовлетворенностью, что приводит к угрозе выкидыша и явлениям психогенной заторможенности новорожденного; в) профессиональные отношения во время беременности, связанные с желанием продолжать карьеру, учебу, формируют стойкие нервно-психические перегрузки, вплоть до неврастения [13].

Таким образом, социальные факторы, определяющие значимость и влияние социальной среды на переживание беременности, представлены социально-демографическими (возраст, наличие официального брака, образование, заработок, занятость, жилищные условия) и социально-психологическими параметрами (плановость беременности, особенности социально-ролевых отношений, состояние карьеры). Согласно результатам большинства исследований, чем выше тяжесть психосоциального неблагополучия женщины, тем больше вероятность патологии беременности, родов, пре- и постнатальных нарушений развития ребенка.

Личностный (собственно психологический) подход представлен исследованиями качественных изменений поведения, психических процессов, состояний, свойств, ситуации развития и формирования новообразований сферы сознания женщины в период беременности. На сегодняшний день можно выделить два основных направления, по которым ведутся исследования беременности с позиции личностного подхода: изучение изменений эмоциональной и ценностно-смысловой сферы личности женщины.

Первое направление рассматривает эмоциональную сферу, которая претерпевает изменения от аффективных переживаний до высших чувств, в ситуации ожидания и рождения ребенка. Выделяются предрасположенность к невротизации, проявляющейся в повышенной личностной тревожности при ситуативном состоянии в пределах нормы: повышенная подозрительность, сниженный самоконтроль, неприятие ситуации, эмоциональная нестабильность и потребность в поддержке со стороны значимого окружения при принятии решения. Нарушения психического состояния отмечаются у первобеременных женщин от невротического развития личности до невротической реакции на беременность (на повторно беременных беременность не оказывает психотравмирующего воздействия; их психологические характеристики в большей степени соответствуют физиологическим факторам объективного развития беременности).

В большинстве исследований отмечаются индивидуальные особенности психоэмоционального статуса беременных, характерные компенсированному психовегетативному расстройству: снижение настроения, затрудненная психологическая адаптация, концентрация внимания на соматическом состоянии, эмоциональная неустойчивость. Общей особенностью для всех беременных женщин является формирование стойкого тревожного симптомокомплекса: от ощущения внутренней напряженности в первом триместре до собственно тревоги в третьем триместре и страха непосредственно перед родами. Типичная динамика психических проявлений во время беременности выглядит следующим образом: в первые месяцы беременная чувствует себя неуверенно, остается амбивалентной в отношении предстоящего материнства; во втором триместре наблюдается относительное спокойствие в состоянии беременной, осложнения у здоровых женщин – исключение; основная черта третьего триместра – «погружение в ребенка».

Непосредственно перед родами нарастает тревога, проявлением которой может быть гиперактивность беременной, желание ускорить события [7; 14–16]. Таким образом, можно обозначить следующие психоэмоциональные изменения личности во время беременности: предрасположенность к невротизации, рост личностной и ситуативной тревожности, склонность к формированию тревожно-фобического симптомокомплекса, эмоциональная лабильность, снижение толерантности к фрустрационным ситуациям.

Второе направление в рамках личностного подхода представлено исследованиями ценностно-смысловой сферы личности женщины в период беременности. Изменения смысловых образований и динамика смысловых установок, обнаруживаемая в процессе психологического сопровождения беременности, свидетельствует об изменении позиции женщины к родам от пассивно-страдательной к активно-созидательной. «Смысловое переживание материнства» как единица анализа новообразования в сфере самосознания женщины, проявляется посредством особой деятельности смыслостроительства во внутреннем диалоге матери и позволяет ей управлять процессом интеграции противоречивых переживаний, сопровождающих развитие детско-родительских отношений, а также осуществлять осмысленный выбор родительской позиции и стратегии родительского поведения. Во время беременности происходит изменение «Я-концепции» женщины за счет включения материнского образа в структуру представлений о себе. Положительное отношение к собственной матери и готовность опереться на ее опыт помогает включить ее образ в собственную личностную структуру и способствует зрелости. Негативное отношение к собственной матери приводит к задержке формирования собственного материнского образа и связано с тревожностью и внутренним напряжением. Психологическим содержанием изменений самосознания женщины на этапе материнства становится переосмысление с родительских позиций собственного детского опыта, а также интеграция в самосознании женщины образа родителя [17; 18].

В процессе беременности как актуальной жизненной ситуации для благополучного вынашивания происходит трансформация такой интегративной личностной характеристики, как контроль поведения. Высокий уровень когнитивного, эмоционального и волевого контроля определяют личностную зрелость, благополучное течение беременности, физическое и психологическое здоровье новорожденного. Наблюдается изменение иерархии терминальных ценностей и рост осмысленности жизни. Динамика ценностей от первого к третьему триместру выглядит как снижение значимости эффективного социального взаимодействия и повышение ценности самоактуализации, при этом клинический диагноз нарушения течения беременности не влияет на иерархию ценностных ориентаций и осмысленность жизни, что подтверждает изменение структуры личности женщины в процессе самой беременности [19]. В ряде работ прослеживается идея беременности как этапа индивидуального онтогенеза материнства, содержательно определяется изменениями самосознания женщины, направленными на принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к ребенку [21].

С точки зрения деятельностного подхода, беременность рассматривается как «психологический возраст» и кризис, характеризующийся особым отношением между субъектом и окружающей его действительностью, а также возникновением психологических новообразований, не свойственных предшествующим этапам развития. Исходя из принципов анализа возрастных периодов развития, можно описать социальную ситуацию и связанные с ней противоречия в период беременности через следующие изменения: телесные; семейные; профессиональные; системы отношений с окружением; структуры деятельности, в которые включена женщина; перспективы жизни в целом. Новообразованием в этом кризисе развития является специфическая «внутренняя позиция», которая формируется в результате включения ценности ребенка в смысловую сферу женщины и создает мотивационную направленность деятельности женщины на выпол-

нение материнских функций в ходе беременности, позже – в родах и после рождения ребенка [15; 22].

Таким образом, смысловая сфера личности женщины в период беременности характеризуется следующими признаками: изменение «Я-концепции», иерархии ценностных ориентаций и степени осмысленности жизни, динамика смысловых установок, формирование мотивов материнской деятельности, развитие самосознания и личности, возникновение внутренней картины беременности. Соответственно, в нашей систематизации к личностному подходу относятся исследования, где условиями трансформации и изменения психики женщины выступает сама беременность, ее эмоциональное переживание и содержательное осмысление, т.е. беременность рассматривается как психогенный фактор. Предлагаемая нами систематизация условна и имеет свои ограничения, так как в реальной действительности изменения во время беременности детерминированы совокупным действием и физиологических, и социальных, и психогенных факторов. На основании теоретического анализа эмпирических исследований переживания беременности можно выделить психофизиологический, психосоциальный и личностный, собственно психологический подходы. Системообразующим принципом выступает определение центрального фактора изменения психики беременной женщины как признака существенного для каждого из перечисленных подходов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
2. Аршавский, И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития (основы негэнтропийной теории онтогенеза) / И. А. Аршавский. – М. : Наука, 1982. – 270 с.
3. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
4. Захарийчук, Ю. В. Влияние психосоматического статуса на течение беременности, родов и послеродового периода / Ю. В. Захарийчук, М. С. Вербицкая // Психотерапия и клиническая психология. – 2010. – № 1. – С. 91–98.
5. Сорокина, Т. Т. Роды и психика : практ. руководство / Т. Т. Сорокина. – Минск : Новое знание, 2003. – 352 с.
6. Айламазян, Э. К. К вопросу об эффективности психотерапевтической помощи женщинам с угрозой невынашивания беременности / Э. К. Айламазян // материалы XXII науч. сессии НИИ акушерства и гинекологии им. Д. О. Отта РАМН / под ред. проф. Э. К. Айламазяна. – СПб., 1993. – С. 14–21.
7. Медико-психологические аспекты современной перинатологии : кн. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. по пренатальному воспитанию, М., 22–23 нояб. 2001 г. / Ассоциация пре- и перинатального развития» ; под ред. Г. А. Самысыгиной. – М. : Academia, 2001. – 255 с.
8. Лысенко, О. В. Характеристика типичных психологических состояний при нормальной и осложненной гестозом беременности / О. В. Лысенко, С. Н. Занько, С. В. Лысенко // Вестн. Витеб. гос. мед. ун-та. – 2004. – Т. 3. – № 1. – С. 62–68.
9. Рудина, Л. М. Индивидуально-психологические особенности адаптивности женщин к состоянию беременности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Л. М. Рудина ; Ин-т психологии РАН. – М., 2003. – 198 с.
10. Ветчанина, Е. Г. Психологические состояния беременных женщин в условиях острого и хронического стресса и особенности их психокоррекции : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Е. Г. Ветчанина ; Томск. гос. ун-т. – Томск, 2003. – 191 с.
11. Некрасов, К. В. Влияние социально-экономического статуса женщины на беременность и ее исходы: роль психосоциальных факторов / К. В. Некрасов, Ф. Р. Куту-

ева, О. С. Ключ // Состояние репродуктивного здоровья и пути повышения качества жизни женщины-матери : сб. науч. работ к 90-летию со дня рождения проф. Н. В. Кобозевой ; под ред. проф. С. Н. Гайдукова. – СПб. : СПбГПМА, 2007. – С. 29–32.

12. Немировская, Ю. В. Особенности социально-психологической проблематики беременных женщин / Ю. В. Немировская // Социальная психология сегодня: наука и практика : материалы межвуз. науч.-практ. конф. – СПб. : СПбГУП, 2006. – С. 109–110.

13. Захаров, А. И. Ребенок до рождения и психотерапия послеродовых психических травм / А. И. Захаров. – СПб. : СОЮЗ, 1998. – 144 с.

14. Авдеева, Н. Н. Особенности психической активности ребенка первого года жизни / Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова // Мозг и поведение младенца ; под ред. О. С. Адрианова. – М. : Ин-т психологии РАН, 1993. – С. 167–219.

15. Медико-психологические аспекты современной перинатологии : кн. материалов IV Всерос. конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием «Через интеграцию наук к сохранению репродуктивного здоровья семьи», М., 23–25 нояб. 2003 г. / РГМУ ; под ред. М. Н. Гордеева. – М. : Ин-т психотерапии, 2003. – 201 с.

16. Менделевич, М. Д. Клиническая и медицинская психология : практ. руководство / М. Д. Менделевич. – М. : МЕД пресс, 1998. – 592 с.

17. Леус, Т. В. Представление женщины о себе как о матери в период беременности и после родов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. В. Леус ; Ин-т психологии РАН. – М., 2001. – 202 с.

18. Тетерлева, Е. А. Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Тетерлева ; Уральск. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 214 с.

19. Скрицкая, Т. В. Ценностные ориентации женщин в период беременности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. В. Скрицкая ; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2002. – 162 с.

20. Ковалева, Ю. В. Контроль поведения при различном течении беременности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. В. Ковалева ; Ин-т психологии ГУГН. – М., 2005. – 250 с.

21. Филиппова, Г. Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Г. Г. Филиппова ; Ин-т дошкольного образования и семейного воспитания РАО. – М., 2000. – 350 с.

22. Агнаева, Е. Х. Образ будущего ребенка у беременной женщины : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Х. Агнаева ; Ростов. гос. ун-т. – Ростов н/Д, 2001 – 217 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.10.2015

Khamenia A.V. The Experience of Pregnancy as a Psychological Phenomenon: the Review of Empirical Researches

The article presents the results of the empirical researches on the experience of pregnancy as an object of modern psychology. The criterion of systematization of the approaches to the study of the features of women's psyche during pregnancy period is defined. The criterion is the central factor determining the experience of pregnancy and influencing the transformation of emotional, cognitive and axiological spheres of the pregnant woman personality. The article defines the major factors of psychological changes during the pregnancy: physiological, social, psychogenic. In accordance with the described factors there was presented the classification and the following approaches to the research of the pregnancy: psychophysiological, psychosocial and personality i.e. psychological. Within the frameworks of each approach, there is the main tendency of research in the sphere of prenatal and perinatal psychology described in details; the results of the experimental study of the features of female psychology during the pregnancy period are given.

