

Вестник БарГУ

Научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 2 (12), август, 2022

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

Учредитель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет».

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

Подписные индексы: 00995 — для индивидуальных
подписчиков; 009952 — для организаций.
Свидетельство о регистрации средств массовой
информации № 1533 от 30.07.2012, выданное
Министерством информации Республики Беларусь.

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

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

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

Заведующий редакционно-издательской
группой А. Ю. Сидоренко
Технический редактор Л. Н. Щербук
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 25.07.2022. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 14,25. Уч.-изд. л. 10,00.
Тираж 100 экз. Заказ . Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское
областное унитарное полиграфическое предприятие
«Слонимская типография». Свидетельство
о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.
Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 г. Слоним,
Гродненская обл.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

Барановичи, Республика Беларусь); **Олифирович Н. И.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пергаменщик Л. А.**, доктор психологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пинюта И. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Пузыревич Н. Л.**, кандидат психологических наук (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пучинская Т. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Тарантей В. П.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь); **Тарасова Т. Н.**, доктор филологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Торхова А. В.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Храмцова Ф. И.**, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук (филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет», Минск, Республика Беларусь).

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

Мухтарова Ш. М., доктор педагогических наук (Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан); **Николаева М. В.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация); **Селиванов В. В.**, доктор психологических наук, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Российская Федерация).

Promoter: Educational institution "Baranovichi State University".

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranovichi.
Phone: +375 (163) 64 34 77.
E-mail: vestnikbargu@gmail.com .

Subscription indices: 00995 — for individual subscribers;
009952 — for companies.
The certificate of the registration of mass media № 1533
of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information
of Belarus.

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

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

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

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

Signed print 25.07.2022. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox.
Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 14,25.
Acc.-pub. s. l. 10,00. Circulation of 100 copies.
Order . Free price.

Printing performance: Grodno Regional Printing Unitary
Enterprise "Slonim printing establishment". The state
registration certificate of the publisher, manufacturer and
publications distributor № 1/203 of 07.03.2014, № 2
of 25.02.2014. Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim,
Grodno region.

EDITORIAL BOARD

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

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

Yatsenko T. E. (*Series Executive Editor*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus);

Zhakharchenya N. F. (*Senior Editor*) (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Konovalik V. K. (*English Text Editor*) (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Ponomaryova E. I. (*responsible for "Pedagogical Sciences" area*), Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Itsenko A. G.** (*responsible for "Psychological Sciences" area*), Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Belaya E. I.** (*responsible for "Philological Sciences" area*), Doctor of Philology, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

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

Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Olifirovich N. I.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Pergamenshchik L. A.**, Doctor of Psychology, Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Pinyuta I. V.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Puzyrevich N. L.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Puchinskaya T. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Tarantey V. P.**, Doctor of Education, Professor (educational institution "Grodno State University named after Y. Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Tarasova T. N.**, Doctor of Philology, Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Torhova A. V.**, Doctor of Education, Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Hramtsova F. I.**, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education (branch of the federal state budget educational institution of higher education, Minsk, the Republic of Belarus).

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Muhtarova S. M., Doctor of Education (Karaganda State University named after the academician E. A. Buketov, Karaganda, the Republic of Kazakhstan); **Nikolaeva M. V.**, Doctor of Education, Professor (federal state budget educational institution of higher education "Volgograd State Socio-pedagogical University", Volgograd, the Russian Federation); **Selivanov V. V.**, Doctor of Psychology, Professor (federal state budget educational institution of higher education "Moscow State Psycho-pedagogical University", Moscow, the Russian Federation).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дубешко Н. Г., Шовгеня М. М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов дошкольного образования в условиях дополнительного образования детей

Зданович Е. С. Познавательная самостоятельность иностранных студентов: содержание, структура и особенности развития (на примере дисциплины «Русский язык как иностранный»)

Ковалевич Е. С., Филимонова Н. И. Формирование у будущих педагогов компетентности в области культурно-познавательного туризма

Лемех Е. А. Комплексная оценка качества образования воспитанников центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

Ни Ша К проблеме адаптации музыкальных инструментов системы К. Орфа в дошкольном образовании Китая

Пінюта І. В., Пятакова Т. С. Засваєння лінгвакультурних асаблівостей англomоуних країн на основі інтегративного міждисциплінарного підходу на двох ступенях вищої адукації

Романчук Н. В. Организация взаимодействия с обучающимися профильных педагогических классов как средство развития коммуникативных компетенций студентов педагогических специальностей

Унсович А. Н., Толкач А. Г. Проектирование модели сетевого взаимодействия учреждений высшего и общего среднего образования в условиях цифровизации образовательного процесса

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Грицевич Т. Д., Деменчук О. Ю. Реципрокная адаптация: взаимное сближение школы и современных первоклассников

Романчик А. В. Отношение к материнству через призму концепции четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле

Яценко Т. Е., Солдатенко А. В. Мотивационный профиль личности студентов, склонных к академической виктимности

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ Литературоведение

Аль-Бдайри Ахмед Мадлул Чаллаб Образы отца и матери в избранных пьесах У. Шекспира: динамика развития и особенности интерпретации

Гулевич Е. В. Писатель без маски (особенности творческой лаборатории)

Криштов І. С., Морозкина Т. В. Конструирование территориальной идентичности в современной художественной литературе

Пасютина Ю. Н. Маина Боборико для детей (памяти писательницы)

CONTENTS

EDUCATION

6 Dubeshka N. G., Shovgenya M. M. Foreign language communicative competence formation of future preschool education specialists in the conditions of additional education of children

14 Zdanovich E. S. Cognitive independence of foreign students: content, structure and features of development (on the example of the discipline "Russian as a foreign language")

21 Kovalevich E. S., Filimonova N. I. Formation of future teachers' competence in the field of cultural and educational tourism

27 Lemekh E. A. Comprehensive assessment of education quality among pupils of correction- and development-training centre

34 Ni Sha On the issue of adaptation of Orfian musical set to Chinese preschool music education

41 Piniuta I. V., Piatakova T. S. The linguistic and cultural specificities of english-speaking countries acquisition trough an integrative and interdisciplinary approach at two levels of higher education

47 Romanchuk N. V. Interaction organization with students of specialized pedagogical classes as a means of communication competences development of students of pedagogical specialties

54 Unsovich A. N., Talkach A. G. Designing a model of network interaction of institutions of higher and general secondary education in conditions of digitalization of the educational process

PSYCHOLOGY

65 Gritsevich T. D., Dzemenchuk A. Y. Reciprocal adaptation: the school and modern first-graders mutual rapprochement

71 Romanchik A. V. Attitude to motherhood through the concept prism of A. Lengle's four fundamental motivations

79 Yatsenka T. E., Soldatenko A. V. Motivational personality profile of students prone to academic victimization

PHILOLOGY Literary studies

86 Al-Bdairi Ahmed Madlool Challab Images of father and mother in W. Shakespeare's selected plays: dynamism of development and peculiarities of interpretation

92 Hulevich A. Writer without mask (peculiarities of creative laboratory)

99 Kryshchuk I. S., Morozkina T. V. The construction of territorial identity in contemporary fiction

107 Pasiutsina Yu. N. Maina Boboriko for children (in memory of the writer)

УДК 378

Н. Г. Дубешко¹, кандидат педагогических наук, доцент,
М. М. Шовгеня²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 727 74 18, ¹dubeshka@mail.ru, ²shovgenya1999@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются понятия «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». Описана модель иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов дошкольного образования. Охарактеризованы мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, общие и специальные коммуникативные умения у будущих специалистов дошкольного образования. Выделены коммуникативные умения, составляющие иноязычную коммуникативную компетенцию: перцептивные, экспрессивные, саморегуляции, технические. Раскрыта сущность коммуникативной культуры и описаны формы ее проявления. Выделен ряд закономерностей и принципов развития иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов дошкольного образования: целостность и адекватность профессиональных представлений, целостность мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов коммуникативной компетенции, активность и осознанность обучающегося, использование языка как средства общения, направленность обучения на решение задач профессиональной сферы.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; коммуникативная компетентность; коммуникативные умения; коммуникативная культура; будущие специалисты дошкольного образования; дополнительное образование детей.

Рис. 1. Библиогр.: 17 назв.

N. G. Dubeshka¹, Ph. D. in Education, Associate Professor,
M. M. Shovgenya²

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (29) 727 74 18, ¹dubeshka@mail.ru, ²shovgenya1999@gmail.com

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

The article deals with the concepts of “communicative competence” and “communicative competency”. The model of foreign language communicative competence of future preschool education specialists is described. The motivational, cognitive and behavioral components of foreign language communicative competence, general and special communicative skills of future preschool education specialists are characterized. The types of communicative skills that make up foreign language communicative competence are distinguished: perceptual, expressive, self-regulation, technical. The essence of communicative culture is revealed and the forms of its manifestation are described. A number of regularities and principles for the development of foreign language communicative competence among future specialists in preschool education have

been identified: the integrity and adequacy of professional ideas, the integrity of the motivational, cognitive and behavioral components of communicative competence, the activity and awareness of the student, the use of language as a means of communication, the focus of training on solving the problems of the professional sphere.

Key words: foreign language communicative competence; communicative competency; communication skills; communicative culture; future preschool education specialists; additional education for children.

Fig. 1. Ref.: 17 titles.

Введение. Актуальность владения современным человеком иностранными языками обусловлена тем, что большинство современных средств коммуникации и информации ориентированы на людей, в той или иной мере владеющих иностранным языком. Это позволяет человеку более глубоко разобраться в современной науке, политике, экономике, культуре и искусстве, развивает у него навыки критического мышления, решения творческих задач, публичного выступления, делового общения, работы в команде. Принимая во внимание данный факт, включение в программу непрерывного образования раннего обучения иностранному языку детей дошкольного возраста станет основой для удовлетворения социального запроса общества на подготовленных к современным реалиям, компетентных специалистов широкого круга профессий. Данный контекст акцентирует внимание на необходимости подготовки педагогов дошкольного образования для реализации образовательной работы в рамках обучения детей дошкольного возраста иностранному языку в условиях дополнительного образования.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу исследования составили системный, культурологический (О. В. Мележик), коммуникативно-деятельностный (Е. И. Пассов) и коммуникативно-когнитивный (И. А. Зимняя, Н. И. Алмазова) подходы. Методами исследования выступили: анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом. Культурологический подход предусматривает, что преподавание иностранного языка обучающимся должно отвечать принципам взаимодополнительности, взаимосвязи компонентов учебной деятельности на основе соединения обучения профессиональному языку с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями обучающихся. Коммуникативно-деятельностный подход ставит в центр обучения иностранному языку субъектно-субъектную схему общения, т. е. обучающийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности, управляемой педагогом, а обучение способствует развитию инициативности учащихся, их способности к творческому поиску. Коммуникативно-когнитивный подход учитывает необходимость равного внимания к формированию у обучающихся адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям и умениям в речевой сфере.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследуемая тема свидетельствует о необходимости разделения понятий «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция».

В научной литературе коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов и межличностного опыта, которые обеспечивают готовность человека ставить и решать определенные типы коммуникативных задач, необходимые для достижения эмоционально благоприятного общения, эффективного решения задач общения, владения устной и письменной речью [1].

Коммуникативная компетенция, в свою очередь, определяется как система знаний, умений и навыков обучающегося, приобретенная в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения, позволяющая адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях, организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения, адекватно целям, сферам и ситуациям реального общения [2].

Компетентность в иностранных языках требует широких лексических и грамматических знаний, представления о специфических типах вербального и невербального взаимодействия и особенностях языковых стилей иностранного языка. Немаловажным компонентом коммуникативной компетентности является понимание социальных условностей и аспектов мультикультурализма, который, в свою очередь, определяется Н. С. Кирабаевым как теория, практика и политика неконфликтного сосуществования в одном жизненном пространстве множества разнородных культурных групп [3].

Следует отметить, что общение на иностранных языках основывается на навыках коммуникации на родном языке, которые предусматривают понимание, выражение и толкование содержания речевого и письменного языкового материала в конкретном социальном и культурном контексте, в соответствии с желаниями или потребностями участников общения [4].

Модель иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов дошкольного образования представлена на рисунке 1.

Для решения задачи формирования коммуникативной иноязычной компетенции у будущих специалистов дошкольного образования нами была разработана программа дисциплины «Коммуникативный английский язык в дошкольном образовании» и модель процесса формирования изучаемой компетенции, которая реализуется в рамках работы будущих специалистов дошкольного образования в объединении по интересам «Университет для детей».



Рисунок 1. — Модель иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов дошкольного образования

Данное объединение является структурным подразделением Центра трансфера технологий БарГУ. Деятельность объединения, координируемая заведующим кафедрой дошкольного и начального образования БарГУ Н. Г. Дубешко, кандидатом педагогических наук, доцентом, нацелена на проведение дополнительных образовательных и развивающих занятий для детей дошкольного возраста по следующим направлениям: робототехника, ментальная арифметика, обучение грамоте, речевое творчество, арт-студия, мультстудия, коммуникативный английский, кулинарный мастер-класс и детский фитнес. Занятия с детьми проводятся членами профессорско-преподавательского состава кафедр дошкольного и начального образования, психологии и физического воспитания и студентами-волонтерами отряда «Университет для детей».

Рассмотрим подробнее компоненты модели. *Мотивационный компонент* предопределяет, что успешность в изучении иностранного языка во многом зависит от формирования эмоционально-ценностного отношения к этой деятельности. Поэтому необходимо стимулировать у студентов специальности «Дошкольное образование» осознанную потребность в осуществлении иноязычной коммуникации. Выбирая методы формирования мотивации в изучении иностранного языка, важно учитывать личностные качества обучающегося: его заинтересованность в результате обучения, потребность в одобрении и т. д. Также влиятельными факторами в данном контексте являются интеллектуальные способности будущего специалиста дошкольного образования, особенности развития психических процессов (памяти, внимания, воображения), характера и темперамента.

Важным ресурсом поддержания мотивации будущего специалиста дошкольного образования к изучению иностранного языка является представление языка как инструмента эффективного взаимодействия с детьми дошкольного возраста в их дополнительном образовании. Все это способствует появлению внутренней мотивации, которая преобразовывает мотивы в познавательную-коммуникативную потребность [5]. Для создания ситуативной мотивации в ходе организации учебной иноязычной коммуникативной деятельности эффективным будет применение драматизации, ролевых и деловых игр, использование интерактивной и компьютерной технологий, которые помогают педагогу создавать иноязычную среду, стимулирующую студентов к иноязычной речевой деятельности и коммуникации. В сущности, это те же технологии, которые будущие воспитатели дошкольного образования будут использовать в своей работе с детьми в рамках их дополнительного иноязычного образования.

Когнитивный компонент формирования иноязычной коммуникативной компетенции рассматривает структуру языка сквозь призму накопленного человеком личностного опыта и его знаний и представлений о мире. Функция когнитивного компонента состоит в реализации когнитивной модели переработки языковой информации, которая должна соответствовать задачам обучения иностранному языку. Данный компонент также предусматривает реализацию принципа сознательности в обучении иностранному языку, который вовлекает обучающегося в активную позицию участника процесса [6].

Подчеркнем, что когнитивный компонент иноязычной компетенции требует учета специфики когнитивных аспектов языковых явлений представителями разных языковых групп. Это позволит осознанно подходить к анализу языка с точки зрения национальных особенностей не только языкового материала, но и осмысления окружающего мира, лучше понять и объяснить специфические трудности иностранного языка и более эффективно организовать процесс обучения [6].

Формируя когнитивный компонент в процессе осуществления иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических педагогических специальностей, важно предлагать не готовые языковые знания, а эффективные стратегии овладения языком, применение которых окажет положительное влияние на развитие интеллектуальных способностей обучающихся и активизирует их познавательную деятельность.

Приемы когнитивной направленности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции обладают бесспорным воспитательным потенциалом. С их помощью возрастает возможность развития независимости мышления и действий обучающегося, стимуляции желания самим управлять процессом обучения.

Отметим, что изучение и усвоение языкового материала должно опираться на умственную деятельность, основой которой является понимание и использование изученного материала в речи. При этом обучение языку не сводится только к восприятию и механическому заучиванию единиц языка или правил. Студенты должны стать активными участниками процесса обучения, который носит как личностный, так и социально обусловленный характер [7].

Поведенческий компонент иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой систему коммуникативных умений, которые включают в себя способы деятельности и личностный опыт, совмещающий в себе на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения являются компонентами системы коммуникативного поведения. Особенности и степень сформированности этих умений можно изучить и измерить, развивать и корректировать. Структура коммуникативных умений, используемая иностранными учеными, рассмотрена Ю. М. Жуковым. В частности, он отмечает, что одни исследователи подразумевают под умениями прежде всего поведенческие навыки, другие — способность понимать коммуникативную ситуацию, третьи — способность оценивать свои ресурсы и использовать их для решения коммуникативных задач [8].

Отметим, что коммуникативные умения состоят из двух компонентов: общие (умения говорения и умения слушания) и специальные (умения, необходимые в профессиональной деятельности: провести презентацию, деловую беседу, организовать занятие, объяснить учебный материал). Из общих и специальных умений выделяют вербальные и невербальные составляющие. Важно отметить, что особое внимание уделяется формированию умений слушать и умений невербального общения, поскольку в рамках традиционной системы обучения группа невербальных умений не формируется. При этом невербальные реакции происходят на уровне подсознания, что требует дополнительных усилий для формирования сознательных умений их использования.

Коммуникативные умения подразделяются на четыре группы.

1. Перцептивные — умение понять позицию другого в общении; воспринимать, понимать и правильно оценивать партнера по общению; оценивать эмоционально-психологические реакции партнеров по общению и даже прогнозировать эти реакции, избегая тех, которые помешают достичь цели общения.

2. Экспрессивные умения как единство голосовых, мимических, визуальных и моторных физиолого-психологических процессов.

3. Умения саморегуляции — организация коммуникативного пространства и взаимодействия; создание и поддержание позитивного эмоционального контакта с собеседником; умение вступать в общение, устанавливать контакт с собеседником, завершить общение; выстраивать стратегии, тактики и техники взаимодействия людей, организация их совместной деятельности для достижения определенных целей; саморефлексия, выражающаяся в своеобразном слежении человеком за самим собой по ходу общения и дающая ему возможность вносить своевременные коррективы в свое вербальное и невербальное поведение.

4. Технические умения — общение в различных ситуациях, жанрах; владение устной, письменной речью, приемами ведения беседы [9], полемики, дискуссии [10].

Автор Л. В. Кузнецова выделяет следующие коммуникативные умения: слушать, выражать свои мысли и правильно вести себя в конфликтной ситуации [11]. В данной классификации отражается схожесть понятий «коммуникативные умения» и «умения непосредственной и опосредованной коммуникации».

В то же время В. А. Тищенко характеризует коммуникативные умения как «владение умственными и практическими действиями, направленными на установление целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной деятельности, а затем в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества» [9].

Важно отметить, что результат формирования иноязычной коммуникативной компетенции у детей напрямую зависит от уровня сформированности этой компетентности у педагога, его способности адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребёнка, одновременно формируя у него коммуникативную культуру [9].

Коммуникативная культура находит свое выражение в различных формах общения педагога и обучающегося: формальном (учебные занятия, общение с родителями, открытые занятия, публичные выступления и т. д.) и неформальном (общение с детьми, праздники, спортивные мероприятия, походы и т. д.), прямом (непосредственный контакт) и косвенном (опосредованный контакт) общении. Наиболее ценными для педагогов являются прямые формы коммуникации, так как они эффективнее за счет эмоционального воздействия [12].

Иноязычная коммуникативная культура — это система знаний, умений и навыков в сфере способов и принципов межличностной коммуникации между носителями различных культур, которые стимулируют продуктивное сотрудничество, взаимообогащение и успешное решение коммуникативных задач. Понимая иноязычную коммуникативную культуру как процесс общения представителей различных культур, О. В. Гаврилова выделяет в ней деятельностный компонент, связанный с решением коммуникативных проблем, который рассматривает и определяет обучающегося как субъекта учебной деятельности; сам процесс овладения иностранным языком — как учебную деятельность; объект изучения — как речевую деятельность [5; 13].

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов дошкольного образования в рамках разработанной нами модели базируется на ряде закономерностей и принципов:

1) формирование целостных и адекватных представлений у будущего специалиста о работе в рамках дополнительного иноязычного образования дошкольников и значимости профессионально важных качеств, определяющих иноязычную коммуникативную компетенцию. Эти представления формируют самооценку и саморефлексию педагогом коммуникативной компетенции, которая развивается в процессе профессиональной деятельности [14];

2) активизация знаний, умений, навыков, развитие личностных качеств, умения выстраивать коммуникацию с учетом условий конкретной ситуации иноязычного общения и готовность индивида реализовывать их в действии;

3) активность будущего специалиста дошкольного образования оказывает значительное влияние на развитие коммуникативной компетенции и неразрывно связана с целостностью мотивации к обучению, которая объединяет в себе познавательные потребности, личностные интересы, увлечения, эмоции, ценностные ориентации каждого индивида [15];

4) осознанное овладение языком общения, осмысление языкового материала в единстве его функций, средств общения, форм и содержания;

5) использование языка как средства общения и повышения динамики развития у студентов умения иноязычного общения;

6) реализация принципов языковой толерантности, лингвокультурности, поликультурности;

7) интеграция разнообразных видов коммуникативной деятельности на основе использования принципов самоуправления, синкретичности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы [15; 16].

Заключение. Иноязычная коммуникативная компетенция — это система знаний, умений и навыков обучающегося, приобретенная в процессе естественной иноязычной коммуникации или специально организованного обучения иностранному языку, позволяющая адек-

ватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях, организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения, адекватно целям, сферам и ситуациям реального общения на иностранном языке. В структуре иноязычной коммуникативной компетенции выделяют мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Она представляет собой многоаспектное явление и формируется на протяжении всех этапов образования, требует использования комплекса педагогических и методических принципов, учета мотивационного, когнитивного и деятельностного, культурологического и коммуникативного подходов.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов дошкольного образования позволит им организовывать эффективную работу по развитию понимания иноязычной речи у детей дошкольного возраста в процессе их дополнительного образования путём передачи иноязычной коммуникативной культуры и формирования системы коммуникативных представлений, умений и навыков по иностранному языку.

Иноязычная коммуникативная культура — это система знаний, умений и навыков в сфере способов и принципов межличностной коммуникации между носителями различных культур, которые стимулируют продуктивное сотрудничество, взаимообогащение и успешное решение коммуникативных задач. В структуре иноязычной коммуникативной культуры также выделяют деятельностный компонент, связанный с решением коммуникативных проблем, который рассматривает и определяет обучающегося как субъекта учебной деятельности.

Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у будущих специалистов дошкольного образования осуществляется в рамках работы будущих специалистов дошкольного образования в объединении по интересам «Университет для детей», деятельность которого нацелена на организацию занятий «Коммуникативный английский язык» в ходе дополнительного образования детей дошкольного возраста.

Формированию коммуникативной иноязычной компетенции у студентов специальности «Дошкольное образование» в рамках деятельности объединения по интересам «Университет для детей» БарГУ способствуют: представление иностранного языка как инструмента для работы в системе дополнительного иноязычного образования детей дошкольного возраста; применение интерактивных видов деятельности в процессе обучения иностранному языку; обучение эффективным стратегиям овладения иностранным языком; формирование активной, осознанной позиции обучающегося.

Список цитируемых источников

1. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. — Л., 1990. — 403 л.
2. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде [Электронный ресурс] / М. А. Бочарникова // Молодой ученый. — 2009. — № 8 (8). — С. 130—132. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/8/566/>. — Дата доступа: 10.12.2021.
3. Кирабаев, Н. С. Культурная идентичность, плюрализм и глобализация в современном философском дискурсе / Н. С. Кирабаев // Диалог цивилизаций: Восток-Запад : Пятый междунар. филос. симп. — М., 2002. — С. 15—20.
4. Петрова, М. Н. Соизучение языка и культуры как необходимое условие развития межкультурной коммуникативной компетенции / М. Н. Петрова // Теория и практика профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12—14 мая 2016 г. / редкол.: Е. М. Дубровченко, Н. А. Круглик. — Минск : МИТСО, 2016. — С. 293—296.
5. Зимняя, И. Л. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. Л. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 188 с.
6. Величко, А. В. Особенности усвоения лексических и грамматических явлений русского языка, обусловленные сходством и различием русского и национального языкового сознания [Электронный ресурс] / А. В. Величко // МИРС. — 2011. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-usvoeniya-leksicheskikh-i-grammaticheskikh-yavleniy-russkogo-yazyka-obuslovlennyye-shodstvom-i-razlichiem-russkogo-i>. — Дата доступа: 20.11.2021.

7. Карпова, Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Карпова. — Волгоград, 2005. — 260 л.
8. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. — М. : Гардарики, 2003. — 223 с.
9. Тищенко, В. А. Классификация коммуникативных умений студентов [Электронный ресурс] / В. А. Тищенко. — Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko_VA/. — Дата доступа: 20.11.2021.
10. Дондокова, Р. П. Развитие коммуникативной компетентности подростков в условиях бурятской сельской национальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. П. Дондокова. — Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2012. — 190 л.
11. Кузнецова, Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника / Л. В. Кузнецова. — М., 1993. — 72 с.
12. Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание : монография / В. И. Тесленко. — Красноярск, 2007. — 256 с.
13. Мележик, О. В. Основные подходы отечественных и зарубежных ученых к определению понятия «коммуникативная культура» / О. В. Мележик // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». — 2018. — Т. 23, № 174. — С. 108—115.
14. Гришина, Е. А. Овладение иноязычной коммуникативной культурой студентами вузов: рефлексивный аспект / Е. А. Гришина // Вестн. ПАГС. — 2014. — № 4 (43). — С. 111—116.
15. Васильева, В. С. Концептуальные основы развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] / В. С. Васильева // Вестн. ЮУрГГПУ. — 2018. — № 7. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii-pedagogov-v-tselostnoy-metodicheskoy-srede-doshkolnoy-obrazovatelnoy>. — Дата доступа: 20.11.2021.
16. Гаврилова, О. В. Структурные компоненты иноязычной коммуникативной культуры в изучении иностранного языка студентами педагогического колледжа / О. В. Гаврилова // Педагогика и психология. — 2008. — № 6 (2). — С. 24—29.

Поступила в редакцию 30.12.2021.

УДК 37.091.313-057.875:81'243

Е. С. ЗдановичУчреждение образования «Гродненский государственный медицинский университет», ул. Горького, 80,
230009 Гродно, Республика Беларусь, +375 (29) 200 85 79, el.zdanovich@gmail.com**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ:
СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ
ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»)**

Статья посвящена проблеме развития познавательной самостоятельности обучающихся из числа иностранных граждан, актуализация которой связана с изменениями в понимании целей образования, в соответствии с которыми обучение не должно ограничиваться сообщением знаний, а должно развивать необходимые компетенции в сфере осуществления самостоятельной познавательной деятельности и раскрывать творческий потенциал обучающихся. Во введении обоснована актуальность указанной проблемы. В основной части приведено уточненное определение познавательной самостоятельности иностранных студентов, описаны ее компонентная структура и содержание, особенности и педагогические условия развития. В заключении сделан вывод о специфичности процесса развития познавательной самостоятельности иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному и о необходимости комплексного подхода к ее развитию. Материалы исследования могут быть использованы в образовательном процессе, в методической работе в учреждении образования, а также в самообразовательной педагогической деятельности.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность; эвристическое обучение; педагогическое молчание; русский язык как иностранный.

Библиогр.: 14 назв.

E. S. ZdanovichGrodno State Medical University, 80 Gorkogo Str., 230009 Grodno, the Republic of Belarus,
+375 (29) 200 85 79, el.zdanovich@gmail.com**COGNITIVE INDEPENDENCE OF FOREIGN STUDENTS: CONTENT, STRUCTURE
AND FEATURES OF DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE
“RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE”)**

The article is devoted to the problem of the cognitive independence development of foreign students, the actualization of which is associated with changes in the understanding of the goals of education, according to which learning should not be limited to the communication of knowledge, but should develop the necessary competencies in the implementation of independent cognitive activities and reveal the creative potential of students. The introduction substantiates the urgency of this problem. The main part provides a more precise definition of the cognitive independence of foreign students, describes its component structure and content, the features and pedagogical conditions of its development. In the end, a conclusion is made about the specificity of the process of developing the cognitive independence of foreign students when teaching Russian as a foreign language and about the need for an integrated approach to its development. The research materials can be used in organizing the educational process, for methodological work in an educational institution, as well as in self-educational pedagogical activity.

Key words: cognitive independence; heuristic learning; pedagogical silence; Russian as a foreign language.

Ref.: 14 titles.

Введение. Актуализация проблемы развития познавательной самостоятельности обучающихся связана с происходящими в настоящее время изменениями, прежде всего с информатизацией практически всех отраслей и сфер деятельности человека и существенным

ускорением научно-технического и социального прогресса. Новые образовательные ориентиры, подразумевающие развитие не только профессиональных, но и личностных качеств обучающихся и их творческого потенциала, отражены в нормативных актах. Так, согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, разностороннее развитие гармоничной личности обучающегося, её творческих способностей наряду с формированием профессиональных компетенций является ключевой задачей образования [1]. Кроме того, важность развития способности обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности, креативного мышления, коммуникативных умений, гибкости и мобильности при решении различного рода задач, а также необходимость поиска новых путей их развития отражены в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. В документе отмечается, что в настоящее время «обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества» [2].

В качестве одной из приоритетных задач и основных направлений развития системы высшего образования в настоящее время признается повышение привлекательности получения высшего образования в Республике Беларусь и конкурентоспособности национальной высшей школы на международном уровне. Эти процессы напрямую связаны с обучением иностранных граждан в учреждениях образования Республики Беларусь, качественная подготовка которых предполагает не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие умений самостоятельной работы с информацией, в том числе на иностранном (русском) языке: её поиск, верификацию и обработку.

Актуальность проблемы развития познавательной самостоятельности иностранных студентов отражена в соответствующих нормативных документах и определяется социальным заказом общества, а подготовка специалистов из числа иностранных граждан в учреждениях высшего образования Республики Беларусь в настоящее время имеет не только экономическую и социальную значимость, но и служит для реализации одной из стратегических задач высшего образования — экспорта образовательных услуг.

Материалы и методы исследования. Научные исследования, посвященные развитию познавательной самостоятельности обучающихся, раскрывают данную проблему в различных аспектах: профилизация и дифференциация обучения как средство формирования готовности к самостоятельной деятельности [3; 4]; активизация познавательной деятельности средствами информационно-коммуникационных технологий [5; 6]; развитие познавательной самостоятельности средствами экспериментальной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся [7; 8]; развитие самостоятельной деятельности обучающихся в системе общеобразовательной школы [9; 10]. Общим для всех исследований является понимание познавательной деятельности обучающихся как основы для развития их познавательной самостоятельности. В соответствии с этим в данном исследовании познавательная самостоятельность рассматривается с позиции общей теории деятельности, поскольку деятельность человека не является только ответной реакцией на внешнее воздействие, а представляет собой процесс развития самого субъекта и имеет личностную основу.

Для более глубокого исследования проблемы развития познавательной самостоятельности иностранных студентов данное педагогическое явление рассматривается с позиций системно-структурного подхода (определены компоненты познавательной самостоятельности, их взаимосвязи в общей структуре); эвристического подхода (развитие познавательной самостоятельности происходит в ходе выполнения эвристических заданий с учетом познавательных интересов и предпочтений, потребностей и индивидуальных особенностей обуча-

ющихся и основывается на самостоятельном открытии, организации поиска нового знания, генерации новых нестандартных идей, познании нового объекта или явления с опорой на творческое мышление); компетентного подхода (развитие познавательной самостоятельности происходит в процессе формирования необходимых компетенций у будущих специалистов в ходе практико-ориентированного обучения); личностно ориентированного подхода (развитие личности обучающегося в процессе познания является самоценностью, целью, результатом и критерием эффективности образовательного процесса, в котором студент является субъектом обучения, его главной действующей фигурой); антропоцентрического подхода (развитие познавательной самостоятельности происходит с ориентацией на познание и становление уникальных личностных качеств обучающихся, формирование готовности к самоопределению и самовыражению, раскрытие потенциала личности как сложной целостности, поощрение гуманистических отношений в ходе педагогического процесса).

Результаты исследования и их обсуждение. Определение структуры познавательной самостоятельности иностранных студентов осуществлялось в соответствии со структурой учебной деятельности по Д. Б. Эльконину, который выделяет пять ее компонентов (мотивы, задачи, действия, контроль и оценка), а также с учетом специфики процесса обучения русскому языку иностранных студентов.

Структура познавательной самостоятельности иностранных студентов представлена четырьмя компонентами: мотивационным (потребность в саморазвитии, стремление к достижению образовательных целей путем самостоятельной познавательной деятельности); когнитивным (владение языковыми навыками и речевыми умениями, обеспечивающими коммуникацию на русском языке в соответствии с его нормами); деятельностным (осуществление организуемой посредством метода педагогического молчания самостоятельной познавательной деятельности по освоению предметных знаний и последующему их применению); рефлексивным (осмысление, самооценка и самокоррекция самостоятельной познавательной деятельности с опорой на собственный положительный опыт). Необходимо отметить, что выделение данных компонентов носит условный характер, поскольку в реальном учебном процессе познавательная самостоятельность представляет собой целостное сложное образование, и все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Познавательная самостоятельность иностранных студентов представляет собой интегративное качество личности, образованное совокупностью мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, проявляющееся в потребности, стремлении, готовности и способности к познанию для дальнейшего самообразования и саморазвития в условиях стремительного роста объема информации.

Развитие познавательной самостоятельности иностранных студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному имеет свои особенности, связанные, с одной стороны, со спецификой и содержанием учебной дисциплины, с другой — обусловленные спецификой контингента обучающихся. В связи с тем, что русский язык как иностранный имеет свой методический аппарат, а обучение строится на основе определенных подходов, принципов и методов, необходимо рассмотреть следующие его особенности:

– русский язык одновременно выступает целью и средством обучения, общения и познания, тогда как в рамках изучения других дисциплин русский язык выступает только средством обучения;

– освоение любого иностранного языка, по мнению Л. С. Выготского, идет путем, противоположным пути усвоения родного языка: если родной язык человек усваивает неосознанно и ненамеренно, то иностранный — осознанно и намеренно [11];

– русский язык не дает непосредственных знаний о реальной действительности, а является средством формирования и выражения мысли о ней;

– язык «бесконечен» — нельзя научить всему языку, всей лексике и т. д. (с этим связана проблема отбора языкового материала при обучении иностранному языку);

– изучение русского языка происходит в условиях языковой среды, которая выполняет информативную, мотивационную и другие функции, а также является своеобразной коммуникативной площадкой;

– в языке запечатлены присущие русскому народу реалии и формы их отражения, особенности общественной жизни и социальная действительность, с которыми студент знакомится в процессе изучения языка (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров).

Специфика контингента обучающихся связана, прежде всего, с их возрастной категорией — студенчеством, для которого характерна профессиональная направленность, а также со спецификой национального состава обучающихся. Поэтому организация эффективного учебного процесса в поликультурной аудитории предполагает соотнесение мировосприятий и мировоззрений представителей разных национальностей и религий в рамках одной учебной группы.

Названные особенности обучения русскому языку иностранных студентов сопряжены с определенными трудностями:

– недостаточная мотивация к изучению русского языка (чаще внешняя, нежели внутренняя). Русский язык изучают только потому, что это предусмотрено учебным планом и необходимо для получения документа об образовании, потребность в общении на русском языке сведена к минимуму;

– обучающимся необходимо преодолевать затруднения в выражении мысли и понимании текста на иностранном языке, связанные с ошибочным переносом автоматизированных действий речевых механизмов на родном языке на действия на русском языке (интерференция);

– осознание студентом отсутствия реальных возможностей применения формируемой у него иноязычной коммуникативной компетенции (после окончания обучения и возвращения на родину русский язык не будет использоваться для коммуникации).

Кроме рассмотренных «субъективных» проблем обучающихся, имеют место и «объективные» проблемы, связанные с организацией учебного процесса, важнейшей из которых является перегруженность учебных программ при уменьшении количества учебных часов, отведенных на изучение русского языка. Например, в 2020/2021 учебном году в учреждении образования «Гродненский государственный медицинский университет» количество аудиторных часов, отведенных на изучение русского языка студентами I курса специальности «Лечебное дело», обучающимися по англоязычным образовательным программам, уменьшилось почти на 50 % по сравнению с 2019/2020 учебным годом и составило 228 аудиторных часов (120 в первом и 108 во втором семестрах), при этом количество учебного материала, подлежащего усвоению, остается прежним. Следствием этого является интенсификация обучения за счет сокращения времени на отработку и закрепление изученного материала, увеличение активности преподавателя как транслятора знаний.

В реальном учебном процессе в зависимости от уровня языковой компетенции иностранных студентов, особенностей и содержания учебного материала преподаватель комбинирует методы и способы обучения таким образом, чтобы максимально эффективно достичь цели образования. При обучении иностранных студентов русскому языку выбор оптимального метода обучения всегда определяется целями, задачами, условиями и этапами обучения. В современной методике преподавания русского языка как иностранного наиболее известными методами являются грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, аудиolingвальный, аудиовизуальный, сознательно-практический и коммуникативный, каждый из которых имеет свои достоинства и недостатки [12, с. 33—41]. С учетом структуры и содержания познавательной самостоятельности иностранных студентов наиболее эффективному её развитию способствует использование эвристических методов обучения, в частности, педагогического молчания [13; 14].

Молчание представляет собой имеющий диалогическую природу, не выраженный в знаковой форме коммуникативно значимый процесс познания изучаемого объекта, который позволяет студенту преодолеть языковые и психологические барьеры, включиться в самостоятельную работу по выработке смысла и содержания образования и в итоге создать свой собственный образовательный продукт. Молчание является методическим приемом, направленным на создание благоприятной психологической атмосферы, поддержание интереса к обучению путем снятия психологических и языковых барьеров в поликультурной аудитории, что создает оптимальную ситуацию для выработки собственной позиции студента относительно изучаемого объекта. Психофизиологические функции молчания делают его инструментом активизации мыслительной деятельности обучающихся: в процессе обращения ко внутреннему «я» и погружения в собственные мысли происходит переключение внимания и акцентирование его на предстоящей работе. Вместе с тем молчание выступает и средством организации работы обучающихся на занятии. Так, с точки зрения организации деятельности студентов на занятии и в зависимости от его этапов (начало, основная часть и окончание) можно выделить следующие виды молчания: предмолчание, промолчание и постмолчание.

Предмолчание, организующее познавательную деятельность студентов в начале занятия, помогает обучающимся настроиться на работу, снимает чувство напряжения, способствует преодолению психологических барьеров путем постепенного вхождения в образовательный процесс на русском языке и по изучению русского языка, в результате чего обучающиеся готовы приступить к активному познанию изучаемого предмета.

Промолчание (продуктивное молчание) — основной этап урока, в рамках которого посредством молчания организуется наиболее активная познавательная деятельность студентов во всех видах речевой деятельности, непосредственно направленная на создание обобщенного образовательного продукта и проходящая последовательно в несколько этапов: обучающийся познает объекты действительности и создает свой образовательный продукт, затем сравнивает его с уже имеющимися знаниями, после чего в процессе диалога «своего» с «чужим» создает обобщенный образовательный продукт.

Постмолчание, организующее заключительную часть урока, служит для подведения итогов работы, рефлексии обучающихся и планирования ими дальнейшей самостоятельной познавательной деятельности.

При обучении русскому языку как иностранному молчание также организует деятельность обучающихся по овладению фонетической стороной языка, лексикой, грамматикой и различными видами речевой деятельности. Так, например, в ходе чтения текста на русском языке студент должен определить тему и общий смысл текста, понять и запомнить его содержание, определить авторскую позицию и др. При этом обучающийся использует молчание-прогнозирование, просмотровое молчание, молчание — вычленение главного, молчание организации прочтения, молчание преобразования формы в содержание, молчание-анализ, молчание — составление плана текста, молчание — формулировка тезисов.

При определении педагогических условий развития познавательной самостоятельности у иностранных студентов во избежание усложнения образовательного процесса мы исходили из того, что они должны выбираться из имеющихся возможностей, качественно улучшить процесс обучения, а также подлежать беспрепятственной практической реализации педагогом. К педагогическим условиям развития познавательной самостоятельности иностранных студентов при обучении русскому языку относятся: поэтапный характер ее развития; владение педагогом методикой обучения русскому языку как иностранному через молчание; осознанность использования молчания обучающимися; понимание важности и необходимости поэтапного характера собственной самостоятельной познавательной деятельности; наличие и использование соответствующего учебно-методического обеспечения. Педагогические условия определены на основе анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы

преподавателя русского языка как иностранного и результатов констатирующего этапа эксперимента, что в совокупности показало невозможность получения желаемых результатов обучения без обеспечения данных условий.

Заключение. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся является обязательным условием для подготовки компетентных специалистов, способных соответствовать требованиям времени.

Познавательная самостоятельность иностранных студентов представляет собой интегративное качество личности, включающее совокупность мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, проявляющееся в потребности, стремлении, готовности и способности к познанию для дальнейшего самообразования и саморазвития в условиях стремительного роста объема информации.

Эффективное развитие познавательной самостоятельности иностранных студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному имеет свои особенности и возможно при создании определенных педагогических условий, использовании соответствующих методов обучения и форм организации образовательного процесса, что в совокупности способствует формированию необходимых компетенций, а также развитию личностных качеств обучающихся.

Развитие познавательной самостоятельности иностранных студентов в русле эвристического подхода позволяет учитывать познавательные интересы и предпочтения, потребности и индивидуальные особенности обучающихся, организовать образовательный процесс на основе самостоятельного открытия студента, генерации им новых нестандартных идей, познания нового объекта или явления с опорой на творческое мышление. Наиболее эффективно развитию познавательной самостоятельности иностранных студентов способствует такой метод обучения, как педагогическое молчание (предмолчание, промолчание и постмолчание).

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. — Дата доступа: 01.11.2021.
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30.11.2011 № 683. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/proekt-kontseptsii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya>. — Дата доступа: 22.02.2021.
3. *Афонина, М. В.* Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Афонина. — Ижевск, 2006. — 15 с.
4. *Паскевич, Н. В.* Формирование познавательной активности учащихся старшего подросткового возраста в процессе дифференцированного обучения: на примере обучения математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Паскевич. — Пенза, 2009. — 148 л.
5. *Бойко, Т. С.* Формирование познавательного интереса старшеклассников к гуманитарным дисциплинам средствами информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. С. Бойко. — Пятигорск, 2012. — 225 л.
6. *Машарова, В. А.* Интернет-взаимодействие субъектов образовательного процесса как средство развития познавательной активности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Машарова. — СПб., 2016. — 31 с.
7. *Субанакон, А. К.* Экспериментальная деятельность как средство развития познавательной самостоятельности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. К. Субанакон. — Улан-Удэ, 2012. — 156 л.
8. *Островская, А. А.* Учебно-исследовательская деятельность как фактор развития познавательных способностей младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Островская. — Минск, 2016. — 27 с.
9. *Дрозина, В. В.* Теория и практика формирования познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Дрозина. — Челябинск, 2000. — 340 л.
10. *Митрохина, С. В.* Развитие самостоятельной деятельности обучающихся при изучении математики в системе «общеобразовательная школа — вуз» : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. В. Митрохина. — М., 2009. — 378 л.
11. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

12. *Лебединский, С. И.* Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. — Минск, 2011. — 309 с.

13. *Зданович, Е. С.* Говорение и молчание в обучении русскому языку как иностранному / Е. С. Зданович // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе : сб. тр. VIII Междунар. науч.-практ. конф., Королев, 19 марта 2021 г. / Технолог. ун-т им. А. А. Леонова. — Королев, 2021. — С. 169—174.

14. *Зданович, Е. С.* Развитие познавательной самостоятельности иностранных студентов средствами педагогического молчания / Е. С. Зданович // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 136—143.

Поступила в редакцию 13.12.2021.

УДК 378.147.88

Е. С. Ковалевич¹, Н. И. Филимонова²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 796 60 73, lizaarkadii@mail.ru, ²+375 (33) 674 88 74, fil.nick@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

В статье рассматривается сущность феномена «компетентность в области культурно-познавательного туризма», его значение в профессиональном становлении будущих педагогов. Описаны показатели данного вида компетентности, этапы и условия её формирования у будущих педагогов. Представлена авторская программа формирования у будущих педагогов компетентности в области культурно-познавательного туризма, реализуемая в преподавании учебной дисциплины «Туризм». Раскрыты методологические основания, на которых базируется данная программа. Определены механизмы формирования компетентности в области культурно-познавательного туризма в высшей школе, отражены функциональные блоки программы: целевой, содержательный, процессуальный, результативный. Описаны методы обучения и диагностические средства, используемые в реализации программы. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями учебных дисциплин специальности «Физическая культура» в высшей школе.

Ключевые слова: компетентность; культурно-познавательный туризм; будущие педагоги; образовательный процесс; авторская программа.

Библиогр.: 4 назв.

E. S. Kovalevich¹, N. I. Filimonova²

Baranavichy State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus,

¹+375 (29) 796 60 73, lizaarkadii@mail.ru, ²+375 (33) 674 88 74, fil.nick@mail.ru

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCE IN THE FIELD OF CULTURAL AND EDUCATIONAL TOURISM

The article deals with the essence of the phenomenon of “competence in the field of cultural and educational tourism”, its significance in the professional development of future teachers. The indicators of this type of competence, the stages and conditions of its formation among future teachers are described. The author’s program for the formation of future teachers’ competence in the field of cultural and educational tourism, implemented in the teaching of the academic discipline “Tourism”, is presented. The methodological foundations on which this program is based are disclosed. The mechanisms for the formation of the competence in the field of cultural and educational tourism in higher education are determined, the program functional blocks are reflected: target, content, procedure, and result. The teaching methods and diagnostic tools used in the implementation of the program are described. The results of the study can be used by teachers of academic disciplines for the specialty “Physical Education” in higher education.

Key words: competence; cultural and educational tourism; future teachers; educational process; author’s program.

Ref.: 4 titles.

Введение. Будущий педагог должен быть не только профессионально эрудированным специалистом, обладать фундаментальными теоретическими знаниями, но и владеть компетенциями в области культурно-познавательного туризма.

Сегодня культурно-познавательный туризм является эффективной формой организации образовательно-воспитательного процесса, имеет большой потенциал для оздоровления, развития и воспитания подрастающего поколения. Культурно-познавательный туризм развивает познавательные способности обучающихся, является одним из средств удовлетворения по-

требностей в ознакомлении с историей, культурой, обычаями, духовными и религиозными ценностями разных стран и народов.

Культурно-познавательный туризм помогает установить взаимопонимание, воспитывает уважение ко многообразию культур, повышает уровень интеллектуальной и духовной культуры населения. Познавательные туры влияют на творческое развитие личности в процессе её ознакомления с культурными ценностями, созданными человечеством.

Российские учёные В. А. Черненко и Т. Ю. Колпащикова определяют культурно-познавательный туризм как комплексное явление, в котором сочетается выезд туриста с территории своего региона в другой регион для ознакомления с его культурой и её постижением, в результате которого у личности формируется культурная компетентность, самосознание и культурное самоопределение в мировом пространстве [1].

Несмотря на то, что вопросы подготовки компетентного педагога представлены в исследованиях В. И. Байденко, И. А. Зимней, В. В. Рябова, А. В. Хуторского, Ю. Г. Татура, О. В. Фролова, понятие компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма является достаточно новым, требующим раскрытия его основных характеристик. При всей значимости выполненных исследований в этой проблемной области ощущается необходимость разработки методологических и организационно-методических подходов к подготовке будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в области культурно-познавательного туризма.

Компетентность в области культурно-познавательного туризма — это единство теоретической и практической готовности будущих педагогов к данному виду педагогической деятельности.

Понятие «компетентность будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма» рассматривается нами как профессиональная подготовленность и способность будущих педагогов к организации культурно-познавательного туризма, базирующаяся на научном знании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности в данной сфере, владении профессионально значимыми установками.

Следовательно, компетентность будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма представляет собой интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность будущего педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность.

Материалы и методы исследования. Методология представленного исследования опирается на идеи системного, личностного, деятельностного и компетентностного подходов. Компетентностный подход является базовым в определении содержания, методов и подходов для формирования компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма.

Цель исследования — теоретическое обоснование, разработка авторской программы формирования у будущих педагогов компетентности в области культурно-познавательного туризма.

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

Результаты исследования и их обсуждение. Показателями сформированности компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма являются:

- профессиональная мобильность — высокий уровень знаний и опыта, необходимых для организации культурно-познавательного туризма;
- саморазвитие — способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие в области культурно-познавательного туризма;

- самореализация — владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках культурно-познавательного туризма;
- самоорганизация — готовность к профессионально-личностному росту в области культурно-познавательного туризма, самоорганизации и самореабилитации;
- ценностно-ориентационный — самосовершенствование и самопроектирование траектории развития собственной личности;
- рефлексивно-оценочный — самопознание, осуществление самоконтроля, самооценка при организации культурно-познавательного туризма;
- эмоционально-волевой — умение управлять своим поведением, эмоциями в общении при проведении экскурсии, признавать свои ошибки;
- коммуникативность — конструктивное выстраивание общения с коллегами и другими специалистами в области культурно-познавательного туризма;
- способность к сотрудничеству — оказание результативной помощи в сложных ситуациях;
- активность — гибкая смена социальных ролей в ходе организации и осуществления культурно-познавательного туризма.

Процесс формирования компетентности в области культурно-познавательного туризма условно можно разделить на три этапа.

1. Приобретение начального опыта взаимодействия с обучающимися, знаний и умений, необходимых для организации культурно-познавательной туристической деятельности, овладение аудиовизуальными и информационно-коммуникационными технологиями, необходимыми для создания дидактических и методических материалов, используемых в учебной и внеучебной деятельности. Будущие педагоги должны: владеть понятиями «культурно-познавательный туризм», «культурно-познавательная деятельность туриста», «экскурсия»; знать сущность и содержание деятельности экскурсовода, способы подготовки культурно-познавательного туризма. На данном этапе формируются умения составлять план экскурсии, комплектовать «Портфель экскурсовода», разрабатывать маршрут экскурсии, маршрутный лист.

2. Актуализация знаний и умений по учебной дисциплине «Туризм» и психолого-педагогическим дисциплинам. Этап предполагает использование технологий веб-сайта «Культурно-познавательный туризм» для обучения подготовки и проведения культурно-познавательного похода, обучающего веб-квеста «Путь к истории онлайн, или Личный гид за 4 часа» для организации культурно-познавательного туризма, посещение «виртуальных экскурсий». Для реализации задач второго этапа применяется цикл лекций, практических и семинарских занятий по учебной дисциплине «Туризм».

3. Формирование опыта применения знаний и умений культурно-познавательного туризма при взаимодействии с обучающимися в направлении достижения целей образовательного процесса.

Основным условием формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма, на наш взгляд, является наличие инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования компетентности в данной области. Кроме того, анализ научно-методической литературы по теме исследования позволил выявить еще две группы условий:

1) внешние:

- учебная и внеучебная деятельность будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма, которая носит проблемный и практико-ориентированный характер;
- проектирование индивидуального развития в области культурно-познавательного туризма предполагает владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках туризма, анализ своей деятельности после осуществленной работы и готовность к профессионально-личностному росту в области культурно-

познавательного туризма, формирование навыков рациональной организации трудовой деятельности;

- использование информационных технологий в ходе процесса обучения культурно-познавательному туризму (мобильные путеводители, аудиогиды, мультигиды, «виртуальные экскурсии»);

2) внутренние:

- ценностное отношение будущих педагогов к организации культурно-познавательного туризма;
- позиция субъекта самообразования и саморазвития в области культурно-познавательного туризма.

На основе рассмотренных подходов и условий нами разработана авторская программа формирования компетентности в области культурно-познавательного туризма у будущих педагогов. При ее составлении мы опирались на исследования в области профессиональной компетентности таких учёных, как И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Ю. В. Варданян [2—4].

Авторская программа по формированию компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма апробируется в образовательном процессе студентов специальности 1-02 03 01 «Физическая культура» факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» в ходе преподавания учебной дисциплины «Туризм».

Программа включает следующие функциональные блоки: целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

Целевой блок определяет цель программы — формирование компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма.

Достижению цели способствует решение ряда задач:

- активизировать деятельность будущих педагогов по овладению знаниями, умениями и навыками в области культурно-познавательного туризма;
- развивать у студентов стремление к самосовершенствованию в области культурно-познавательного туризма;
- развивать возможности и способности, способствующие самоопределению и самореализации будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма.

Основными условиями реализации программы являются:

- введение внешней и внутренней дифференциации обучения в учебно-воспитательный процесс;
- использование современных образовательных технологий, ориентированных на личность будущих педагогов, актуализирующих их мотивацию в обучении.

Содержательный блок программы включает в себя основные структурные компоненты, определяющие содержание деятельности по формированию компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма — уровни сформированности специального, социального, индивидуального и личностного компонентов:

- специальный компонент — собственно профессиональная деятельность в области культурно-познавательного туризма, способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие;
- социальный компонент — владение приёмами организации группового взаимодействия, совместной профессионально ориентированной деятельности, а также принятыми в данной профессии приёмами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего труда;
- личностный компонент — владение приёмами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации личности;
- индивидуальный компонент включает приёмы самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к ин-

дивидуальному самосохранению, умение рационально организовывать свой труд без перегрузок времени и сил [4].

Процессуальный блок программы представлен структурой педагогического процесса по подготовке студентов в области культурно-познавательного туризма:

– выявление знаний, умений и навыков у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма;

– формирование навыков, знаний и умений, необходимых для организации культурно-познавательной туристской деятельности; овладение аудиовизуальными и информационно-коммуникационными технологиями, необходимыми для создания дидактических и методических материалов, используемых в учебной и внеучебной деятельности обучающихся;

– актуализация и систематизация знаний и умений в организации культурно-познавательного туризма.

Процесс реализации задач программы формирования компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма включает:

– цикл лекций, практических и семинарских занятий по учебной дисциплине «Туризм»;

– использование обучающего веб-квеста «Путь к истории онлайн, или Личный гид за 4 часа» для организации культурно-познавательного туризма;

– посещение «виртуальных экскурсий»;

– воспитательные мероприятия в форме информационных сообщений, выступлений с презентацией, групповых упражнений на темы «Повышение учебной мотивации будущих педагогов», «Самосовершенствование в профессиональной деятельности педагога». Цикл мероприятий способствовал решению задач, направленных на стимулирование стремления будущих педагогов к систематизации, углублению знаний в области культурно-познавательного туризма, знакомство с внешними мотиваторами учебной деятельности, с технологиями повышения учебной мотивации.

Особое внимание в ходе реализации задач необходимо уделить проектной деятельности студентов при формировании турпродукта — разработки маршрута культурно-познавательного туризма, основанного на полученных теоретических знаниях и умениях, а также их творческом потенциале. В частности, на практических занятиях по учебной дисциплине «Туризм» используются технологии веб-сайта «Культурно-познавательный туризм» для подготовки и проведения культурно-познавательного похода.

Результативный блок содержит диагностированные показатели: специальный, социальный, личностный, индивидуальный, общий уровень компетентности и уровни выраженности компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма, которые позволяют оценить эффективность сформированности у будущих педагогов ее компетентности.

Основанием для выявления уровней выраженности характеристик компетентности в области культурно-познавательного туризма стали идеи А. К. Марковой о компонентах профессиональной компетентности [3].

Разработанная методика включает 55 вопросов, которые сгруппированы по четырём шкалам. В первой шкале 20 вопросов, во второй — 14, в третьей — 10, в четвёртой — 11. Вопросы каждой шкалы оцениваются следующим образом: «да» — 5 баллов; «скорее да, чем нет» — 4 балла; «иногда», «когда как» — 3 балла; «скорее нет, чем да» — 2 балла; «нет» — 1 балл.

При обработке результатов подсчитывалось общее количество баллов по каждой шкале и определялся средний балл.

Отметим, что для высокого уровня сформированности компонентов компетентности в области культурно-познавательного туризма характерно выполнение профессиональных действий в данной области на основе научных знаний, которые соответствуют цели и задачам деятельности и отличаются точностью. При этом будущий специалист способен к выра-

ботке вариативных идей и моделей поведения, реальному оцениванию своих возможностей и границ компетентности, готов к сотрудничеству с другими специалистами и систематически повышает свою квалификацию.

Заключение. Компетентность будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма представляет интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность будущего педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство в области культурно-познавательного туризма.

Критериями и показателями компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма являются: ценностно-ориентационный, рефлексивно-оценочный, эмоционально-волевой, критерий профессиональной мобильности, саморазвития, коммуникативности, способности к сотрудничеству, активности, самореализации и самоорганизации.

При разработке авторской программы формирования компетентности в области культурно-познавательного туризма у будущих педагогов мы опирались на исследования в области профессиональной компетентности И. В. Дубровиной, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Ю. В. Варданяна, В. Д. Шадрикова. Методологическую основу авторской программы формирования компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма составили идеи системного, личностного, деятельностного и компетентностного подходов.

Авторская программа формирования у будущих педагогов компетентности в области культурно-познавательного туризма включает четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

Процессуальный блок представлен тремя этапами: выявление знаний, умений и навыков у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма (письменный опрос, тест, анкетирование); формирование навыков, знаний, умений, необходимых для организации культурно-познавательного туризма посредством веб-сайта «Культурно-познавательный туризм»; формирование опыта применения в совокупности знаний и умений в области культурно-познавательного туризма посредством веб-квеста «Путь к истории онлайн, или Личный гид за 4 часа».

Представленная структура авторской программы по формированию компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма апробируется в обучении студентов специальности 1-02 03 01 «Физическая культура» факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» в ходе изучения учебной дисциплины «Туризм».

На наш взгляд, внедрение авторской программы в образовательный процесс позволит сделать его более мобильным и насыщенным.

Результаты исследования представляют несомненную социальную и экономическую значимость. Придание научному исследованию практико-ориентированного характера обусловливается использованием авторской программы, в содержание которой включены инновационные подходы и формы обучения.

Список цитируемых источников

1. Черненко, В. А. Развитие культурно-познавательного туризма в Северо-Западном федеральном округе Российской Федерации / В. А. Черненко, Т. Ю. Колпащикова. — СПб. : СПбГУСЭ, 2012. — 210 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 122 с.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
4. Варданян, Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: на материале подготовки педагога и психолога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. В. Варданян. — М., 1999. — 326 л.

Поступила в редакцию 02.06.2022.

УДК [37.014.6:376]-056.24

Е. А. Лемех, кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 778 60 46, vea.68@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

В статье представлены результаты работы, выполненной в рамках Республиканского инновационного проекта «Внедрение системы оценки качества специального образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» на базе 18 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации всех областей Республики Беларусь и г. Минска (приказ Министерства образования Республики Беларусь № 589 от 11.08.2021 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2021/2022 учебном году»).

Описаны компоненты шкал комплексной оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями (критерии — показатели — индикаторы по трем маркерам: «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», «Оценка качества условий освоения учебных программ воспитанниками с тяжелыми множественными нарушениями», «Оценка качества результатов освоения учебных программ воспитанниками с тяжелыми множественными нарушениями»), приведено сравнение шкал комплексной оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями с их прототипом — шкалами ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale).

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения; дошкольное образование; качество образования; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; шкалы комплексной оценки.

Рис. 2. Библиогр.: 3 назв.

E. A. Lemekh, Ph. D. in Psychology, Associate Professor

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 778 60 46, vea.68@mail.ru

COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF EDUCATION QUALITY AMONG PUPILS OF CORRECTION- AND DEVELOPMENT-TRAINING CENTRE

The article describes the results of the research carried out in the frames of the Republican innovation project “Implementation of quality assessment system of special education in the conditions of a correction- and development-training center” on the foundation of 18 correction- and development-training centers in all regions of the Republic of Belarus and Minsk city (Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus No. 589 of August 11, 2021 “On experimental and innovative activities in the 2021/2022 academic year”).

The components are characterized based on comprehensive scales of quality assessment of education among individuals with severe multiple disorders (criterion — parameter — indicator ground on 3 markers: “Assessment of the quality of correctional and educational process in preschool groups of correction- and development-training centre”, “Assessment of the conditions quality of mastering curricula by pupils with severe multiple disorders”, “Assessment of the results quality of mastering curricula by pupils with severe multiple disorders”). Comparison of the scales of comprehensive assessment quality of education among pupils with severe multiple disorders with their prototype — scales of ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) has been described.

Key words: severe multiple disorders; preschool education; quality of education; correction- and development-training centre; scale of integrated assessment.

Fig. 2. Ref.: 3 titles.

Введение. Актуальность данного исследования определило противоречие между запросом общества на включение детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями (далее — ТМН) в образовательный процесс и невозможностью оценки эффек-

тивности такого обучения и воспитания, между необходимостью объективной оценки качества дошкольного образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее — ЦКРОиР) и недостаточной разработанностью оценочных технологий, отсутствием необходимого инструментария.

Ранее нами было определено, что компонентами системы оценки качества дошкольного образования лиц с ТМН в ЦКРОиР являются внешняя оценка (качество коррекционно-образовательного процесса в условиях дошкольных групп ЦКРОиР, качество условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМН) и внутренняя оценка объектов образования (оценка результата изменений, происходящих на уровне самого воспитанника с ТМН, характеризующих его качество жизни) [1]. Это положение позволило спроектировать шкалы комплексной оценки качества образования воспитанников в ЦКРОиР.

Материалы и методы исследования. В процессе работы были использованы теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, проектирование), метод экспертных оценок, статистические методы (корреляционный анализ по Спирмену).

Теоретико-методологической основой исследования на общенаучном уровне выступают системный, партисипативный, проектно-целевой подходы; на конкретно-научном уровне — культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л. С. Выготский); современные взгляды на сущность ТМН (И. М. Бгажнокова, Л. А. Головчиц, М. В. Жигорева; И. Ю. Левченко, Т. Л. Лещинская, Л. М. Шипицына и др.); феноменологически-гуманистическая парадигма (Т. В. Лисовская); средовой подход в образовании (С. Е. Гайдукевич, В. А. Ясвин и др.); современные подходы к качеству образования (Т. Н. Богуславская, В. А. Болотов, В. Ф. Русецкий, И. Ф. Слепцова, И. В. Юганова и др.) [1; 2].

Под нашим руководством шкалы комплексной оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР апробируются в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь № 589 от 11.08.2021 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2021/2022 учебном году» в рамках Республиканского инновационного проекта «Внедрение системы оценки качества специального образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» на базе 18 ЦКРОиР всех областей Республики Беларусь и г. Минска.

Результаты исследования и их обсуждение. Для нашего исследования наиболее востребованной является шкала ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale). Она явилась прототипом шкал комплексной оценки качества дошкольного образования в условиях ЦКРОиР [3].

Создавая инструментарий для комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН, мы заимствовали из шкал ECERS-R несодержательные внешние компоненты (форму расположения критериев, показателей, индикаторов), а также систему подсчета результатов обследования, поскольку они уже хорошо себя зарекомендовали при оценке качества общего дошкольного образования.

Форма расположения критериев, показателей, индикаторов представляет собой альбомный лист, на котором сверху указан маркер, критерий, показатель, далее для каждого показателя отдельно ранжированно прописаны индикаторы (неудовлетворительно — минимально — хорошо — отлично). Индикаторам присвоена оценка от 1 до 7 баллов. Система оценки в созданном нами инструментарии полностью совпадает с системой оценки шкал ECERS-R для маркеров № 1, 2 и частично для маркера № 3.

Содержательные внутренние компоненты в созданном инструментарии существенно отличаются. Шкалы ECERS-R определяют качество образовательной работы учреждения дошкольного образования через «...импульсы (шансы, возможности) физического, эмоционального, социального и интеллектуального развития, которые служат общему благополучию и хорошему самочувствию детей, их актуальному и будущему образованию...» [3, с. 8].

Таким образом, основой шкал выступают компоненты образовательной работы, включающие поддерживающие процессы (взаимодействие, речь и мышление, виды активности, присмотр и уход за детьми, предметно-пространственная среда, структурирование программы, управление, кооперация с родителями).

Базисом нашего инструментария является определение: «Качество образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями — это совокупная характеристика коррекционно-образовательного процесса и образовательных условий, приводящих к образовательному результату, отражающему сформированность жизненных компетенций, позволяющих улучшить качество жизни в возможных для них пределах». Следовательно, в основе шкал комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН лежит трехкомпонентый состав оценки (качество коррекционно-образовательного процесса, качество условий освоения программ, качество полученных результатов).

Каждый компонент оценки качества образования воспитанников с ТМН мы назвали маркером, каждый маркер представлен критериями (рисунок 1).

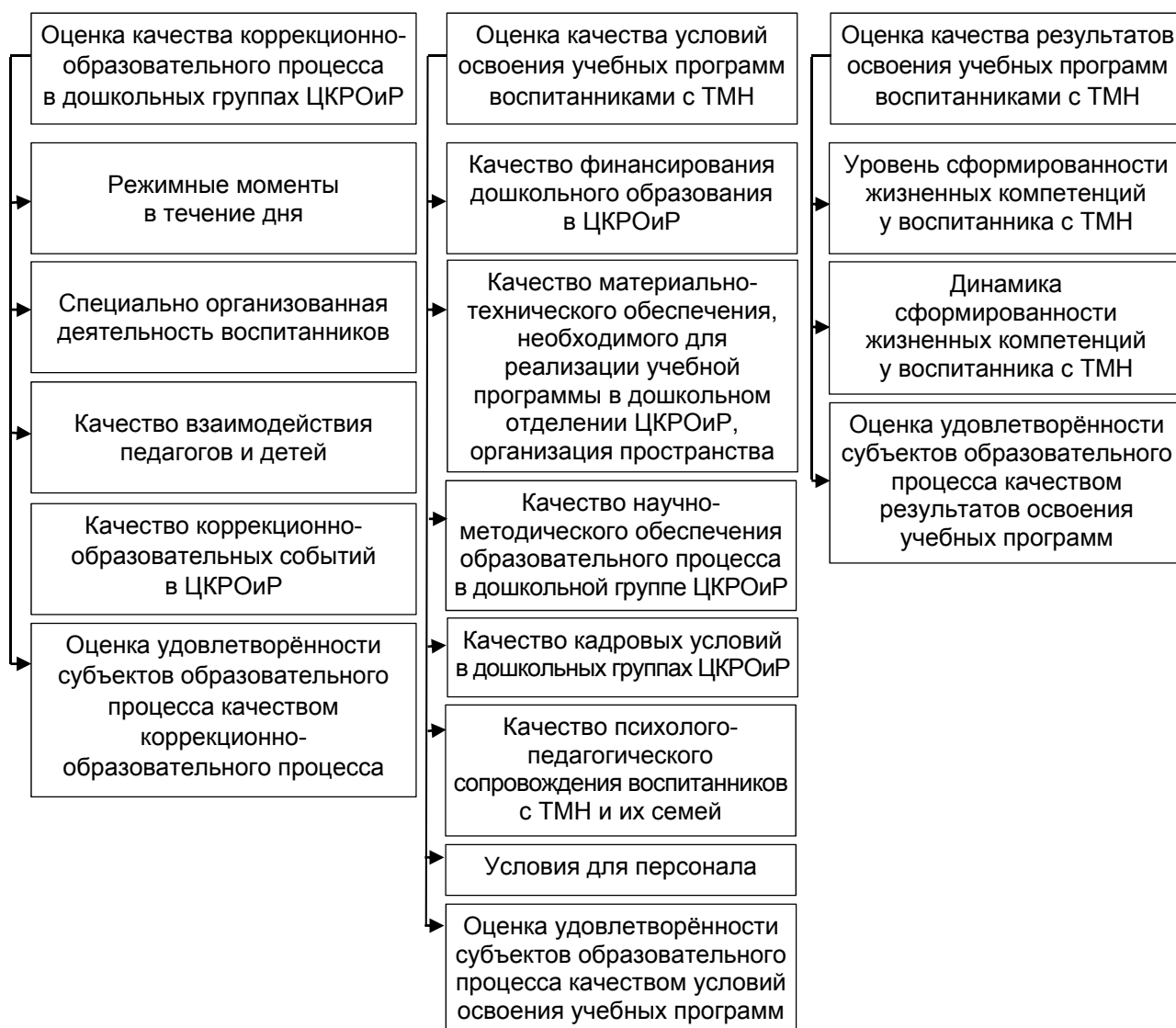


Рисунок 1. — Компоненты шкалы комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН

Приведем пример, демонстрирующий всю цепочку шкалы комплексной оценки качества образования воспитанников в ЦКРОиР (маркер — критерий — показатель — индикатор).