УДК 159.92

И.Е. Валитова¹, В.А. Чемеревская²

¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
²магистрант каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обсуждаются проблемы питания у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющие психологическую природу. Представлены результаты экспериментального исследования психологических проблем питания, с которыми чаще всего сталкиваются родители, а также видение этих проблем глазами ребенка. Описаны представления родителей (матерей) о значимости питания и пищи, об организации процесса принятия пищи детьми. Выявлены показатели организации процесса питания, которые являются значимыми для ребенка. Определены критерии, свидетельствующие о наличии психологических проблем питания у детей. Установлено, что проблемы питания у детей связаны с особенностями детско-родительских отношений.

Введение

В настоящее время все более актуальными становятся проблемы эмоционального благополучия детей как основы благоприятного развития личности [21]. В процессе обеспечения эмоционального благополучия немаловажную роль играет здоровое питание детей. Организация правильного здорового питания детей имеет не только медицинское значение как фактор сохранения здоровья каждого конкретного ребенка. Значение питания выходит далеко за пределы обеспечения жизнедеятельности организма, а питание и пища уже давно перестали существовать только для удовлетворения биологических потребностей человека. В современной социокультурной ситуации питание насыщено разными смыслами на биологическом, психологическом и социальном уровнях [6; 9; 15]. Все в большей степени оно является средством удовлетворения также и других потребностей, таких как потребность в общении, потребность в признании, потребность в принадлежности к определенной социальной группе и т.п.

Современное общество развивается стремительно, ускоряется темп жизни, и это приводит к тому, что изменяется отношение людей к процессу питания, ухудшается качество продуктов массового потребления, условия и рацион питания. Наблюдается тенденция пренебрежительного отношения к процессу принятия пищи, вымирает культура питания. Люди часто питаются «на ходу», употребляют вредную, жирную пищу, поэтому увеличивается число людей, имеющих лишний вес. С другой стороны, в современном обществе существует и другая тенденция: в общественном сознании укрепляется убеждение о связи жизненного успеха и худого тела [9; 11; 13; 16]. Поэтому возрастает число случаев различных нарушений пищевого поведения, среди которых наиболее известны анорексия и булимия. Кроме того, в последнее время многие люди стремятся перейти к правильному, здоровому питанию, что зачастую приводит к такому нарушению пищевого поведения, как нервная орторексия, характеризующаяся навязчивым стремлением к здоровому и правильному питанию, что существенно ограничивает выбор продуктов питания [13; 19; 20].

Нарушения питания в клиничко-психологических исследованиях рассматриваются в контексте нарушений пищевого поведения. Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию [19]. Пищевое поведение человека оценивается как гармоничное (адекват-

ное) или девиантное (неадекватное) на основе нескольких параметров, к которым, в частности, относятся место, занимаемое процессом приема пищи в иерархии ценностей индивида, количественные и качественные показатели питания, эстетические качества пищи и процесса питания. Существенно влияние этнокультуральных факторов на выработку стереотипов пищевого поведения, особенно в период стресса. Не теряет своей актуальности вопрос о связи питания с жизненными целями личности («есть, чтобы жить, или жить, чтобы есть»), рассматривается роль пищевого поведения для становления некоторых личностных характеристик (например, гостеприимность).

Нарушения пищевого поведения наблюдаются в большинстве случаев у молодых девушек и женщин. Однако в последнее время появились данные о том, что пищевые аддикции отмечаются уже в период подросткового возраста и даже младшего школьного возраста. В этой связи актуальной становится проблема профилактики нарушений пищевого поведения у детей, поэтому необходимо выявить факторы, определяющие особенности процесса питания у детей и его нарушений.

Важной особенностью питания детей является то, что оно осуществляется в процессе реализации детско-родительских отношений. Кроме вкусовых предпочтений детей, удовлетворения их физиологических потребностей, на сам процесс питания оказывают влияние взаимоотношения родителей и ребенка, роль ребенка в семье, а также представления родителей о правильном питании.

В процессе психического развития биологические функции организма (созревание организма) выполняют роль предпосылок развития. Но биологическое и соматическое созревание осуществляются в процессе социального взаимодействия, поэтому процесс созревания также приобретает и социальный характер. В.Ю. Коновалов рассматривает соматические функции как материальные средства психического развития [10], к которым относятся моторика, трофика, регенерация и иммунитет, так как эти средства обеспечивают энергетический потенциал, рост и дифференциацию организма, его стабильность. Социальные взаимодействия возникают с самого рождения ребенка, поэтому они обуславливают и формирование психосоматических отношений, то есть отношений между соматическим созреванием и психическим развитием ребенка.

Процесс питания – это один из инструментов, с помощью которого осуществляется взаимодействие родителей с ребенком. Проблематика детско-родительских отношений и их влияние на развитие ребенка неоднократно рассматривалась в работах отечественных и зарубежных психологов и психотерапевтов. Несмотря на то, что некоторые авторы (Ю.Ф. Антропов, Д.Н. Исаев, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.) описывают в своих работах психосоматические заболевания у детей, нарушение питания как психологическая проблема детей и ее связь с родительской позицией остается практически неизученной.

С самого раннего детства ребенка приучают к «правильному» осуществлению целого ряда функций, связанных с питанием и отправлениями. Как считает М.Я. Сандомирский [18], мать, добиваясь от ребенка контроля функций его организма путем соблюдения режима питания, награды и наказания, по сути дела создает совокупность «сопротивлений», порождающих конфигурацию «культурного тела», особый контур Я, не совпадающий с границами Я, очерченными природными преградами.

Процесс питания представляет собой отражение эмоциональных потребностей и душевного состояния человека. В начале жизни прием пищи – основная функция жизнедеятельности. Удовлетворение чувства голода вызывает ощущение защищенности и хорошего самочувствия, во время кормления ребенок ощущает устранение телесного неблагополучия. Установка матери к своему ребенку является решающей, и на это указывала представитель детского психоанализа М. Кляйн [8]. Если мать не обращается с любовью к ребенку, если она при кормлении в мыслях далека от него или спешит, это

может привести к появлению у ребенка агрессивности по отношению к ней. Эти агрессивные побуждения ребенок часто не может ни преодолеть, ни отреагировать на них, он может их лишь вытеснить, что приводит к амбивалентной установке ребенка к матери. С одной стороны, организм ребенка готов для приема пищи, но если ребенок бессознательно отвергает мать, это ведет к обратной нервной реакции, к спазмам, рвоте, что может быть первым психосоматическим проявлением более позднего невротического развития. Таким образом, прием пищи находится не только в тесной связи с потребностью в любовной заботе, он является также коммуникативным процессом. Это находит свое выражение в том, что приготовление и прием пищи предполагает регулярную работу других людей [12].

Известный представитель психосоматической медицины Ф. Александер [1] утверждает, что ни одна жизненная функция в ранние годы жизни не играет столь важной роли в эмоциональной сфере человека, как питание. Ребенок впервые испытывает избавление от телесного дискомфорта во время грудного кормления; таким образом, удовлетворение голода тесно связывается с ощущением комфорта и защищенности. Помимо ощущения защищенности, насыщение часто ассоциируется с ощущением того, что тебя любят. Для ребенка ситуация «быть накормленным» является эквивалентом ситуации «быть любимым» и означает фактически ощущение защищенности, связанное с насыщением.

По мнению Ж. Жерен, проблемы ребенка раннего возраста – это проблемы его родителей: «Детская психосоматика – это отражение психологических проблем матери, с которой ребенок связан неразрывной телесно-эмоциональной, эмпатической связью... неосознанно отождествляя себя с матерью, ребенок, как в зеркале, отражает ее эмоциональный дискомфорт – только не во “взрослой”, словесно-опосредованной форме, а в “детской”, телесной» [23, с. 367]. Ф. Дольто полагает, что маленький ребенок способен брать на себя проблемы своих родителей, в то время как последние остаются внешне здоровыми. «Тело ребенка – язык, представляющий историю родителей» [5, с. 510].

Так как прием пищи является средством общения между матерью и ребенком, то большую роль играет способ организации процесса питания, эмоциональное состояние не только ребенка, но и родителей во время приема пищи. Как установлено Ю.В. Гречаник, во многих случаях отказ ребенка от еды является средством привлечения к себе внимания, средством манипуляции и способом получения желаемого [4]. Таким образом, нарушения процесса питания у детей имеют психологическую основу и связаны с особенностями родительского отношения к ребенку.

Проблема психологических аспектов питания у детей и факторы, их обуславливающие, до сих пор является открытой и актуальной. Поэтому мы определили *цель* нашего исследования: выявить содержание психологических проблем питания у детей дошкольного и младшего школьного возраста и определить связь этих проблем с родительским отношением.

Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование было проведено на базе детских садов и средних школ г. Бреста. В исследовании приняли участие дети в возрасте от 5 до 10 лет и их родители. Выборка составила 160 человек (80 пар «родитель – ребенок»). В качестве родителей в исследовании выступали матери. Соотношение детей по возрастному признаку: 40 детей дошкольного возраста и 40 детей младшего школьного возраста; число мальчиков и девочек в каждой возрастной группе было одинаковым (по 20 детей).

На первом этапе нашего исследования проводилась работа с матерями, которым предлагалось три методики:

1. Опросник PARI, адаптированный Т.В. Нещерет [17]; он направлен на выявление отношения родителей (матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли).

2. Методика «Незаконченные предложения», целью которой было выявление представлений родителей о питании и значении процесса питания для родителей. Набор предложений был составлен нами: «Питание – это...»; «Полноценная еда – это...»; «Правильное питание – это...»; «Ребенок должен...»; «Ребенок имеет право...»; «Ребенок питается полноценно, если...»; «Ребенок ест плохо, когда...»; «Ребенок ест хорошо, когда...»; «Я согласна с тем, что...»; «Я беспокоюсь, что мой ребенок...»; «Если ребенок плохо ест, надо...».

3. Составленная нами анкета направлена на выявление проблем питания детей, с которыми сталкиваются родители. Примерный перечень вопросов анкеты: «Какой аппетит у Вашего ребенка (нормальный, повышенный, пониженный)?»; «Какие блюда (продукты) любит Ваш ребенок?»; «Какой аппетит у Вашего ребенка в детском саду (школе)?»; «Какой аппетит у Вашего ребенка в гостях?»; «Какой аппетит у Вашего ребенка, когда он у бабушки (или у других родственников)?»; «Бывают ли у Вашего ребенка периоды пониженного аппетита?»; «Бывают ли у Вашего ребенка периоды повышенного аппетита?»; «Если ребенок отказывается от еды, что Вы делаете?»; «Используете ли Вы еду в качестве наказания/поощрения?»; «Что Вы делаете, чтобы побудить ребенка съесть то, что Вы приготовили?».

На втором этапе велась работа с детьми, которым предлагались три методики:

1. Для выявления психологических проблем питания глазами ребенка использовалась проективная методика, которая является модификацией проективной методики САТ, адаптированной для детей дошкольного возраста Н.С. Бурлаковой и В.И. Олешкевич [3]. Нами было использовано восемь картинок, на которых изображен процесс питания детей и взрослых в разных условиях. Дети должны были придумать рассказ по картинке, после чего им задавались дополнительные и уточняющие вопросы с целью получения информации о представлениях детей относительно питания: «Расскажи, кто изображен на картинке? А давай его как-то назовем. Что он делает? Почему? Как ты думаешь, о чем он сейчас думает? Что ему нравится (не нравится)? Он хочет есть или не хочет? Почему он не хочет (хочет) есть? Давай представим, что ему предложили какое-то другое блюдо. Как ты думаешь, он бы захотел кушать? Что ему должны были для этого предложить? Что ему должны были предложить для того, чтобы он совсем не захотел кушать? Почему?».

Вопросы для картинок с изображением детей в детском саду (школьной столовой): «Представь, что в детский сад (школу) прилетел добрый волшебник и сказал, что можно убрать из меню любое блюдо. Что бы ты убрал? Что бы ты добавил?».

Дополнительные вопросы для картинок, где ребенка кормят: «Почему мама (папа) его кормит? Почему он не ест сам? А если бы мама его не кормила, что тогда бы было?».

2. Методика «Незаконченные предложения» и беседа, в ходе которой определялись вкусовые предпочтения ребенка, наиболее привлекательные для приема пищи условия и т.д. Набор предложений и вопросов для беседы разработан нами: «Какие блюда ты любишь?»; «Какие блюда ты не любишь?»; «Где тебе больше всего нравится кушать? Почему?»; «Где тебе меньше всего нравится кушать? Почему?».

Неоконченные предложения для детей: «Когда мы садимся за стол, ...»; «Когда я ем, моя мама...»; «Когда я ем, мой папа...»; «Если я не хочу есть, то...»; «Если я не доем до конца, то...»; «Когда я остаюсь у бабушки, то я кушаю...»; «Чаще всего я получаю сладкое, когда...»; «Я больше всего люблю кушать, когда я...»; «Когда я ем, я не люблю...»; «Я встаю из-за стола, когда...»; «Мне запрещают кушать, ...»; «Если мы опаздываем и не успеваем поехать, то...»; «Чаще всего я ем с...».

Последовательность предъявления методик испытуемым совпадала с последовательностью их описания выше, так как это обеспечивало достоверность и надежность информации, полученной с помощью проективных методов.

Результаты исследования и их обсуждение

С помощью теста «PARI» нам удалось выделить 4 вида отношения родителей к ребенку. Для большинства родителей характерны негармоничные отношения, причем чаще встречаются негармоничные отношения выше нормы (30%), для которых характерна гиперопека, повышенная конфликтность, раздражительность. Негармоничные отношения ниже нормы характерны для 12% родителей и выражаются в безразличии к интересам ребенка, его взглядам, мечтам, к его жизни в целом. Для 26% матерей характерны негармоничные смешанные отношения, которые отличаются от других видов отношений тем, что такие родители непоследовательны в своем отношении и поведении. И только у $\frac{1}{3}$ родителей наблюдаются гармоничные отношения в пределах нормы, такие родители относятся к «золотой середине».

Методика «Незаконченные предложения», которая была предложена родителям, позволила выявить, что родители имеют довольно стереотипные представления о питании. Подавляющее большинство родителей (89%) не учитывают в процессе питания психологических аспектов (настроение ребенка, его психологическое состояние, самочувствие), не знают о существовании психологических факторов нарушения питания, сводя этот процесс к удовлетворению физиологических потребностей ребенка. Для них питание связано в первую очередь с жизнью, с энергией, со здоровьем, с комплексом белков, жиров и углеводов. Следовательно, они не могут их учитывать при организации процесса еды. В тех случаях, когда ребенок плохо ест, $\frac{1}{3}$ часть родителей ищет причину этого, еще $\frac{1}{3}$ часть родителей обращается к врачу, проверяет здоровье ребенка. 13% родителей тем или иным способом стараются заинтересовать, уговорить, простимулировать или заставить ребенка хорошо питаться.

Мы можем предположить, что явных органических факторов снижения или повышения аппетита у этих детей не отмечается. Тот факт, что только 12% родителей среди причин снижения или повышения аппетита назвали психологические особенности детей (плохое или хорошее настроение, плохой сон), свидетельствует, что большинство мам не знают о существовании психологических факторов нарушения питания, следовательно, они не могут их учитывать при организации процесса еды.

Подавляющее большинство родителей считают, что у детей бывают периоды повышенного аппетита. В качестве основных причин они называют нахождение ребенка на природе, на даче, после прогулок, когда ребенок набегался, наигрался, напрыгался, когда хорошо сервирован стол, приготовлено вкусное блюдо, когда хорошее настроение, когда ребенок голоден. Однако 26% родителей считают, что у их ребенка не бывает периодов снижения аппетита (свидетельствует о том, что родители не знают и даже не подозревают о существовании психологических факторов нарушения питания).

Любимое блюдо своего ребенка знают $\frac{2}{3}$ матерей. Однако есть и такие, которые не знают о вкусовых предпочтениях ребенка. Такие мамы не учитывают желаний ребенка, его вкусовых предпочтений в силу того, что они просто не знают о них. 88% родителей знают, что нельзя наказывать ребенка едой, однако в качестве поощрения все же большинство (52%) их используют. Таким образом, еда является средством воздействия на ребенка. За хорошее поведение, хороший поступок, хорошую учебу младших школьников родители чаще всего поощряют детей сладким.

С помощью методики «Незаконченные предложения», проведенной с детьми, нам удалось определить особенности аппетита у детей в зависимости от условий приема пищи. Большинство детей (46%) любят есть дома, в ресторане или кафе (30%),

что обусловлено тем, что там много сладостей и блюд, которые дети любят. Вызывает тревогу желание детей, особенно младших школьников (15%), есть за компьютером.

Часть детей не любят есть в детском саду (20%) и школе (45%), что объясняется ими так: там «не вкусно», «дают то, что я не люблю». Для родителей, чьи дети не любят есть дома (12,5%), характерна высокая требовательность к ребенку, желание накормить его, заставить съесть то, что он не желает. Как следствие этого, ребенок выбирает условия, в которых к нему не предъявляют никаких требований, где он может смотреть мультики или играть во время приема пищи. Для таких семей характерны негармоничные отношения родителей с ребенком. В то же время лучше всего ребенок ест, по мнению родителей, у бабушки. Объяснить это можно исходя из ответов самих детей, которые отмечают привлекательность бабушкиного дома для еды, потому что «там чисто и красиво», «это мое любимое самое», «вкусно готовит», «дает сладости». Отсюда можно сделать вывод о том, что бабушки больше ориентированы на желания детей, покупают те продукты, которые дома ребенок получает в ограниченном количестве, в меньшей степени настаивают на выполнении правил этикета, меньше контролируют процесс питания. Возможность проявить самостоятельность, уйти от контроля взрослых – важный фактор для предпочтения детьми тех или иных условий приема пищи.

Более половины родителей (56%), по их словам, не заставляют ребенка есть. Однако остальные 44% уговаривают детей, «нагуливают» аппетит, включают мультики, отвлекают разговорами, сказками, предлагают другое блюдо, ведут в ресторан. В данной ситуации ребенок не фиксирует процесс насыщения, что в будущем может привести к психологическим нарушениям питания. Интересен ответ одной мамы, которая говорит, что иногда она заставляет ребенка есть, а иногда нет. Это демонстрирует непоследовательность в тактике поведения мамы, что в дальнейшем может сформировать у ребенка представление о том, что мамой можно манипулировать посредством еды.

Вопрос об использовании еды в качестве наказания/вознаграждения достаточно актуален, поскольку случаи использования привлекательной для ребенка пищи с целью добиться от него желаемого поведения встречаются очень часто. При этом еда является действующим средством манипуляции не только со стороны родителей, но и со стороны детей. Родители покупают ребенку сладости, чтобы заставить его вести себя нужным им образом, а ребенок быстро начинает понимать, что криками, плачем, истериками в общественном месте он почти всегда может рассчитывать на получение желаемого. Только 12% родителей ответили, что они используют еду в качестве наказания: дают большую порцию или лишают сладкого, используют еду в качестве наказания за плохое поведение. Для этих родителей характерны негармоничный ниже нормы и негармоничный выше нормы стили воспитания. В то же время 46% мам используют еду в качестве вознаграждения. Они поощряют детей сладким за хорошее поведение, хороший поступок, хорошую учебу (в случаях с младшими школьниками), за то, что ребенок ее слушается. Кроме того, интересны ответы двух мам, которые используют еду в качестве поощрения во время болезни и для поднятия настроения у ребенка. Некоторые мамы используют эту стратегию для контроля над питанием ребенка (если ребенок все съест, что она мама, то в качестве награды он получает свое любимое блюдо).

Результаты опроса детей с помощью методики САТ показали, что дошкольники при описании картинок не уделяли внимания психологическим аспектам, объясняющим поведение ребенка, говорили, что он просто «не хочет есть», «не голоден», в то время как большая часть младших школьников указывали на психологические аспекты, называя причину нежелания есть тем, что он «расстроен», «обижен», «у него плохое настроение», «он грустит» и т.д.

В ходе проведения исследования были выявлены 6 детей с избыточным весом. Оказалось, что для всех семей с такими детьми характерны негармоничные отношения,

так как определяется значимая корреляционная связь между повышенным весом ребенка и типом отношения родителей к нему. Только половина родителей этих детей считают вес своего ребенка избыточным, что свидетельствует о том, что некоторые родители даже не задумываются и не осознают, что перекармливают ребенка, тем самым замещая с помощью еды недостатки своей любви и внимания.

Анализ ответов детей по всем картинкам позволил определить показатели, которые являются значимыми для ребенка в процессе питания.

К первой категории показателей можно причислить *отношение детей к еде*: «нравится», «вкусная», «ням-ням», «хочет кушать», «не хочет кушать», «любит», «не любит», «ее вырывает» и т.д. На картинках, где ребенок с радостью кушает, практически все дети отмечают свое положительное отношение к еде. На картинках, где ребенок не хочет кушать, абсолютное большинство детей (90%) также отмечают свое негативное отношение к принятию пищи.

Второй важной категорией для многих детей (70%) оказалось *самообслуживание и самостоятельность в процессе кормления*. В своих рассказах дети уделяли внимание тому, что они уже взрослые и в процессе питания им не нужна помощь взрослого: «не люблю, когда кормят», «сама сделаю», «приготовлю другое блюдо», «не хочет, потому что кормят», «меня не кормят», «не хочет, потому что ее кормят» и т.д.

Третья категория, которую нам удалось выделить, – это *принудительное кормление ребенка* (ответы 75% детей). Родители, в особенности мамы, заставляют есть, кормят, а если ребенок отказывается от еды, ругают за то, что ребенок не хочет кушать, наказывают.

Проанализировав рассказы детей, мы выбрали те характеристики, которые свидетельствуют о наличии психологических проблем питания: негативное отношение к пище (еда не нравится, не хочет кушать, вырывает, плохая еда и т.д.), применение родительских санкций по отношению к ребенку (взрослый накажет, заставит есть, оставит голодным, будут кормить и т.д.), негативная реакция ребенка на применение родителями санкций, избегание процесса принятия пищи, кормления с помощью обмана и контроль взрослых за процессом питания ребенка, негативное отношение детей к такому контролю со стороны родителей.

Для выявления взаимосвязи между родительским отношением к ребенку и психологическими проблемами питания у дошкольников были проанализированы типы отношений, характерные для каждой семьи и психологические нарушения питания у детей. В результате исследования мы выделили 3 группы детей, в зависимости от степени выраженности нарушений питания. Критериями наличия психологических проблем питания являлись: негативное отношение ребенка к приему пищи, к еде; избегание ребенком процесса принятия пищи с помощью обмана; нежелание ребенка есть дома; применение родителями санкций к ребенку; негативная реакция ребенка на применение родителями санкций; контроль взрослых за процессом питания ребенка; повышенный вес ребенка.

К первой группе детей мы отнесли тех, у кого явно наблюдались нарушения питания (30 детей). Ко второй группе мы отнесли тех детей, у которых не было выявлено ни одного из этих критериев (24 ребенка). Третью группу (26 детей) составили дети, которые заняли промежуточное положение, так как у них наблюдались отдельные критерии психологических проблем питания. Для сравнения мы брали 2 группы детей: группу, в которой наблюдаются проблемы питания, и группу, где у детей отсутствуют проблемы питания (таблица).