Маркер 1 «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР».

Критерий 1.4 «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР».

Показатель 1.4.1 «Мероприятия».

Индикаторы:

1 Неудовлетворительно:

1.1 В учреждении не проводятся праздники и развлечения (например, утренники).

1.2 В учреждении отсутствуют традиционные мероприятия (например, спортландия, фестиваль детского творчества и т. д.).

1.3 При проведении утренников и традиционных мероприятий не учитываются особенности психофизического развития воспитанников.

3 Минимально:

3.1 В учреждении проводятся утренники: Новый год, 8 марта — Международный женский день, День защитника Отечества.

3.2 На утренники приглашаются родители воспитанников.

5 Хорошо:

5.1 Участие воспитанников группы в праздниках и развлечениях, организованных волонтерами.

5.2 Привлечение к участию в мероприятиях шефов, спонсоров.

7 Отлично:

7.1 Организация образовательной среды обеспечивает ребенку событийную общность, стимулирует его активное взаимодействие и сотрудничество с окружающими людьми, погружает в систему социальных отношений.

7.2 Организация совместных традиционных мероприятий с другими ЦКРОиР (при размещении ЦКРОиР в одном здании с детским садом совместно с детьми из обычных групп).

7.3 В учреждении организован летний загородный отдых воспитанников или инклюзивные лагерные смены в самом центре.

Данные шкалы были опробованы в 18 ЦКРОиР для самооценки учреждения образования. Оценивание в каждом центре осуществлял независимый эксперт.

Корреляционный анализ по Спирмену позволяет утверждать, что все коэффициенты корреляции являются статистически значимыми, т. е. указывают на наличие взаимосвязи между данными видами оценок. Величина коэффициентов по модулю, колеблющаяся от 0,88 до 1, относится к диапазону значений, обозначающих сильную связь. Установленные корреляции являются положительными, т. е. при высоких самооценках обнаруживаются и более высокие оценки независимых экспертов. Все отмеченное в совокупности свидетельствует о фактической высокой согласованности самооценок и экспертных оценок.

Продолжая сравнивать два инструментария, необходимо отметить: в шкалах ECERS-R есть указание на то, что создатели данного инструментария отказываются от оценки единых возрастных нормативов развития дошкольников. Безусловно, это прогрессивная точка зрения, поскольку дети очень разные, с индивидуальной траекторией развития; судить о работе учреждения дошкольного образования по способностям детей, уровню их развития, сравнивая их между собой, не этично.

В нашем инструментарии мы предусмотрели оценку результатов освоения программ воспитанниками с ТМН, но не как усвоение ими знаний, умений, навыков, а как продвижение (динамику) в формировании жизненных компетенций, что приводит к улучшению качества их жизни. Сравнение продвижения осуществляется не между детьми с ТМН, а ребенка самого с собой. На наш взгляд, это важно, поскольку, с одной стороны, позволяет максимально индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс, с другой —

педагоги видят даже минимальное продвижение, что способствует профилактике их эмоционального выгорания.

Подход, использованный в шкалах ECERS-R, рассматривает качество педагогической работы как «качество педагогических процессов и созданных для них условий: какие возможности для развития предоставляются детям, как персонал организации осуществляет коммуникацию и взаимодействие с ними, какая эмоциональная атмосфера создается, как дети общаются друг с другом» [3, с. 7]. Акцентируется внимание на том, что «основным результатом являются не результаты детского развития, а педагогическое качество — качество условий и процессов, в которых каждый ребенок получает максимум возможностей для своего развития» [3, с. 7]. Вместе с тем четкое разделение на подшкалы, которые оценивают процесс и которые оценивают условия, — не всегда возможно. Например, подшкала 26 «Математика, счет» одновременно включает и условия (доступны некоторые соответствующие уровню развития детей материалы по математике, счету), и процесс (математическая/счетная деятельность, требующая большого участия педагогов, проводится не реже 1 раза в 2 недели) [3, с. 82].

Существует разница и в количестве предлагаемых критериев, показателей и индикаторов в инструментах.

В шкалах ECERS-R: 0 маркеров — 7 подшкал (критериев) — 43 показателя — 470 индикаторов. В шкалах комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН: 3 маркера — 15 критериев (подшкал) — 63 показателя — 1 234 индикатора.

Еще одним отличием инструментов является отсутствие совпадения в названиях критериев оценки качества дошкольного образования по каждому из маркеров.

Если говорить о показателях, то существуют совпадения названий:

1) полное — 1 случай — встреча, прощание (1.1.1);

2) частичное — 5 случаев:

– 1.1.2 прием пищи — прием пищи, перекусы;

– 1.1.3 — сон/отдых — сон;

– 1.1.4 личная гигиена, пользование туалетом — пользование туалетом, пеленание, гигиена;

– 2.2.2 — групповое помещение — помещение;

– 2.2.3 — мебель — мебель для повседневного ухода, игр и учения; мебель для отдыха и комфорта). Везде указаны пункты нашего инструмента, соответственно, второе название — то, что предлагают шкалы ECERS-R. Это в целом составило 9,52 %, обусловлено спецификой самого учреждения дошкольного образования.

Совпадения в индикаторах прослеживаются в 124 случаях из 1 234 (10 %), они находятся в 17 показателях. Объяснить это можно тем, что обе шкалы оценивают качество именно дошкольного образования, а значит, схожий тип учреждения, возраст детей, помещения, оборудование, структуру режима дня.

В разработанном нами инструменте присутствует оценка родителями и педагогами всех составляющих качества дошкольного образования. Поскольку шкалы комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН создавались именно для детей с нарушениями развития, то отдельно подшкала «Условия для детей с ограниченными возможностями» не предусмотрена.

На рисунке 2 можно проследить заимствование, сходство и различия двух описанных инструментов.

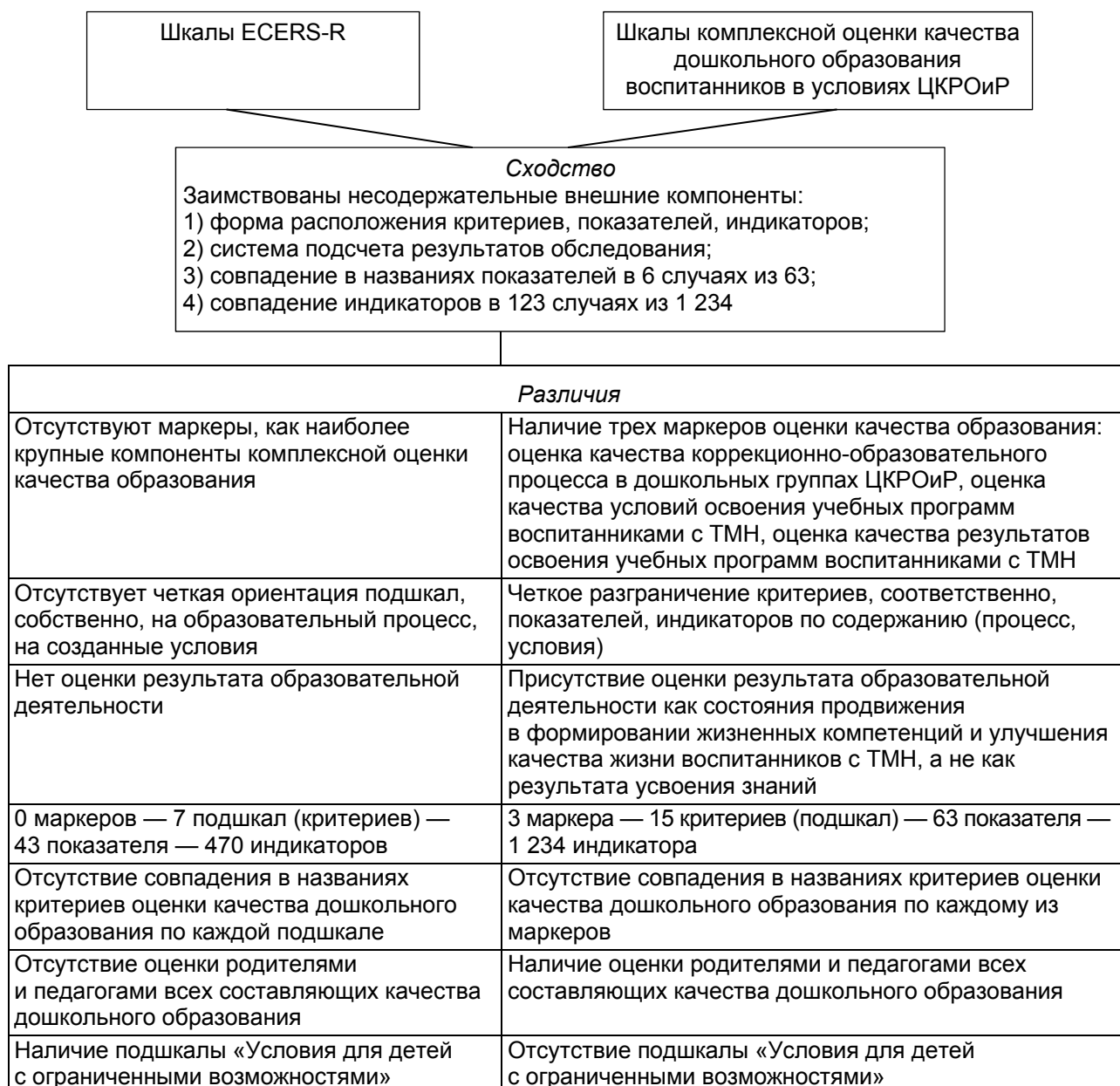


Рисунок 2. — Сходство и различия шкал ECERS-R и шкал комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников с ТМН

Заключение. Сравнивая два инструмента, можно констатировать, что шкалы ECERS-R являются прототипом шкалы комплексной оценки качества дошкольного образования воспитанников в условиях ЦКРОиР. Однако последняя является самостоятельным инструментом, поскольку имеет свое специфическое содержание. В нашем инструментарии мы предусмотрели оценку результатов освоения программ воспитанниками с ТМН на основе сравнения ребенка с самим собой, а также оценку родителями и педагогами всех составляющих качества дошкольного образования. Таким образом, мы получили инструментарий, при помощи которого качество дошкольного образования в условиях ЦКРОиР может быть не только описано, но и измерено. Качественно-количественная оценка позволяет более детально и точно определить состояние качества образования детей с ТМН в дошкольном отделении ЦКРОиР, выявить проблемные места, установить точки роста для конкретного учреждения.

Список цитируемых источников

1. *Лемех, Е. А.* Система оценки качества дошкольного образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : монография / Е. А. Лемех. — Минск : БГПУ, 2022. — 324 с.
2. *Лемех, Е. А.* Теоретико-методологические основы оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Адукацыя і выхаванне. — 2022. — № 2. — С. 19—28.
3. *Хармс, Т.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R / Т. Хармс. — Изд. перераб. — М. : Нац. образование, 2017. — 136 с.

Поступила в редакцию 13.06.2022.

УДК 372.3/4

Ни ШаУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, 514312798@qq.com**К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ
СИСТЕМЫ К. ОРФА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЯ**

Одной из наиболее эффективных концепций в области музыкального дошкольного образования традиционно считается теория композитора Карла Орфа. Применение данной зарубежной педагогической технологии целесообразно исключительно при учете ее потенциала в национальной образовательной системе, а также в сочетании с собственным опытом страны. Необходимость адаптации теорий дошкольного образования и методических материалов особенно актуальна в текущих условиях отдаления детей от национальной культуры. Вопрос об адаптации учебных материалов представляется практически решенным, тогда как проблема выбора конкретных музыкальных инструментов до сих пор не решена. Представлены критерии выбора народных инструментов, функционально соответствующих «орф-набору». Под критерии подобраны китайские народные инструменты, которые обладают технической легкостью, тембровой красочностью, необычным звучанием и внешним видом, стимулируя воспитанников на контролируемое музицирование индивидуально и в ансамбле, а впоследствии — и на импровизацию.

Ключевые слова: «орф-набор»; К. Орф; дошкольное музыкальное образование; народная музыка; народные инструменты; народная педагогика.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 7 назв.

Ni ShaBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, 514312798@qq.com**ON THE ISSUE OF ADAPTATION OF ORFIAN MUSICAL SET
TO CHINESE PRESCHOOL MUSIC EDUCATION**

Composer Carl Orff's theory has traditionally been considered one of the most effective concepts of music preschool education. The implementation of this foreign pedagogical technology is relevant only in case of its adaptation to the national educational system, as well as in combination with the country's own experience. The need to adapt theories of preschool education and methodological materials is especially relevant in the current conditions of children's distancing from national culture. The issue of adaptation of educational materials seems to be almost solved, while the problem of adaptation of musical instruments is still unresolved. Criteria for the selection of folk instruments that functionally correspond to the "Orff set" are presented. Chinese folk instruments are selected under these criteria. The selected instruments are easy to use, have colorful, unusual sounds and appearance, stimulating kids to controlled playing — both individually and in the ensemble, and subsequently to improvising.

Key words: Orff set; C. Orff; preschool music education; folk music; folk instruments; folklore-oriented pedagogy.
Fig. 1. Table 1. Ref.: 7 titles.

Введение. Современная педагогическая практика дошкольного образования накопила целый массив сведений о приемах, методиках и техниках музыкального воспитания детей. Этот знаниевый запас послужил основой для разработки теорий, целостных концепций и программ дошкольного образования. Одной из наиболее эффективных в данной области традиционно считается концепция композитора Карла Орфа, получившая распространение в более чем 40 странах мира.

Отметим, что институциональные практики дошкольного музыкального образования возникли и получили развитие в странах Европы. Тем не менее плодотворный опыт европейских педагогов привел к становлению дошкольного музыкального образования в Китае. Педагогическая музыкальная практика в Китайской Народной Республике исходит из лучших мировых достижений методической науки и систем музыкального воспитания (среди них системы и концепции Э. Жак-Далькроза, Золтана Кодая, Карла Орфа, Дмитрия Кабалевского, Шиниси Судзуки) [1, с. 29].

Подход, представленный около 100 лет назад Карлом Орфом, до сих пор демонстрирует неплохие результаты при диагностике динамики показателей по различным видам способностей дошкольников в области музыкального выражения (в частности, по навыкам пения, игры на музыкальных инструментах, в оценке хореографических способностей и умений музыкальной импровизации), а также при повышении общего уровня музыкальности детей [2, с. 165].

Причиной выбора аналогов китайских музыкальных инструментов «орф-набора» с позиции их педагогического применения в процессе взаимодействия с детьми дошкольного возраста является отдаление детей от национальной культуры. Несмотря на вышеизложенное, очевидно, что применение зарубежных педагогических технологий целесообразно исключительно при адаптации их потенциала в национальной образовательной системе, а также в сочетании с собственным опытом страны. Необходимость адаптации теорий дошкольного образования и методических материалов особенно актуальна в текущих условиях отдаления детей от национальной культуры. Дети, воспитываемые в странах, не принадлежащих к западной цивилизации (в первую очередь имеется в виду англоговорящий мир), в том числе и китайские дети, практически полностью утрачивают культурную идентичность. В противовес данной тенденции предлагается введение народного искусства в музыкальное образование китайских дошкольников. Для детей присутствие национальных традиций в музыкальных практиках детского сада становится единственным способом усвоения национальных культурных ценностей. Тем не менее различные аспекты музыкального опыта детей, которые могут сыграть роль в формировании их культурной идентичности, практически не представлены в практике.

Внедрение системы К. Орфа в педагогику на основе поиска аналогов музыкальных инструментов орфианской системы с позиции их адаптации к фольклору Китая является значимым для развития музыкального образования детей дошкольного возраста. Это обусловлено как необходимостью представления разнообразных образцов народного искусства в музыкальном дошкольном образовании и приобщения детей к истокам народной культуры Китая, так и обогащения методики музыкального воспитания детей в условиях образовательного процесса учреждений дошкольного образования.

Новизна исследования заключается в расширении существующих подходов применения системы музыкального воспитания Карла Орфа в Китае. Ряд китайских исследователей уже делали попытки представить набор китайских народных инструментов, являющийся аналогом инструментария К. Орфа для применения в музыкальном образовании дошкольников Китая. Данные перечни были существенно расширены автором и проанализированы с точки зрения экономической и практической целесообразности имплементации нового набора аналогов орфианских инструментов. То, что представленные ранее модели адаптации орфианской системы не получили повсеместного распространения в дошкольных учреждениях Китая, говорит о том, что существует поле для дальнейших разработок, которые будут более целесообразными в реальной практике.

Практическая значимость обусловлена применением полученных результатов исследования в условиях учреждений дошкольного образования, а также в лекционном материале по учебной дисциплине «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста» в учреждениях высшего и дополнительного педагогического образования.

Материалы и методы исследования. Методология настоящего исследования исходит из аксиологического, контекстного и компаративного подходов. Сопоставление стратегий применения концепции музыкального образования в разных странах позволяет выделить наиболее проблемные для Китая и неизученные аспекты данной области человеческих знаний. Коллизия международных методических практик и национальных культур актуальна не только для дошкольных учреждений Китая, но и для прочих национальных образовательных систем. В данной связи следует указать, что результаты проведенного анализа могут оказаться полезными и для воспитателей учреждений дошкольного образования Беларуси и других стран.

Результаты исследования и их обсуждение. В 1930 году один из ведущих немецких композиторов, музыкант, педагог, либреттист Карл Орф выпустил пособие «Ритмико-мелодические упражнения», а в 1933 году — методические рекомендации «Орф-Шульверк — практика элементарного музицирования». В послевоенный период граждане Германии были озабочены развитием дошкольного воспитания, что, в свою очередь, привело к возобновлению интереса к подходам К. Орфа. В 1948 году он выпустил серию радиопередач по музыкальному воспитанию, успех которых привел к популяризации методики и послужил предпосылкой для ввода предложенной концепции в институциональный контекст: были организованы специализированные классы при консерватории, открыт так называемый Орф-институт, обучающий воспитателей новаторской методике. Все перечисленное, а также издание ряда хрестоматий и антологий активизировало распространение музыкальной системы К. Орфа по всему миру.

Сущность орфианской системы (именуемой также «орф-подходом») постулируется в виде пяти фундаментальных принципов музыкального образования: инвертированный порядок представления образовательного контента — «от практики к теории»; целостное восприятие искусства — «от целого к детали», «от центра к периферии»; постепенное усложнение — «от простого к сложному»; акцент на спонтанном, свободном выражении эмоций — «от спонтанности к заданности» [3].

Идейным базисом данного подхода является лозунг «Учимся, делая и творя». Методология, помимо прочего, ставит во главу угла развитие моторики, координации, активности верхних конечностей посредством музицирования (к примеру, игра на барабане способствует развитию плечевого пояса; ксилофон задействует локоть; мелодические инструменты развивают кисти рук). Методики К. Орфа основываются на особом комплекте инструментов («орфовский набор», «орф-набор»). Ядерным звеном инструментария являются ксилофоны, металлофоны и гlockenшпили (нем. Glocke колокольчик). Все инструменты имеют варианты (по высоте диапазона издаваемых звуков) (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Специфика инструментария «орф-набора»

Тип инструмента по звукоизвлечению	Гlockenшпили	Металлофоны	Ксилофоны
Высота звука	Сопрановые и альтовые	Сопрановые, альтовые и басовые	Сопрановые, альтовые и басовые
Диатонические разновидности	Присутствуют	Присутствуют	Присутствуют
Хроматические разновидности	Присутствуют	Отсутствуют	Присутствуют

Примечание. Разработка автора.

Конструкционной особенностью инструментов является и то, что они крайне вариативны: к примеру, они могут обладать съемными пластинами, которые крепятся на штифт и располагаются над резонаторным ящиком, что обеспечивает качество высокого звучания; существуют диатонические и хроматические разновидности; к инструментам прилагается комплект палочек, головки которых выполнены из разных материалов для извлечения разнообразных по тембру звуков [4]. Особую ценность «орфовского набора» составляет возможность ансамблевого применения; инструменты могут выступать как мелодические (солирующие), так и в качестве аккомпанирующих. Кроме того, неоспоримым педагогическим достоинством набора выступает потенциал взаимодействия детей и взрослых. Орфовские инструменты успешно имплементированы в музыкальные занятия дошкольников во многих странах мира (приведем в качестве наиболее показательных примеров объединение Carl Orff Canada, ассоциацию American Orff-Schulwerk Association, национальный совет по орфианской методологии Австралии Australian National Council of Orff Schulwerk [5]).

Инициатором «трансплантации» орфианских педагогических идей в китайскую педагогику является Ляо Найсюн. Он осуществил перевод привезённых из Берлина разработок, составил на их основе собственные учебные пособия и организовал «Всекитайский полугодовой учебный курс для учителей детских садов, начальной и средней школы по системе Орфа» при консерватории Шанхая. В 1985 году Ляо Найсюн совместно с учителем музыки из Берлина Шнайдер провели серию лекций. Представители аудитории по возвращении провели собрания и учебные курсы для локального педагогического сообщества по ознакомлению с системой Орфа. К XXI веку методика К. Орфа из восточной части Китая распространилась по всей территории страны, проникая и в сельскую местность.

Тем не менее все чаще исследователи поднимают вопрос об органичности применения орфовских инструментов с точки зрения национальных традиций. Дискуссионным является аспект имплементации инструментального музицирования в странах, где народная музыкальная культура носит преимущественно песенный характер. Авторы современных научных разработок в области образования дошкольников сходятся в том, что отбор музыкальных практик произведений должен отражать национальные традиции. Музыкальное воспитание детей, согласно современной мультикультурной образовательной парадигме, основывается на отчетливой выраженности декоративных и стилевых особенностей народного музыкального искусства. Следовательно, в мотивах, интонировании, композиции и музыкальных орнаментах должен ярко прослеживаться культурный общенациональный или региональный компонент. Китайская педагогическая наука не является исключением: все чаще авторы настаивают на нецелесообразности включения в музыкальное дошкольное образование произведений неаутентичных, не имеющих яркой культурной окраски, выстроенных согласно западным образцам музыкального творчества.

Китайские педагоги сталкиваются, таким образом, с дилеммой: с одной стороны, многие дошкольные учреждения успешно применяют орфианскую систему, но она не содержит акцента на национальные традиции и не адаптирована к ним. С другой стороны, существует острая необходимость представления форм народного искусства, образцов различных эпох народного искусства в дошкольном образовании. К сожалению, теория К. Орфа не учитывает педагогический принцип регионализма, подразумевающий включение в дошкольное образование как произведений общекитайской народной культуры, так и культуры местного края. Лучшие образцы китайской традиционной музыки должны рассматриваться как неотъемлемая составляющая содержания музыкального образования [6]. На уроках музыки воспитанники знакомятся с музыкальной культурой страны, развивая и укрепляя национальное самосознание.

Отметим, что исключение элементов методологии К. Орфа из дошкольных образовательных практик Китая и сосредоточение на использовании исключительно народных китайских инструментов и жанров приведет к несоответствию интересам и возрастным

потребностям, снизит уровень понимания и восприятия искусства. Кроме того, далеко не все народные инструментальные произведения соответствуют критериям интерпретации и восприятия произведения детьми в собственной деятельности.

Тем не менее потенциал применения национальных музыкальных традиций Китая в дошкольном учреждении далеко не исчерпан: в китайской народной культуре есть особые области, где использование инструментов было главенствующим: фестивальная, смеховая культура, детский фольклор. Китайская инструментальная музыка звучала как самостоятельно, так и являлась сопровождением к пляскам, театральным представлениям. Сама по себе орфианская система схоже ориентирована. Однако в данном случае речь идет о европейском культурном пласте (в частности, пьесы из книги «Шульверк» представляют партитуры, разработанные на основе южнонемецкого магического, классического, календарного фольклора, с включением элементов французского, датского, шведского, английского фольклора). В самой сути идеи К. Орфа лежит именно «детская» интерпретация фольклора. Однако западнцентристский подход практически не оставляет пространства для адаптации партитур под фольклор азиатский. Ситуация усугубляется тем обстоятельством, что китайская образовательная парадигма выстроена на основе принципа «учитель говорит, ученики повинуются». Подобные взгляды в значительной степени сдерживают свободу проявления творческого потенциала.

Введение инноваций в детских садах Китая — достаточно непростая цель. До сих пор очевиден разрыв в уровне экономического развития между различными провинциями и городами, следовательно, и в финансировании музыкального образования разных регионов. Недостаточность ресурсов ведет также к избыточной укомплектованности групп (около 50 человек в группе детского сада; система К. Орфа, в свою очередь, подразумевает около 20 воспитанников). Если принять во внимание все вышеизложенное, то можно прийти к выводу, что текущей триединой задачей реформирования дошкольного музыкального образования в детских садах Китая является поиск возможности адаптации орфианской системы к национальным традициям и педагогической практике страны без существенного расхода финансовых и человеческих ресурсов, не «сдвигая» при этом образовательный процесс в сторону пассивизации, присущей традиционной китайской педагогике.

По нашему мнению, придерживаясь основополагающих методов системы музыкального воспитания К. Орфа, следует адаптировать материал обучения (вербальный, музыкальный, хореографический) в сторону локальной фольклоризации. Подобные попытки уже были предприняты ранее. К примеру, отмеченный ранее Ляо Найсюн уже в 2002 году обозначил пути применения китайских древних стихов, пословиц и поговорок, народной, детской и фольклорной музыки Китая в контексте системы Орфа, а Ли Таньна в книге «Музыкальная образовательная концепция и практика Орфа» создал поурочные разработки с «китайской спецификой». Эти и другие издания используются работниками музыкального образования в качестве справочных материалов.

Таким образом, вопрос об адаптации учебных материалов представляется практически решенным, однако проблема адаптации музыкальных инструментов остается актуальной. В условиях дефицита средств исключается возможность покупки музыкальных инструментов «орф-набора». Согласимся с Л. И. Уколовой и Л. Л. Долгопольским: эффективной адаптацией педагогической системы К. Орфа будет адаптация, основанная на местном фольклорном материале и народных инструментах [7, с. 31]: «Органично интегрированная в учебную программу... такая адаптация сможет раскрыть в полной мере весь потенциал системы Орфа» [7, с. 32]. В русскоязычной науке неоднократно высказывалась мысль об использовании народных музыкальных инструментов, совпадающих по функционалу с орф-инструментами.

Адаптация «Шульверка» к музыкальному воспитанию в современном китайском детском саду демонстрирует возможность замещения ряда орф-инструментов китайскими народными инструментами. Известно, что китайская культура знакома со множеством ударно-

мелодических, духовых инструментов, простейшими свистульками, струнными и струнно-смычковыми инструментами. Некоторые китайские национальные музыкальные инструменты (как правило, это эрху и чжуди) используются в китайской дошкольной музыкальной педагогике как средство адаптации системы К. Орфа [1]. Тем не менее в большинстве случаев инструменты, которые используются в китайской системе музыкального образования, представляют западную музыкальную культуру, что препятствует унаследованию и передаче китайской музыкальной культуры. Закупка инструментов, требуемых по системе К. Орфа, представляется практически нереализуемой по финансовой причине, тогда как «локализация» музыкальных инструментов позволит существенно снизить соответствующие расходы. Критериями выбора инструментов, на наш взгляд, должны стать: соответствие орф-инструментам; легкость в использовании; возможность с легкостью приобрести либо изготовить самостоятельно подбираемые народные инструменты.

Дополнительным преимуществом использования народных инструментов является их сочетаемость в ансамблевом взаимодействии детей. Народные инструменты гибкие в плане кинестетики исполнения. Их использование расширяет мобильные формы исполнения. В отличие от большинства западных инструментов, требующих фиксации локации ребенка при исполнении, народные китайские инструменты легче по весу, меньше по размеру. Все это расширяет возможности воспитателя и позволяет интегрировать музицирование с танцами, пением, инсценировками.

Актуальной проблемой представляется отсутствие системно разработанного, методически выверенного инструментального репертуара и рекомендаций по его использованию, что весьма ограничивает развитие содержания дошкольного музыкального образования средствами национального культурного наследия. В связи с этим требуется разработать классификацию народных китайских инструментов, выступающих аналогами инструментам системы музыкального воспитания К. Орфа. Представленные ниже группы инструментов различаются по сложности освоения (рисунок 1).

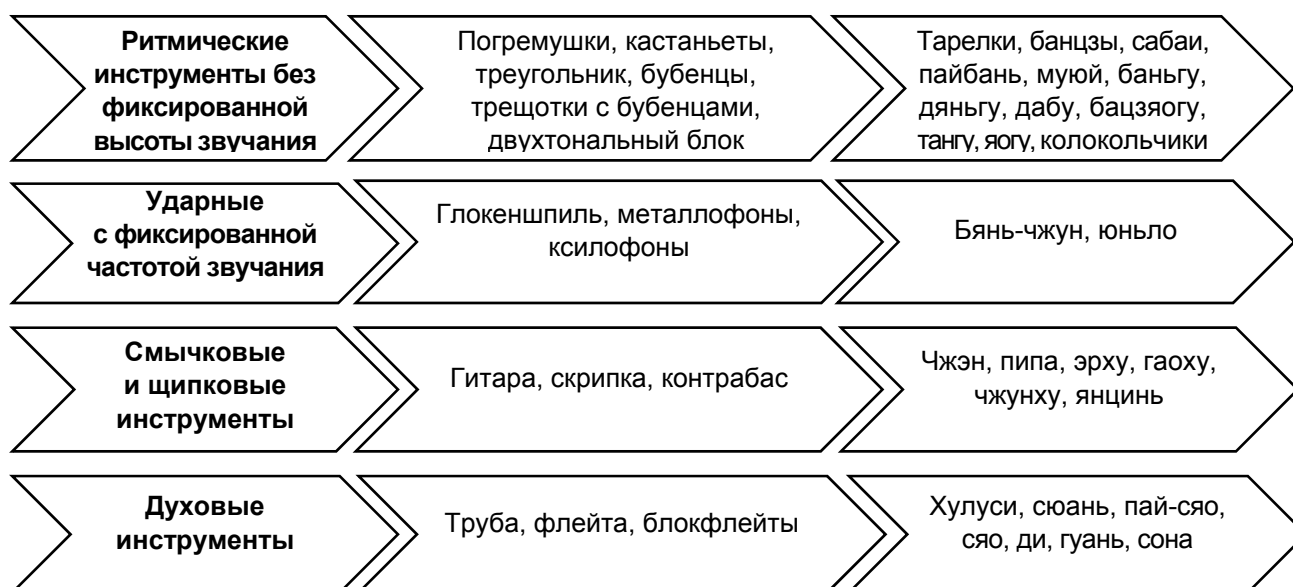


Рисунок 1. — Варианты соответствия орфианских инструментов китайским народным инструментам в обучении дошкольников

Примечание. Разработка автора.

Дети старшего дошкольного возраста способны освоить все четыре группы инструментов; в средней дошкольной группе имеет смысл использовать инструменты групп I, II, IV; во второй младшей группе — I, II. Смычковые инструменты, соответственно, целесообразно использовать только среди дошкольников 5—6 лет. В целом китайские народные инструменты, подобранные под критерии «орф-набора», обладают технической легкостью, тембровой красочностью, необычным звучанием и внешним видом, стимулируя воспитанников на контролируемое музицирование, а впоследствии и на импровизацию.

Введение подобного подхода к обеспечению инструментами дошкольного учреждения позволит достичь триединую цель: экономия финансовых средств при сохранении эффективной имплементации национальных традиций Китая в детских садах и одновременной активизации образовательного процесса. Очевидно, что музыкальные инструменты играют ключевую роль в овладении музыкальными навыками. «Локализация» музыкальных инструментов позволяет существенно снизить бремя соответствующих расходов.

Заключение. Множество китайских педагогов-теоретиков указывают на возможности внедрения идей К. Орфа в педагогику музыкального образования в Китае. Попытки имплементации методологий К. Орфа сталкиваются с проблемами организации предметно-развивающей среды. Ключевой барьер представляет нахождение аналогов орфовских инструментов среди китайских народных инструментов. Все это позволяет констатировать, что в проблемном поле реализации предметно-развивающей среды средствами национальных традиций в дошкольном музыкальном образовании наблюдается ряд противоречий.