Таблица. – Связь проблем питания у детей и родительским отношением к ребенку

Тип детско-родительских отношений	Наличие проблем питания			Отсутствие проблем питания		
	Кол-во детей / %			Кол-во детей / %		
	ДВ	МШВ	Всего	ДВ	МШВ	Всего
Гармоничные	1/3	2/7	3/10	8/33,5	8/33,5	16/67
Негармоничные выше нормы	8/27	3/10	11/37	2/8,5	2/8,5	4/17
Негармоничные ниже нормы	2/6	3/10	5/16	2/8	0/0	2/8
Негармоничные смешанные	6/20	5/17	11/37	0/0	2/8	2/8
Итого	17/43	13/57	30/100	12/50	12/50	24/100

Примечание: ДВ – дошкольный возраст, МШВ – младший школьный возраст.

Различия между группами статистически значимы по критерию χ -квадрат:

χ -квадрат эм. = 25,5; χ -квадрат крит. = 16,26 при $p = 0,001$.

Для подавляющего большинства семей (90%) с детьми, у которых наблюдаются нарушения питания, характерны негармоничные отношения, причем чаще всего это негармоничные отношения выше нормы и негармоничные смешанные отношения. В то же время для большинства семей (67%), в которых психологические проблемы питания у детей не наблюдаются, характерны гармоничные отношения. Это свидетельствует о том, что тип семейного воспитания связан с наличием у детей психологических проблем питания. Однако для небольшой части таких семей характерны негармоничные отношения, что свидетельствует о том, что нарушения внутрисемейных отношений не всегда связаны с наличием психологических проблем у ребенка.

При сопоставлении результатов, полученных от детей и от родителей, мы выявили взаимосвязь психологических проблем питания у детей и типа отношения родителей к ребенку. Практически во всех семьях, где ребенка перекармливают, предъявляют к нему много требований, заставляют есть, насильно кормят, где еда воспринимается ребенком как наказание, обнаруживаются негармоничные детско-родительские отношения. Таким образом, можно сказать, что в большинстве семей с негармоничным типом отношений практически у всех детей наблюдаются нарушения процесса питания. Это подтверждает данные о том, что родительская позиция по отношению к ребенку проявляется в процессе питания дошкольников и младших школьников.

Представленные результаты позволяют нам сделать следующие выводы.

1. Анализ рассказов детей позволил выделить характеристики, которые свидетельствуют о наличии психологических проблем питания: негативное отношение к пище, применение родительских санкций по отношению к ребенку, негативная реакция ребенка на применение родителями санкций, избегание процесса принятия пищи. Значимыми для ребенка в процессе питания являются: положительное или отрицательное отношение к еде, самообслуживание и самостоятельность в процессе кормления, принудительное кормление ребенка.

2. При сравнении данных, полученных от дошкольников и младших школьников, мы выделили некоторые различия. В отличие от дошкольников младшие школьники в процессе питания учитывают психологические аспекты: внутреннее состояние, самочувствие, настроение. Кроме того, родители поощряют младших школьников сладким за хорошую учебу, чего не наблюдается у родителей дошкольников.

3. В ходе исследования мы выявили особенности отношения родителей к ребенку. Только для 33% родителей характерны гармоничные отношения с детьми в пределах нормы. Несмотря на то, что родители уделяют пристальное внимание процессу питания их детей, многие из них не знают вкусовых предпочтений своих детей, используя

ют еду в качестве поощрения и наказания, тем самым стимулируя ребенка есть то, что «приготовили мамы».

4. Были выявлены особенности проявления аппетита ребенка в зависимости от условий приема пищи. Чаще всего родители сталкиваются с проблемами питания ребенка в детском саду, школе и в гостях. Однако есть и такие дети, которые не любят есть дома, так как родители предъявляют к ним много требований, заставляют есть. Как следствие этого, ребенок выбирает условия, в которых к нему не предъявляют никаких требований, где он может смотреть мультфильмы или играть во время приема пищи. Мамы часто сталкиваются с нежеланием ребенка кушать какое-то блюдо и по-разному на это реагируют. Одни родители дают ребенку свободу выбора, учитывают его желания и физиологические потребности, другие заставляют, наказывают ребенка, что говорит о том, что они не учитывают мнение и желание ребенка, а стремятся всеми способами накормить ребенка, тем самым реализовав себя как успешного родителя. С другой стороны, многие родители знают, что нельзя наказывать ребенка едой, однако в качестве поощрения большинство из них используют еду, то есть еда является средством воздействия на ребенка. Родители поощряют детей за хорошее поведение, хороший поступок, хорошую учебу младших школьников, и чаще всего сладким.

5. Большинство родителей имеют стереотипные представления о питании, они не учитывают в процессе питания психологические аспекты, не знают о существовании психологических факторов нарушения питания, сводя этот процесс к удовлетворению физиологических потребностей ребенка. Следовательно, они не могут учитывать психологические аспекты при организации процесса еды.

6. В результате исследования было выявлено, что у 90% семей с негармоничным типом отношений наблюдаются психологические проблемы питания у детей: повышенный вес, нежелание кушать дома, обман родителей по поводу питания, негативное отношение к приему пищи, использование детьми еды в качестве манипуляции.

Заклучение

Научная новизна представленного в статье исследования заключается в том, что психологические аспекты проблемы питания в дошкольном и младшем школьном возрасте получили содержательное наполнение. Мы полагаем, что нарушения пищевого поведения могут возникать на любом этапе возрастного развития ребенка, являясь переходящими симптомами нарушений эмоционального благополучия, когда пища и питание становится для ребенка средством и способом решения возникающих у него психологических проблем, в том числе проблемных отношений с родителями. В процессе воспитания детей питание и определенные виды пищи используются родителями в воспитательных целях как средство обеспечения необходимого режима питания, послушания ребенка, контроля за его поведением. Постепенно ребенок начинает понимать, что пища может удовлетворять его разные потребности, а не только служить средством насыщения.

Со временем процесс использования пищи и процесса питания как средства решения возникающих психологических проблем может приобретать болезненные формы, что проявляется в клинических вариантах нарушений пищевого поведения. Таким образом, психологические проблемы питания у детей могут выступать в качестве предпосылок возникновения клинически оформленных вариантов пищевых аддикций в более старшем возрасте.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные авторские методики могут использоваться в дальнейших исследованиях психологических проблем питания у детей. Представленные результаты и выводы могут служить основанием для дальнейших исследований как феноменов психологических проблем питания,

так и нарушений детско-родительских отношений, которые обнаруживаются при организации процессов питания детей. Полученные данные убедительно доказывают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте обнаруживаются психологические проблемы питания у детей, которые могут в будущем перерасти в нарушения пищевого поведения, трудно поддающиеся коррекции и лечению. Поэтому актуальной практической задачей является разработка профилактических программ для работы с родителями по предупреждению психологических проблем питания у детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Антропов, Ю. Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков (клиника, динамика и дифференцированное лечение) [Электронный ресурс] / Ю. Ф. Антропов. – Режим доступа: <http://www.psychiatry.ru/diss/1999/60>. – Дата доступа: 15.03.2015.
3. Бурлакова, Н. С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. – 181 с.
4. Гречаник, Ю. В. Психологические проблемы питания у детей / Ю. В. Гречаник // Психолог в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 68–85.
5. Дольто, Ф. На стороне ребенка : пер. с франц. / Ф. Дольто. – М. : Аграф, 1997. – 528 с.
6. Евсегнеев, Р. А. Психиатрия для врача общей практики / Р. А. Евсегнеев. – Минск : Беларусь, 2001. – 426 с.
7. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2005. – 400 с.
8. Кляйн, М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка / М. Кляйн // Психоанализ в развитии / сост. А. П. Порщенко, И. Ю. Романов. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – С. 59–107.
9. Коннер, М. Социальная психология пищи / М. Коннер, Дж. Армитейдж. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2012. – 263 с.
10. Коновалов, В. Ю. Социальные проблемы психосоматического развития у детей / В. Ю. Коновалов // Журн. прикладной психологии. Медицинская психология. – 2004. – № 3. – С. 46–50.
11. Краснопёрова, Н. Ю. Пищевая аддикция и нарушение пищевого поведения: современный взгляд на проблему [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sleep.altnet.ru/articles/p_addik.htm. – Дата доступа: 14.05.2015.
12. Малкина-Пых, И. Г. Терапия пищевого поведения : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2007. – 1037 с.
13. Менделевич, В. Д. Руководство по аддиктологии. / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
14. Микиртумов, Б. Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б. Е. Микиртумов, А. Г. Кощавцев, С. В. Гречаный. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
15. Николаева, Н. О. История и современное состояние исследований нарушений пищевого поведения (культурные и психологические аспекты) [Электронный ресурс] / Н. О. Николаева // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin>. – Дата доступа: 30.03.2013.
16. Пономарева, Л. Г. Современные представления о расстройствах пищевого поведения / Л. Г. Пономарева // Молодой ученый. – 2010. – № 10 (21). – С. 274–277.

17. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – М., 2001. – Т. 2. – 312 с.
18. Сандомирский, М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия : практ. руководство / М. Е. Сандомирский. – М. : Класс, 2005. – 592 с.
19. Скугаревский, О. А. Нарушения пищевого поведения : монография / О. А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2007. – 338 с.
20. Фролова, Ю. Г. Социальные факторы формирования негативного образа тела / Ю. Г. Фролова, О. А. Скугаревский // Социология. – 2004. – № 2. – С. 61–68.
21. Шматкова, И. В. Условия обеспечения эмоционального благополучия детей раннего возраста / И. В. Шматкова // Психогенеза особистості: норма і девіація : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Луцьк, 15–17 жовт. 2012 р. / Східноєвропейський нац. ун-т імені Лесі Українки ; за заг. ред. Я. О. Гошовського [та ін.]. – Луцьк, 2012. – С. 269–277.
22. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.
23. Rossant, L. L'alimentation du nourrisson / L. Rossant. – Paris : Archives françaises de Pédiatrie, 1982. – 125 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.09.2015

Valitova I.E., Chemerevskaya V.A. The Psychological Problems of Nutrition of Children in Pre-school and Junior School Age

The article discusses the problems of nutrition in children of preschool and primary school age having psychological nature. The results of empirical study of psychological problems of nutrition, with which parents encounter, are presented, as well as children's presentations of these issues. The conceptions of parents (mothers) about the importance of nutrition and food, about the organization of the process of children's eating are described. The indices of eating process organization that are meaningful for a child are revealed. The criteria indicating the presence.

УДК 159.922

Е.Е. Марченко*ст. преподаватель каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПЕРЕХОДА В ПЯТЫЙ КЛАСС**

Статья посвящена проблеме прогнозирования успешности перехода младших школьников в пятый класс. Успешность перехода на новую ступень образовательной системы рассматривается в единстве объективных (учебная активность в условиях новой социальной ситуации развития, сопротивление требованиям новой социальной ситуации развития, благополучие взаимоотношений ребенка с одноклассниками) и субъективных (эмоциональное благополучие) аспектов. Описаны выявленные на основе эмпирического исследования особенности личности младших школьников (личностной составляющей субъектной позиции в учении, личностной и социальной рефлексии, самооценки), которые выступают как предикторами, так и факторами риска различных вариантов перехода учащихся в пятый класс. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты могут быть использованы для оптимизации психолого-педагогического сопровождения учащихся на этапе подготовки и после перехода в пятый класс.

Введение

Научное обоснование содержания и принципов психолого-педагогического сопровождения учащихся в период перехода из начальной школы в пятый класс является важным условием эффективности проводимой специалистами работы. Направленность социально-педагогической и психологической службы учреждений образования на превентивную работу актуализирует задачу по максимально раннему выявлению различных форм неблагополучия учащихся и определению прогноза дальнейшего развития ребенка. В этом свете особую задачу приобретает поиск критериев, выступающих в качестве предикторов успешности перехода учащихся из начальной школы в пятый класс. Как показал анализ материалов по данной теме, основное внимание исследователей сосредоточено на описании проявлений и последствий уже обнаруженного неблагополучия учащихся после перехода в пятый класс. Это и определило актуальность нашего исследования.

Переход в пятый класс сопряжен не столько с изменениями внешних обстоятельств учебы (кабинетная система, новые учителя), сколько с качественной перестройкой всей социальной ситуации развития ребенка. Происходит повышение и расширение самостоятельности во всех сферах жизнедеятельности детей, качественно меняются отношение и ожидания педагогов и родителей. Изменившиеся условия требуют от пятиклассников умений выстраивать взаимоотношения с новыми людьми, действовать в незнакомых ситуациях. Актуализируется и проблема важности учебной деятельности, сопряженной с все более расширяющимися внеучебными занятиями, свободой и самостоятельностью учащихся. То есть новая социальная ситуация развития требует более совершенной личностной саморегуляции.

Анализ основных линий развития на границе младшего школьного и подросткового возрастов, а также содержания изменений социальной ситуации развития при переходе в пятый класс позволил определить, что особенности субъектной позиции в учении, социальной и личностной рефлексии, а также самооценки детей могут иметь прогностический потенциал. С одной стороны, эти особенности личности активно развиваются в рассматриваемый период, а с другой – обеспечивают процессы саморегуляции активности в изменившихся условиях.

В понимании *личностной составляющей субъектной позиции в учебной деятельности (ЛСПУ)* мы основывались на идеях А.Н. Леонтьева о наличии в любой дея-

тельности двух ключевых составляющих: операционально-технической и мотивационно-смысловой (личностной). На основе анализа эмпирических и теоретических исследований [1], посвященных вопросам учебной субъектности, были выделены шесть ключевых показателей ЛСПУ.

Показатели «важность учебы» (1) и «внеучебная направленность» (ВН) (2) отражают меру субъективной значимости учебной деятельности для ребенка на фоне внеучебных занятий. Показатель «принятие основных атрибутов школьной учебы» (ПАУ) (3) проявляется в особенностях понимания смысла и принятия в качестве необходимых основных составляющих школьной учебы: установленной программы (уроков), системы оценивания знаний, основанной на требованиях объективности выставяемых педагогом отметок. «Оттенить» меру принятия ребенком основных атрибутов школьного учения и переживание им личностной значимости учения позволяют проявления «негативного отношения к учебе и школе в целом» (НО) (4). Следующая пара показателей позволяет оценить две противоположные тенденции: «надситуативная познавательная активность» (НПА) (5) фиксировалась через желание ребенка не просто выполнять учебные требования в рамках установленной программы, но узнавать больше по «основным» учебным предметам (белорусскому, русскому и иностранному языкам, математике), а «стремление к упрощению учебы» (СУ) (6) определялось по желанию облегчить учебу за счет отмены или сокращения уроков, упрощения содержания учебной программы.

Личностная рефлексия. Основываясь на понимании личности, сформулированном в рамках деятельностного подхода (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь и др.), основную функцию личности мы понимаем как сознательную саморегуляцию и самодетерминацию активности. В свою очередь, реализация этих функций обеспечивается работой личностной рефлексии как способности к осознанию собственных мотивов. Как правило, личностная рефлексия рассматривается как новообразование подросткового возраста. В то же время имеющиеся в литературе [2] данные, а также проведенные нами исследования [3] позволяют говорить о том, что на границе младшего школьного и подросткового возрастов у детей закладываются предпосылки личностной рефлексии (ПЛР) в виде способности к осознанию смысловых оснований целостной деятельности.

На основе работ Т.Ю. Андрущенко [4], А.В. Виноградовой [5] и В.И. Долговой [6] социальная рефлексия (СОЦР) в младшем школьном возрасте была соотнесена со способностью воспринимать сверстника в системе разнообразных его качеств и их проявлений, а также с умением выделять основания своих оценочных суждений о сверстнике.

Основываясь на структурно-динамической модели самооценки, разработанной А.В. Захаровой [7] и проведенном анализе исследований [8] для изучения были выбраны такие аспекты самооценки учащихся, как временная дифференцированность самооценки, дифференцированность системы конкретных самооценок и эмансипированность самооценки от оценок других людей.

Учитывая анализ практики организации психолого-педагогического сопровождения учащихся в период перехода из начальной школы в пятый класс [9; 10], мы выделили объективные (успешность освоения учебной деятельности в условиях новой социальной ситуации развития, благополучия взаимоотношений со сверстниками) и субъективные (отсутствие школьной тревожности) показатели успешности перехода.

Цель эмпирического исследования заключалась в выявлении индивидуальных особенностей личности детей, являющихся предикторами успешного и неуспешного вариантов перехода учащихся из четвертого в пятый класс.

Методики и стратегия исследования

Для решения поставленной цели был сконструирован комплекс методик, включающий собственные разработки автора и модификации известных диагностических процедур.

Методики изучения особенностей личности учащихся. Особенности личностной составляющей субъектной позиции в учении определялись с помощью двух специально сконструированных процедур: *клинической беседы о школе* и *методики «Магазин умений»*.

Клиническая беседа о школе была построена на основе методики изучения отношения к учению и к учебным предметам Г.Н. Казанцевой и представляла собой обсуждение следующих тематических блоков: отношения ребенка к различным урокам, отношения к педагогам, представления ребенка о функциях отметок, мнения о необходимости отметочной системы, наличия желаний изменить систему оценивания успешности учебной деятельности в школе; наличия стремления к упрощению или усложнению учебной программы; желаний ребенка к переходу в пятый класс или возвращению в предшествующие классы.

В основу *методики «Магазин умений»* была положена идея психотерапевтического упражнения «Волшебный магазин» (Magic shop) Н.В. Weiner. Сконструированная нами процедура использовалась для определения субъективной значимости учебы для ребенка относительно различных внеучебных занятий. Для изучения особенностей личностной рефлексии учащихся использовались две экспериментальные ситуации. *Экспериментальная ситуация № 1 «Смыслообнаружение»* была разработана на основе задания, аналогичного эксперименту К. Левина и А. Карстен «на психическое пресыщение» и включала момент свободного выбора задания при отсутствии регламентации [3].

В *экспериментальной ситуации № 2* ребенку предлагалось выполнить задание, содержание которого ему было неизвестно. Также необходимо было принять решение, стоит ли брать это задание для выполнения родителями и сверстниками. Для принятия решения ребенок мог задать исследователю три любых вопроса.

Изучение социальной рефлексии в сфере взаимоотношений со сверстниками проводилось с помощью *модифицированного варианта методики Т.Ю. Андрушенко «Выбор ролей»* [4].

Для изучения особенностей самооценки учащихся была разработана специальная *модификация клинической беседы*, получившая название «*Шкалы*» [8]. Данная процедура основана на методе клинической беседы Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн и различных модификации методики «Лесенка», разработанных в разное время С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, А.М. Прихожан, Е.З. Басиной, Е.А. Бирюкевич.

Обработка полученных данных по всем методикам проводилась по следующей схеме. По всем рассматриваемым особенностям личности были выделены соответствующие комплексы феноменологических проявлений. Затем конкретные факты поведения учащихся (содержание высказываний, эмоциональные реакции, действия и другие поведенческие характеристики) были оценены определенным баллом (от 0,5 до 2). Полученные баллы переводились в индекс, отражающий процент набранных баллов от максимально возможного числа по каждому из показателей.

Методики оценки успешности перехода учащихся в пятый класс. Первым объективным показателем успешности выступает *успешность освоения учащимися учебной деятельности в условия новой социальной ситуации развития*. Его изучение проводилось путем *экспертной оценки*, для которой привлекались классный руководитель и еще два педагога, ведущих основные предметы (математику или какой-либо из языков).

Этот аспекта успешности перехода оценивался по учебной активности в условиях пятого класса (АКТ) и выраженности сопротивления ребенка требованиям новой социальной ситуации развития (СОПР). Проявлениями показателя АКТ выступали: интерес к новым требованиям; активность в построении отношений с новыми педагогами; познавательный интерес; активность на уроках; стремление к творчеству при выполнении заданий; дисциплинированность на уроках и учет замечаний. В качестве феноменологических проявлений СОПР рассматривались: активные отвлечения на посторонние дела во время уроков; избегание выполнения обязательных заданий; предпочтение наиболее легких учебных заданий и поручений; склонность не доводить до конца начатые дела; активные нарушения дисциплины в школе; игнорирование или негативная реакция на замечания и необходимость контроля педагогами выполнения ребенком учебных заданий. По данным экспертной оценки на каждого учащегося высчитывались индексы АКТ и СОПР, отражающие долю отмеченных педагогами у ребенка соответствующих признаков от числа всех оцениваемых проявлений.

Второй объективный показатель успешности перехода – *благополучие взаимоотношений ребенка с одноклассниками* – определялся с помощью социометрии. Эмоциональное благополучие ребенка, выраженное в отсутствии школьной тревожности, как субъективный показатель успешности перехода изучалось посредством опросника Б. Филлипса.

Исследование особенностей личности учащихся проводилось в конце четвертого класса (конец апреля – май). С каждым ребенком исследование проводилось индивидуально и включало две встречи. Экспертная оценка, а также определение уровня тревожности и социометрического статуса учащихся на этапе обучения в пятом классе проводились в ноябре. Статистической основой определения предикторов выступила процедура бинарной логистической регрессии. Общая выборка исследования составила 120 детей (62 мальчика и 58 девочек): выборка пилотажного исследования – 45 детей (26 мальчиков и 19 девочек), выборка основного исследования – 75 детей (36 мальчиков и 39 девочек).

Результаты исследования и их обсуждение

Статистическая обработка полученных данных позволила выделить те особенности личности младших школьников, которые позволяют предсказывать вероятность различных вариантов перехода учащихся в пятый класс. Основой прогнозирования выступает математическая модель расчета вероятности, которая имеет следующий вид $P = 1 / (1 + e^{-y})$, где y – стандартное уравнение регрессии.

Предикторы учебной активности учащихся в условиях новой социальной ситуации развития. Как показали расчеты, в качестве предикторов меры учебной активности в пятом классе выступают пол и «Стремление к упрощению учебы» (показатель ЛСПУ). Полученные данные позволяют прогнозировать меру учебной активности детей на новой ступени образовательной системы на высоком уровне значимости: ($\chi^2 = 21,895$, $p \leq 0,001$). Полученная модель позволила объяснить 80% случаев в обследованной выборке (отношение несогласия больше 1).

Вероятность (P) выраженной учебной активности ребенка после перехода в пятый класс (индекс АКТ более 60 баллов) может быть высчитана с использованием следующего уравнения регрессии: $y = 1,111 - 1,835 \times \text{пол} - 0,37 \times \text{СУ}$ (мужской пол = 0, женский = 1). Согласно полученным данным в группе риска находятся мальчики с выраженным стремлением к упрощению учебы.

Также были установлены значимые линейные связи выраженности АКТ и отдельных особенностей личности младших школьников. Данные показывают, что факто-

рами риска в отношении учебной активности выступают: а) мера непринятия ребенком основных атрибутов школьной учебы ($r_s = 0,429$, $p \leq 0,01$); б) отсутствие или низкая надситуативная познавательная активность ($r_s = 0,295$, $p \leq 0,05$); в) недостаточность личностной ($r_s = 0,424$, $p \leq 0,01$) и социальной рефлексии ($r_s = 0,331$, $p \leq 0,01$); г) низкая степень дифференцированности конкретных самооценок ($r_s = 0,282$, $p \leq 0,01$).

Предикторы сопротивления требованиям новой социальной ситуации развития. На основе полученных данных была доказана возможность прогнозирования как самого факта сопротивления ребенка учебным требованиям, так и меры его выраженности. В отношении проявления сопротивления новым требованиям в целом (величины индекса от 1 до 100 баллов) предиктором выступает пол. Эффективность прогноза с помощью полученной модели составила 74% случаев ($\chi^2 = 20,48$ при $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1). Уравнение регрессии в данном случае имеет следующий вид: $y = 383 - 2,652 \times \text{пол}$ (мужской пол = 0, женский = 1). Согласно полученной математической модели вероятность самого факта проявления сопротивления для мальчиков составляет 0,6, а девочек лишь 0,01.