Таким образом, мы приходим к выводу о соединении принципов музыкального воспитания К. Орфа и традиций китайской музыкальной педагогики. Два данных подхода имеют общую черту: они основаны на введении практик музицирования, постепенно усложняющихся по мере взросления ребенка, начиная с ударных, подключая струнные и духовые музыкальные инструменты. В связи с этим разработана классификация народных китайских инструментов, выступающих аналогами инструментов системы музыкального воспитания К. Орфа (так называемый «орф-набор»). Раннее представление народной музыки позволит внедрить в сознание детей ее ценность, что, несомненно, впоследствии положительно скажется на восприятии китайского искусства школьниками, студентами и взрослым населением. Приверженность эстетическим ценностям возникает именно при формировании звуковой рецепции на этапе дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Цзе, Янь. Адаптация системы музыкального образования Карла Орфа в китайской общеобразовательной школе / Янь Цзе // *Соврем. пед. образование*. — 2018. — № 1. — С. 29.
2. Kwon, O.-S. The Effects of the Orff Approach to Music Education Programs on Young Children's Musical Expressiveness / O.-S. Kwon, O.-J. Lee // *Korean J. of Child Studies*. — 2012. — № 33. — P. 165.
3. Орф Карл [Электронный ресурс] // *Всемирная история : энциклопедия*. — 2021. — Режим доступа: https://w.histrf.ru/articles/article/show/orf_karl. — Дата доступа: 06.12.2021.
4. Тютюнникова, Т. Э. Инструменты Карла Орфа [Электронный ресурс] / Т. Э. Тютюнникова // *Рос. Ассоциация Орф-педагогов RusFOSA*. — 2021. — Режим доступа: <https://www.orff.ru/instrumenty-karla-orfa>. — Дата доступа: 06.12.2021.
5. Estrella, E. The Orff Approach to Music Education for Children [Electronic source] / E. Estrella // *LiveAbout*. — 2019. — Mode of access: <https://www.liveabout.com/the-orff-approach-2456422>. — Date of access: 06.12.2021.
6. Ифань, Гу. Система музыкального образования современного Китая: функции в развитии личности и общества / Гу Ифань // *Кант*. — 2020. — № 1 (34). — С. 214—220.
7. Уколова, Л. И. Особенности адаптации методики Карла Орфа для современной российской школы / Л. И. Уколова, Л. Л. Долгопольский // *МНКО*. — 2017. — № 2 (63). — С. 31—32.

Поступила в редакцию 31.01.2022.

УДК 378.1

І. В. Пінюта¹, кандыдат педагагічных навук, дацэнт,
Т. С. Пятакова²

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», вул. Войкава, 21, 225404 Баранавічы,
Рэспубліка Беларусь, ¹+375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com, ²+375 (163) 61 21 65, piatakova2@gmail.com

ЗАСВАЕННЕ ЛІНГВАКУЛЬТУРНЫХ АСАБЛІВАСЦЕЙ АНГЛАМОЎНЫХ КРАІН НА АСНОВЕ ІНТЭГРАТЫЎНАГА МІЖДЫСЦЫПЛІНАРНАГА ПАДЫХОДУ НА ДЗВЮХ СТУПЕНЯХ ВЫШЭЙШАЙ АДУКАЦЫІ

Артыкул прысвечаны праблемам падрыхтоўкі будучых настаўнікаў замежнай мовы ў кантэксце інтэграцыі міждысцыплінарнага падыходу да засваення лінгвістычных, культурных асаблівасцей англамоўных краін на дзвюх ступенях вышэйшай адукацыі ў Беларусі. Галоўнай ідэяй гэтага падыходу выступае сістэмнае і паступовае авалоданне сацыяльнымі кампетэнцыямі, неабходнымі для паспяховага міжкультурнага дыялогу на ўзроўнях міжасабовых і прафесійных зносін. У даследаванні абагульняецца вопыт працы кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» па планаванні і арганізацыі вучэбна-метадычнага працэсу выкладання дысцыплін, накіраваных на засваенне спецыфікі культур народаў англамоўных краін у параўнанні з беларускай культурай і мовай. Культурны патэнцыял іншамоўнай лексікі разгледжаны ў кантэксце яе здольнасці назапашваць і адлюстроўваць экстралінгвістычную сацыякультурную інфармацыю.

Ключавыя словы: міжкультурныя зносіны; перавернуты клас; змешанае навучанне; нацыянальна-культурная спецыфіка.

Бібліягр.: 8 назваў.

I. V. Piniuta¹, Ph. D. in Education, Associate Professor,
T. S. Piatakova²

Baranovich State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovich, the Republic of Belarus,
¹+375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com, ²+375 (163) 61 21 65, piatakova2@gmail.com

THE LINGUISTIC AND CULTURAL SPECIFICITIES OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES ACQUISITION THROUGH AN INTEGRATIVE AND INTERDISCIPLINARY APPROACH AT TWO LEVELS OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the problem of professional training of future teachers of foreign languages in the context of the integrative interdisciplinary approach to the acquisition of the linguistic and cultural specificity of the English-speaking countries at two stages of higher education in the Republic of Belarus. The main idea of the approach is a systematic and gradual acquisition of the socio-cultural competences necessary for successful intercultural dialogue at the levels of interpersonal and professional interaction of teachers. The research summarizes the experience of the Professional Foreign Language Training Department at Baranovich State University in planning and organizing the implementation of the tasks of mastering specific cultures of the peoples of English-speaking countries in comparison with the native Belarusian culture and language.

Key words: intercultural communication; flipped classroom; blended learning; national-cultural specificity.

Ref.: 8 titles.

Уводзіны. Рэформа айчыннай школы патрабуе пераасэнсавання ролі выкладчыка замежнай мовы ў сучасным грамадстве. У дакладзе 2021 года аб сусветным статусе настаўнікаў адзначаецца, што «сёння, заўтра і праз пакаленне статус настаўніка неаддзельны ад статусу сістэмы, у якіх ён працуе... і ад глабальнага прагрэсу на шляху да ўстойлівага развіцця» [1].

У гэтай сувязі інавацыйныя працэсы, якія адбываюцца ў сістэме вышэйшай адукацыі, закранаюць падыходы, мэты, змест, тэхналогіі і метады навучання. Прафесійная падрыхтоўка будучага настаўніка замежнай мовы не з'яўляецца выключэннем, паколькі ў педагагічнай дзейнасці і міжкультурных зносінах ён выконвае функцыі міжкультурнага пасрэдніка: павінен быць здольным, з аднаго боку, данесці да навучэнцаў асаблівасці паўсядзённых паводзін носьбітаў вывучаемай замежнай мовы, з другога — у міжкультурным узаемадзеянні мадыфікаваць нетыповыя для іншафону мадэлі паводзін для дасягнення поспеху ў зносінах; данесці асаблівасці беларускай культуры і мовы. У прыватнасці, такі спецыяліст павінен разумець нацыянальна-культурную самабытнасць Беларусі, тлумачыць адрозненні паміж беларусамі і народамі краін вывучаемай замежнай мовы і садзейнічаць стварэнню ўмоў для паспяховага ўзаемадзеяння настаўнікаў у прафесійным асяроддзі праз пераадоленне магчымых стэрэатыпаў, талерантнасць, выкарыстанне механізму рашэння канфліктаў, прычынай якіх з'яўляюцца адрозненні ўзаемадзеючых культур. Такім чынам, прафесійная падрыхтоўка настаўніка замежнай мовы патрабуе фарміравання шэрага кампетэнцый, у тым ліку сацыяльных (сацыякультурнай і сацыялінгвістычнай). Дасягненне гэтай мэты прадугледжвае, у прыватнасці, авалоданне фонавымі сацыякультурнымі ведамі і навыкамі маўленчых і немаўленчых паводзін, блізкіх да аўтэнтычных, а таксама культурна-спецыфічнай лексікай.

У Рэспубліцы Беларусь вышэйшая адукацыя ажыццяўляецца на дзвюх ступенях, але даследаванняў, прысвечаных сістэмнаму і паслядоўнаму фарміраванню сацыяльных кампетэнцый і авалоданню лінгвакультурнай спецыфікай краін вывучаемай мовы ў будучых настаўнікаў замежнай мовы на абедзвюх ступенях, мы не выявілі. Між тым нявырашанымі і надзвычай актуальнымі з'яўляюцца праблемы гатоўнасці студэнтаў да правядзення самастойнага аналізу і інтэрпрэтацыі матэрыялаў медыярэсурсаў, фарміравання крытычнага мыслення і асэнсавання культурных каштоўнасцей [2, с. 252]. Некаторыя даследчыкі ставяць пытанне аб спосабах самазахавання ўнікальнасці ва ўмовах шматмоўя [3]. Усё гэта сведчыць як пра актуальнасць праблемы, так і яе складанасць.

Матэрыялы і метады даследавання. У гэтым даследаванні мы прааналізавалі вопыт планавання і арганізацыі фарміравання сацыякультурнай і сацыялінгвістычнай кампетэнцый на кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстанова адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» у кантэксце інтэгратаўнага міждысцыплінарнага падыходу на дзвюх ступенях вышэйшай адукацыі — спецыялітэта і магістратуры.

Праведзеныя даследаванні сведчаць пра тое, што даволі перспектыўным з'яўляецца інтэгратаўны міждысцыплінарны падыход да асваення будучымі настаўнікамі нацыянальна культурнай спецыфікі краін вывучаемай мовы. Так, у даследаванні Н. М. Лазаравай адзначаецца, што традыцыйныя сувязі маўленчых дысцыплін з іншымі прадметамі грунтуюцца на іх гуманітарнай прыродзе, таму трэба выкарыстоўваць розныя інтэрактыўныя формы і прыёмы навучання на прафесійна значным навучальным матэрыяле — праводзіць лінгвістычны аналіз, ролевыя гульні, выкарыстоўваць кейс-тэхналогію і г. д. [4].

На наш погляд, адным з варыянтаў вырашэння даследуемай праблемы рэалізацыі інтэгратаўнага міждысцыплінарнага падыходу з'яўляецца паслядоўнае ўвядзенне ў адукацыйны працэс культурна-арыентаваных дысцыплін, напрыклад, «Асновы міжкультурнай камунікацыі» на ступені спецыялітэта і «Тэрмінасістэма ў моўнай адукацыі» ў магістратуры.

Фарміраванне вышэйназваных сацыякампетэнцый ажыццяўляецца на аснове асэнсавання і разумення ўніверсальнага і спецыфічнага ў вывучаемай і роднай культурах. Навучанне прадугледжвае рэалізацыю міждысцыплінарных сувязей і выкарыстанне ведаў роднай культуры і мовы для іх параўнання з іншамоўнымі культурнымі стандартамі.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Падрыхтаваны намі курс «Асновы міжкультурнай камунікацыі» разлічаны на 60 гадзін практычных заняткаў і накіраваны на фарміраванне міжкультурнай камунікатыўнай і прафесійнай кампетэнцый выкладчыка замежнай мовы на аснове асэнсавання студэнтамі паняцця «культура», яе ролі ў працэсе міжкультурных зносін, а таксама паглыблення разумення студэнтамі сістэм каштоўнасцей народаў краін вывучаемай мовы і Беларусі. Задачы гэтай вучэбнай дысцыпліны мы бачым у наступным: 1) забяспечыць засваенне тэарэтычных ведаў па праблемах міжкультурных зносін і магчымасцей іх пераадолення; 2) паглыбіць веды пра англамоўныя краіны і варыянты англійскай мовы; 3) удасканаліць навыкі маўленчага ўзаемадзеяння з улікам спецыфікі іншамоўнай культуры; 4) забяспечыць студэнтаў здольнасцю вызначаць агульнае і спецыфічнае ў роднай і вывучаемай культурах, адбіраць і выкарыстоўваць культуразнаўчую інфармацыю для рашэння праблемных задач і інш. [5].

З улікам акрэсленай мэты мы прапануем студэнтам вывучаць як тэарэтычныя, так і практыка-арыентаваныя тэмы:

- 1) «Варыянты англійскай мовы, акцэнтны, мянушкі, табуіраваныя выразы, слэнг»;
- 2) «Стэрэатыпы і культурныя абагульненні. Рэакцыя на стэрэатыпнае меркаванне. Стэрэатыпы пра народы іншамоўных краін і беларусаў»;
- 3) «Культурны шок і сітуацыі, якія яго правакуюць»;
- 4) «Адаптацыя да іншамоўнай (роднай) культуры. Фактары, якія ўплываюць на працягласць і характар адаптацыі да іншамоўнай культуры».

З мэтай удасканалення навыкаў маўленчых і немаўленчых паводзін на вучэбных занятках студэнты праз ролевыя гульні ў сітуацыях кароткачасовай размовы ў роднай і вывучаемай культурах развіваюць крытычнае мысленне і здольнасці, каб асэнсаваць і практыкаваць ролевыя ўзаемаадносіны ў разнастайных стылях зносін, у тым ліку асаблівасці звароту, спосабы перадачы зацікаўленасці ў камунікацыі, ветлівасці ў роднай і вывучаемай культурах, выбар тэмы неафіцыйнай размовы, тактыкі пачатку, падтрымлівання і завяршэння гутаркі ў англамоўных краінах, а таксама культурна прымальныя праксемічныя і кінесічныя сродкі зносін.

Фарміраванне сацыяльных і лінгвакультуразнаўчых кампетэнцый на вучэбным матэрыяле, адабраным з улікам прынцыпаў аўтэнтычнасці і культурнай спецыфічнасці, спрыяе асэнсаванню ўнікальнасці невербальных/вербальных паводзін носбітаў вывучаемай мовы, знаёмству з асаблівасцямі нацыянальнага этыкету, фарміраванню навыку самааналізу маўленчых паводзін, мадыфікацыі невербальных/вербальных паводзін студэнтаў у працэсе мадэлявання міжкультурнага кантакту і прэзентацыі праекта, удасканаленню аналітычных уменняў і навыкаў параўнання, мікравыкладання і ацэньвання камунікатыўнай дзейнасці.

У кантэксце прапануемага падыходу здольнасці, набытыя ў працэсе вывучэння распрацаванага намі курса «Асновы міжкультурнай камунікацыі», умацняюцца і падмацоўваюцца ў межах выкладання практыкі вуснага і пісьмовага маўлення, дысцыплін «Гісторыя культуры, традыцыі краін вывучаемай мовы», «Замежная літаратура», «Краіназнаўства», «Лінгвакраіназнаўства» і іншых на першай ступені вышэйшай адукацыі. Акрамя таго, сфарміраваныя сацыяльныя кампетэнцыі з'яўляюцца падставай для выканання самастойных даследаванняў.

Прыкладам тэматыкі курсавых і дыпломных работ студэнтаў спецыялітэта па культуразнаўчай праблематыцы могуць быць наступныя:

- «Пераклад на родную мову як сродак міжкультурнага ўзаемадзеяння»;
- «Брытанскі фальклор у кантэксце адлюстравання менталітэту нацыі»;
- «Міжкультурныя адрозненні спосабаў выражэння маўленчых функцый у вывучаемай і роднай культурах (на прыкладзе канкрэтных маўленчых функцый)».

Для забеспячэння больш глыбокага асэнсавання культурных і лінгвістычных асаблівасцей у далейшай спецыялізаваанай падрыхтоўцы настаўнікаў замежнай мовы на другой сту-

пені вышэйшай адукацыі у межах магістарскай падрыхтоўкі спецыялістаў намі быў распрацаваны курс «Тэрмінасістэма ў моўнай адукацыі» з мэтай засваення прафесійнага вакабуляра англійскай мовы, неабходнага для афіцыйных зносін з замежнымі калегамі — настаўнікамі і даследчыкамі.

Як сведчаць эксперты ў галіне, на сучасным этапе развіцця педагагічнай навукі неабходнасць у моўнай рэпрэзентацыі таго або іншага паняцця, якое садзейнічае эфектыўнаму функцыянаванню мовы ў пэўнай прадметнай сферы навуковых ведаў, падкрэслівае важнасць развіцця тэрміналагічнай культуры і павышэння прафесійнай камунікатыўнай кампетэнтнасці спецыялістаў розных галін ведаў. Канцэптуалізацыя і сістэматызацыя мультыдысцыплінарных тэрмінаў, безумоўна, будуць заўсёды запатрабаваны ў галіне прафесійна арыентаванай лінгвадыдактыкі, паколькі такім чынам рэалізуецца міждысцыплінарны падыход да стварэння лексіка-семантычнай асновы навучання замежнай мове як мове спецыяльнасці. Існуе шэраг намінацый для лінгвадыдактычных тэрмінаў: тэрміны лінгвадыдактыкі, метадычныя тэрміны, тэрміны методыкі выкладання англійскай мовы, у сувязі з чым узрастае патрэба ў сістэматызацыі, уніфікацыі і гарманізацыі лінгвадыдактычнай тэрміналогіі, якая развіваецца даволі дынамічна.

Лінгвадыдактычны тэрмін — гэта міждысцыплінарная катэгорыя, паколькі ў тэрмінасістэму навукі аб выкладанні моў інтэграваны лексічныя адзінкі з дыдактыкі, псіхалогіі, сацыялінгвістыкі, сацыялогіі, культуралогіі і іншых сфер навуковых ведаў. Акрамя гэтага, лінгвадыдактычны тэрмін з'яўляецца педагагічнай і метадычнай катэгорыяй, паколькі стварэнне яго формы, фарміраванне і развіццё зместу адбываецца з улікам прынятых у тым або іншым соцыуме адукацыйных канцэпцый і палажэнняў методыкі выкладання моў.

У працэсе працы над складаннем праграмы вучэбнай дысцыпліны «Тэрмінасістэма ў моўнай адукацыі» мы вывучылі, якія тэндэнцыі назіраюцца на сучасным этапе фарміравання, развіцця і фіксацыі лінгвадыдактычнай тэрміналогіі, і прыйшлі да высновы, што адной з ключавых з'яўляецца праблема варыянтнасці. Варыянтнасць тэрміна звязана з яго прыналежнасцю да пэўнай сістэмы паняццяў і тэрмінасістэмы, функцыянаваннем у пэўным тэксце (якія, у сваю чаргу, дзеляцца на тэрмінаўтваральныя, тэрмінавыкарыстоўваючыя і тэрмінафіксуемыя), а таксама з працэсамі асіміляцыі формы і зместу тэрмінаў, многія з якіх — запазычаныя з англійскай мовы.

Паколькі будучыя настаўнікі павінны карыстацца як роднай, так і замежнай мовай, узнікае істотная праблема тэрміналагічнай інтэрферэнцыі. Для яе вырашэння і садзейнічання прафесійнай камунікацыі і інтэграцыі спецыялістаў у глабальную адукацыйную прастору неабходна правесці працу па стандартызацыі прафесійнай лінгвадыдактычнай тэрміналогіі. Гэты працэс знайшоў сваё адлюстраванне ў інтэграцыі міжнароднага, міжкультурнага і глабальнага вымярэння ў мэты, функцыі або працэсе забеспячэння адукацыйных паслуг вышэйшай адукацыі на інстытуцыянальным і нацыянальным узроўнях [6].

Вывучэнне тэрмінасістэмы спецыяльнасці можа разглядацца ў якасці ўмовы пашырэння прафесійнага тэзаўруса будучага спецыяліста ў працэсе інавацыйнай і навукова-педагагічнай дзейнасці, а таксама авалодання культурна-спецыфічнай лексікай. Тэзаўрус, у сваю чаргу, уяўляе сабой важны кампанент у працэсе фарміравання сацыяльнай кампетэнтнасці спецыяліста і выконвае шэраг функцый. Акрамя камунікатыўнай і кагнітыўнай функцый, ён спрыяе больш поўнаму і ўсвядомленаму засваенню прафесійна значнай інфармацыі, а таксама актуалізуе ўжо наяўны прафесійна-рэlevantны досвед дзейнасці.

Вучэбная дысцыпліна «Тэрмінасістэма ў моўнай адукацыі» разлічана на 90 акадэмічных гадзін і накіравана на ўдасканаленне кампетэнцый авалодання педагагічнай тэрмінасістэмай з мэтай рашэння прафесійных задач у інавацыйнай і навукова-педагагічнай дзейнасці. Вывучэнне дысцыпліны прадугледжвае практычнае выкарыстанне замежнай мовы праз міждысцыплінарную сувязь з вучэбнымі курсамі як на першай (напрыклад, «Асновы міжкуль-

турнай камунікацыі», «Прафесійныя зносіны», «Мова прафесійных зносін», «Сацыякультурныя асновы маўленчых зносін»), так і другой («Замежная мова», «Крос-культурнае даследаванне і адукацыя», «Праектаванне іншамоўнага адукацыйнага асяроддзя») ступені вышэйшай адукацыі. Сярод асноўных задач курса вызначаюцца: 1) удасканаленне навыкаў прымянення англамоўнай педагагічнай тэрміналогіі з мэтай рашэння камунікатыўных задач у прафесійнай сферы; 2) удасканаленне ўменняў вуснага і пісьмовага іншамоўнага маўлення ў сферы прафесійных зносін з выкарыстаннем тэрміналагічнага корпуса ў адпаведнасці з канкрэтнымі сітуацыямі, умовамі і задачамі; 3) авалоданне эфектыўнымі стратэгіямі працы з іншамоўнай лексікай, якая складае педагагічную тэрмінасістэму; 4) развіццё прафесійнай культуры зносін. З улікам вялікай колькасці тэарэтычных гадзін курса «Тэрмінасістэма ў моўнай адукацыі» і магчымасцю правядзення інтэрактыўных лекцый пры яго распрацоўцы мы кіраваліся прынцыпамі «індывідуалізацыі вучэбнага курса» (англ. *tailor-made training course*): інклюзіўнасці, зарыентаванасці на студэнта і інавацыйнасці. Асаблівасцю курса з'яўляецца яго змястоўны кампанент, які прадугледжвае развіццё дасведчанасці пра спецыфічныя асаблівасці прафесійнага тэзаўруса англійскай мовы (брытанскага і амерыканскага варыянтаў), правядзенне параўнальнага аналізу айчыннай і замежнай інтэрпрэтацыі распаўсюджаных педагагічных тэрмінаў і таксама фарміравання шэрагу ўменняў у межах лінгвадыдактычнай і лінгвакультурнай кампетэнцый:

- фарміраваць тэарэтычныя асновы даследавання праблем структуры і паходжання агульнанавуковых і лінгвадыдактычных тэрмінаў;
- вызначаць асаблівасці структуры лінгвадыдактычных англамоўных тэрмінаў;
- апісваць спецыфіку фарміравання лінгвадыдактычных англамоўных тэрмінаў;
- весці прэзентацыйную дзейнасць на замежнай мове з выкарыстаннем прафесійнага тэзаўруса;
- карыстацца прафесійнай тэрміналогіяй у кантэксце.

Развіццю ўменняў і пашырэнню ведаў пра нацыянальна-культурныя асаблівасці вывучаемай краіны і мовы спрыяе вывучэнне шэрагу тэм:

- 1) «Шляхі ўзнікнення англамоўнай лінгвадыдактычнай тэрміналогіі»;
- 2) «Канцэптואльныя адрозненні ў трактоўцы лінгвадыдактычнай тэрміналогіі ў кантэксце дыялогу культур»;
- 3) «Інфармацыйна-камунікацыйныя тэхналогіі, якія выкарыстоўваюцца для ўніфікацыі лінгвадыдактычнай тэрмінасістэмы»;
- 4) «Праблемы адэкватнасці перакладу лінгвадыдактычных тэрмінаў».

У працэсе іх вывучэння магістранты павінны пазнаёміцца з тэрміналогіяй на роднай мове і засвоіць адэкватную тэрміналогію на замежнай (англійскай) мове, якая можа мець нацыянальна-культурную спецыфіку. Трэба падкрэсліць, што вывучэнне тэрміналогіі адрозніваецца ад вывучэння агульнай акадэмічнай лексікі, паколькі студэнты авалодваюць як тэрмінам, так і паняццем, пазначаным гэтым тэрмінам, усталёўваючы структуру ведаў [7].

Пры ўмове паспяховага выканання вучэбных заданняў магістранты засвойваюць тэарэтычныя веды прафесійнай лексікі ў межах тэрмінасістэмы, а таксама практычныя прыёмы выкарыстання агульнанавуковых і спецыяльных тэрмінаў і прафесіяналізмаў. У час праходжання вытворчай практыкі ва ўніверсітэце, удзелу ў навукова-метадычных семінарах і навукова-практычных канферэнцыях маладыя даследчыкі ўдасканальваюць здольнасць выступаць з публічнай прамовай і прэзентаваць вынікі навуковых даследаванняў на замежнай мове з выкарыстаннем прафесійнага тэзаўруса. Яны таксама праяўляюць здольнасці да адбору дэфініцый для фарміравання крос-культурнага прафесійнага тэзаўруса, аналізу кантэксту для выбару тэрміналагічнай адзінкі і электроннай іншамоўнай камунікацыі на прафесійныя тэмы.

У цэлым вывучэнне культурна маркіраванай лексікі на прыкладзе педагагічных і метадычных тэрмінаў дае магчымасць пазнаёміцца з разнастайнасцю спосабаў выражэння думкі,

садзейнічае асэнсаванню і разуменню каштоўнасцей народа, заканамернасцей мовы, спрыяе ўдасканальванню навыкаў аналізу і інтэрпрэтацыі аўтэнтычных тэкстаў і, у пэўным сэнсе, фарміраванню даследчых уменняў.

Як бачым, вучэбныя дысцыпліны «Асновы міжкультурнай камунікацыі» на першай ступені атрымання вышэйшай адукацыі і «Тэрмінасістэма ў моўнай адукацыі» на другой ступені ажыццяўляюцца на аснове інтэгратыўнага міждысцыплінарнага падыходу, забяспечваюць авалоданне ведамі пра культурны патэнцыял лексікі, пад якім разумеецца яе здольнасць назапашваць і адлюстроўваць экстралінгвістычную сацыякультурную інфармацыю, што спрыяе развіццю сацыяльнай і лінгвакультурнай кампетэнцый будучых настаўнікаў замежнай мовы [8].

Заклучэнне. Адною з асаблівасцей іншамоўнай прафесійнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў замежнай мовы з'яўляецца выкарыстанне інтэгратыўнага міждысцыплінарнага падыходу да авалодання лінгвакультурнай спецыфікай англамоўных краін на дзвюх ступенях вышэйшай адукацыі, што спрыяе развіццю навыкаў міжкультурнай камунікацыі, авалоданню імі сацыяльнымі кампетэнцыямі ў сістэме шматузроўневай міжкультурнай адукацыі настаўніка замежнай мовы як міжкультурнага пасрэдніка.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Thompson, Gr.* The Global Report on the Status of Teachers 2021. Report of a survey conducted by EI in 2020 [Electronic source] / Gr. Thompson. — Mode of access: https://issuu.com/educationinternational/docs/2021_ei_research_statusofteachers_eng_final. — Date of access: 05.05.2022.
2. *Криштон, И. С.* К вопросу о формировании социокультурной компетенции на основе медиаресурсов / И. С. Криштон // Современные технологии обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Ульяновск, 15 янв. 2018 г. / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. — Ульяновск : Ульян. гос. техн. ун-т, 2018. — С. 248—252.
3. Межкультурная коммуникация в условиях мультилингвальной среды: формирование лингвокультурной компетенции (социально-психологический фактор) / А. Е. Астафьева [и др.] // Каз. наука. — 2019. — № 9. — С. 96—98.
4. *Лазарева, Н. М.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов вузов посредством применения инновационных технологий на занятиях по дисциплине «Культура речи и деловое общение» [Электронный ресурс] / Н. М. Лазарева // Вестн. Мар. гос. ун-та. — 2018. — № 4 (32). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-studentov-vuzov-posredstvom-primeneniya-innovatsionnyh-tehnologiy-na>. — Дата доступа: 21.04.2022.
5. *Пинюта, И. В.* Английский язык. Межкультурное общение = English. Intercultural communication : учеб. пособие / И. В. Пинюта. — Минск : РИВШ, 2017. — 204 с.
6. *Mežek, Š.* Learning terminology from reading texts in English: The effects of note-taking strategies / Š. Mežek // Nordic J. of English Studies. — 2013. — № 13 (1). — P. 133—161.
7. Learning terminology in the age of higher education internationalization: problems and solutions / R. V. Deniko [et al.] // International conference for International Education and Cross-Cultural Communication. Problems and solutions (IECC-2015), Tomsk, Russia, 9—11 June 2015 / Tomsk Polytechnic University // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2015. — № 215. — P. 107—111.
8. *Меркиш, Н. Е.* Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении [Электронный ресурс] / Н. Е. Меркиш // Яз. и культура. — 2017. — № 39. — С. 226—236. — Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000619229>. — Дата доступа: 21.04.2022.

Паступіў у рэдакцыю 23.05.2022.

УДК 37.062:373.6

Н. В. РоманчукУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 65 47 65, nv.romanchuk@tut.by**ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ
ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье представлена характеристика содержания и форм работы с обучающимися профильных классов и групп педагогической направленности III ступени общего среднего образования через организацию их взаимодействия со студентами педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет». Предложенные формы реализуются в соответствии с принципами развития педагогического образования, представленными в Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы. Отражены ключевые коммуникативные компетенции будущего педагога, развитию которых способствуют обозначенные формы взаимодействия: умение преодолевать коммуникативные барьеры, гибкость в общении, способность к моделированию предстоящего общения, формулирование оценочных суждений, умение аргументировать свою позицию, создать положительное отношение к процессу коммуникации и др. Проведён сравнительный анализ самооценки школьниками ряда коммуникативных компетенций на этапе начала обучения в группе педагогической направленности и по его завершении.

Ключевые слова: профильный педагогический класс; группа педагогической направленности; взаимодействие; коммуникативные компетенции будущего педагога.

Табл. 1. Библиогр.: 9 назв.

N. V. RomanchukBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 65 47 65, nv.romanchuk@tut.by**INTERACTION ORGANIZATION WITH STUDENTS OF SPECIALIZED
PEDAGOGICAL CLASSES AS A MEANS OF COMMUNICATION COMPETENCES
DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

The article presents the characteristics of the content and forms of work with students of specialized classes and groups of pedagogical orientation of the III stage of general secondary education through the organization of their interaction with students of pedagogical specialties of the educational institution “Baranovichi State University”. The proposed forms are implemented in accordance with the principles of the development of pedagogical education, presented in the Concept of the Development of Pedagogical Education in the Republic of Belarus for 2021—2025. The key communicative competencies of the future teacher are reflected, the development of which is facilitated by the designated forms of interaction: the ability to overcome communication barriers, communication flexibility, the ability to model upcoming communication, the value judgments formulation, the ability to argue one’s position, the ability to create a positive attitude to the communication process and others. A comparative analysis of students’ self-assessment of a number of communicative competencies at the stage of the beginning of training in a pedagogical orientation group and at its completion was carried out.

Key words: specialized pedagogical class; group of pedagogical orientation; interaction; communicative competencies of the future teacher.

Table 1. Ref.: 9 titles.

Введение. В Республике Беларусь сложилась открытая многоуровневая и многофункциональная система непрерывного педагогического образования, которая включает профильное обучение (на III ступени общего среднего образования), среднее специальное образование, высшее образование, дополнительное образование взрослых. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы в качестве основного приоритета обновления содержания педагогического образования определяет его ориентацию на личность обучающегося [1]. Особую значимость ныне приобретает создание эффективных организационно-педагогических и психологических условий для активизации процессов личностного и профессионального самоопределения обучающимися профильных классов и групп педагогической направленности на III ступени общего среднего образования. Содержание профильного обучения представлено учебной программой факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» [2].

Одним из ключевых принципов в развитии педагогического образования является принцип опережающего характера подготовки будущих педагогических работников, который реализуется в деятельностно-рефлексивном обучении посредством обновления содержания и технологий образования [1]. Данный принцип предопределяет необходимость использования вариативных форм, видов и способов деятельности обучающихся профильных педагогических классов и групп педагогической направленности. В этом направлении, на наш взгляд, наиболее результативным подходом является осуществление взаимодействия названной категории обучающихся со студентами педагогических специальностей. Включённость старшеклассников в разнообразные виды деятельности со студентами способствует развитию у них коммуникативных компетенций. Это приобретает значимость в свете компетентностного подхода, внедряемого в систему подготовки будущих педагогических работников Республики Беларусь и ориентирующего все уровни образования на формирование компетенций как основного образовательного результата.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу исследования составили положения о педагогической профилизации в контексте непрерывной педагогической подготовки в системе допрофессиональной и профессиональной подготовки педагога (С. А. Воронина, А. И. Жук, Е. М. Ибрагимова, А. В. Позняк, С. А. Сергейко); научные подходы к модернизации образования на основе компетентностного подхода (В. И. Байденко, В. А. Болотов, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской).

В исследовании мы опирались на Концепцию развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы, а также использовали учебную программу факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию».

Применялись методы теоретического (анализ и синтез, абстрагирование) и эмпирического исследований (педагогическое наблюдение, шкалирование).

Результаты исследования и их обсуждение. На протяжении 2019/2020 и 2020/2021 учебных годов нами проводились межшкольные факультативные занятия по учебной программе «Введение в педагогическую профессию» для обучающихся групп педагогической направленности на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи». Цель факультативных занятий — создать условия для профессионального самоопределения обучающихся на III ступени общего среднего образования и формирования позитивной установки на выбор педагогической профессии. Ведущими задачами в ходе изучения факультатива являются:

– развитие у учащихся мотивов профессионального выбора и потребности в профессиональном самоопределении посредством формирования целостного представления о педагогической деятельности;

- развитие у учащихся умений осуществления конструктивного педагогического общения, саморегуляции поведения и деятельности, способности работать в команде;
- создание условий для проектирования обучающимися стратегии профессионального и личностного саморазвития [2].