В свою очередь, предиктором меры сопротивления выступает показатель ЛСПУ «Негативное отношение к учебе и школьной жизни» ($\chi^2 = 8,675$, $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1 , прогностическая мощность модели 87%). Вероятность активного сопротивления ребенка учебным правилам и требованиям (индекс более 50 баллов) может быть рассчитана с использованием формулы уравнения регрессии: $y = -3,289 + 0,42 \times \text{НО}$. В данном случае в группе риска находятся младшие школьники, переживающие выраженное негативное отношение к учебе и школе в целом.

К числу факторов риска в отношении проявления активного сопротивления учебным требованиям относятся следующие особенности личности младших школьников: 1) выраженное стремление к упрощению учебы ($r_s = 0,416$, $p \leq 0,01$); 2) непринятие основных атрибутов школьной учебы ($r_s = 0,269$, $p \leq 0,05$); 3) низкая рефлексивность в отношении смысловой стороны деятельности ($r_s = 0,360$, $p \leq 0,01$), а также в сфере взаимоотношений со сверстниками ($r_s = 0,342$, $p \leq 0,01$).

Далее был проведен анализ соотношения индексов показателей АКТ и ПРОБЛ, который позволяет отразить успешность учебной деятельности в условиях пятого класса в целом. Были дифференцированы два варианта. При сочетании величин индексов АКТ > 60 баллов и ПРОБЛ < 5 баллов признавался успешным вариант учебной деятельности после перехода в пятый класс. В данном случае можно говорить о достаточно выраженной учебной активности ребенка в условиях новой социальной ситуации при полном отсутствии проблем в поведении или наличии незначительных негативных проявлений на отдельных уроках (например, один из трех педагогов отмечает, что ребенок может не реагировать на замечания или избегает заданий и поручений, которые могут вызвать у него трудности). Все другие сочетания индексов АКТ и СОПР квалифицировались как вариант неуспешности учения в пятом классе. Это могли быть как случаи низкой учебной активности на фоне ярко выраженных проблем или сочетаний низкой учебной активности и отдельных проявлений сопротивления.

Статистическая обработка данных подтвердила, что возможно прогнозировать успешность учебной деятельности учащихся в пятом классе на основе пола и особенностей ЛСПУ. На основе показателя «Стремление к упрощению» с учетом пола было объяснено 78% случаев ($\chi^2 = 27,989$, $p \leq 0,001$, отношение несогласия > 1). Формула уравнения регрессии для определения вероятности успешности учебной деятельности в пятом классе имеет следующий вид: $y = 1,338 - 0,36 \times \text{СУ} - 2,432 \times \text{пол}$ (мужской пол = 0, женский = 1). В группе риска по успешности учебной деятельности в условиях новой социальной ситуации развития находятся мальчики, характеризующиеся выраженным стремлением к упрощению учебы.

Также было установлено, что учащиеся с разными вариантами успешности учебной деятельности в пятом классе значимо отличаются по величине сводного показателя ЛСПУ ВУ-ПАУ-НПА ($U = 379$, $p \leq 0,05$). Это позволяет выделить в качестве фактора риска низкую значимость учебной деятельности, непринятие основных атрибутов учебной деятельности и отсутствие надситуативной познавательной активности ребенка на этапе завершения начальной школы.

Предикторы благополучия взаимоотношений ребенка с одноклассниками. По результатам социометрии учащиеся были дифференцированы на две подгруппы. Социометрический статус детей, которые имели не менее трех положительных (в том числе двух взаимных) выборов со стороны одноклассников и при этом не имели отвержений, определялся как благополучный. Дети со всеми другими результатами социометрии были объединены во вторую группу. В качестве предикторов положения ребенка в детском коллективе выступили пол и мера социальной рефлексии учащихся на этапе завершения начальной школы.

В обследованной выборке полученная математическая модель позволила корректно предсказать 81% случаев. Разница между текущей моделью и моделью, содержащей только свободный член, высоко значима ($\chi^2 = 26,273$ при $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1). Вероятность благополучного положения в детском коллективе после перехода в пятый класс может быть рассчитана с использованием следующего уравнения регрессии: $y = -2,422 + 0,57 \times \text{СОЦР} - 1,251 \times \text{пол}$ (мужской пол = 0, женский = 1). В случае выраженной социальной рефлексии одинаково благоприятный прогноз обнаруживается независимо от пола. В группе риска прежде всего находятся девочки с недостаточностью социальной рефлексии. Также неблагополучный, но с меньшей вероятностью прогноз может быть дан в отношении «слабо рефлексирующих» мальчиков.

Возможности прогнозирования школьной тревожности пятиклассников. Были проанализированы возможности прогнозирования как общего уровня школьной тревожности, так и отдельных синдромов (шкал), выделяемых в методике Б. Филлипа. По всем аспектам линейные регрессионные модели оказались незначимыми. Поэтому отдельно были проведены расчеты в отношении высокого уровня тревожности (индексы > 75) и нормального уровня тревожности (индексы ≤ 50).

Основания прогнозирования высокого уровня тревожности. В отношении высокого уровня тревожности по различным синдромам не было получено математических моделей, обладающих высокой прогностической мощностью. В целом из всех проведенных расчетов была обнаружена лишь одна значимая модель в отношении синдрома № 6 «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ($\chi^2 = 7,761$, $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1). Тем не менее полученная математическая модель смогла корректно предсказать лишь 68% случаев, т.е. обладала относительно невысокой прогностической мощностью.

Для прогнозирования вероятности высокого уровня ожидания ребенком негативных оценок со стороны окружающих и выраженной ориентации на значимость мнения других при самооценке поступков, мыслей была получена формула уравнения регрессии: $y = 1,021 - 0,042 \times \text{ПЛР}$. По данному синдрому тревожности мера рефлексии смысловых оснований целостной деятельности может рассматриваться как фактор риска.

Предикторы и факторы риска нормального уровня тревожности. В отношении нормального (низкого) уровня тревожности (величины индексов ≤ 50) значимые математические модели были получены по 6 из 8 синдромов тревожности. Сначала рассмотрим модели, которые имели прогностическую мощность более 70% и на этом основании позволяют говорить о предикторах.

По синдрому № 6 «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» полученная математическая модель позволила предсказать 77% случаев на высоком уровне

значимости ($\chi^2 = 14,002$, $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1). Данная модель включает два предиктора: социальную рефлексию и внеучебную направленность – и рассчитывается по формуле $y = -0,169 + 0,031 \times \text{СОЦР} - 0,042 \times \text{ВН}$. По синдрому № 6 школьной тревожности в группе риска находятся учащиеся с высоким уровнем социальной рефлексии и низкой внеучебной направленностью, т.е. дети, которые на этапе завершения начальной школы характеризуются благополучием в развитии данных особенностей личности.

Синдром № 7 «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» может быть спрогнозирован с высоким уровнем значимости на основании пола и индекса внеучебной направленности ($\chi^2 = 10,825$ при $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1 , прогностическая мощность 72% случаев). Стандартное уравнение регрессии в данном случае приобретает вид: $y = 1,873 - 0,039 \times \text{ВН} + 1,538 \times \text{пол}$. Наибольшая вероятность отсутствия проявлений низкой физиологической сопротивляемости стрессу (учащенное сердцебиение, дрожание коленок и т.п.) в учебных ситуациях пятого класса обнаруживается у девочек с низкой внеучебной направленностью. А наименьшая вероятность – у мальчиков с выраженной внеучебной направленностью.

Далее рассмотрим модели с прогностической мощностью менее 70%. Выявляемые с их помощью переменные более корректным видится рассматривать не как предикторы, а лишь как факторы возможного риска. По фрустрации потребности в достижениях регрессионная модель включает показатель ЛСПУ «Принятие основных атрибутов школьной учебы» ($\chi^2 = 12,131$ при $p \leq 0,01$, отношение несогласия > 1):

$$y = -3,628 + 0,046 \times \text{ПАУ}.$$

Полученная математическая модель смогла объяснить 68% рассматриваемых случаев. В группе риска по фрустрации потребности в достижениях в условиях обучения в пятом классе находятся младшие школьники, понимающие важность и необходимость основных атрибутов учебной деятельности (установленной программы, принципа объективной оценки учебных достижений учащихся). Иными словами, чем в меньшей степени младший школьник принимает основные атрибуты школьной учебы, тем больше вероятность того, что в пятом классе у него будет отсутствовать фрустрация потребности в достижении успеха.

В отношении прогноза отсутствия страха проверки знаний (синдром № 5) информативной выступила мера социальной рефлексии ($\chi^2 = 6,015$ при $p \leq 0,05$, отношение несогласия > 1 , прогностическая мощность модели 66%). В данном случае уравнение регрессии выглядит так: $y = -1,910 + 0,028 \times \text{СОЦР}$. По синдрому № 5 в группу риска попадают младшие школьники с низкой выраженностью социальной рефлексии в отношении сверстников.

В отношении синдрома № 8 «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» также значимой является мера социальной рефлексии учащихся ($\chi^2 = 5,016$ при $p \leq 0,05$, отношение несогласия > 1). Представленная модель в отношении обследованной выборки оказалась эффективной в 65% случаев. Вероятность нормального (низкого) уровня тревожности в сфере взаимоотношений с педагогами может быть рассчитана на основе уравнения регрессии: $y = -1,698 + 0,025 \times \text{СОЦР}$. Наименьшая вероятность не иметь страх в отношениях с педагогами (синдром № 8) свойственна детям с низкой сформированностью социальной рефлексии. А наибольшая вероятность благоприятного прогноза характерна для детей с выраженной рефлексивностью в сфере взаимоотношений со сверстниками.

В отношении страха самовыражения (синдром № 4) фактором риска выступает пол ($\chi^2 = 4,898$ при $p \leq 0,05$, отношение несогласия > 1 , прогностическая мощность модели 63%). Уравнение регрессии, позволяющее вычислить вероятность отсутствия страха самовыражения, имеет следующий вид: $y = -0,773 + 1,079 \times \text{пол}$. Согласно по-

лученной модели, вероятность отсутствие страха самовыражения после перехода в пятый класс у мальчиков составляет 0,5, а у девочек 0,75.

В отношении фактора № 1 (общая тревожность в школе), фактора № 2 (переживание социального стресса), а также итогового показателя школьной тревожности ни предикторы, ни какие-либо факторы риска из числа особенностей личности учащихся на этапе завершения начальной школы выявлены не были.

Полученные результаты позволяют выделить те особенности личности младших школьников, которые могут служить предикторами успешности перехода учащихся из начальной школы в среднюю как в ее объективных проявлениях (освоение учебной деятельности в условиях новой социальной ситуации развития, положение в школьном коллективе), так и со стороны субъективных переживаний ребенком новой социальной ситуации (школьная тревожность).

Обнаружено: наиболее эффективное прогнозирование на основе личностных особенностей младших школьников возможно в отношении объективных показателей успешности перехода учащихся в пятый класс (указаны в порядке уменьшения прогностической мощности полученных математических моделей): мера сопротивления требованиям новой социальной ситуации развития (87%), благополучие взаимоотношений с одноклассниками (81%), мера учебной активности в условиях новой социальной ситуации развития (80%) или в целом успешность учебной деятельности (78%).

Предсказание школьной тревожности, которая представляет субъективный показатель успешности ребенка в условиях пятого класса, на основе личностной составляющей субъектной позиции в учении, самооценки, личностной или социальной рефлексии весьма затруднительно или вообще не возможно.

Наиболее мощным предиктором успешности перехода учащихся из начальной школы в пятый класс является пол, а также особенности социальной рефлексии и особенности таких показателей субъектной позиции в учении, как «Стремление к упрощению учебы», «Внеучебная направленность» и «Негативное отношение к школе».

Особенности личностной рефлексии и самооценки у младших школьников выступают лишь факторами риска в отношении отдельных аспектов успешности перехода.

Также можно отметить общую логику связи предикторов и прогноза. В отношении обнаруженных предикторов объективных показателей перехода в самом общем виде можно заключить, что наблюдается прямая связь: чем большее неблагополучие обнаруживается в отношении развития личности, тем более вероятен и неблагополучный вариант перехода. В отношении субъективного показателя успешности перехода наблюдается обратная картина. Благополучие в становлении личности младшего школьника предвещает высокую вероятность проявления отдельных синдромов школьной тревожности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод: благополучие в развитии отдельных особенностей личности в конце младшего школьного возраста в свете прогноза успешности перехода учащихся из четвертого в пятый класс может быть весьма обманчивым. Первоочередная необходимость психолого-педагогической подготовки и сопровождения после перехода в пятый класс обнаруживается в отношении учащихся, которые на этапе завершения начальной школы характеризуются очевидным неблагополучием личностной составляющей субъектной позиции в учении, социальной и личностной рефлексии, а также самооценки. В то же время учащиеся с высокими показателями развития личности по данным аспектам, по сути, также находятся в группе риска и в пятом классе могут обнаруживать очевидное неблагополучие по отдельным показа-

телям успешности перехода. Это указывает на необходимость проведения соответствующей работы специалистов со всеми учащимися.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марченко, Е. Е. Свойства субъектности как система / Е. Е. Марченко // Психология – наука будущего : материалы V междунар. конф. молодых ученых ; отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2013. – С. 405–406.

2. Скрипник, Н. М. Развитие субъектности младших подростков в условиях поддерживающей образовательной среды на этапе перехода в среднюю школу : дис. ... кан. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Скрипник ; Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2014. – 219 с.

3. Марченко, Е. Е. Сочетание рефлексии различных планов в младшем школьном возрасте / Е. Е. Марченко // На пути к истине : сб. науч. работ студ. к 60-летию БрГУ имени А. С. Пушкина ; под. общ. ред. Б. М. Лепешко. – Брест : БрГУ, 2005. – С. 72–76.

4. Андрущенко, Т. Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании : учеб. пособие / Т. Ю. Андрущенко. – М. : Академия, 2002. – 80 с.

5. Виноградова, А. В. Субъектные предпосылки коммуникативной эффективности младших школьников [Электронный ресурс] / А. В. Виноградова // Психологические науки: теория и практика : материалы III междунар. науч. конф., М., июнь 2015. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/158/8297/>. – Дата доступа: 16.09.2015.

6. Долгова, В. И. Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте / В. И. Долгова, Н. В. Цветкова // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2014. – Вып. 7. – С. 89–98.

7. Захарова, А. В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 90–99.

8. Марченко, Е. Е. Показатели качественного анализа самооценки учащихся на границе младшего школьного и подросткового возрастов / Е. Е. Марченко, Е. А. Бирюкевич // Психология обучения. – 2012. – № 4. – С. 49–65.

9. Битянова, М. Психолого-педагогическое сопровождение школьников на этапе перехода из начального в среднее звено [Электронный ресурс] / М. Битянова // Школьный психолог – 2011. – № 33. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200103315>. – Дата доступа: 29.10.2013.

Марченко, Е. Переход в пятый класс. Только ли в адаптации трудность? Е. Марченко, М. Сорока // Первое сентября. – 2011. – 29 окт. – С. 13.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.12.2015

Marchenko E.E. Personality Traits as Predictors of Successful Pupils' Transition from Primary School to Secondary School

The article is dedicated to the problem of predicting successful transition of primary school pupils to Form 5. The successful transition to the new stage of education is considered in the unity of objective (studying activity in conditions of new social situation of development, resisting the demands of the new social situation of development, positive relationships of a child with the classmates) and subjective (school anxiety) criteria. The highest value in the context of predicting successful transition of the students to Form 5 is based on gender and peculiarities of social reflection of the subjective position in learning. The peculiarities of personal reflection and self-esteem at the end of primary school age act as risk factors of successful transition. The least predictable aspect of successful transition is school anxiety.

ПАДЗЕІ

УДК 398.3

І.А. Швед

*д-р філал. навук, праф. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

ГІСТАРЫЯГРАФІЧНЫ АСПЕКТ ГІСТОРЫКА-КУЛЬТУРНАГА ВЫВУЧЭННЯ КАЛЯНДАРНА-ХРАНАЛАГІЧНАГА КОДА

У сучаснай навуцы існуе даволі прадстаўнічы блок філасофскай (філасофска-фізічнай), культуралагічнай і спецыяльна-навуковай літаратуры, прысвечанай пытанням часу і календара. Агульныя праблемы сацыяльнага і гістарычнага часу, паходжання і развіцця ідэй часу вывучаюцца ў працах М. Абсалямова, Р. Аронова, М. Ахундава, М. Гюйо, Г. Збароўскага, А. Левіча, А. Сіманова, А. Спіркіна, А. Уварава, Дж. Уітроу. Апошнім часам назіраецца рост цікавасці да этнаграфічных, этналінгвістычных, фалькларыстычных і іншых даследаванняў часавых характарыстык культуры пэўных народаў, да пытанняў культурнага часу, этнапсіхалогіі часу. У такіх працах звычайна час разглядаецца як катэгорыя жыццядзейнасці і светаадчування традыцыйнага грамадства, апісваецца ў сувязі з пытаннямі нарміравання культурных працэсаў этнасаў пэўнымі культурнымі, сацыяльнымі і прыродна-кліматчнымі рытмамі (працы М. Абсалямава, І. Акцябрскай, М. Альбедзіль, Р. Аронова, А. Буткевіча, В. Власава, Л. Гумілёва, У. Дзмітрыева, Л. Жукоўскай, Э. Львова, Ю. Карпава, А. Левіча, А. Сагалаева, Б. Фралова, Л. Хрэнава, В. Цішкова). Спецыфіка ўспрымання часу ў традыцыйным грамадстве з'яўляецца прадметам даследаванняў сацыяльнага кірунку, сярод выбітных прадстаўнікоў якога К. Гірц, К. Леві-Строс, Дж. Нідэм. Названая праблематыка сёння пераглядаецца ў сувязі з пашырэннем пераліку шкалаў часу – спісы Нідэма: астранамічны час з характэрнай для яго лічбавай рашоткай; сацыяльны час з яго цыклічнай паўтаральнасцю; біялагічны час, у тым ліку час індывідуальнага жыцця; монахромны і поліхромны час (У. Дзмітрыеў).

Для раскрыцця характарыстык часу ў традыцыйнай карціне свету важнае значэнне маюць працы такіх славурых даследчыкаў, як А. Гурэвіч (вызначыў апісальныя прыкметы часу культуры заходнееўрапейскіх народаў сярэднявечча), Э. Эванс-Прычард (ахарактарызаваў час у аспектах узаемін між людзьмі і прыродай – экалагічны час – і між людзьмі – структурны час), М. Бахцін (пры вывучэнні пытанняў засваення ў сярэднявечнай літаратуры думкі пра рэальны гістарычны час увёў паняцце «хранатоп»), А. Леруа-Гуран (трактаваў працэс стварэння часу культуры як адмысловае яго «адамашніванне»). У сувязі з рэалізацыяй семіятычнага падыходу да даследавання міфалогіі пэўных фрагментаў традыцыйных карцін свету, у тым ліку міфалогіі часу, нельга не адзначыць напрацоўкі В. Іванава, Э. Касірэра, Е. Меляцінскага, У. Тапарова, М. Эліадэ, Р. Якабсона. У межах семіятычных даследаванняў (А. Байбурын, П. Багатыроў, Г. Левінтон, М. Талстой, А. Тапароў, В. Седакова, Т. Цыўян) распрацаваны палажэнні пра носбіта традыцыі, які існуе ў рамках яе глыбіннай семантыкі, але ўсведамляе толькі феномены павярхоўнага слою семантыкі (А. Тапаркоў: толькі даследчык павінен пранікнуць у глыб традыцыі), пра сімвалічныя ўласцівасці аб'ектаў культуры, якія дазваляюць пашырыць пералік катэгорый экстрафункцыянальнасці, у тым ліку да пошуку ў аб'ектах уласцівасцяў хранатопу.

Некаторыя часавыя характарыстыкі, у прыватнасці, даўжыня працэсаў і іх унутраныя рытмы, вызначаюцца даследчыкамі традыцыйнай культуры пры апісанні працоўных працэсаў і промыслаў, пры гэтым указваецца на сувязь апошніх з міфалагічнымі ўяўленнямі. Праекцыя на міфалагічную карціну свету пастулюецца таксама адносна традыцыйнай ацэнкі знешняга фізічнага часу (з якім узгадняюцца рытмы чалавечай

жышчядзейнасці) і ўключэння прыроднага рытму ў свет культуры. Названая праблема-тыка закранаецца ў працах, прысвечаных агульным пытанням даследавання календара (работы Э. Алхеліс, Э. Бікермана, А. Буткевіч, Н. Жукоўскай, І. Клімішына, Л. Нідэрле, Р. Падольнага, Д. Празароўскага, Я. Шур). Спецыяльна гісторыка-культурныя характарыстыкі каляндарных сістэм – адмысловых квінтэсенцый пэўнага тыпу часаўс-прыняцця той ці іншай трыдцыці – разгледжаны ў тэматычных навуковых зборніках па этнаграфіі «Календарь в культуре народов мира» (М., 1993), археалогіі «Археoaстрономия и археология: проблемы взаимодействия» (М., 1994), «Археoaстрономия: проблемы становления» (М., 1996), «Древняя астрономия: Небо и человек» (М., 1998), «Астрономия древних обществ» (М., 2002). У 1999 г. калектыў супрацоўнікаў Расійскага этнаграфічнага музея (Санкт-Пецярбург) падрыхтаваў зборнік “Время и календарь в традиционной культуре” (Тезисы докл. всерос. науч. конференции. СПб, 1999. Сер. «Мир культуры, истории и философии»). У ім на матэрыяле славянскіх (працы Ю. Назарэнка, С. Падрэзавай, Н. Пракоп’евай, І. Шангіной) і неславянскіх традыцый разглядаюцца розныя аспекты асэнсавання і злічэння часу, спосабаў летазлічэння, злічэння дзён, тыдняў і месяцаў, ацэнкі ўзросту людзей, узаемасувязі гаспадарчай дзейнасці, абраду і часу. Навуковыя палажэнні, адлюстраваныя ў названых і іншых працах, дазваляюць сцвярджаць, што галоўныя блокі светапоглядных сістэм (у тым ліку ідэя жыццёвага кругавароту), прыродна-гаспадарчыя цыклы (навуковае абгрунтаванне таго, што каляндарныя абрады ўяўляюць сабой цыкл, прапанаваў У. Проп) і адпаведныя рытуальныя комплексы звязаны з узроўнем асэнсавання нашымі продкамі структуры Сусвету і сэнсу Светабудовы, з этнапсіхалогіяй часу.

Надзвычай многа зроблена ў галіне апісання славянскага народнага календара, у прыватнасці расійскімі этналінгвістамі школы акадэміка М. Талстога і іншымі славістамі, такімі як Т. Агапкіна, А. Беразовіч, В. Бялова, М. Валенцова, Л. Вінаградава, Р. Гадуля, А. Дудэк, А. Страхаў, А. Сулітка, В. Пашына, Л. Пэлка, С. Талстая, В. Усачова, Е. Харватова). Х. Бігеляйзен, Д. Баранаў, В. Васева, Т. Лістова, Т. Лявонцьева, Д. Сімонідзес, І. Седакова, Ж. Трэбешанін, А. Узенёва, Т. Цыўян зрабілі спробы вызначэння тэмпаральных параметраў сямейнай абраднасці, звычайнасці славян. Грунтоўным апірышчам далейшага даследавання міфалогіі часу павінны стаць артыкулы пра час, змешчаныя ў пяці тамах этналінгвістычнага слоўніка «Славянские древности» (М., 1995–2014). Адносна вывучэння часу як фактару культуры С. Талстая ў працы «Семантические категории языка культуры. Очерки по славянской этнолингвистике» (М., 2010) слушна вылучыла вызначальныя параметры гэтага канцэпту. Па-першае, гэта рэlevantныя для культуры віды часу і іх суадносіны (прыродны час, жыццёвы час, народны каляндар, агульны і прыватны календары, сонечны і месяцавы час, абрадавы і прафанны час, працоўны час і да т.п.), затым роля розных часавых межаў, далей – члянэнне розных відаў часу, прынцыпы гэтага члянэння і фактары, якія ўздзейнічаюць на гэта, адзінкі часу, іх суадносіны, суадносіны структур часу рознага маштабу (жыццё – год – суткі і да т.п.). Сюды ж адносяцца спосабы вымярэння часу рознага віду, інструменты і прыёмы вымярэння. Другое кола праблем – гэта аксіялогія часу (розных відаў і розных адрэзкаў часу) і, галоўнае, крытэрыі і матывіроўкі ацэнак; забароны і прадпісанні, звязаныя з гэтым часам; паняцці спрыяльнага і неспрыяльнага (добрага і злага) часу, матывіроўкі, якія тлумачаць гэтыя ацэнкі. Трэцяе кола праблем – гэта магія часу, спосабы ўздзеяння на час, падман часу, гульні з часам, маніпуляцыі з часам: паскарэнне і запавольванне часу, «перадача (дарэнне)» жыццёвага часу, сцісканне і расцягванне часу. Так, уяўленні пра магчымасць сціскання часу (і цесную сувязь пэўных дзён і адрэзкаў розных сезонаў) выразна выяўлены ў варожбах ды прыкметах, у якіх кожны дзень сімвалізуе адзін з наступных месяцаў ці пораў года.