Одними из основополагающих компетенций в образовании, по мнению А. В. Хуторского, являются коммуникативные компетенции. Российский учёный И. А. Зимняя определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [3]. Коммуникативная компетенция — это способность и реальная готовность к общению адекватно целям и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию. Следует отметить, что перечень коммуникативных компетенций был выделен на основе обобщённого анализа исследований М. Е. Дашкина [4], О. Л. Жук [5], В. И. Тесленко и С. В. Латынцева [6], Л. Н. Тимашковой [7], А. В. Хуторского [8].

Остановимся на характеристике форм взаимодействия обучающихся педагогических классов и групп педагогической направленности со студентами педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет», способствующих развитию коммуникативных компетенций будущих педагогов.

Информативной, находящей эмоциональный отклик у обучающихся и студентов стала такая форма работы, как круглый стол.

Продуктивный диалог состоялся в рамках круглого стола «Педагогическая профессия: хочу — стану!», участниками которого являлись школьники групп педагогической направленности и студенты III курса факультета педагогики и психологии, лингвистического факультета, поступившие в университет после обучения в педагогических классах. Участники диалога делились мотивами выбора педагогической профессии, впечатлениями о проведённых факультативных занятиях. Студенты на основе личного опыта рассказали о процедуре индивидуального собеседования во время вступительной кампании, представили собственные портфолио, являющиеся обязательным атрибутом собеседования. Учащиеся смогли наглядно ознакомиться с портфолио, изучить его разделы, содержание, смоделировать своё будущее портфолио. Студенты отметили, что материал, полученный на занятиях в педагогических классах, явился хорошей базой для изучения психолого-педагогических дисциплин в университете.

Круглый стол «Первый курс: ожидание — реальность!» с участием студентов I курса специальности «Начальное образование» был проведён на втором году обучения групп педагогической направленности. Первокурсники охотно делились положительными эмоциями от учебной и внеучебной деятельности в университете, акцентировали внимание на созданных условиях для успешной адаптации к студенческой жизни. Будущие абитуриенты, в свою очередь, имели возможность задать интересующие их вопросы.

Проведение круглых столов способствовало развитию таких составляющих коммуникативных компетенций у обучающихся и студентов, как умение преодолевать коммуникативные барьеры, владение различными социальными ролями в общении, умение задавать вопросы, корректно вести диалог, владение способами совместной деятельности в группе, приёмами действий в ситуациях общения, умение прогнозировать возможные вопросы, владение средствами активизации общения.

Согласно нормативным документам [9], функционирование профильных классов и групп педагогической направленности предусмотрено на базе учреждений общего среднего образования, где и проводились систематические занятия. Вместе с тем при планировании работы со старшеклассниками мы считали уместным организовать их взаимодействие со студентами в стенах университета, привлекать их к значимым разноаспектным мероприятиям факультета педагогики и психологии. Это позволяло учащимся ощутить себя частью

студенческого сообщества. Присутствуя на масштабной творческой встрече первокурсников факультета педагогики и психологии «Битва специальностей», они смогли познакомиться со всеми педагогическими специальностями БарГУ, креативно представленными первокурсниками и их кураторами.

Школьники принимали участие в тренинге коммуникативных умений и межличностной презентации в рамках V Научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы философии и психологии: наука — практике», в воркшопе «Как я защищаю себя от себя самого». В качестве ведущих тренинга и воркшопа выступали студенты IV курса специальности «Практическая психология», магистранты специальности «Теория и методика обучения и воспитания». Помимо реализации непосредственных задач взаимодействия обучающиеся имели возможность ознакомиться с процедурой проведения тренинга, воркшопа, условиями и спецификой их организации. Полученные участниками сертификаты дополнили их портфолио.

Наряду с командами студентов I курсов факультета педагогики и психологии команда обучающихся групп педагогической направленности приняла участие в интеллектуальной игре «Что? Где? Когда?» и стала победителем.

Вовлечение будущих абитуриентов совместно со студентами в разноплановые виды и формы работы (творческие, интеллектуальные, диагностические) способствует развитию таких коммуникативных компетенций всех субъектов образовательной деятельности, как гибкость в общении, умение оказывать психологическое воздействие на партнёра по общению, способность к коммуникативному конструированию, умение выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения.

Учебной программой факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» предусмотрена организация педагогических проб для обучающихся после завершения изучения содержания модулей «В мире педагогической профессии», «Я в педагогической профессии». В этом направлении нами использовалась возможность организации взаимодействия старшеклассников со студентами в ходе посещения учащимися уроков, проводимых студентами специальностей «Начальное образование», «Белорусский язык и литература. Иностранный язык» в рамках прохождения производственной преддипломной практики на базе общеобразовательных учреждений г. Барановичи. Следует отметить, что специальности отбирались сообразно интересам обучающихся, их будущим профессиональным предпочтениям. После посещения урока потенциальные абитуриенты знакомились с развёрнутым планом-конспектом урока, подготовленным практикантом, присутствовали при самоанализе и дидактическом анализе урока со стороны руководителя практики от кафедры и учителя — руководителя практики от школы. Интерпретация наблюдаемых действий обучающихся и учителя через призму психолого-педагогических закономерностей и принципов, предложенная вариативность форм и методов обучения позволили старшеклассникам убедиться в том, что эффективно проведённый урок требует серьёзной предварительной подготовки, базирующейся на глубоких знаниях, а также способствовали расширению их словарного запаса, его обогащению категориями дидактики.

Новой интересной формой взаимодействия для учащихся стало участие в работе профильного лагеря «Профстарт», организованного Гродненским областным институтом развития образования в дистанционном режиме для обучающихся педагогических и аграрных классов. В течение девяти дней активной работы старшеклассники получали ценный опыт взаимодействия в команде, развивали своё креативное мышление, проявляли лидерские качества, попробовали себя в роли педагога. Каждый день был тематическим, что позволило им активизировать свои умения в различных сферах: составление резюме, самопрезентации, проекта «Модель Я» (образ своего профессионального будущего). Для выполнения заданий были предоставлены презентации, видеоуроки, размещённые на сайте

лагеря. Отметим, что функционировал лагерь в период летних каникул, дистанционная командная вовлечённость учащихся свидетельствует о сформированной у них мотивации к самопознанию, развитию педагогических способностей, осмысленному профессиональному самоопределению. Полученные участниками по результатам работы сертификаты дополнили их педагогическое портфолио.

На этапе завершения изучения содержания программы факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» для обучающихся педагогических классов и групп педагогической направленности школ г. Барановичи на факультете педагогики и психологии БарГУ была организована интерактивная программа «Пробую быть студентом». На протяжении дня будущие абитуриенты были вовлечены в разнообразные виды деятельности студентов через непосредственное взаимодействие с ними.

Программа включала в себя участие в пленарном заседании VII Научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы философии и психологии: наука — практике», встречу с представителями деканата и студенческого совета факультета педагогики и психологии, посещение учебных занятий различных типов, Республиканской выставки-конкурса современного визуального творчества студентов «Магутные слова, ты, родные слова!», участие в тренинге «Инклюзивная культура современного общества».

Выступая при подведении итогов, обучающиеся совершенствовали опыт формулирования оценочных суждений, в которых отмечали познавательность мероприятий, их интерактивность, возможность непосредственного участия и внимательное отношение к каждому со стороны преподавателей и студентов. Отметим, что интерактивная программа «Пробую быть студентом» способствовала формированию у старшеклассников собственного целостного представления о будущей студенческой жизни.

В ходе проведения факультативных занятий также осуществлялась работа по развитию исследовательских умений у будущих педагогов. Для многих обучающихся это был первый опыт знакомства с особенностями, спецификой, правилами организации учебно-исследовательской работы. Подчеркнем, что при её осуществлении школьникам было предложено взаимодействовать в парах, поскольку в ходе совместного обсуждения каких-либо ситуаций, положений, результатов совершенствуется процесс и конечный продукт. По завершении исследований авторы наиболее качественных работ приняли участие во II Стендовой конференции «Социально-педагогическая наука будущего», проводимой на факультете педагогики и психологии БарГУ. Были оформлены и представлены следующие стендовые доклады: «Как повысить престиж педагогической профессии?», «Взгляд на профессию педагога изнутри и со стороны», «Престиж педагогической профессии и его слагаемые».

Наряду с основными участниками конференции — студентами — старшеклассники представляли свои исследования, полученные результаты, отвечали на вопросы студентов, экспертной комиссии. Возможность представления результатов исследований в данном формате способствовала развитию у обучающихся таких коммуникативных компетенций, как умение преодолевать коммуникативные барьеры, аргументировать свою позицию; способность к моделированию предстоящего общения; умение создать положительное отношение к процессу коммуникации. Более того, стендовые доклады явились достойным компонентом портфолио для предоставления экзаменационной комиссии во время вступительной кампании на педагогические специальности в учреждения высшего образования.

Для анализа эффективности представленной системы работы по развитию коммуникативных компетенций у обучающихся групп педагогической направленности им было предложено оценить степень сформированности ряда коммуникативных компетенций (по 10-балльной шкале, где 10 баллов — коммуникативная компетенция сформирована на высоком уровне; 0 баллов — коммуникативная компетенция не сформирована).

Сравнительный анализ самооценки учащимися ряда коммуникативных компетенций на этапе начала обучения в группе педагогической направленности и по его завершении свидетельствует о том, что все показатели увеличились (таблица 1). Особое внимание было обращено на такие коммуникативные компетенции, как умение преодолевать коммуникативные барьеры, гибкость в общении, способность к моделированию предстоящего общения, умение аргументировать свою позицию, задать вопрос, оказать психологическое воздействие на партнёра по общению, создать положительное отношение к процессу коммуникации, развитие которых респонденты особенно отметили, подчеркнув при этом участие в разнообразных видах деятельности совместно со студентами, не свойственных для большинства старшеклассников.

Наблюдение за поведением обучающихся выпускного педагогического класса в процессе коммуникации, анализ их выступлений в ходе занятий свидетельствовали о том, что будущие абитуриенты более уверенно держали себя в неожиданных коммуникативных ситуациях, содержательно аргументировали свою позицию, были корректны в ходе диалога.

Т а б л и ц а 1. — Сравнительный анализ самооценки школьниками коммуникативных компетенций (на этапе начала обучения в группе педагогической направленности и на этапе его окончания)

Перечень коммуникативных компетенций будущего учителя	Самооценка коммуникативных компетенций (0—10 баллов)	
	Октябрь 2019 года	Май 2021 года
Умение преодолевать коммуникативные барьеры	4,3	7,7
Владение средствами активизации общения	5,2	7,3
Владение различными социальными ролями в общении	6,0	6,9
Умение задавать вопросы	5,6	8,2
Умение прогнозировать возможные вопросы	4,2	6,4
Умение корректно вести диалог	6,8	7,9
Владение способами осуществления совместной деятельности в группе, приёмами взаимодействий в ситуациях общения	6,4	7,8
Гибкость в общении	5,6	8,6
Умение оказывать психологическое воздействие на партнёра по общению	4,3	7,8
Способность к коммуникативному конструированию	4,9	6,8
Умение выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения	4,2	7,6
Умение исключать конфликтогены и использовать синтоны в вербальном взаимодействии	5,9	7,1
Формулирование оценочных суждений	6,2	8,2
Способность к моделированию предстоящего общения	5,4	8,6
Умение аргументировать свою позицию	6,0	8,8
Умение создать положительное отношение к процессу коммуникации	4,6	7,6

Заключение. В процессе организации работы с обучающимися профильных педагогических классов и групп педагогической направленности наряду с проведением занятий по реализации содержания учебной программы факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» нами решались задачи вовлечения обучающихся в непосредственное взаимодействие со студентами педагогических специальностей в целях развития коммуникативных компетенций, а также опережающей подготовки к будущей студенческой жизни. Результаты данной работы были представлены студенткой III курса специальности «Начальное образование» О. А. Морошко, активной участницей взаимодействия на российско-белорусской сессии «Учитель будущего: студенческие инициативы и проекты» в рамках Российского студенческого педагогического слёта 2020 года в докладе «Векторы взаимодействия студентов нынешних и будущих».

Можно отметить следующие формы организации взаимодействия обучающихся профильных педагогических классов и групп педагогической направленности со студентами, способствующие развитию коммуникативных компетенций будущих педагогов: круглый стол, тренинги коммуникативных умений, воркшоп, интеллектуальные игры, посещение обучающимися уроков, проводимых студентами-практикантами, интерактивная программа «Пробую быть студентом», дистанционное участие в работе профильного лагеря «Проф-старт», стендовая конференция.

Основные принципы реализации данных форм: вариативность, гуманистическая направленность, профессиональная направленность, практикоориентированность, стимулирование обучающихся к саморазвитию.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] : утв. приказом Министра образования Респ. Беларусь от 13 мая 2021 г. № 366. — Режим доступа: https://nchtdm.by/files/2021/prikaz_366_ot_13_05_2021_compressed.pdf. — Дата доступа: 20.05.2021.
2. Введение в педагогическую профессию : учеб. программа факультатив. занятий для учащихся X—XI классов учреждений образования, реализующих программы общ. сред. образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://adu.by/images/2020/08/fz-vvedenie-v-pedagogicheskuiu-professiu-X-XI_kl.pdf. — Дата доступа: 20.05.2021.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. — Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>. — Дата доступа: 20.05.2021.
4. Дашкин, М. Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек — Человек» как предметное содержание их подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Е. Дашкин. — М., 1999. — 173 л.
5. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
6. Тесленко, В. И. Формирование и развитие коммуникативной компетентности учащихся / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев // Психология обучения. — 2011. — № 7. — С. 98—108.
7. Тимашкова, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза (на материале изучения педагогических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Н. Тимашкова. — Минск, 2001. — 181 л.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. — 2004. — № 3. — С. 3—9.
9. О функционировании профильных классов профессиональной направленности [Электронный ресурс] : письмо М-ва образования Респ. Беларусь от 15.06.2021 № 02-01-18/5177/Дс // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2021.

Поступила в редакцию 31.05.2022.

УДК 37(011)

А. Н. Унсович¹, кандидат педагогических наук, доцент,
А. Г. Толкач²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 521 63 02, unsovich1970@mail.ru, ²+375 (29) 795 07 28, ctt.barsu@yandex.by

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье актуализирована проблема повышения эффективности деятельности региональных центров дополнительного образования на основе внедрения информационно-коммуникационных ресурсов в образовательный процесс. Представлена динамика удельных показателей развития цифровой экономики в Республике Беларусь в период с 2014 по 2020 год. Проанализированы нормативные правовые документы, регламентирующие цифровую трансформацию образовательного процесса в учреждениях высшего и общего среднего образования. Выделены проблемные аспекты региональной системы дополнительного образования, нуждающиеся в модернизации. В рамках цифровой трансформации образовательного процесса рассмотрены подходы к разработке и внедрению информационно-образовательных интернет-ресурсов, созданных на основе сетевого взаимодействия учреждений образования и субъектов инновационной инфраструктуры в целях развития системы дополнительного образования региона. Описаны теоретико-методический, проектировочный, маркетинговый, апробационный этапы разработки модели сетевого взаимодействия учреждений образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; модель сетевого взаимодействия; дополнительное образование детей и молодежи; образовательные интернет-ресурсы; STEM-образование.

Рис. 2. Табл. 1. Библиогр.: 17 назв.

A. N. Unsovich¹, Ph. D. in Education, Associate Professor,
A. G. Talkach²

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
¹+375 (29) 521 63 02, unsovich1970@mail.ru, ²+375 (29) 795 07 28, ctt.barsu@yandex.by

DESIGNING A MODEL OF NETWORK INTERACTION OF INSTITUTIONS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article actualizes the problem of increasing the regional centers of additional education efficiency based on the application of information and communication resources in the educational process. The dynamics of specific indicators development of the digital economy in the Republic of Belarus in the period from 2014 to 2020 is presented. The regulatory legal documents regulating the digital transformation of the educational process in institutions of higher and general secondary education are analyzed. The problematic aspects of the additional education regional system that need to be modernized are highlighted. As a part of the educational process digital transformation, approaches to the development and implementation of information and educational Internet resources created on the basis of network interaction between educational institutions and subjects of innovative infrastructure in order to develop the system of additional education in the region are considered. The theoretical and methodological, design, marketing, approbation stages of developing a network interaction model of educational institutions are described.

Key words: network interaction; model of network interaction; additional education of children and youth; educational Internet resources; STEM-education.

Fig. 2. Table 1. Ref.: 17 titles.

Введение. В Республике Беларусь в качестве новой социально-экономической модели определена цифровая экономика, основанная на использовании цифровых технологий в отраслях народно-хозяйственного комплекса. Ежегодная динамика удельного веса учреждений образования, имеющих доступ к сети Интернет, и учреждений образования, имеющих компьютерные классы, а также увеличение количества персональных компьютеров в расчете на одно учреждение, используемых в образовательном процессе, отражает развитие материально-технической базы, обеспечивающей переход учреждений общего среднего образования Республики Беларусь к модели цифровой экономики (рисунок 1).

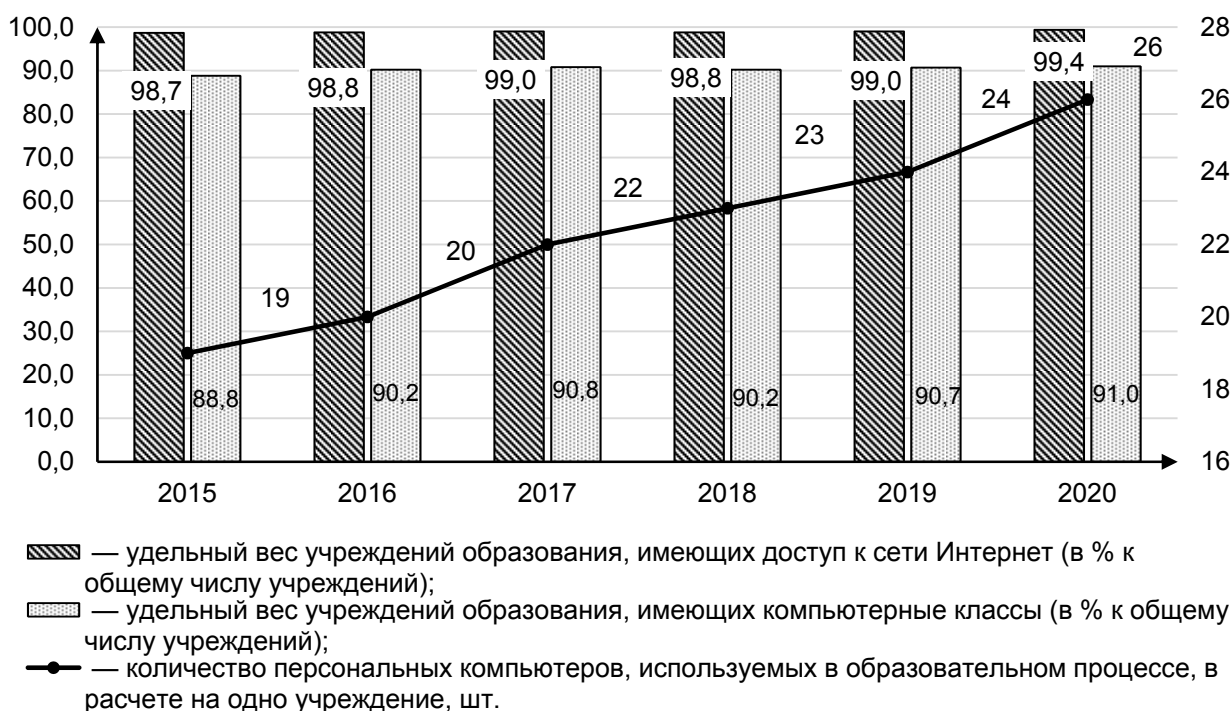


Рисунок 1. — Динамика отдельных показателей использования информационно-коммуникационных технологий в дневных учреждениях общего среднего образования за 2015—2020 годы

Примечание. Составлено авторами на основе [1].

Учреждения образования наряду с организациями совершенствуют процессы управления и реализации образовательного процесса на основе информационных технологий в целях формирования конкурентоспособного человеческого потенциала.

Следует отметить особую роль дополнительного образования детей и молодежи на периферийных территориях. От развития сети инфраструктуры субъектов дополнительного образования, наличия и доступности тематических интернет-ресурсов во многом зависит качество подготовки будущих абитуриентов.

Социально-экономические предпосылки на современном этапе развития белорусского общества обусловили потребность в совершенствовании отдельных направлений региональной системы дополнительного образования. В этих процессах особую роль занимает сетевое взаимодействие учреждений образования и субъектов инновационной инфраструктуры (в том числе центров трансфера технологий), направленное на развитие сети центров дополнительного образования, разработку и внедрение информационно-коммуникационных ресурсов в целях создания единого образовательного пространства.

Проведенное исследование соответствует основным задачам в сфере дополнительного образования детей и молодежи:

- обеспечение качества и повышение эффективности дополнительного образования детей и молодежи;
- совершенствование организации образовательного процесса при реализации образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи на повышенном уровне;
- обеспечение инновационного характера деятельности объединений по интересам различных профилей;
- привлечение детей и молодежи в сферу высоких технологий и инноваций, научно-исследовательскую деятельность;

– создание новых возможностей для освоения учащимися современных и будущих профессий, профессиональных компетенций.

Процессы цифровой трансформации предъявляют новые требования к подготовке людей, обеспечивающих эти процессы. Речь идет об образовании как специалистов в области проектирования и разработки цифровых систем, так и руководителей предприятий, отраслей, регионов, организующих переход от традиционных бизнес-процессов к новым, основанным на цифровых технологиях. С учетом тенденций развития мирового образовательного пространства характеристики актуального состояния национальной системы образования и концептуальные подходы задают современные векторы развития дополнительного образования детей и молодежи:

- совершенствование качества образования, отвечающего потребностям развития личности, общества и устойчивого развития страны, обеспечение согласованности рынка образовательных услуг с потребностями рынка труда;
- обеспечение взаимосвязи воспитания и обучения в образовательном процессе;
- обновление содержания образовательных программ, научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
- внедрение современных информационных технологий;
- интеграция образования, науки и производства.

Материалы и методы исследования. Теоретико-методологической базой исследования явились нормативные правовые документы в сфере цифровой трансформации различных отраслей экономики, в том числе образования: Декрет Президента Республики Беларусь от 21 декабря 2017 года № 8 «О развитии цифровой экономики», Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021—2025 годы, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 2 февраля 2021 года № 66, Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы, утвержденная Указом Президента Республики Беларусь от 29 июля 2021 года № 292, Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы, утвержденная Министром образования Республики Беларусь от 19 марта 2019 года.

Теоретико-методический базис сетевого взаимодействия учреждений образования в целях разработки качественно новых инструментов цифровизации образовательного процесса представлен в работах Н. Н. Давыдовой [2; 3], Т. Н. Носковой [4], М. В. Грядунова [5], А. А. Симоновой [6], А. А. Зобниной [7], В. А. Богуша [8] и др. Апробация технологии модульного обучения на конкретных примерах образовательных организаций и полученные результаты представлены в работах С. Мусинова [9], Е. А. Дмитриевой [10], А. Н. Унсовича [11—14] и др.

Результаты исследования и их обсуждение. Развитие информационного общества и широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) в сферу образования является стратегическим приоритетом и одной из ключевых составляющих инновационного развития страны. В соответствии с Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы цифровая трансформация системы образования определена как приоритет и включает освоение новых интерактивных образовательных информационных ресурсов с применением технологий удаленного доступа к ним, внедрение сервисов, фиксирующих учебную активность обучающегося, накапливающих данные для учета его потребностей и создания персонализированных «образовательных траекторий». Основными инструментами в реализации поставленных задач являются образовательные платформы с возможностью дистанционного обучения по программам (в том числе дополнительного образования) с использованием информационных технологий [15].

Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы определяет основные цели, задачи, направления и границы цифровой трансформации. Выделяют два направления цифровой трансформации: цифровая трансформация непосредственно образовательного процесса и цифровая трансформация процессов, сопутствующих образовательному процессу [16].

Решение этих ключевых задач нашло отражение в Государственной программе «Цифровое развитие Беларуси» на 2021—2025 годы, которая включает в себя следующие подпрограммы, содержащие системообразующие мероприятия национального масштаба: информационно-аналитическое и организационно-техническое сопровождение цифрового развития, инфраструктура цифрового развития, цифровое развитие отраслей экономики [17]. Согласно программе, цифровая трансформация системы образования заключается в том, чтобы эффективно и гибко применять новейшие информационные технологии как для повышения качества образовательного процесса, так и для перехода к персонализированному обучению. Для этого предусматривается реализация следующих задач:

- развитие и создание новых интерактивных образовательных информационных ресурсов, а также элементов «телеобучения» для всех уровней образования;
- формирование единого информационного пространства отрасли (создание отраслевой государственной цифровой платформы), развитие в его рамках электронных сервисов и аналитических инструментов для организации эффективного взаимодействия обучающихся, учреждений образования, органов управления образованием;
- внедрение сервисов, фиксирующих активность учащегося, накапливающих и анализирующих данные о нем для учета потребности обучающегося и создания персонализированных «образовательных траекторий»;
- интеграция с государственными информационными системами и ресурсами других государственных органов, реализующих функции в иных отраслях экономики, для развития различных электронных сервисов с использованием данных, формирующихся в системе образования;
- дальнейшее совершенствование технологической и информационно-коммуникационной инфраструктуры учреждений образования.

Цифровая трансформация системы образования выражается в полномасштабном использовании ИКТ в организации, управлении и реализации образовательного процесса.

Анализ существующей практики в учреждениях высшего образования свидетельствует о положительной динамике реализации основных положений концепции информатизации системы образования: модернизируется техническая инфраструктура, обеспечивается скоростной доступ к сети Интернет, разрабатываются электронные образовательные ресурсы, развивается дистанционная форма получения образования.

Цифровая трансформация высшего образования предполагает:

- 1) цифровую трансформацию образовательного процесса — дистанционное обучение, базы открытых образовательных ресурсов, использование технологий виртуальной и дополненной реальности, разработка электронных учебников и учебных пособий, совершенствование и актуализация электронных учебно-методических комплексов;
- 2) цифровую трансформацию управления в системе высшего образования — внедрение технологий в целях обеспечения аналитики хода и результатов образовательного процесса, прогнозирования успеваемости студентов, применение облачных технологий для более эффективной организации сетевых ресурсов учреждений высшего образования и объединения их в единую образовательную сеть;
- 3) повышение ИКТ-компетентности преподавателей учреждений высшего образования, а также специалистов органов государственного управления, реализующих политику в сфере образования.

В настоящее время можно выделить, по нашему мнению, ряд проблемных аспектов региональной системы дополнительного образования, нуждающихся в совершенствовании:

- развитие компетенций молодежи в области реализации технологических проектов;
- формирование навыков по разработке и продвижению молодежных проектов в высокотехнологичных областях. В этом направлении основную роль в апробации полученных компетенций и молодежных инициатив занимают субъекты инновационной инфраструктуры, в частности, центры трансфера технологий, технопарки;
- развитие навыков разработки и внедрения в практические сферы молодежных стартапов в высокотехнологичных областях хозяйственной системы региона в соответствии с потребностями экономики региона;
- создание условий для формирования международных молодежных проектов в области программирования и робототехники на основе анализа имеющегося ресурсного потенциала, образовательных программ (в том числе дополнительного образования детей и молодежи), специфики регионов.

Решение данных вопросов в рамках модели сетевого взаимодействия учреждений высшего и общего среднего образования позволит создать условия для генерации и внедрения молодежными командами собственных (в том числе международных) инновационных стартапов в области программирования и робототехники с помощью:

- разработанного комплекта учебно-методических материалов (в первую очередь в электронном виде);
- разработанной информационно-образовательной платформы по формированию новых компетенций и их развитию на основе модульного комплектования компетентностных образовательных блоков;
- разработанного практического руководства «Организация сетевого взаимодействия учреждения образования в условиях цифровизации учебного процесса» в целях систематизации организационных, нормативно-правовых, маркетинговых, инвестиционных, финансово-экономических аспектов сетевой формы сотрудничества средних школ и учреждений высшего образования.

Проектирование модели сетевого взаимодействия заключается в выполнении научно-исследовательских работ и разработке методического обеспечения дополнительного образования детей и молодежи, которое может использоваться субъектами системы образования в целях создания новых возможностей для освоения учащимися современных профессий и привлечения молодежи в технологическую сферу.

В основе модели лежит создание информационно-образовательной STEM-платформы по размещению программ (модулей) в сфере робототехники, программирования и 3D-моделирования. Информационно-образовательная платформа по формированию компетенций технического характера и развитию у молодежи навыков разработки ИТ-проектов позволит повысить качество обучения молодежи в сфере дополнительного образования с помощью инновационных методов (разработанной информационно-образовательной платформы) на основе принципов генерации инноваций (технологии креативного менеджмента, программирования, искусственного интеллекта, «Интернета вещей»). Платформа позволит организовать комплексную образовательную среду на основе подключения университета, школы и других заинтересованных участников в целях масштабирования образовательных компонентов, расширения практического блока материалов, дополнения новыми компонентами, ориентируясь под актуальные запросы регионов (реального сектора экономики).

В качестве основных субъектов сетевого взаимодействия выступают учреждение образования «Барановичский государственный университет», государственное учреждение образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района», обособленное подразделение «Центр трансфера технологий». Представим функции каждого субъекта в рамках сетевого взаимодействия.

1. Учреждение образования «Барановичский государственный университет»:

- осуществляет управление инновационным проектом по проектированию модели сетевого взаимодействия учреждений общего среднего и высшего образования;
- формирует научно-методическую базу исследования;
- изучает отечественный опыт внедрения информационных технологий в систему дополнительного образования;
- проводит анализ существующих информационно-образовательных платформ, используемых в системе дополнительного образования;
- разрабатывает типовые формы договоров о сетевом взаимодействии учреждений образования;
- осуществляет подготовку материалов для создания макета электронного практического руководства по организации сетевого взаимодействия между учреждениями;
- проводит оценку удовлетворенности учащихся и законных представителей качеством образовательных услуг;
- совместно с государственным учреждением образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района» осуществляет разработку технического задания для создания информационно-образовательной STEM-платформы.

2. Государственное учреждение образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района»:

- осуществляет разработку и внедрение в образовательный процесс новых программ объединения по интересам, обучающих курсов по направлениям робототехники, конструирования с EV3, программирования на SCRATCH, 3D-моделирования;
- организует и проводит учебные занятия с привлечением специалистов университета, в том числе на его материально-технической базе;
- участвует совместно с кафедрами университета в разработке научно-методического обеспечения образовательного процесса, учебно-методических материалов для учебных занятий по робототехнике, конструированию с EV3, программированию на SCRATCH, 3D-моделированию;
- ведет в установленном порядке отчетную документацию по направлениям деятельности;
- организует и проводит совместные прикладные научные исследования, апробацию в образовательном процессе результатов научных исследований и разработок (информационно-образовательной STEM-платформы).

3. Обособленное подразделение «Центр трансфера технологий»:

- разрабатывает сайт информационно-образовательной STEM-платформы по техническому заданию университета и учреждения общего среднего образования, комплектует модули сайта методическими материалами, проводит тестирование сайта STEM-платформы;
- разрабатывает поэтапный алгоритм сетевого взаимодействия, осуществляет построение основных принципов сетевого взаимодействия;
- разрабатывает критериальную систему показателей оценки эффективности региональной системы дополнительного образования, комплекса графических матриц, карт регионального развития системы дополнительного образования;
- осуществляет реализацию программ дополнительного образования (обучающих курсов, мастер-классов, тренингов, обучающих семинаров) по направлению «Управление инновационными проектами» для коллективов исполнителей средней школы;
- разрабатывает рекламную продукцию в целях продвижения сайта, составляет калькуляцию, осуществляет защиту прав интеллектуальной собственности разработчиков, составляет коммерческие предложения для учреждений-партнеров по сетевому взаимодействию;
- проводит исследования конъюнктуры рынка по выявлению возможностей введения в гражданский оборот научно-технических разработок, поиск потенциальных заказ-

чиков, разрабатывает коммерческие предложения, осуществляет ведение переписки с организациями;

- оказывает услуги по информационному продвижению сайта STEM-платформы посредством представления разработки на научно-практических мероприятиях университета, выставках, конференциях и других мероприятиях, изготовления рекламной информационной продукции;
- содействует привлечению инвестиций, поиску инвесторов и (или) деловых партнеров;
- оказывает услуги по управлению инновационным проектом.

Актуальность и инновационная составляющая проектирования модели сетевого взаимодействия учреждений образования состоит в создании единой информационно-образовательной STEM-платформы для размещения программ (модулей) дополнительного образования детей и молодежи в сфере ИТ-образования в соответствии с требованиями, обеспечивающими достижение высокого уровня качества освоения программ объединения по интересам в очном и дистанционном форматах. Обучение учащихся осуществляется на основе принципов и методов модульного обучения.

Целевой установкой проектирования модели сетевого взаимодействия учреждений образования выступает задействие при его выполнении интеллектуального потенциала и материально-технической базы созданного (март 2020 года) субъекта инновационной инфраструктуры — обособленного подразделения «Центр трансфера технологий» учреждения образования «Барановичский государственный университет». Это обеспечит реализацию принципов научности (при проведении исследований, построении моделей сетевого взаимодействия учреждений в направлении развития системы дополнительного образования), апробации (при тестировании полученных результатов), практикоориентированности (внедрение инновационной информационно-образовательной STEM-платформы), масштабирования (распространение технологии использования разработки на базе аналогичных образовательных учреждений, субъектов инновационной инфраструктуры).