Паводле запісаў, якія захоўваюцца ў архіве Фальклорна-краязнаўчай лабараторыі БрДУ імя А.С. Пушкіна, «*Як на Покрову вітер северный, то будэ зыма морозяна,*

як южны, будэ зыма тэпла» [Старое Сяло, Жабінкаўскі р-н], «Як Казанска скажа, то й зыма пакажа» [Кустын, Брэсцкі р-н], «Колы на Новій год сніх падае зранку – уся зыма будэ сніжна» [Сварынь, Драгічынскі р-н], «Калі на Грамніцы з стрэхі цячэ, то зіма будзе яшчэ доўгаю» [Мікіцк, Драгічынскі р-н], «Калі на Грымныцы нап'ецца півень водыцы, то на Пэтра наесця корова травыцы» [Моталь, Іванаўскі р-н], «Яка погода на Громніцы, такая весна будет. На Громніцы пятух нап'ецца водицы, а на Юр'я наесця волік травыцы. Калі на Громніцы мятеліца дарогу переметае, то весна будет поздня, уражаю не будет» [Выганащчы, Камянецкі р-н]; «Якая Еўдакія, такее і будзе лето. Еслі на Еўдакію ясно – год прэкрасный, еслі пасмурно – год плахі. На Еўдакію цёплы вецер – лето мокрэ, свірэпо – халоднае лето» [Палонь, Ганцавіцкі р-н], «Як на Еводкію стоіть добра погода, світэть сонцэ, то вэсна будэ тэплой» [Яблчнае, Малапрыцкі р-н]; «Студзень пагодны – будзе год плодны» [Соргавічы, Баранавіцкі р-н]; «На Пахомія (28 мая) цёпла – лета цёплае» [Рубель, Столінскі р-н]; «На Якава (13 мая) цёплы вечар і зорная цёплая ноч – летам добрае надвор'е» [Рубель, Столінскі р-н]; «На Сідара (27 мая) дзьмуць паўночныя вятры – лета халоднае» [Рубель, Столінскі р-н]; «На Пакроў (14 кастрычніка) вецер з усходу – зіма халодная» [Рубель, Столінскі р-н]; «На Макарыя (7 жніўня) раніцай холадна – зіма халодная» [Рубель, Столінскі р-н]; «На Ісакія (16 жніўня) вецер віхрамі – чакай зіму крутую і снежную» [Рубель, Столінскі р-н]; «На Лаўрэнція (23 жніўня) вада ціхая – зіма завейная» [Рубель, Столінскі р-н]. Прыём сціскання часу характэрны для абрадаў, звязаных з вырабам за кароткі тэрмін абыдзенных прадметаў: ручніка, кашулі, з пабудовай каплічак, крыжоў, – што рабілася з мэтай спынення хваробы, стыхійнага бедства, вяртання чалавека з вайны і інш. Тэксты песень-замоў, у якіх пералічваліся асноўныя этапы росту, паспявання і перапрацоўкі культурных раслін, выкарыстоўваліся пры лячэнні хваробаў, для адгону нячыстай сілы. Матыў сціскання часу абыгрываецца і ў шырока вядомых дасення песнях пра ўдаву, збожжа якой вырастае ад пасеву да спеласці менш, чым за суткі: «У полі ціхі вецер вее, // Там вдова пшэніцу сее. // Ішы вдова додому нэ прышла, // А пшэніца ўзышла, // На лаўку нэ села, // А вдовіна пшэніца поспела. // Пошла вдова пшэніцу жаці // І нашла зэзуліны дзеці. // – І коб ты, зэзулька, на лето нэ ковала, // Як ты вдовіну пшэнічку оклёвала» [Зубачы, Бярозаўскі р-н]. Процілеглы прыём «расцягвання» часу выкарыстоўваўся падчас вырабу магічных прадметаў, пры дапамозе якіх у пэўныя святы спадзяваліся распазнаць ведзьму. Так, у Заходняй Беларусі дзеля пазбаўлення ад шкодных дзеянняў ведзьмы лічылася патрэбным кожны панядзелак Вялікага посту адкладваць на чардак па адным палене з ахапкі дроваў, якія прыносілі ў хату, каб потым, у велікодную ноч, на гэтым паленні раскласці агонь у хлебнай печы. Тады ўсе чараўніцы з ўсяго наваколля прыляццяць да хаты і будуць прасіць агню.

Навуковая цікавасць да адметнасцяў структураванага ведамі, канцэптуальнага, часу традыцыйнай культуры беларусаў выявілася ў даследаваннях у галіне народных ведаў, этнаграфіі, працах, спецыяльна прысвечаных вывучэнню часу ў традыцыйнай карціне свету беларусаў (Т. Валодзіна, У. Васілевіч, І. Вуглік, І. Крук, У. Лобач, С. Сянько). У айчынным навуковым дыскурсе шырокае кола глыбокіх даследаванняў каляндарнай сістэмы беларускай культуры, абраднасці і звычайнасці прадставілі М. Антропаў, Г. Барташэвіч, М. Грынблат, А. Гурскі, Р. Кавалёва, А. Ліс, З. Мажэйка, В. Сакалова, Л. Салавей. Беларусазнаўчая літаратура змяшчае даволі вялікі аб'ём звестак пра разнастайныя прынцыпы арганізацыі часу культуры з улікам розных маштабаў часавых адзінак, але ў большасці кантэкстаў гэтыя матэрыялы ўключаны ў апісанні традыцыйных жывёлагадоўчых і зямляробчых заняткаў, сямейнай абраднасці, побыту, паводзінавых устаноў і спецыяльна практычна не вылучаліся. І шматлікія аспекты функцыянальнасці каляндарна-храналагічнага кода міфапаэтычнай мадэлі свету беларусаў застаюцца нераскрытымі, і яго абагульняльна-тыпалагічныя даследаванні, характарыстыка каляндарнай міфалогіі і звязанай з ёю аксіялогіі часу застаюцца актуальнымі.

М.М. Аляхновіч

канд. філал. навук, дац. каф. беларускага мовазнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

ЛЕКСІКАГРАФІЧНЫ ДАВЕДНІК ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ЛІТВЕ

«Беларуска-літоўскі слоўнік» = «*Baltarusių-lietuvių kalbų žodynas*» [электронны рэсурс] / Склад.: Ларыса Станкевіч, Рычардас Пяткевічус (*Larisa Stankevič, Ričardas Petkevičius*). – Вільнюс : Ін-т літоўскай мовы, 2014. <http://ByLt.lki.lt>.

«Беларуска-літоўскі слоўнік» = «*Baltarusių-lietuvių kalbų žodynas*» (электронны варыянт лексікаграфічнага даведніка) – першае выданне падобнага кшталту, падрыхтаванае на навуковай аснове з улікам тэарэтычнага і практычнага вопыту сучаснай лінгвістыкі. Важна і тое, што ва ўмовах няпростай сучаснай сацыяльнай сітуацыі запатрабаванасць прац такога зместу і прызначэння падказваецца самім жыццём. Міграцыйныя працэсы сёння вядуць да істотных дэмаграфічных змен, што не можа не ўлічвацца грамадствам.

Актуальнасць прапанаванага даведніка выразна акрэсліваецца ў сістэме літоўскай адукацыі: магчымасцю вывучэння роднай мовы ў школах. У колькасных адносінах у Літоўскай Рэспубліцы беларусы займаюць трэцюю пазіцыю сярод нацыянальных меншасцяў (пасля палякаў і рускіх). Правядзенне абавязковага для ўсіх дзяржаўнага экзамену па мове тытульнай нацыі не выключае магчымасці карыстацца даведачным матэрыялам, таму з’яўленне дзвюхмоўнага беларуска-літоўскага слоўніка агульнаўжывальнай лексікі будзе садзейнічаць павышэнню якаснага ўзроўню выкладання і адной, і другой моў, што, несумненна, належным чынам будзе ўспрынятае і ацэненае і навучэнцамі школ, і студэнтамі, і выкладчыкамі. Да таго ж матэрыял, сістэматызаваны і кваліфікавана пададзены ў даведніку, будзе добрым дарадцам у працы перакладчыкаў, журналістаў, спецыялістаў, якія займаюцца праблемамі моўнага ўзаемадзеяння. Як адзначаюць аўтары-складальнікі, Слоўнік дапаможа зменшыць культурную аддаленасць паміж краінамі і народамі, пасадзейнічае паляпшэнню добрасуседскіх адносін і супрацоўніцтва, будзе запатрабаваны пры рашэнні пытанняў юрыдычнай падтрымкі прадстаўнікоў нацыянальных меншасцяў. І, бясспрэчна, станоўча праявіцца на агульным стане літоўска-беларускіх і беларуска-літоўскіх культурна-моўных сувязяў.

«Беларуска-літоўскі слоўнік» = «*Baltarusių-lietuvių kalbų žodynas*» утрымлівае самую падрабязную інфармацыю пра склад, структуру, сістэму граматычных і стылістычных спасылак, што падкрэслівае высокі навукова-метадычны ўзровень даведніка.

Неабходна адзначыць, што слоўнік выдадзены пры падтрымцы Інстытута літоўскай мовы (Літва) у цесным кантакце з Брэсцкім дзяржаўным універсітэтам імя А.С. Пушкіна (Беларусь) пры спрыянні Пасольства Літоўскай Рэспублікі ў Рэспубліцы Беларусь і Міністэрства замежных спраў Літоўскай Рэспублікі (кіраўнік праекта – Зіта Шымянайтэ). Рэдактар беларускамоўнага кампанента даведніка – кандыдат філалагічных навук, загадчык кафедры беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна Лена Леванцэвіч, змест літоўскамоўнай часткі адрэдагавала Ліяна Пузіненэ (Вільнюс). Праграмае забеспячэнне ажыццявіў Эвалдас Ажарайціс.

Лексікаграфічны даведнік «Беларуска-літоўскі слоўнік» = «*Baltarusių-lietuvių kalbų žodynas*» заслугоўвае навуковай увагі і практычнага прымянення.

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Інструкцыі па афармленні дысертацыі, аўтарэферата і публікацыі па тэме дысертацыі, зацверджанай пастановай Прэзідыума Дзяржаўнага вышэйшага атэстацыйнага камітэта Рэспублікі Беларусь ад 24.12.1997 № 178 (у рэдакцыі пастановы Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 22.02.2006 № 2, ад 15.08.2007 № 4). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасыллак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па левым краі);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па левым краі);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку, калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнасьцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А.В. Дзябёлая, Л.М. Калілец*
Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 24.12.2015. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 21,16. Ул.-выд. арк. 17,55.

Тыраж 100 экз. Заказ № 433.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013.
224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.