Для достижения поставленной цели предполагается выполнение следующих задач:

- проанализировать информационно-методические, научно-методические, учебные материалы по использованию инновационных образовательных платформ и сформировать обобщенный комплект материалов на основе опыта Республики Беларусь по направлениям развития системы дополнительного образования в области разработки учащимися ИТ-проектов; изучить существующие теоретические подходы к формированию моделей сетевого взаимодействия учреждений по направлению развития системы дополнительного образования детей и молодежи: зарубежный и отечественный опыт; проанализировать возможности применения методик при разработке учебно-программной документации и пути адаптации зарубежного опыта для системы образования Республики Беларусь.

- выполнить оценку эффективности функционирования субъектов инновационной инфраструктуры, бизнес-центров, учреждений образования, общественных организаций, реализующих программы STEM-образования на основе разработанной системы оценочных индикаторов результативности с выявлением ряда аспектов для корректировки.

- разработать сайт информационно-образовательной STEM-платформы на основе комплекса практических интерактивных блоков — модулей — образовательных компонент, которые формируют результирующие компетенции обучающихся в сферах программирования, робототехники, 3D-моделирования.

- провести апробацию на базе государственного учреждения образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района», Института повышения квалификации и переподготовки, Центра трансфера технологий БарГУ, управлений по образованию оценить эффективность разработанной образовательной STEM-платформы, динамики результатов обучения участников эксперимента, организовать группы слушателей по программам дополнительного образования; создать на базе государственного учреждения образования «Жемчужненская средняя

школа Барановичского района» центр разработки и развития ИТ-проектов для учащихся 4—11-х классов; разработать локальные документы по обеспечению функционирования центра.

Разработка модели сетевого взаимодействия учреждений образования предполагает четыре этапа исследования и продвижения полученных результатов: теоретико-методический, проектировочный, маркетинговый, апробационный.

Теоретическо-методический этап заключается в анализе направлений функционирования учреждений дополнительного образования в целях выявления приоритетных направлений ИТ-образования учащихся, в изучении и критическом анализе отечественных подходов в организации учебного процесса по программам дополнительного образования детей и молодежи. Проводится изучение опыта работы зарубежных образовательных организаций по сетевой форме сотрудничества, разрабатывается поэтапный алгоритм сетевого взаимодействия.

Проектировочный этап включает разработку типовых форм договоров о сетевом взаимодействии учреждений образования, проектов образовательных программ по направлениям обучения, образовательных программ по дидактическим единицам информационно-образовательной STEM-платформы, комплекта теоретических занятий в pdf-формате, оффлайн-презентаций с видео- и звуковым сопровождением, комплектование модулей STEM-платформы методическими материалами.

Маркетинговый этап включает разработку логотипа информационно-образовательной платформы, рекламных буклетов, раздаточного материала, визиток, баннера, ролап-стенда, презентационных материалов; имейл-рассылку информационных писем; таргетированную рекламу; формирование учебных групп, заключение договоров; разработку графика учебных занятий; подготовку отчетной документации.

Апробационный этап включает тестирование информационно-образовательной платформы, обучение учащихся по программе дополнительного образования, анализ удовлетворенности слушателей образовательным процессом.

Осуществление образовательного процесса планируется как в очной, так и в дистанционной форме. Организуется образовательный процесс на основе дистанционных образовательных технологий. В рамках реализации проекта процесс обучения в дистанционной форме выстраивается на сочетании теоретических онлайн-занятий, проводимых сетевым партнером (учреждением образования «Барановичский государственный университет») в виртуальной аудитории и основанных на аудио-, видеообъяснении и комментариях преподавателя, которые базируются на использовании визуальных учебных материалов, продуктивных способах взаимодействия субъектов образовательного процесса, учете соотношения учебных материалов и практических заданий в режиме реального времени, проводимых преподавателями государственного учреждения образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района», а также самостоятельной работы учащихся посредством изучения учебно-методических материалов, размещенных на информационно-образовательной платформе. Процесс обучения может быть реализован также путем распределения между сетевыми партнерами отдельных дисциплин в рамках одного учебного модуля. Структура информационно-образовательной STEM-платформы представлена на рисунке 2.

Альтернативность применяемых форм в сетевом обучении создает возможность выбора наиболее эффективного варианта (и для сетевых партнеров, и для учащихся), что найдет отражение в оптимизации материальных средств, повышении уровня и качества знаний (при выборе способов реализации модуля учитывается кадровый потенциал сетевого партнера, его учебно-методическое и материально-техническое обеспечение), повышении квалификации профессорско-преподавательского состава за счет применения информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий, расширении спектра реализуемых образовательных услуг и более полном удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей участников образовательного процесса. Наименования конечной научно-технической продукции в рамках сетевого взаимодействия представлены в таблице 1.



Рисунок 2. — Структурные компоненты сайта информационно-образовательной STEAM-платформы

Т а б л и ц а 1. — Конечная научно-техническая продукция

Наименование продукции	Срок внедрения	Организация-исполнитель	Организация-потребитель
Комплект учебно-методических, теоретических, контрольных материалов в соответствии с дидактическими единицами (модулями) информационно-образовательной STEAM-платформы	2 квартал 2023 года	Учреждение образования «Барановичский государственный университет» в части деятельности обособленного подразделения «Центр трансфера технологий»	Государственное учреждение образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района»
Сайт информационно-образовательной STEAM-платформы IT_hub (по направлениям обучения: робототехника, программирование на SCRATCH, конструирование с EV3, 3D-моделирование и печать)	3 квартал 2023 года	Учреждение образования «Барановичский государственный университет» в части деятельности обособленного подразделения «Центр трансфера технологий»	Государственное учреждение образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района»

Окончание таблицы 1

Наименование продукции	Срок внедрения	Организация-исполнитель	Организация-потребитель
Макет электронного практического пособия «Организация сетевого взаимодействия учреждения образования в условиях цифровизации учебного процесса», систематизирующего организационные, нормативно-правовые, маркетинговые, инвестиционные, финансово-экономические аспекты сетевой формы сотрудничества	4 квартал 2023 года	Учреждение образования «Барановичский государственный университет». Государственное учреждение образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района»	Учреждения общего среднего и среднего специального образования региона

К основным конкурентным преимуществам предлагаемой модели сетевого взаимодействия учреждений образования и субъектов инновационной инфраструктуры относятся обеспечение трансфера ИКТ между учреждениями высшего и общего среднего образования, апробация авторских методик преподавания робототехники, программирования, 3D-моделирования, которая интегрирует индивидуальный подход к разработке проектов и инновационные методы организации образовательного процесса (модульное обучение, кейс-обучение, STEM-платформа онлайн), наличие контингента слушателей, желающих пройти обучение, низкая стоимость образовательных программ в сравнении с услугами-заменителями, предлагаемыми образовательными центрами, обеспечение инновационного характера деятельности объединений по интересам различных профилей, привлечение детей и молодежи в сферу высоких технологий и инноваций, научно-исследовательскую деятельность и полная автоматизация документооборота учреждения образования в ходе реализации программ дополнительного образования детей и молодежи.

Заключение. Предложенная модель сетевого взаимодействия учреждений образования и субъекта инновационной инфраструктуры направлена на оптимизацию имеющихся и привлечение дополнительных средств учреждений образования, расширение номенклатуры услуг в сфере дополнительного образования и развитие материально-технической базы учреждения образования.

Модель сетевого взаимодействия носит практико-ориентированный характер, областью возможного применения результатов предстоящего исследования являются учреждения образования как Республики Беларусь, так и зарубежья. По итогам апробации модели предполагается выявление следующих социальных эффектов развития системы дополнительного образования:

- развитие региональной инфраструктуры дополнительного образования за счет открытия центра разработки и продвижения молодежных ИТ-проектов в государственном учреждении образования «Жемчужненская средняя школа Барановичского района»;
- расширение номенклатуры услуг учреждения общего среднего образования посредством внедрения в образовательный процесс программ объединения по интересам и обучающихся курсов в сфере ИТ-образования;
- увеличение количества детей, вовлеченных в систему дополнительного образования города и района;
- проведение конкурсов молодежных проектов по результатам обучения, развитие инновационного потенциала системы образования;
- интеграция в системе образования, укрепление связей со сферой профессионального образования, ориентация на непрерывность образования, следствием которой является изменение отношения к дополнительному образованию;
- усиление влияния дополнительного образования на жизненный и профессиональный выбор учащихся;

– развитие инфраструктуры региональной системы дополнительного образования детей и молодёжи, создание единого информационно-образовательного пространства системы дополнительного образования детей на базе информационных технологий.

Практическая значимость необходимости проектирования механизма сетевого взаимодействия обуславливается внедрением сетевого взаимодействия в практику системы образования страны на примере сотрудничества в направлении совместной реализации образовательных программ на основе разработанных вариантов договоров о сетевом взаимодействии, инновационных методов и форм обучения, учебно-методических материалов по вопросам управления процессом сетевого взаимодействия учреждений образования.

Список цитируемых источников

1. Информационное общество в Республике Беларусь : стат. сб. / под ред. И. В. Медведева. — Минск, 2021. — 95 с.
2. Давыдова, Н. Н. Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети / Н. Н. Давыдова // Образование и наука. — 2013. — № 7 (106). — С. 66—84.
3. Давыдова, Н. Н. Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода / Н. Н. Давыдова, В. А. Федоров // Педагогика. — 2016. — № 6. — С. 49—54.
4. Носкова, Т. Н. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // Интеграция образования. — 2016. — № 4 (85). — С. 456—467.
5. Грядун, М. В. Модульное целевое обучение студентов СПО как фактор успешной деятельности в гостиничном бизнесе / М. В. Грядун, Н. А. Грядун, Е. А. Полетаева // Пед. мастерство и пед. технологии. — 2015. — № 4 (6). — С. 50—53.
6. Симонова, А. А. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А. А. Симонова, М. Ю. Дворникова // Пед. образование в России. — 2018. — № 5. — С. 35—40.
7. Зобнина, А. А. Условия организации сетевого взаимодействия вуза и школы: опыт и проблемы / А. А. Зобнина // Науч.-пед. обозрение. — 2017. — № 1 (15). — С. 114—125.
8. Богуш, В. А. Цифровая трансформация высшего образования [Электронный ресурс] / В. А. Богуш. — Режим доступа: <http://dconf.unibel.by/doc/Conference.pdf>. — Дата доступа: 05.07.2022.
9. Мусинов, С. Особенности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов к модульному обучению / С. Мусинов, С. Т. Кубаев, Н. Б. Хотамов // Вестн. науки и творчества. — 2017. — № 2 (14). — С. 127—136.
10. Дмитриева Е. А. Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза / Е. А. Дмитриева // Образование и наука. — 2015. — № 6 (125). — С. 77—88.
11. Унсович, А. Н. Повышение эффективности образовательного процесса в условиях цифровой трансформации университета / А. Н. Унсович // Инновационное развитие экономики и права в контексте формирования национальной безопасности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 14—15 марта 2019 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи, 2019. — С. 29—30.
12. Унсович, А. Н. Разработка учебных планов для дистанционной формы получения образования: проблемы и возможные пути решения / А. Н. Унсович // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2014. — № 2. — С. 34—42.
13. Унсович А. Н. Повышение эффективности управления в системе высшего образования и качества подготовки специалистов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса / А. Н. Унсович, А. Г. Толкач // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2020. — № 8. — С. 45—55.
14. Унсович, А. Н. Инновационные подходы к преподаванию в условиях дистанционной формы получения образования [Электронный ресурс] / А. Н. Унсович. — Режим доступа: http://mspu.by/files/nauch_izdan/2015/sb-pedagog-2015.pdf. — Дата доступа: 14.06.2022.
15. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P32100292>. — Дата доступа: 05.06.2022.
16. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы [Электронный ресурс] : утв. Министром образования Респ. Беларусь 15.03.2019. — Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IwR_OlhqZ3tjKVqY/view. — Дата доступа: 22.01.2020.
17. Государственная программа «Цифровое развитие Беларуси» на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] // Интернет-портал М-ва связи и информатизации Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://www.mpt.gov.by/ru/gosudarstvennaya-programma-cifrovoe-razvitie-belarusi-na-2021-2025-gody>. — Дата доступа: 22.06.2022.

УДК 159.922

Т. Д. Грицевич¹, кандидат психологических наук, доцент,
О. Ю. Деменчук²

¹Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», ул. Московская, 15, 220007 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 576 79 10, t.gritsevich@gmail.com

²Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 140 07 10, oleg120698@mail.ru

РЕЦИПРОКНАЯ АДАПТАЦИЯ: ВЗАИМНОЕ СБЛИЖЕНИЕ ШКОЛЫ И СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В статье на основе теоретического анализа научных источников описывается адаптация первоклассников как социально-психологическое явление. Рассмотрены существенные характеристики, уровни, содержание изучаемого феномена, определены его структурные компоненты (когнитивный, мотивационный, социальный). Описана сущность нового для психологии явления — реципрокной адаптации. Даны определения понятиям «адаптация» и «дезадаптация» обучающихся. Представлено содержание адаптации с позиции включенности первоклассников в деятельность: адаптация к деятельности в целом и к новым условиям познавательной деятельности в частности. Охарактеризованы факторы и причины нарушения адаптации первоклассников. Отражены показатели дезадаптации первоклассников с психологической и медицинской точек зрения. Проанализированы критерии и показатели социально-психологического сопровождения обучающихся в первых классах в учреждениях общего среднего образования.

Ключевые слова: адаптация первоклассников; реципрокная адаптация; дезадаптация; компоненты адаптации.
Табл. 1. Библиогр.: 9 назв.

T. D. Gritsevich¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,
A. Y. Dzemenchuk²

¹State educational institution “Republican Institute of Higher Education”, 15 Moscow Str., 220007 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 576 79 10, t.gritsevich@gmail.com

²Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 140 07 10, oleg120698@mail.ru

RECIPROCAL ADAPTATION: THE SCHOOL AND MODERN FIRST-GRADERS MUTUAL RAPPROCHEMENT

Based on the theoretical analysis of scientific sources, the article describes the adaptation of first-graders as a socio-psychological phenomenon. The essential characteristics, levels, content of the studied phenomenon are considered, its structural components (cognitive, motivational, social) are determined. The essence of a new phenomenon for psychology — reciprocal adaptation is described. Definitions of “adaptation” and “disadaptation” concepts of students are given. The content of adaptation is presented from the standpoint of first-graders’ involvement in activities: adaptation to activities in general and to new conditions of cognitive activity in particular. The factors and causes of adaptation violation of first-graders are characterized. The indicators of first-graders’ maladjustment from the psychological and medical points of view are reflected. The criteria and indicators of socio-psychological support of students in the first grades in the institutions of general secondary education are analyzed.

Key words: adaptation of first-graders; reciprocal adaptation; maladjustment; adaptation components.
Table 1. Ref.: 9 titles.

Введение. В современных условиях в Республике Беларусь первоклассники приходят в учреждения общего среднего образования с определенным уровнем подготовленности к новым социальным, психологическим и образовательным условиям. Это обусловлено тем, что сегодня учреждения дошкольного образования реализуют множество форм и методов обучения и воспитания, способствующих в дальнейшем эффективной адаптации ребенка к школьной среде. Немаловажным фактором в развитии детей является взаимность воздействия, при которой не только будущий первоклассник овладевает новыми знаниями и моделями поведения, но и учреждения образования совершенствуют свои образовательные ресурсы для более эффективного социально-психологического сопровождения обучающихся в процессе их адаптации при переходе из учреждений дошкольного образования к учреждениям общего среднего образования.

Следует отметить, что проблема адаптации первоклассников сохраняет и будет сохранять свою актуальность по мере когнитивного и социально-психологического развития современных детей.

Инновационным в современной психологической науке подходом к изучению адаптации является рассмотрение понятия реципрокной адаптации как феномена, обозначающего необходимую взаимообусловленность, взаимодополняемость и взаимоосуществляемость деятельности субъектов, при котором активность одного субъекта непосредственно влияет на активность другого субъекта. Реципрокная адаптация первоклассников в учреждении общего среднего образования — это процесс, предполагающий взаимодействие школы и учащихся первых классов, при котором последние активно реагируют на формы и методы сопровождения их психологической адаптации, а учреждение образования дает реакцию на их позитивные или негативные проявления адаптированности.

Мы обращаем внимание, что это проблема психологической адаптации является одной из основополагающих в психологической науке. При этом особую важность имеют ведущие структурные образования личности (потребности, мотивы, цели, отношения к социальным ролям и статусу, я-концепция) для развития и конечной успешной адаптированности. Чтобы выделить особенности психологической адаптации первоклассников, необходимо определить сущностные характеристики таких понятий, как психологическая адаптация и дезадаптация первоклассников, а также подробно рассмотреть социально-психологические компоненты адаптации.

За фундаментальную основу мы берем определение Д. Ю. Соловьевой, которая характеризует адаптацию первоклассников как «процесс приспособления ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности». Обратим внимание, что адаптация — это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию [1, с. 29].

Психологическая адаптация первоклассника — это процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому, организованному школьному обучению [2, с. 37].

Важно понимать, что адаптация к школе — это трудоемкий процесс, который предполагает физиологическую и социально-психологическую адаптацию. Ребенок оказывается в незнакомой обстановке, где привычный для него режим сбивается, и нужно время, чтобы привыкнуть к существенно более требовательным социальным, психологическим и образовательным условиям. Окружение пополняется значительным количеством новых людей, с которыми первоклассник вступает во взаимоотношения, примеряя на себя социальные роли ученика, одноклассника и др. И если какая-либо из ролей сформируется не в полной мере, это может сказаться на адаптации, социализации, физическом и психологическом здоровье ребенка в различных степенях тяжести.

Стоит отметить, что основными проблемами для психологической адаптации ребенка являются усидчивость на уроках, концентрация внимания на информации, которая поступает от учителя, необходимость регулирования поведения сводом правил, чуждым для ребенка. Личность и фигура учителя вовсе может не восприниматься первокласником как авторитетная, поэтому ребенок может в некоторой степени игнорировать любые требования к послушанию и призывы учителя к образовательно-развивающей деятельности на уроках.

Материалы и методы исследования. Нами было проведено исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 83 им. Г. К. Жукова г. Минска». Выборку для исследований составили 55 первоклассников.

Целью данного исследования являлось проведение анализа уровней психологической адаптированности первоклассников к школьной среде. Для исследования были выбраны следующие эмпирические методы исследования: анкетирование «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В. И. Чирков, О. Л. Соколова, О. В. Сорокина) для педагогов, методика «Тест школьной зрелости» Керна—Йерасека, методика изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе Э. М. Александровской (экспертная оценка учителя).

Результаты исследования и их обсуждение. В. В. Гагай рассматривает условия, при которых адаптация первоклассника будет успешной. К ним относятся: физиологическая, когнитивная и социальная зрелость (развитие первоклассника должно соответствовать возрастной норме); эмоционально-волевая регуляция; готовность к выполнению режимных требований; учебная мотивация [3, с. 57]. Исходя из этого, автор выделяет три компонента, которые являются составляющими адаптации первоклассников (таблица 1).

Результаты проведенного нами исследования показали, что у 64 % первоклассников выявлено нарушение мотивационного компонента адаптации, т. е. они имеют низкую школьную мотивацию при положительном отношении к школе. Мотивационный компонент адаптации первоклассника включает в себя мотивацию первоклассника к учебной деятельности и роли школьника в целом. Хорошим показателем считается адекватная самооценка и высокий уровень мотивации — «Я хороший и я могу многого добиться, я хочу получать знания».

Нарушение социального компонента адаптации обнаружено у гораздо меньшего количества — у 42 % учащихся. Социальный компонент адаптации включает в себя взаимодействие ученика со сверстниками и взрослыми. Основным критерием социальной адаптации является то, будут ли у первоклассника свои первые серьезные обязанности перед коллективом класса, займет ли каждый ученик свое место в этом коллективе, будет ли ученик чувствовать ответственность за свой класс и ассоциировать себя как часть этого коллектива.

Т а б л и ц а 1. — Компоненты адаптации первоклассников

Компонент адаптации	Критерий	Показатели
Когнитивный	Уровень развития самосознания, наличие умений, мнений, установок, стереотипов, взглядов, знаний о школе	Осознание первокласником своих прав и обязанностей в качестве ученика, наличие адекватных представлений о том, для чего нужна школа
Мотивационный	Уровень мотивации к обучению	Потребность первоклассника в успешном решении учебных задач, тяга к возможности получать новые знания
Социальный	Взаимоотношения первоклассника с другими людьми	Стремление к общению как со сверстниками, так и со взрослыми, готовность идти на контакт, стремление занять роль ученика

Общее число дезадаптированных первоклассников в данной выборке составляет 55 %. С. А. Беличева определяет психологическую дезадаптацию первоклассников как «совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным» [4].

Если рассматривать проблемы адаптации, то основной их характеристикой является нарушение социально-психологической части жизни ребенка, что отражается в несоответствии внешних и внутренних переживаний первоклассника. Проявляются такие симптомы, как психозы, нарушение эмоционального состояния, ослабление некоторых систем регуляции организма ребенка. Зачастую у ребенка появляется беспричинное беспокойство, боязнь людей, нежелание контактировать с другими людьми, капризность, иногда проявляется легкое торжество в обучении. Все это ведет к дезадаптации ребенка, но наиболее тяжелой является дезадаптация в виде дидактогении (формой травмирующего явления выступает сам процесс обучения в целом, а не его составляющие части). Наиболее уязвимыми к подобному виду дезадаптации являются дети с физическими особенностями развития, асинхронностью интеллектуального развития, с нарушениями в системе анализаторов (слабослышащие, глухие, незрячие, слабовидящие дети и т. д.), так как обычные нагрузки для них непосильны [5, с. 271].

Итак, было отмечено, что дети по-разному реагируют на новую среду и новые условия в ней.

В зависимости от реакции организма на новые условия выделяют следующие уровни адаптации [3, с. 55]:

1) генерализованную реакцию — в ответ на новые условия все системы организма ребенка бурно реагируют, появляется значительное напряжение. Данная стадия длится около 2—3 недель;

2) неустойчивое приспособление — организму необходимо найти выход из стрессовой ситуации, подбирая оптимальные или близкие к ним варианты реакций на новые условия;

3) относительно устойчивое приспособление — организму не требуется бурно реагировать на происходящее, он подбирает адекватные варианты реагирования на новые условия.

Если рассматривать процесс адаптации с точки зрения его содержания, то выделяется следующая структура:

1) адаптация к деятельности. Уровень адаптации зависит от того, посещал ли прежде ребенок детский сад или учреждения дополнительного образования, имеется ли физическая и интеллектуальная подготовка к школе, от уровня развития регуляции поведения и организованности ребенка и от его положения в семье;

2) адаптация к новым социальным отношениям. Данный вид адаптации подразумевает адаптацию к новому режиму дня, пространственно-предметным изменениям (появление новых вещей для учебы, рабочего места для выполнения домашнего задания, смена локаций в период дня), личностно-смысловым изменениям (общение с новыми людьми, новые связи со сверстниками, появление большей ответственности перед родителями, братьями и сестрами) и т. д.;

3) адаптация к новым условиям познавательной деятельности. В данном случае адаптация зависит от тех навыков и умений, которые были получены ребенком при посещении учреждения дошкольного и/или дополнительного образования, от его способности к обучению, мотивации к учебной и игровой деятельности и любознательности, от развитости коммуникативных навыков (доброжелательность, открытость и общительность, готовность к контакту с другими людьми) [6, с. 292].

В целом процесс адаптации может продолжаться до года, однако самым тяжелым для любого ребенка считается первый месяц. Сам же процесс адаптации может вызвать различного рода проблемы у детей. Данные проблемы можно разделить на проблемы социально-психологические и клинично-психологические [7, с. 334]. Чтобы определить, как долго может

длиться адаптационный период у первоклассников, необходимо рассмотреть уровневые характеристики адаптации [8]:

1) высокий уровень адаптации (легкий — 2 месяца). На данном этапе у первоклассников формируется положительное отношение к учреждению образования и к самому процессу обучения. Они легко вливаются в коллектив, благодаря чему очень часто занимают лидирующую позицию в классе. Учебные задачи они воспринимают без труда и готовы их выполнять, прилежны и способны концентрировать внимание на материале дольше остальных детей. У детей отмечается хорошее настроение, доброжелательность и открытость по отношению к окружающим. Но, несмотря на это, трудности могут возникать с некоторой периодичностью. Как правило, они полностью исчезают в течение одной четверти;

2) средний уровень адаптации (средний — 3—6 месяцев). Отношение у ученика к школе складывается весьма положительное, однако возникают трудности в понимании материала, если учитель не вникает в его суть и дает его образно. Поручения выполняет избирательно и лишь в том случае, если они ему интересны, сосредоточив внимание на вещах, которые ему посильны. Дружит с большей частью класса, однако, как правило, лидирующих позиций не занимает;

3) низкий уровень адаптации (тяжелый — 6 месяцев — 1 год).

В данном случае учащийся еще не сумел принять новую для него среду. Первokлассник отрицательно относится к учреждению образования, в его настроении доминирует подавленность, беспокойство и тревожность, проявляющиеся в неспособности контролировать свое поведение и эмоции, поэтому ребенок часто нарушает дисциплину в классе и за его пределами. Материал на уроках он воспринимает частично, при выполнении домашней работы необходим контроль взрослых. Однако он вполне способен выполнять некоторые задания при условии наличия перерывов. В классе отношения со сверстниками складываются гораздо хуже, чем у других — близких друзей он не имеет. На стрессовые ситуации часто реагирует слезами или капризами, обидами на других.

Рассматривая процесс адаптации с медицинским осмыслением, можно выделить следующие проблемы [2, с. 37]:

1) трудности в саморегуляции поведения. В силу возрастных особенностей детям 6—7-летнего возраста с трудом удается регулировать свое поведение и концентрироваться на чем-то. Из-за этого они ощущают себя подавленными, быстро устают или же, напротив, становятся гиперактивными, не способны контролировать свою активность, срывая этим занятия;

2) ухудшение самочувствия. Первое время самочувствие ребенка будет ухудшаться. В учреждении образования предпринимаются необходимые меры для безболезненного перехода ребенка из детского сада в школу, осуществляется постепенное приучение к новому режиму. Однако иногда наблюдается резкий переход, где ребенок уже не может привыкнуть к тому, что дневного сна нет, а занятия длятся дольше, чем обычно. Как правило, симптомами являются усталость, головокружение, ухудшение аппетита, быстрая утомляемость и головные боли, бессонница. Данные симптомы проходят уже через 1—2 месяца, школьники ощущают себя лучше, быстрее усваивая программу и становясь более дисциплинированными;

3) астеническое состояние. Данное состояние проявляется через такие симптомы, как плаксивость, раздражительность, грубость, нарушения сна, реакция протеста в виде непослушания, заметная двигательная расторможенность. Происходит ослабление умственной работоспособности, однако иногда его путают с интеллектуальной недостаточностью у ребенка. Из-за того, что организм ослаблен, ребенок с трудом запоминает информацию, он с трудом переключается с одной деятельности на другую, а длительное умственное напряжение его выматывает. При данном состоянии необходимо следить за тем, чтобы ребенок не переутомлялся, но что наиболее важно — не заболел. Заболевания усугубляют состояние ребенка, затрудняя выход из него на длительный период;

4) развитие невротических расстройств. Причиной развития невротических расстройств являются психогенные факторы. Зачастую это психические травмы после ситуаций, где ребенок был напуган или же встретился с фобией. Такие ситуации возникают в результате нарушения отношений в классе или со взрослыми. Благоприятные условия для развития подобного состояния — неустойчивая психика и ослабленная нервная система. Одним из результатов невротического расстройства ребенка может стать заикание, что усложняет работу как ребенку, так и педагогу. Возникновение невротических расстройств считается одним из основных клинических проявлений школьной дезадаптации. Однако уже при поступлении в школу симптомы невротизации наблюдались исследователями в 51,5 % случаев. В течение учебного года обычно происходит увеличение доли первоклассников с признаками невротического расстройства [9, с. 37].

Заключение. Исходя из вышеперечисленного, выделяют когнитивный, социальный и мотивационный компоненты адаптации первоклассников к школе. В структуре адаптации также представлены адаптация к деятельности, адаптация к новым социальным отношениям, адаптация к новым условиям познавательной деятельности.

В результате эмпирического исследования установлено, что наиболее часто встречаются нарушения в сформированности мотивационного и социального компонентов адаптации, а около 50 % первоклассников переживают дезадаптацию. По медицинским аспектам выделяют такие проблемы дезадаптации первоклассников, как трудности в саморегуляции поведения, астеническое состояние, ухудшение самочувствия, развитие невротических расстройств.

Сущностная характеристика психологической адаптации первоклассников в учреждении общего среднего образования заключается не только в приспособлении ребенка к новой системе социальных условий, отношений, требований, видам деятельности, но и в реципрокности данных явлений. Учреждение общего среднего образования для первоклассника является основным регулятором адаптированности к школьной среде, активизируя в ребенке позитивные проявления его адаптации и сглаживая элементы его дезадаптации путем непрерывного взаимодействия с учеником. Эффективная психологическая адаптация ребенка к школе является основным фактором для успешного выполнения возрастных и образовательно-развивающих задач, физического здоровья, устойчивых и нормативных социальных связей и психологического благополучия первоклассника.

Список цитируемых источников

1. Соловьева, Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе / Д. Ю. Соловьева // *Вопр. психологии*. — 2012. — № 4. — С. 23—31.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. — М. : ЭКСМО, 2009. — 464 с.
3. Гагай, В. В. Механизм совладания с трудными ситуациями и адаптация первоклассников к школе. Научный результат. Педагогика и психология образования / В. В. Гагай, К. Ю. Гринева // *Вестн. ЧГПУ*. — 2014. — № 1. — С. 50—58.
4. Беличева, С. А. Социально-педагогическая адаптация детей и подростков / С. А. Беличева // *Социальная педагогика* / под ред. В. А. Никитина. — М. : Владос, 2002. — С. 25—27.
5. Волков, Б. С. Возрастная психология : в 2 ч. / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. — М. : Владос, 2017. — Ч. 1 : От рождения до поступления в школу. — 368 с.
6. Галюк, Д. А. Сопровождение адаптации первоклассников / Д. А. Галюк // *Молодой ученый*. — 2016. — № 17. — С. 291—293.
7. Заика, Д. А. Адаптация первоклассников к школе / Д. А. Заика // *Молодой ученый*. — 2014. — № 12. — С. 333—335.
8. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова. — М. : Логос, 2011. — 232 с.
9. Малиевский, В. А. Комплексная оценка адаптации первоклассников к школьному обучению / В. А. Малиевский, Г. И. Баширова, Г. К. Клишо // *Рос. педиатр. журн.* — 2014. — № 17 (1). — С. 34—37.

Поступила в редакцию 16.03.2022.

УДК 159.99-141.32

А. В. Романчик

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (44) 739 52 85, alex.finskaya@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ К МАТЕРИНСТВУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОНЦЕПЦИИ ЧЕТЫРЕХ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ МОТИВАЦИЙ А. ЛЭНГЛЕ

Отношение женщин к материнству, ценность и роль материнства в современном мире постепенно трансформируются. На смену традиционным приходят ценности индивидуализма, гедонизма, потребительства, малодетности. Это обусловлено одновременно и культурными особенностями современного мира, и особенностями развития женщины внутри ее родительской семьи, и характером отношений с самой собой. В данной статье материнство рассматривается как событие жизненного пути женщины, представлено авторское определение категории «отношение к материнству». В целях расширения возможностей для анализа и последующей работы с отношением женщин к материнству описана концепция четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле, на основании которой теоретически обоснована идея четырех фундаментальных мотиваций материнства как предпосылок формирования отношения к материнству у женщин.

Ключевые слова: материнство; онтогенез материнства; отношение к материнству; переживание; экзистенциальные мотивации.

Библиогр.: 11 назв.

A. V. Romanchik

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 357 70 58, akex.finskaya@mail.ru

ATTITUDE TO MOTHERHOOD THROUGH THE CONCEPT PRISM OF A. LENGLE'S FOUR FUNDAMENTAL MOTIVATIONS

The women's attitude towards motherhood, the value and role of motherhood in the modern world are gradually being transformed. Traditional values are being replaced by individualism, hedonism, consumerism and having few children. This is due to both — to the cultural characteristics of the modern world and to the peculiarities of the development of a woman within her parental family and the nature of the relationship within herself. In this article, motherhood is considered as an event in a woman's life path, the author's definition of the "attitude towards motherhood" category is presented. In order to expand the possibilities for analysis and subsequent work with the attitude of women to motherhood, the concept of four fundamental motivations of A. Lenglet is described, on the basis of which the idea of four fundamental motivations of motherhood as prerequisites for the formation of attitudes towards motherhood in women is theoretically substantiated.

Key words: motherhood; ontogeny of motherhood; attitude to motherhood; experience; existential motivations.

Ref.: 11 titles.

Введение. В современном мире ценность и роль материнства в жизни женщины постепенно меняются. Все больше женщин стремятся реализовать себя в профессиональной сфере, обеспечить свое благосостояние, жить свободной жизнью, наполненной путешествиями, развлечениями и саморазвитием. Как пишет Н. Н. Воронцова с соавторами, формируется новая личность, которая не имеет ориентиров в том, какой матерью следует быть, как к материнству относиться и как в материнстве можно реализовываться. Одновременно происходит и нарушение связи между поколениями в направлении трансляции ценности деторождения, опыта материнства. Как следствие, женщина, которая собирается стать мамой,

оказывается мало подготовленной и осведомленной в вопросах развития ребенка и том, как следует организовывать уход за ним [1].

А. А. Аршинский с коллегами пишет о том, что значимые ценности материнства, которые должны формироваться у детей еще в раннем возрасте, на сегодня теряют свою актуальность. На смену им приходят ценности индивидуализма, гедонизма, потребительства, малодетности, низкий престиж материнства и отцовства, внебрачное рождение детей, распространённость девиантных форм материнского поведения и т. д. [2, с. 21].

Таким образом, происходящие изменения, с одной стороны, определяются тем, что Н. Н. Воронцова с коллегами называет конкретно-культурным «путем к модели» материнства. Данный путь подразумевает совокупность норм, правил и требований к женщине-матери, предъявляемых той или иной культурой [1]. С другой стороны — особенностями жизненного пути женщины с момента ее рождения до актуального момента. Г. Г. Филиппова рассматривает материнство в качестве важной части личностной сферы женщины, которая имеет свою историю как в контексте индивидуального развития каждой женщины, так и в контексте развития всего человечества. Историю, хранящую в себе знание о тех задачах рождения и воспитания ребенка, которые стоят перед женщиной [3]. С. С. Савенышева также склонна полагать, что отношение женщины к материнству определяется культурными особенностями той среды, в которой живет и развивается женщина, ее социальным статусом и историей ее развития в ее родительской семье [4, с. 46].

Материалы и методы исследования. Методология представленного исследования опирается на идеи феноменологического, экзистенциального и событийно-биографического подходов. В рамках феноменологического подхода существенное значение придается изучению субъективного переживания человека, подчеркивается уникальная способность человека по-своему воспринимать и интерпретировать происходящие в его жизни события. В рамках экзистенциального подхода мы ориентируемся на концепцию четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле как фундаментальные измерения экзистенции личности. В рамках событийного подхода (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн) в представленной статье материнство понимается как событие жизненного пути личности.

Основными методами исследования выступили анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение и синтез, а также метод аналогии, который позволил сформулировать идею четырех фундаментальных мотиваций материнства.

Результаты исследования и их обсуждение. Обобщая теоретико-эмпирические исследования по рассматриваемой теме, можно сделать вывод, что материнство, с одной стороны, выступает как этап и результат личностного развития женщины (В. И. Брутман, А. Я. Варга, О. Р. Ворошнина, С. Гроф, А. И. Захаров, М. С. Радионова, И. Ю. Хамитова), с другой — как состояние женщины в рамках взаимодействия с ребенком (Н. Н. Авдеева, О. В. Баженова, Л. Л. Баз, Дж. Боулби, О. Ю. Дубовик, И. С. Кон, О. А. Копыл, М. Мид, Л. Ф. Обухова, М. С. Радионова, Г. В. Скобло, Н. А. Хаймовская, О. А. Шаграева). Одновременно важно и то, что материнство является социально обусловленным феноменом. Другими словами, общество посредством существующей в нем системы ценностей, идеалов, репродуктивных норм и установок формирует социальный заказ на определенный тип материнства, который реализуется женщиной.

Традиционно в представленных по теме материнства исследованиях (Г. Г. Филиппова [3]) речь идет об онтогенезе материнства как о некоторой закономерности стадий развития, через которые проходит девочка, девушка, женщина, прежде чем станет матерью, и в рамках которых формируется ее отношение к материнству. Однако, как отмечает Б. Г. Ананьев, онтогенез не характеризует человека как субъекта деятельности, как личность или как индиви-

дуальность [5]. Соответственно, данная категория не отражает в полной мере тех особенностей, которые приобретаются в индивидуальной истории развития человека от рождения до его смерти. На это указывает и И. С. Кон, который пишет, что биография человека не сводится к универсальным закономерностям онтогенеза. Этот путь обусловлен кроме универсальных данностей еще и специфическими социально-историческими условиями развития личности, а также теми средствами, которыми она обладает для решения стоящих перед ней задач [6]. Для их обозначения и последующего исследования нам представляется важным ввести такое понятие, как жизненный путь личности.

Обобщая идеи жизненного пути родоначальника концепции Ш. Бюлер, а также представителей экзистенциально-аналитического направления за рубежом (В. Франкл, А. Лэнгле), в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн), мы определяем жизненный путь как уникальную историю личности, детерминированную особенностями переживания жизненных событий, а также ответственными жизненными выборами. Он может быть описан, как пишет Н. А. Логинова, двумя взаимосвязанными программами — программой социализации, в ходе которой личности приходится подстраиваться под требования, запросы и ожидания социального окружения, а также программой индивидуализации, в ходе которой у личности формируется собственная позиция по отношению к окружающей действительности [7]. В процессе переживания жизненного пути женщины формируется ее уникальное отношение к материнству.

Отношение к материнству можно охарактеризовать как субъективно переживаемые связи женщины с ее ребенком и самой собой в роли матери, которые влияют на ее личностные черты, реализуются в деятельности и определяют ее бытие в трех временных модусах одновременно — прошлом, настоящем, будущем.

Рассмотрим это определение детальнее.

1. Отношение к материнству — это субъективно переживаемые связи. В субъективном переживании содержится важная информация о том, что женщина ощущает, чувствует, думает и испытывает на опыте относительно своего материнства. И этот уникальный опыт не может повториться у двух женщин в одной и той же форме, для каждой он неповторимый.

2. Связи женщины с ее ребенком и самой собой в роли матери. В отношении к материнству отражаются два ключевых аспекта: проблема отношений матери со своим ребенком (настоящим или будущим); проблема материнства как личностной сферы женщины. Оба эти аспекта наиболее полно, на наш взгляд, представлены в трех компонентах материнской сферы, выделенных Г. Г. Филипповой [8]: эмоционально-потребностном, операциональном, ценностно-смысловом.

3. Связи женщины с ее ребенком и самой собой, которые влияют на ее личностные черты. Отношение матери с ее ребенком, а также с самой собой в роли матери определяют некоторые особенности ее поведения, общения и реагирования на те или иные ситуации. В частности, можно говорить о таких континуумах личностных черт, как замкнутость/общительность, эмоциональная нестабильность / эмоциональная стабильность, адекватная самооценка / неадекватная самооценка, спокойствие/тревожность и т. д. В связи с материнством различные личностные черты женщины могут проявляться наиболее ярко или, наоборот, терять свою силу.

4. Связи женщины с ее ребенком и самой собой реализуются в деятельности. Отношение женщины к материнству детерминирует ее конкретные действия относительно ребенка, а также прочие формы деятельности, которые с ребенком могут быть не связаны. Например, профессиональную или социальную активность, досуг, уход за собой и т. д.

5. Связи женщины с ее ребенком и самой собой и определяют ее бытие. Отношение к материнству, особенно в первые годы жизни ребенка, влияет на удовлетворенность женщины собственной жизнью, на то, как организован процесс ее бытия в мире, а также на то, какими смыслами он наполняется.

6. Связи женщины с ее ребенком и самой собой в трех временных ипостасях одновременно — прошлом, настоящем, будущем. Реализуя свою материнскую функцию в настоящем, женщина закладывает предпосылки для своего будущего, а также будущего своего ребенка и одновременно начинает лучше понимать свое прошлое, связанное с ее отношениями с собственными родителями и формированием ее материнской позиции на протяжении всего ее жизненного пути.

Формирование отношения к материнству — длительный и сложный процесс. Различные авторы по-разному подходили к его анализу. Среди ключевых этапов онтогенеза материнства С. Ю. Мещерякова выделяет: первые годы жизни, период раннего детства и период от зачатия до рождения ребенка [9, с. 20].

Г. Г. Филиппова пишет о том, что существует шесть ключевых этапов формирования материнской сферы у каждой женщины, которые начинаются с момента взаимодействия девочки со своей собственной мамой в раннем детстве и заканчиваются одновременно с окончанием возраста, имеющего характеристики гештальта младенчества у ее собственного ребенка [10].

Вне зависимости от подхода автора очевидно, что отношение к материнству формируется во взаимодействии с окружающим женщину миром, в непрерывном взаимообмене и одновременно во взаимоотношениях с самой собой. Наиболее полно в феноменологическом плане данные формы взаимодействия представлены в концепции четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле. Через призму этой концепции возможно проследить важные новообразования, которые создают стабильность и определенность личности на протяжении всего ее жизненного пути, а также взглянуть на жизнь женщины и ее отношение к материнству не с позиции «что фактически происходит», а с позиции «как возникает субъективный опыт, что актуально переживается, как и почему в фокус внимания попадает та или иная тема». Концепция А. Лэнгле позволяет увидеть личность женщины с позиции ее субъективного переживания. Следовательно, провести более глубокий и качественный анализ сформированного отношения к материнству.

Фундаментальная мотивация, согласно А. Лэнгле, — это совокупность базовых мотивов, побуждающих человека к созданию, поддержанию и реализации предпосылок для подлинного проживания жизни [11, с. 82—83].

С одной стороны, важно, как те фундаментальные измерения экзистенции, о которых пишет А. Лэнгле, детерминируют жизнь женщины в целом, определяя ее взаимоотношения с миром, жизнью, собой и окружающими людьми. С другой стороны, можно перейти от общего к частному и рассмотреть формирование отношения к материнству через призму всех четырех экзистенциальных тем фундаментальных мотиваций. Остановимся на этих двух аспектах более детально.

Тема первой фундаментальной мотивации (0—7 лет): «Могу ли я быть в этом мире? Безопасно ли это для меня?». Ответ на эти вопросы ребенок получает в процессе взаимодействия с конкретной матерью или объектом, ее замещающим, в конкретных условиях своей жизни. Ребенок рождается открытым жизненному опыту, он постепенно знакомится с жизнью, находит некоторые взаимодействия между своим собственным поведением и явлениями окружающего мира или поведением значимых для него взрослых, приобретает для себя опоры. Для этого очень важна константность ухаживающего за ним взрослого. Чтобы определенные процессы в определенной последовательности повторялись изо дня в день, тогда, как пишет С. В. Кривцова, он сможет «схватить» ритм (в том, как после темной ночи становится светло; в том, как мама начинает его кормить, когда он плачет; в том, как после еды его берут на руки и т. д.) [12, с. 142]. Постепенно, имея в качестве опоры постоянство внешнего объекта, ребенок обретает внутреннюю структуру, которая позволяет организовывать его собственный субъективный опыт.

Первая фундаментальная мотивация или базовая возможность человека «быть» реализуется при наличии трех ключевых предпосылок: защита, пространство, опора [13]. В частности, женщина, которая ощущает опору, имеет достаточно пространства для диалога с окружающим миром, а также с самой собой и чувствует себя относительно безопасно в этом процессе, может принимать условия своей жизни такими, какие они есть. Она принимает факт своего существования и утвердительно отвечает для себя на базовый вопрос: «Да, я могу быть в этом мире». Другими словами, если обеспечены указанные выше предпосылки, формируется доверие к миру, а вместе с ним и необходимое мужество для жизни [14].

Без чувства защищенности и уверенности в собственной возможности «быть» женщине будет сложно реализовываться в сфере материнства, так как материнство сопряжено с существенной степенью неопределенности. Женщине важно иметь возможность доверяться жизни, полагаться на те изменения, которые с ней происходят, на людей, которые ее окружают, а также на новые жизненные обстоятельства. Ей важно быть способной принимать условия жизни и говорить: «Да, сейчас это так в моей жизни».

Согласно А. Лэнгле, ключевыми вопросами второй фундаментальной мотивации становятся следующие: «Нравится ли мне жить? Хорошо ли мне быть в здесь и сейчас?». Другими словами, человеку важно понять, достаточно ли в его жизни того, что для него ценно, что делает ее уютной [13]. Ключевыми предпосылками формирования данной фундаментальной мотивации являются отношение, время и близость.

Через отношения женщина обнаруживает себя среди других людей с теми ценностями, идеями, вещами, которые у нее есть. Таким образом, она имеет условия для обращения к чему-то. Обращение, в свою очередь, создает и поддерживает фундаментальную ценность жизни. Если предпосылки на уровне второй фундаментальной мотивации не реализуются, человек может эмоционально отстраняться, обесценивать те отношения или события, которые с ним происходят, либо, наоборот, чрезмерно активно включаться, наполняя свою жизнь суетой, агрессивными действиями. Если защитные реакции не справляются или человек не находит способа персонального обхождения с жизненной ситуацией, могут возникать депрессивные чувства и нарушения [13].

Тема третьей фундаментальной мотивации (14—21 год): «Есть ли у меня право быть собой?». Данная фундаментальная мотивация раскрывает ценность человека такого, какой он есть, с его особенностями, чертами характера, привычками, желаниями, потребностями, чувствами и эмоциями.

В рамках третьей мотивации формируется идентичность личности, целостный образ «я» и смелость предъявлять свою аутентичность другим. При этом одновременно с осознанием собственной ценности человек может сталкиваться с собственной уязвимостью, ранимостью. В ответ на слова или действия других людей может возникать чувство отвержения со стороны других.

Предпосылками являются справедливая оценка, уважительное внимание и признание ценности. Опираясь на уважительное внимание другого человека, женщина может научиться уважительно относиться к себе самой; справедливое отношение другого человека формирует восприятие себя всерьез и справедливое отношение к себе; признание ценности со стороны другого человека способствует формированию собственной ценности. Важно отметить, что это не ценность в каком-то отдельном проявлении личности, а фундаментальная ценность, что может выражаться в идее «я ценен просто потому, что я есть в этом мире». Если отсутствует чувство собственной значимости и возможности быть собой, человеку сложно вступать во взаимодействие с другими людьми.

Если указанные предпосылки не реализуются, человеку намного сложнее бывает говорить «нет», отстаивать собственные границы, возникает чувство пустоты и потерянности.

Тема четвертой фундаментальной мотивации (21—28 лет): «Для чего я пришел в этот мир? Что я должен делать?». Данная мотивация отражает индивидуальный жизненный контекст личности, способность человека быть включенным в жизнь. На данном этапе женщине важно понять свои личные цели и задачи. Без такой деятельной реализации она может ощущать пустоту жизни, чувство неудовлетворенности жизнью. Выполняемые ей задачи и действия не будут наполнены смыслом.

Предпосылками четвертой фундаментальной мотивации являются следующие: структурные взаимосвязи, поле возможностей для деятельности и будущее.

Когда все отмеченные предпосылки исполняются, жизнь становится наполненной смыслом, человек переживает исполнение, чувствуя себя хорошо. Если же предпосылки не исполняются, жизнь человека становится пустой, активизируются такие защиты, как искусственный поиск смысла через идеализацию смыслов других людей или сообществ, может возникать ощущение, что жизнь проживается «на черновик» и счастье является постоянно ожидаемым, но никогда не достигаемым. Для таких людей характерны пассивные способы выражения агрессии в виде сарказма, цинизма, нигилизма [14].

Мы полагаем, что указанные фундаментальные мотивации могут быть переформулированы в более узком контексте — в контексте материнства:

1. Могу ли я быть матерью в этом мире?
2. Нравится ли мне материнство?
3. Имею ли я право быть такой матерью, какая я есть?
4. Что я должна делать как мать? В чем смысл моего материнства?

Данная формулировка позволяет взглянуть на материнство не просто как на некоторую жизненную данность, обусловленную социальными нормами и потребностью продолжения человеческого рода, а как на значимое событие жизненного пути женщины, обладающее уникальным и важным смыслом, а также определяющую ее ответственность перед самой собой, перед ребенком, перед семьей и обществом.

В зависимости от тех предпосылок, которые создаются в жизни конкретной женщины в ретроспективе (ее детский, подростковый и юношеский опыт, опыт прошлых отношений), а также в актуальной жизненной ситуации, женщина отвечает на вопросы: могу ли я быть матерью в этом мире, в этих обстоятельствах? Безопасно ли это для меня? Если ответ на вопросы отрицательный, то формируется соответствующее отношение к материнству: я не хочу иметь детей, я не могу иметь детей (может быть не только на когнитивном, эмоциональном, но и на соматическом уровне), я не буду иметь детей. Если же ответ на вопрос положительный, принимается решение о рождении ребенка.

Следующей фундаментальной мотивацией материнства становятся ответы на вопросы: нравится ли мне материнство? Могу ли я получать удовольствие от того, как изменяется мое тело в процессе беременности, от фантазий о том, как развивается жизнь внутри меня, а позже от того, как складываются мои отношения с ребенком, как я провожу с ним время, как выстраивается близость между нами?

Третий блок важных вопросов, определяющий фундаментальную мотивацию материнства: имею ли я право быть такой матерью, какая я есть? Могу ли я справедливо оценивать себя как мать, замечать и свои достоинства, и свои недостатки? Признаю ли я ценность того, что я делаю как мать? Получается ли у меня уделять уважительное внимание себе в новой для меня роли? Признание собственной ценности, а также уважительное отношение и поддержка со стороны окружающих людей приводят к формированию уверенной и здоровой материнской позиции. В обратном случае может формироваться комплекс материнской вины, который неустанно приводит женщину к обнаружению собственной несостоятельности как матери.

И, наконец, четвертый блок важных вопросов: что я должна делать как мать? В чем смысл моего материнства? Данная мотивация позволяет женщине замечать не только акту-

альные проблемы и задачи, связанные с ребенком, но также поле возможностей для взаимодействия с миром, окружающими людьми, с самой собой. Через нахождение собственных уникальных смыслов женщина продолжает движение по жизненному пути, расширяя собственные возможности для самоактуализации.

Заключение. Материнство представляет собой событие жизненного пути женщины, продолжающееся с момента зачатия ребенка до смерти женщины.

Мысли о рождении ребенка и связанные с этим процессом переживания, беременность (или невозможность забеременеть) и сопряженные с ней трудности, а также непосредственно рождение и последующий контакт с ребенком, обнаружение себя в новой роли матери являются поворотными этапами, которые определяют дальнейшую жизнь женщины. Меняется уклад жизни, необходимо адаптироваться к новым условиям существования и нового человека, который требует внимания и присутствия матери. Меняется система ценностей, жизненных целей и ориентиров, появляются новые приоритеты, взгляды и установки.

Возможность женщины стать матерью, ее отношение к самой себе как к матери, а также к ребенку определяются отношением к материнству. Отношение к материнству можно охарактеризовать как субъективно переживаемые связи женщины с ее ребенком и самой собой в роли матери, которые влияют на ее личностные черты, реализуются в деятельности и определяют ее бытие в трех временных ипостасях одновременно — прошлом, настоящем, будущем. Отношение к материнству является динамичной категорией, которая формируется на протяжении жизненного пути женщины и определяется теми событиями, с которыми сталкивается женщина, и связанными с этими событиями переживаниями. Оно формируется во взаимодействии с окружающим женщину миром, в непрерывном взаимообмене и одновременно во взаимоотношениях с самой собой. Наиболее полно в феноменологическом плане данные формы взаимодействия представлены в концепции четырех фундаментальных мотиваций А. Лэнгле. Согласно данной концепции, фундаментальные мотивации — это совокупность базовых мотивов, побуждающих человека к созданию, поддержанию и реализации предпосылок для подлинного проживания жизни. Первая мотивация — физически выжить, а также духовно справиться с конкретными условиями своего «здесь-бытия»; вторая — психологически переживать удовольствия и ценности; третья — стремиться к персональной аутентичности и справедливости; четвертая — искать экзистенциальный смысл создавать ценности. Через призму указанных мотиваций возможно проследить важные новообразования, которые создают стабильность и определенность личности на протяжении всего ее жизненного пути.

Мы полагаем, что указанные фундаментальные мотивации могут быть переформулированы в более узком контексте — в контексте материнства. В соответствии с теми предпосылками, которые существуют в жизни женщины ретроспективно, а также в актуальный жизненный момент она задает себе вопросы и дает на них ответы: могу ли я быть матерью в этом мире? Нравится ли мне материнство? Имею ли я право быть такой матерью, какая я есть? Что я должна делать как мать? Отвечая на эти вопросы положительно, женщина может прийти к осознанному, наполненному смыслом, эмоционально переживаемому и позитивному отношению к материнству.

Список цитируемых источников

1. Психологические проблемы материнства и детства: раннее выявление и профилактика : метод. пособие / сост. Н. Н. Воронцова [и др.] ; под ред. И. А. Фурманова, Н. Н. Воронцовой. — Калининград : Янтар. сказ, 2001. — 80 с.
2. Отношение к деторождению и ценности материнства в современной студенческой среде / А. А. Аршинский [и др.] // V Забайкальские рождественские образовательные чтения: традиция и новации: культура, общество, личность. — Чита, 2015. — С. 20—23.

3. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии и клин. психологии, 2002. — 240 с.
4. Савенышева, С. С. Отношение к материнству у современных женщин / С. С. Савенышева // Вестн. С.-Петерб. ун-та. — 2008. — № 8. — С. 45—54.
5. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.
6. Кон, И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / И. С. Кон // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. — СПб. : Питер, 2001. — С. 269—279.
7. Логинова, Н. А. Психобиографический метод исследований и коррекции личности / Н. А. Логинова. — Алма-Ата : Казах. ун-т, 2001. — 176 с.
8. Филиппова, Г. Г. Психология материнства и ранний онтогенез : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. — М. : Жизнь и мысль, 1999. — 220 с.
9. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопр. психологии. — 2000. — № 5. — С. 18—27.
10. Филиппова, Г. Г. Образ мира и мотивационные основы материнства / Г. Г. Филиппова // Проблемы изучения и развития личности дошкольника : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. Д. Кошелевой, И. Ю. Ильиной. — Пермь : Изд-во ПГПУ, 1995. — С. 31—36.
11. Лэнгле, А. Основы экзистенциального анализа / А. Лэнгле. — СПб. : Питер, 2022. — 288 с.
12. Кривцова, С. В. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенц. анализ. — 2009. — № 1. — С. 141—170.
13. Лэнгле, А. Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / А. Лэнгле // Экзистенц. анализ. — 2009. — № 1. — С. 9—29.
14. Лэнгле, А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. ст. / А. Лэнгле. — М. : Генезис, 2017. — 159 с.

Поступила в редакцию 20.06.2022.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко¹, кандидат психологических наук, доцент,**А. В. Солдатенко**²Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 40 95 20, ¹t.e.yatsenko@mail.ru, ²lina.soldatenko.00@mail.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ ВИКТИМНОСТИ

В статье актуализирована проблема мотивационной сферы студентов юношеского возраста, имеющих виктимные деформации личности, проявляющиеся в учебно-профессиональной деятельности, во взаимодействии с преподавателями и одногруппниками по учебным вопросам. Отражено современное состояние разработанности проблемы мотивации и виктимности в белорусской психологии. Приведено понимание виктимности в контексте субъектно-средового подхода, а также раскрыта сущность мотивации в различных психологических теориях. Описаны результаты эмпирического исследования склонности к академической виктимности юношей и девушек, обучающихся в высшей школе. Представлены эмпирически выявленные характеристики мотивационной сферы личности юношей и девушек, склонных к проявлению академической виктимности в различных ситуациях виктимизации (игнорирования, отвержения, принижения, принуждения, изоляции, инфантилизации, терроризирования). Указаны половые различия в мотивации виктимной личности в юности.

Ключевые слова: виктимность; академическая виктимность; мотивация; студенты; юношеский возраст.
Библиогр.: 6 назв.

T. E. Yatsenka¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,**A. V. Soldatenko**²Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 40 95 20, ¹t.e.yatsenko@mail.ru, ²lina.soldatenko.00@mail.ru

MOTIVATIONAL PERSONALITY PROFILE OF THE STUDENTS PRONE TO ACADEMIC VICTIMIZATION

The article actualizes the problem of the motivational sphere of adolescent students with victimized personality deformations, manifested in educational and professional activities, in interaction with teachers and group mates on educational issues. The current state of motivation and victimization problem development in Belarusian psychology is reflected. An understanding of victimization in the context of the subject-environment approach is given and the essence of motivation in various psychological theories is revealed. The results of an empirical study of the propensity to academic victimization of boys and girls studying in higher education are described. Empirically revealed the motivational sphere characteristics of the personality of young men and women who are prone to the manifestation of academic victimization in various situations of victimization (ignoring, rejection, humiliation, coercion, isolation, infantilization, terrorization) are presented. Gender differences in the motivation of a viktis personality in youth are indicated.

Key words: victimization; academic victimization; motivation; students; adolescence.

Ref.: 6 titles.

Введение. Юношеский возраст — это период расширения и реорганизации мотивов личности, повышения их осознанности. Мотивация личности во многом определяет ее жизненную активность, широту сфер персонализации. И. А. Джидарьян указывает на такую функцию мотивации, как осмысление собственных действий [1]. Исследования К. Х. Ильясовой и Х. М. Бексултановны показали, что успевающие и слабо успевающие студенты отличаются не по интеллектуальным показателям, а по уровню развития профессиональной мотивации [2].

Согласно С. Л. Рубинштейну, мотивация представляет собой субъективную детерминацию поведения человека, опосредованную субъективным отражением мира [3]. А. Н. Леонтьев трактует мотивацию как опредмеченную потребность [4].

В Республике Беларусь вопросам мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов посвящены публикации Л. А. Меренковой, Л. Б. Ярьось. С. И. Коптевой изучена взаимосвязь мотивации учебной деятельности и перфекционизма в ранней юности. Н. И. Олифинович и Е. Н. Башкирова исследовали мотивацию и личностные характеристики студентов-психологов. И. Л. Кишея анализировала особенности экстринсивной и интринсивной мотивации обучения у студентов.

Виктимность (склонность позиционировать себя как жертву в межличностных отношениях) относится к характеристикам личности, отражающим дефицит субъектных качеств (социальная активность, социальная ответственность, автономность, аутентичность, самостоятельность) вследствие пережитой дисгармонии межличностных отношений. Соответственно, актуальным представляется изучение мотивационного профиля личности виктимных студентов, чтобы определить эффективные источники их мотивирования к учебно-профессиональной деятельности и направления выстраивания их психолого-педагогического сопровождения в целях эффективного формирования профессиональных компетенций.

К негативным последствиям виктимного поведения Т. Е. Яценко относит повышение склонности личности к интернет-аддикции как суррогатному способу удовлетворения потребностей, фрустрированных в реальной среде; обращение к неконструктивным стратегиям совладания со стрессовыми ситуациями (применение психоактивных веществ и пр.); снижение психологической безопасности социальной среды (воспроизводство модели отношений «жертва—преследователь» в различных социальных институтах) [5; 6]. Указанный спектр негативных последствий виктимности как для отдельно взятого студента, так и для общества в целом отражает значимость определения векторов психокоррекции мотивации виктимных юношей и девушек, чтобы стимулировать их активность в направлении позитивного самоизменения.

В белорусской психологии феномену виктимности посвящены работы О. В. Белановской (смысложизненные ориентации виктимной личности в юности), Н. И. Олифинович, Т. Е. Яценко (сущностные характеристики и психодиагностический инструментарий по изучению виктимности в русле субъектно-средового подхода), Н. К. Плавник (проявление виктимности как предпосылка формирования жертв социализации среди подростков), А. А. Стреленко (социально-перцептивные образы виктимной личности, в том числе пережившей сексуальное насилие), И. В. Шматковой (проявления виктимности у подростков в разных сферах общения).

Материалы и методы исследования. Методологические основания исследования составили:

– субъектно-средовой подход к пониманию виктимности (Т. Е. Яценко, О. В. Белановская, Н. И. Олифинович, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова), в соответствии с которым к признакам виктимности относят нарушение личностных границ, асубъектность, нечувствительность или гиперчувствительность к границам других людей, а виктимное поведение трактуется как исполнение индивидами роли реальной/мнимой жертвы с неэффективным сопротивлением нарушению внутренних границ и уклонением от позиции субъекта жизнедеятельности [5; 6];

– теория производительной и потребительной мотивации В. Э. Мильмана, согласно которой производительная направленность мотивации созвучна с опредмечиванием, социализацией, достижением, отдачей, созиданием, а потребительная мотивация включает распредмечивание, индивидуализацию, интериоризацию, разрушение, присвоение, избегание, обладание;

– теория мотивации достижения М. Ш. Магомед-Эминова, согласно которой механизмом активации мотива достижения выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуа-

ции (оценка мотивационной значимости ситуации и своей общей компетентности в ситуации), а мотив достижения представляет собой сложную многоуровневую динамичную систему, включающую побуждение к деятельности, целеобразование, реализацию намерения, постреализацию (смена вектора действия или его прекращение);

– теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, согласно которой внутренняя мотивация опосредуется потребностям в автономии, компетентности и связях с другими людьми;

– теория источников мотивации Дж. Барбуто и Р. Сколла, в которой выделены пять доминирующих источников мотивации: внутренние процессы (желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности), инструментальная мотивация (желание осязаемых внешних материальных вознаграждений), внешняя Я-концепция (желание принятия и поддержания своей компетентности и ценности окружением), внутренняя Я-концепция (желание отвечать собственным стандартам и ценностям), интернализация цели (желание достигать целей, соответствующих присвоенным ценностям).

Основной метод эмпирического исследования — тестирование. Для изучения мотивационного профиля личности в юношеском возрасте мы использовали следующие методики: методика «Тест мотивации достижения» (М. Ш. Магомед-Эминов), «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), «Опросник для определения источников мотивации» (Дж. Барбуто, Р. Сколл), тест-опросник мотивации аффилиации (модификация теста-опросника А. Мехрабиана) (М. Ш. Магомед-Эминов), опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильман).

Для определения склонности к виктимности у обучающихся юношеского возраста применялся опросник академической виктимности (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая), разработанный в русле субъектно-средового подхода.

Методы статистической обработки данных: критерий различий Манна—Уитни, множественная линейная регрессия.

Результаты исследования и их обсуждение. Целью нашего исследования было выявление мотивационного профиля личности юношей и девушек, склонных к академической виктимности, проявляемой в учебной деятельности, во взаимодействии с педагогами и одноклассниками по учебным вопросам. Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 человек педагогических и психологических специальностей I и II курсов (50 юношей, 50 девушек).

Рассмотрим результаты исследования с использованием опросника академической виктимности. Для большинства испытуемых характерен средний уровень виктимности в ситуациях изоляции (97 %), принуждения (100 %), терроризирования (100 %), фрустрации (76 %). Девушки и юноши наиболее устойчивы к данным видам виктимизирующих воздействий педагогов.

Наиболее уязвимы девушки и юноши к таким видам виктимизации со стороны педагогов, как принижение (55 %), отвержение (73 %): проявляют высокий уровень академической виктимности.

В равной степени представлены среди юношей и девушек те, кто умеет совладать с игнорированием и инфантилизацией со стороны педагогов, и те, кто в таких ситуациях проявляет поведение по типу жертвы: примерно равный процент лиц с высоким и средним уровнями виктимности (39 и 58; 48 и 55 %). Это свидетельствует о том, что в юношеском возрасте продолжается формирование умений совладания с инфантилизацией и игнорированием со стороны педагогов, а высокий или низкий уровень виктимности в указанных ситуациях не является нормотипичным для студентов и детерминированным социально-психологическими особенностями педагогического взаимодействия в высшей школе.

Показательно, что студенты I и II курсов предрасположены к демонстрации виктимного поведения при решении различных вопросов, касающихся учебно-профессиональной деятельности, во взаимодействии с преподавателями высшей школы, так как выявлен высокий уровень склонности к академической виктимности в ситуациях, не содержащих виктимизирующих воздействий (93 %). Студенты склонны позиционировать себя как жертву, даже если педагоги ассертивно выстраивают коммуникацию. Установленный факт может быть связан с прохождением студентами периода адаптации, включающей в том числе принятие и приспособление к новым нормативным правилам, регламентирующим взаимодействие в системе «преподаватель—студент».

Большинство студентов имеют средний уровень академической виктимности, что указывает на гибкость их поведения и умение реагировать на виктимизирующие воздействия преподавателей и одноклассников с учетом социального и предметного контекста ситуации (73 %). Группу риска с точки зрения неумения ассертивно реагировать на виктимизирующие воздействия педагогов в образовательном процессе составляют 27 % студентов. У них в процессе обучения с высокой вероятностью возникают представления о себе как о неуспешных, неинтересных людях, не заслуживающих внимания, независимо от обстоятельств; неумение защищать себя и добиваться справедливого отношения к себе в академических ситуациях, связанных с унижением (необоснованные обвинения, сомнения в учебных способностях и пр.). Имеют место острые эмоциональные реакции данной группы студентов на неприязненное отношение к ним со стороны преподавателей. Мнение педагогов обладает для них избыточной важностью по сравнению с собственным мнением. Недостаток внимания со стороны преподавателя может блокировать инициативу, вызывать страх персонализации. У данной категории студентов отсутствует вера в возможность справиться с трудностями в учебе; появляется чрезмерное желание быть под опекой преподавателей и одноклассников, манипулировать ими, вызывая чувство жалости, казаться беспомощными, чтобы оградить себя от выполнения сложных заданий и ответственности.

Вычисление непараметрического критерия Манна—Уитни показало, что существуют половые различия в склонности студентов проявлять академическую виктимность:

– юноши в большей степени, чем девушки, демонстрируют виктимное поведение в ответ на игнорирование ($U = 557; p = 0,01$), принижение ($U = 389; p = 0,01$) и принуждение ($U = 828; p = 0,01$) со стороны педагогов и одноклассников, а также обладают более высоким уровнем академической виктимности, чем девушки ($U = 385; p = 0,01$);

– в ситуациях фрустрации юноши также чаще реагируют как жертва, чем девушки ($U = 510; p = 0,01$);

– девушки не владеют умениями ассертивного реагирования на действия инфантилизации ($U = 7037; p = 0,01$) и изоляции ($U = 697; p = 0,01$) со стороны педагогов и одноклассников;

– девушки отличаются более высокой предрасположенностью провоцировать виктимизирующие воздействия педагогов, чем юноши, проявляя поведение по типу жертвы даже в ситуациях, нейтральных по отношению к виктимному потенциалу их личности, а также демонстрируя неготовность выстраивать равноправные отношения на основе уважения личностных границ собственных и педагогов ($U = 950; p = 0,04$).

В целях выявления мотивационного профиля личности студентов, склонных к академической виктимности, мы провели регрессионный анализ данных с применением прямого пошагового метода.

Для юношей, склонных к проявлению академической виктимности, характерны:

– низкий уровень интроецированной мотивации ($B = -0,34; p = 0,01$), сопряженной с пониманием собственной ответственности за свое профессиональное будущее и чувством долга перед самим собой, а также мотивации достижения ($B = -0,22; p = 0,08$), т. е. стремления добиваться максимально высоких показателей в учебе, овладевать компетенциями в ре-

шении максимально сложных профессиональных задач, испытывая при этом удовольствие, и познавательной мотивации ($B = -0,26; p = 0,04$), т. е. направленности на расширение и углубление профессиональных знаний, переживание интереса и удовольствия от процесса познания;

– высокий уровень экстернальной мотивации ($B = 0,33; p = 0,01$), т. е. включенность в учебно-профессиональную деятельность, детерминированную стремлением оправдать ожидания значимых Других и избежать возможные проблемы, которые могут возникнуть в случае отказа от выполнения учебных заданий;

– отсутствие мотивации саморазвития, связанной со стремлением повышения уровня своего профессионального мастерства, раскрытием своего потенциала в учебной деятельности, и мотивации самоуважения, связанной со стремлением к успешности в учебной деятельности для поддержания чувства собственной значимости;

– низкий уровень процессуальной мотивации ($B = -0,34; p = 0,01$), в основе которой желание выполнять задания в связи с переживанием наслаждения от самого процесса выполнения деятельности. Таким образом, юноши с академической виктимностью стараются избегать любых видов активности, поскольку сам процесс реализации действий в различных сферах (творчество, учеба, наука и пр.) вызывает у них напряжение, переживание чувства собственной ущербности в сравнении с другими людьми;

– низкий уровень значимости такого источника мотивации, как внутренняя Я-концепция ($B = -0,19; p = 0,20$), т. е. у юношей с академической виктимностью нет четкого собственного стандарта компетентности, характерологического профиля личности, на который они ориентируются и в соответствии с которым выстраивают свою активность. Соответственно, их активность мотивируется ситуативно внешними воздействиями других людей;

– низкий уровень выраженности мотива «жизнеобеспечение» ($B = -0,23; p = 0,14$), т. е. юноши с академической виктимностью в низкой степени ориентированы на обеспечение себя материальными ресурсами (вещи, пища, деньги, одежда, комфортное жилье);

– высокий уровень мотивации общения ($B = 0,34; p = 0,01$), т. е. желания ощущать свою принадлежность к группе сверстников, чувствовать их принятие. Вероятно, данным мотивом продиктована виктимная активность, в основе которой подчинение, разрешение нарушать свои личностные границы в угоду потребностям педагогов и одноклассников.

Следовательно, для юношей, склонных к проявлению академической виктимности, характерно рассмотрение учебно-профессиональной деятельности как вынужденной, а выполнение учебных заданий — как способа избегания возможных ситуаций виктимизации. При этом юноши лично не включены в учебно-профессиональную деятельность, не рассматривают её как возможность для самореализации и построения успешного будущего. Они ориентированы на формальное усвоение знаний, не проявляют интереса и инициативы в овладении профессиональными компетенциями, даже в случае проведения учебных занятий в инновационном формате, создания квазипрофессиональной погружающей среды. Подтверждением этому является низкий уровень как познавательной, так и процессуальной мотивации. Демонстрация студентами покорности, подчиненности преподавателю, максимальное следование его указаниям и постоянное некритичное согласие с мнением педагога могут свидетельствовать о незаинтересованности в учебно-профессиональной деятельности. Ведущим мотивом проявления академической виктимности выступает мотив общения, стремление достигнуть принятия в группе сверстников и позитивного отношения со стороны педагогов.

Для девушек, склонных к проявлению академической виктимности, характерны:

– как и для виктимных юношей — низкий уровень мотивации достижения ($B = -0,39; p = 0,02$) и познавательной мотивации ($B = -0,18; p = 0,20$), высокий уровень выраженности мотива «общение» ($B = 0,34; p = 0,08$);

– в отличие от юношей — высокий уровень мотивации саморазвития ($B = 0,17; p = 0,20$), интроецированной ($B = 0,34; p = 0,03$) и процессуальной мотивации ($B = 0,32; p = 0,05$), мотива

«жизнеобеспечение» ($B = 0,33$; $p = 0,12$), а также низкий уровень экстернальной мотивации ($B = -0,05$; $p = 0,75$), мотива «принести общественную пользу» ($B = -0,41$; $p = 0,01$). Мотивация самоуважения представлена, хоть и на низком уровне ($B = -0,17$; $p = 0,24$). Таким образом, наблюдается преобладание внутренней мотивации над внешней. В отличие от юношей, виктимные девушки в большей степени ориентированы на профессиональное саморазвитие, стараются включаться в виды деятельности, которые вызывают интерес формой организации, предлагаемыми заданиями, форматом их выполнения и пр. Они в большей степени, чем виктимные юноши, осознают свою ответственность за свое профессиональное будущее и ориентированы на самостоятельное удовлетворение потребностей, связанных с хорошим питанием, жильем, красивой одеждой и пр. (может выражаться в более высокой успеваемости в связи с ее влиянием на стипендию, активности в научной, творческой деятельности, в попытках трудоустройства, совмещаемого с обучением);

– не свойственная виктимным юношам — инструментальная мотивация ($B = 0,31$; $p = 0,02$), т. е. желание получать осязаемые материальные вознаграждения (высокая стипендия, надбавки к стипендии, премии различных фондов и пр.), что, вероятно, связано с выраженной потребностью в самостоятельном жизнеобеспечении;

– преобладание мотивации производительного типа (сочетание мотивов «общественная польза», «творческая активность», «общая активность») ($B = 0,37$; $p = 0,05$) над мотивацией потребительского типа (сочетание мотивов «комфорт», «общение», «социальный статус») ($B = -0,66$; $p = 0,01$). Девушкам с академической виктимностью свойственна социально направленная жизненная позиция;

– амотивация ($B = 0,03$; $p = 0,83$), т. е. отсутствие осмысленности учебной деятельности, что может быть связано с низким уровнем познавательной мотивации, отсутствием потребности проникать в суть вещей и большей увлеченностью внешней и процессуальной привлекательностью учебных заданий.

Таким образом, девушек привлекает в большей степени не содержание, а процессуальная сторона учебно-профессиональной деятельности. Посредством успешной учебы они стремятся завоевать авторитет у ровесников. Самосовершенствование для них не связано с расширением эрудиции и углублением знаний, а сопряжено с вариативностью видов деятельности, в которые они включены (общественная, волонтерская, научная, творческая, учебная и пр.), что может обуславливать в некоторой степени поверхностность решения ими задач в рамках данных видов деятельности. Им свойственен прогрессивный мотивационный профиль личности, в основе которого активная социальная позиция, стремление к самостоятельному жизнеобеспечению, избегание потребительской жизненной позиции.

Заключение. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у большинства студентов педагогических и психологических специальностей I и II курсов средний уровень академической виктимности.

Юноши и девушки не овладели конструктивными, ассертивными стратегиями совладания с виктимизирующими воздействиями педагогов и одноклассников в образовательной среде в ситуациях принижения, связанных со стимулированием стыда за поведение, не соответствующее ожиданиям учителя и иных студентов, способами воздействия, дискредитирующими их в глазах сверстников и не позволяющими сохранить позитивное представление о себе, и в ситуациях отвержения, в основе которых вербальные и невербальные действия преподавателя или одноклассников, демонстрирующие отрицание ценности психологического пространства личности студентов, нежелание удовлетворять их потребность в принятии.

Не активизируют виктимный потенциал личности студентов такие виктимизирующие воздействия преподавателей и одноклассников, как изоляция (введение ограничений в целях получения всестороннего контроля над внешней активностью личности), принуждение

(предъявление беспелляционных требований, выполнение которых не входит в обязанности человека, не соответствует его интересам, ценностям или неприятно для него), терроризирование (создание ситуаций, вызывающих страх, неуверенность и тревогу) и фрустрирование (намеренное препятствие удовлетворения потребности в позитивном оценивании, признании достижений и заслуженном поощрении).

К закреплению паттернов виктимного поведения у юношей приводят такие формы виктимизации со стороны преподавателей, как игнорирование (отсутствие эмоционального отклика на нужды студентов и их попытки ко взаимодействию, лишение их позитивной эмоциональной стимуляции), принижение и принуждение, фрустрирование, а у девушек — инфантилизация (воздействия, поощряющие поведение студентов, соответствующее подростковому возрасту, иждивенческие тенденции в их поведении, препятствующие дифференциации элементов совмещенной психологической системы «взрослый—подросток») и изоляция. Девушки проявляют большую психологическую устойчивость к данным деструктивным воздействиям по сравнению с юношами.

Девушки в большей степени, чем юноши, склонны к принятию позиции жертвы и воспроизведению модели виктимного поведения в образовательной среде даже при отсутствии виктимизирующих воздействий.

Мотивационный профиль девушек с академической виктимностью отличается более сложной структурой, большей гармоничностью и прогрессивностью по сравнению с мотивационным профилем юношей с академической виктимностью.

Мотивационный профиль личности юношей с академической виктимностью включает: низкий уровень интроецированной мотивации, мотивации достижения и познавательной мотивации, процессуальной мотивации; высокий уровень экстернальной мотивации; низкий уровень значимости такого источника мотивации, как внутренняя я-концепция; низкий уровень выраженности мотива «жизнеобеспечение» наряду с высокой побудительной силой мотива «общение».

Мотивационный профиль личности девушек с академической виктимностью содержит: амотивацию; низкий уровень выраженности мотивации достижения и самоуважения, экстернальной и познавательной мотивации, мотива «принести общественную пользу»; высокий уровень выраженности мотивов «общение» и «жизнеобеспечение», мотивации саморазвития, инструментальной, интроецированной и процессуальной мотивации. Преобладает мотивация производительного типа над мотивацией потребительского типа.

Список цитируемых источников

1. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теорет. проблемы психологии личности. — 1974. — С. 145—169.
2. Ильясова, К. Х. Мотивация в структуре личности / К. Х. Ильясова, Х. М. Бексултановна // Economics. — 2016. — № 12 (21). — С. 12—13.
3. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Метод. и теорет. проблемы психологии. — 1969. — С. 348—374.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
5. Яценко, Т. Е. Виктимность современных подростков в различных системах отношений в условиях применения вариативных форм виктимизирующих воздействий / Т. Е. Яценко // Вестн. Брест. ун-та. Сер. «Филология. Педагогика. Психология». — 2021. — Вып. 1. — С. 220—228.
6. Яценко, Т. Е. Характеристики психологического здоровья юношей и девушек, склонных к виктимному поведению / Т. Е. Яценко, Л. А. Русецкая // Традицион. нац.-культур. и духов. ценности как фундамент инновац. развития России. — Магнитогорск. — 2019. — № 2. — С. 62—66.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

UDC 821.111

Al-Bdairi Ahmed Madlool Challab

Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., 230021 Grodno,
the Republic of Belarus, +375 (33) 681 47 15, Ahmedmadlool1@gmail.com

IMAGES OF FATHER AND MOTHER IN W. SHAKESPEARE'S SELECTED PLAYS: DYNAMISM OF DEVELOPMENT AND PECULIARITIES OF INTERPRETATION

The article discusses the specifics of the interpretation of the images of father and mother in W. Shakespeare's plays "Richard III" (1597), "Coriolanus" (1608) and "The Tempest" (1623), identifies the main features of these images in the dynamics of their dramatic development, traces the features of their formation in the context of M. Mazur's theory of character. The features of Shakespeare's interpretation of the categories of paternity/motherhood are analyzed in the cultural-historical and psychological context. In the plays of W. Shakespeare, many different images of father and mother are presented, but the paradox is that none of them, with rare exceptions, is a model of a good parent. This manifests the tragedy of the discord of the human personality of the late Renaissance with oneself and with the world.

Key words: literary image; father; mother; dynamism; interpretation; Duchess of York; Volumnia; Prospero; W. Shakespeare.

Ref.: 7 titles.

Аль-Бдайри Ахмед Мадлул Чаллаб

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
ул. Ожешко, 22, 230021 Гродно, Республика Беларусь, +375 (33) 681 47 15, Ahmedmadlool1@gmail.com

ОБРАЗЫ ОТЦА И МАТЕРИ В ИЗБРАННЫХ ПЬЕСАХ У. ШЕКСПИРА: ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье рассматривается специфика интерпретации образов отца и матери в избранных пьесах У. Шекспира «Ричард III» (1597), «Кориолан» (1608) и «Буря» (1623), выявляются основные черты данных образов в динамике их драматического развития, а также прослеживаются особенности формирования этих персонажей в контексте теории характера М. Мазура. Анализируются особенности шекспировской трактовки категорий отцовства/материнства в культурно-историческом и психологическом контекстах. В пьесах У. Шекспира представлено множество разных образов отца и матери, но парадокс состоит в том, что никто из них, за редким исключением, не является образцом хорошего родителя, способного наладить правильные взаимоотношения с собственным ребенком. В этом проявляется трагедия разлада человеческой личности эпохи позднего Возрождения с собой и с миром.

Ключевые слова: литературный образ; отец; мать; динамика; интерпретация; герцогиня Йоркская; Вольфганг; Просперо; У. Шекспир.

Библиогр.: 7 назв.

Introduction. The images of father and mother are presented in almost all Shakespeare's plays. They have not only plot-forming significance, but also reflect the philosophical and aesthetic position of the author. However, in modern Belarusian literary criticisms there are no scientific works in which the characters of the father and mother in Shakespeare's dramaturgy would be analyzed comprehensively, in the context of various literary methods. In foreign literary criticism, the images of parents in the plays of W. Shakespeare are considered in religious and biographical contexts (St. Marx [1] and Fr. J. Furnivall [2]), as well as in connection with the transformation of folklore traditions (D. Percec [3]). The categories of fatherhood and motherhood as a social and ethical problem are discussed in the works of D. G. James [4] and M. A. Faedo [5].

At the same time, the image of the father/mother plays a very significant role in W. Shakespeare's dramaturgy; they provide the reader with a holistic view of the inner nature of a person in general and the structure of the family in particular. These factors determine the relevance of our research.

The purpose of the article is to identify and analyze the features of the interpretation of the images of father and mother in the context of the dynamics of their development in selected plays by W. Shakespeare.

The materials of the research. The materials of the research are Shakespeare's selected plays of one-parent family: "Richard III" (1597), "Coriolanus" (1608) and "The Tempest" (1623). The choice of research material is not random. Each father and mother is a unique part of humanity, whose actions and emotions are necessary to create the foundations of their son/daughter's personality. Thus, the absence of any of the parents greatly affects the future of their child, which is skillfully dramatized by Shakespeare in these plays.

Research methodology. During the research, the following methods were used: comparative-historical with elements of analysis in the aspect of psychopoetics.

Research results and their discussion. Dynamism of character is a term that explains the development of a character in the course of the action in the play. It is defined by Marian Mazur as "parameter" that determines "a person's general strategy of behavior in terms of motivation and needs" [6, p. 24].

M. Mazur introduces five dynamic classes of character:

- 1) Exodynamic characters "disperse everything and accumulate nothing";
- 2) Exostatic characters "disperse more than they accumulate";
- 3) Static characters "disperse as much as they accumulate";
- 4) Endostatic characters "accumulate more than they disperse";
- 5) Endodynamic characters "accumulate everything and disperse nothing" [6, p. 57].

This study presents an analysis of the dynamism of one father character (Prospero) and two different mother characters (the Duchess of York and Volumina) from three Shakespearean plays ("Richard III", "Coriolanus" and "The Tempest"). All selected characters are analyzed in accordance with M. Mazur's character theory and its five dynamic classes.

"Richard III". Duchess of York: Mother. The Duchess of York is the heroine of Shakespeare's "Richard III". She is the mother of King Edward, Clarence and Richard. Moreover, she's a widow. Although she does not appear on stage very often, she is considered an important figure in the play. Dramatically, she is a static character who does not change anything either in the social world around her or in her home.

Shakespeare does not give the Duchess of York political power, because he wants to emphasize her motherly voice. She is a positive character who cares a lot about her family's loyalty, and this further enhances her true sense of motherhood. It is noteworthy that she is a mother whose traits and mood are strongly influenced by the behavior of other characters, but no one can deny her

role as a protector. The mother bears and protects her cubs from any threat; she is the only maternal figure of this kind in the play [3, p. 3].

She is a caring mother who tries to do everything to protect her children and grandchildren. Her main goal is to save her young Clarence's children after his death. She is a sympathetic figure, but above all she is a patient mother who has survived the violent death of all the male figures of her family. At the beginning of the play, the Duchess of York appears as a grieving widow after the death of her husband and an unhappy mother after the death of her son Clarence. She suffers watching the sufferings of her sick son Edward IV, whose death is announced by his wife, Queen Elizabeth. She is indeed a grieving mother who expresses her inner deep sadness and mourns all the deceased kings of her family.

The main plot, depicting the Duchess of York as a real patient mother, dramatizes her attitude and feelings towards her son Richard. Her eyes fill with tears whenever she compares him to his other brothers, as she finds in him a source of shame for her existence:

Oh, that deceit should steal such gentle shapes,
And with a virtuous visor hide foul guile!
He is my son, yea, and therein my shame;
Yet from my days he drew not this deceit (II, ii, 27—30).

In these lines, she indirectly evokes the deepest sympathy from the audience for her misfortune. But as a mother, she cannot deprive him of that blessing, for which he insincerely asks her.

God bless thee, and put meekness in the mind,
Love, charity, obedience, and true duty (II, ii, 107—108).

The Duchess is destructed when she finds the crown and ill desires become the cause of the tragedy of her family, particularly Richard who is ready to do everything for power and wealth. She curses him without hesitation:

Either thou will die, by God's just ordinance,
My prayers on the adverse party fight (IV, iv, 20—21).

The Duchess is actually a caring mother who does her best to change her son's personality, but she is a passive and static character who cannot change the endodynamic nature of Richard. He is ready to kill anyone who gets in his way. The Duchess finds him a Machiavellian figure or monster. Richard is a "fake copy" of his father, unlike his brothers:

I have bewept a worthy husband's death
And lived with looking on his images;
But now two mirrors of his princely semblance
Are cracked in pieces by malignant death,
And I, for comfort, have but one false glass (II, ii, 48—54).

Thus, the Duchess is an unchanging (static) character from the beginning to the end of the play; she is the personification of a grieving mother who mourns the unfortunate fate of her children.

"Coriolanus". Volumnia: Mother. Volumnia is a domineering mother of Caius Martius Coriolanus in Shakespeare's "Coriolanus". She is an endodynamic character: Volumnia opens the play as a caring and loving mother who worries too much about her son, but soon the action of the play proves that she was a caring woman for the sake of honor and success.

She sends her son to war when he was still sixteen. In other words, she framed his personality from an early age and raised him to be a true hero of his country (Rome). Coriolanus becomes a glorious war hero, whose courage and honor allowed his mother to be called good, as it is stated by F. J. Furnivall: “No grander, nobler woman was ever created by Shakespeare’s art... From mothers like Volumnia came the men who conquered the known world, and have left their mark for ever on the nations of Europe” [2, p. 168].

But she is also called the “refrigerator mother” because of her cool attitude towards her son. She is very pleased with her son’s wounds in battle, as she considers them to be signs of honor and bravery. Volumnia is a powerful mother who raises men. She did her best to provide Rome with such a fearless warrior as Coriolanus.

In the course of the development of the dramatic action, Volumnia challenges her femininity and becomes a male character. She is more Coriolanus’ father than mother. In fulfilling her parental role, she takes on a patriarchal rather than a matriarchal side. Paradoxically, she plays the role of the father of Coriolanus, who motivates his son to enter the military and political world. Such idea is supported by M. A. Faedo: “Volumnia is aware of the ubiquitous plots and treachery within the world of Roman politics. And this is a man’s arena, but Volumnia knows the ins and outs of it” [5, p. 35].

She is the most powerful and dominant parental figure who influences and controls Coriolanus’s personality from his early years to his adulthood. He is a famous warrior and a real mature man, yet he can’t do anything without his mother’s approval, as it is stated by M. A. Faedo: “[Coriolanus’s] manhood is secure only when he can play the role that she has deigned, and play it with her approval” [5, p. 36]. Such a statement proves that Volumnia understands and accepts patriarchal society; she is also strong and courageous, and this fact allows her to engage in “male professions”. Her knowledge of a male-dominated society gives Volumnia the opportunity to change her role from mother to father.

Volumnia overcomes her maternal instincts and follows her Machiavellian mind, as she chose to send Coriolanus to war. Through her son, she tries to prove her sense of patriotism. “Volumnia identifies vicariously with her war hero and [her] patriotic spirit for Rome is what characterizes her” [7, p. 245]. She satisfies her pride with her son’s military victories, so she cannot remain idle when Coriolanus is expelled from Rome and joins the enemy of Rome. She considers that this is an act of betrayal of her beloved Rome, which metaphorically can be called her second son. Without hesitation, Volumnia saves Rome and sacrifices her real son, Coriolanus: “She sees her duty here as being towards Rome, not towards her son, and she follows the path that she sees as the only right one” [5, p. 36].

Volumnia also plays the role of the creator, who does everything possible to raise and educate Coriolanus as a warrior. She is an architect who designs the life of Coriolanus and she is a historian who documents a long list of her child warrior actions. Volumnia also appears to be a patrician who exaggerates her patriotic feelings. She is a terrible mother who tries on the role of an all-powerful parent to complete the monumental figure of her inner self.

Volumnia herself destroys the heroic figure of her son created by her. She returns Rome as a great victorious warrior and she is very happy about the salvation of her city, but at the same time she does not pay attention to her son, traumatized by such a “quasi-mother”. So Volumnia can be called a victimizer who “has succeeded all too well in making her son not a person, but a personification, a grotesque caricature of Roman manhood” [7, p. 247].

In brief, Volumnia is a fully developed dramatic character, capable of psychic depth and change. She is an endodynamic person who defies everything to prove that she is the perfect Roman matron and great patriot. She is the magnificent mother of Rome.

“The Tempest”. Prospero: Father. Prospero who “has more godlike attributes than any other Shakespearean character” [5, p. 10] is the father of Miranda in Shakespeare’s late play “The Tempest”. He is described as “an enigmatic protagonist” [6, p. 17].

The play opens with an image of a loving father taking care of his daughter Miranda. He decides to raise her with great love so that she doesn't feel isolated as she misses her mother. Prospero himself takes the position of mother. He fulfills the expected role of a single parent, raising and educating Miranda, to whom he admits that "I did nothing but take care of you..." (I, ii, 102). Moreover, he proves his abilities as a highly qualified teacher.

Prospero tells his daughter that he was overthrown from the ducal throne by his brother Antonio. But then he declares that the real reason he lost his dukedom is his "hunger" for knowledge. He wanted to learn more about the special art which is mentioned in the play as a magical. So, Prospero identifies himself as a seeker of knowledge, but in fact he is a magician whose esoteric knowledge makes him extremely powerful.

Prospero takes on the role of a manipulator and controller who regulates everything that exists on this island, even the storm. Sometimes he appears as an autocratic figure, especially in his treatment of Ariel. Thus, he threatens to return Ariel to his former captivity and decline if he violates his orders or annoys him. The same autocratic style is used in his obnoxious treatment of Ferdinand, who is led by Prospero to Miranda to be imprisoned and enslaved [4, p. 46].

In fact, most, if not all, acts of power are for Miranda's sake. Prospero, protector of his daughter, shows his extreme fury and anger when he learns that Caliban wanted to harm Miranda. He enslaved Caliban and took charge of Miranda's safety. Prospero is a skilled architect who measures and plans every detail in Miranda's life. He even thinks through the questions Miranda is allowed to ask. If she insists on more questions, he casts a spell on her to make her sleep. Sleep instead of asking more questions, "Here cease more questions. / Thou art inclined to sleep" (I, ii, 219—220). Moreover, he hides the details of his former life and keeps their past events a secret until the age of twelve, when Miranda is old enough to understand all the politics behind their banishment to the island.

By the way, casting spells on his daughter Miranda to sleep and hiding information about her former life gives critics the opportunity to characterize Prospero as a "dishonest parent" [4, p. 21]. But in fact, parents often keep many details a secret because they are difficult for immature children to understand. In other words, Prospero's behavior can be analyzed as evidence that he is an example of a successful parent who raises his child to the best of his ability. Prospero passes various stages of responsibility and occupies many positions: "rightful duke of Milan", "beneficent ruler of the island", and "the cruel jailor of Ariel and Caliban".

It can be stated with certainty that Prospero is the image of a loving father. Indeed, the endodynamic character of Prospero shows a good example of a model parent through his love, respect, education, protection, hope, patience towards his daughter Miranda. But of course, the dramatic character of Prospero is something more than just a father:

...Now I want
Spirits to enforce, art to enchant,
And my ending is despair,
Unless I be relieved by prayer,
Which pierces so that it assaults
Mercy itself and frees all faults.
As you from crimes would pardon'd be,
Let your indulgence set me free (V, i, 245—246).

In the final act, Prospero asks the public to evaluate his submitted work, just like an artist who seeks feedback and appreciation from the recipient of his current work. So, an endodynamic character, Prospero is indeed one of the most enigmatic characters in Shakespearean drama, and he can also represent Shakespeare himself, sacrificing everything for his art.

Conclusion. W. Shakespeare reflects in his plays a variety of the images of parents with different lines of dynamism. All the selected characters (the Duchess of York, Volumina and Prospero) belong to the category of stable dynamism and do not change their dynamic class throughout the play: the Duchess of York is static, while Volumina and Prospero are endodynamic characters.

At the same time, each of the presented parents is not a fully positive image of the father/mother. So, the Duchess of York and Volumina are opposed to each other as too weak and strong character. If the Duchess cannot exert any influence on her son Richard and is forced only to observe his atrocities, then Volumina, on the contrary, suppresses Coriolanus, subordinates him to her will, taking on the functions of his father. The image of Prospero is also rather contradictory: on the one hand, he is a controller and a manipulator, and on the other, he is a caring and loving father.

Thus, families with one parent reflect Shakespeare's idea of imbalance, violation of harmony both in the inner world of a person and in relations between people, which is associated with the "crisis" features of the late Renaissance.

References

1. *Marx, St.* Shakespeare and the Bible / St. Marx. — Oxford : Oxford University Press, 2000. — 506 p. — (Series "Oxford Shakespeare topics").
2. *Furnivall, Fr. J.* Shakespeare: Life and Work / Fr. J. Furnivall, J. J. Munro. — London : Kessinger Publishing, 2009. — 280 p.
3. *Percec, D.* Failed Mothers, Monster Sons: Reading Shakespeare's Richard III as a Fairy Tale / D. Percec. — Timisoara : West University of Timisoara, 2013. — 221 p.
4. *James, D. G.* The Dream of Prospero / D. G. James. — Oxford : Clarendon Press, 1967. — 174 p.
5. *Álvarez Faedo, M.* Re-visions of Volumina's Motherhood / M. Álvarez Faedo // Revista alicantina de estudios ingleses. — 2002. — № 15. — P. 23—37.
6. *Mazur, M.* Cybernetyka I character / M. Mazur. — Warsaw : Panstwowy Instytut Wydawniczy, 1976. — 406 p.
7. *Duncan, M. C.* Diversions and Divergences in Field of Play / M. C. Duncan, G. Chick, A. Aycock. — Austin : Greenwood Publishing Group : Ablex Publishing Cooperation, 1998. — 422 p. — (Play & Culture Studies ; Vol. 1).

Received by the editorial staff 21.04.2022.

УДК 82.01.09

Е. В. Гулевич, кандидат филологических наук, доцент
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
ул. Ожешко, 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь, Family2001KG@mail.ru

ПИСАТЕЛЬ БЕЗ МАСКИ (ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ)

Цель статьи — представить образ писателя-современника посредством смены исследовательской перспективы: отдалиться от художественного творчества и приблизиться к феномену человека пишущего (Homo scriptor). Универсальной модели сочинительства не существует. Возникновение замысла могут стимулировать внешние впечатления, обусловленные объектами окружающей действительности и служащие импульсом для активизации памяти. В итоге симбиоза внешних стимуляторов и впечатлений, хранящихся в памяти на подобные раздражители, воображение писателя генерирует новые ассоциации — новый образ и новые обстоятельства, которые создают почву для творческого замысла. Писатели отмечают, что по-разному проходит процесс работы над разными жанрами: рассказы пишутся легче, чем романы. При этом очевиден главный тезис: истинно одаренный автор не может не писать, ибо испытывает психологическую и даже физиологическую потребность в творчестве.

Ключевые слова: писатель; человек пишущий (Homo scriptor); жизненные реалии; авторское сознание; замысел; тайна творчества; фиксация писательского слова.

Библиогр.: 5 назв.

A. Hulevich, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., 230023 Grodno,
the Republic of Belarus, Family2001KG@mail.ru

WRITER WITHOUT MASK (PECULIARITIES OF CREATIVE LABORATORY)

The purpose of the article is to present the image of a contemporary writer by changing the research perspective: moving away from artistic creativity and approaching the phenomenon of a human writer (Homo scriptor). There is no universal model for writing. The emergence of an idea can be stimulated by external impressions caused by objects of the surrounding reality and serving as an impulse for memory activating. As a result of the symbiosis of external stimuli and impressions stored in memory for such stimuli, the writer's imagination generates new associations — a new image and new circumstances that create the basis for a creative idea. Writers note that the process of working on different genres goes differently: stories are written easier than novels. At the same time, the main thesis is obvious: a truly gifted author cannot but write, because he experiences a psychological and even physiological need for creativity.

Keywords: writer; human writer (Homo scriptor); life realities; author's consciousness; intention; the secret of creativity; the fixation of the writer's word.

Ref.: 5 titles.

Введение. Цель статьи — представить образ писателя-современника посредством смены исследовательской перспективы: отдалиться от художественного творчества и приблизиться к феномену человека пишущего (Homo scriptor). В исследовании представлены субъектно-объектные отношения писателя к процессу письма. Автор статьи обращается к загадке творчества, взаимовлияния и взаимопротекания художественной реальности и повседневного бытия.

Своеобразие творческого сознания, что, с одной стороны, отражается в повседневности, с другой — 'окрашивает' ее, подтверждает Н. Бердяев, который отмечал, что «тайна лично-

сти, ее единственности, никому не понятна до конца <...>. Человек — микрокосм и заключает в себе все. Но актуализировано и оформлено в его личности лишь индивидуально-особенное» [1, с. 14]. При этом индивидуально-особенное не может быть актуализировано под давлением условностей обыденного существования. Оно требует выхода, высвобождения за пределы объективной реальности, существования вне диапазона конвенций, стандартов, норм и канонов. Таковую возможность дает лишь творчество.

Проблема творческого сознания неоднократно становилась объектом исследования как русскоязычных (С. Л. Рубинштейн, 1957; Д. Б. Богоявленская, 2002, 2009, 2011; Н. Н. Николаенко, 2007; Е. П. Ильин, 2009; В. В. Козлов, 2009; Я. А. Пономарев, 2013), так и англоязычных исследователей (Р. Мэй, 1975, 1998; К. Роджерс, 1980; Дж. Гилфорд, 1986; Е. П. Торренс, 1995, 2001, 2002; Дж. Камерон, 1998, 2002, 2006; С. Кинг, 2000; С. Медник, 2008; С. Прэсфилд, 2002, 2011, 2012, 2018). При этом были выявлены определенные аспекты творческого процесса с позиции внешнего критического наблюдения над ним. В данной статье предпринята попытка комплексно выявить особенности творческого процесса с точки зрения человека пишущего, т. е. субъекта письма.

Материалы и методы исследования. Для раскрытия особенностей творческого поведения писателей в процессе творчества использованы теоретические работы русскоязычных и зарубежных исследователей по данной проблеме. В работе использованы биографический, сравнительно-исторический, контекстуальный методы; текстовый анализ, а также синтез, индукция и дедукция.

Результаты исследования и их обсуждение. Относительно вопроса творческой лаборатории необходимо отметить следующее: нет универсальной модели сочинительства. Некоторым писателям замысел произведения ‘приходит’ в виде внешних мимолетных стимуляторов воображения, коими могут служить увиденное дерево, опавшая листва, «цветок, человек, дом, пролетающий самолет», которые служат импульсом для активизации памяти [2, с. 285]. В итоге симбиоза внешних ‘раздражителей’ и впечатлений, которые хранит память на подобные раздражители (причем память не просто предоставляет тождественный образ из прошлого, а может высвечивать некую контрастную черту), воображение писателя генерирует новые ассоциации — новый образ и новые обстоятельства, которые создают основу для первоначального замысла. Далее писатель должен убедиться в ‘свежести’ идеи и отсутствии аналогов. Так, А. Матвеева уверена: «Начиная писать, вы должны знать, чем начнется история и чем она закончится»; название нужно придумывать «до того, как вы начали писать саму историю», поскольку это позволит придерживаться главной мысли произведения и «не позволит вам растекаться мыслью по древу...» [2, с. 285]. Примечательно, что одни писатели очень ответственно подходят именно к началу произведения. Другие советуют начинать «как придется, начало <...> в большинстве случаев переписывается» [2, с. 286].

Готовый замысел «мгновенно обрастает метафорами, персонажами, репликами», которые непременно нужно занести в блокнот «сейчас, в эту секунду, в это мгновение», иначе они «испарятся» [2, с. 81—82]. Уже на этапе замысла большую роль играет ритм будущего произведения, так как «ритм — очень важное дело <...>, не менее важное, чем хороший сюжет...» [2, с. 82]. Далее создается план с главами и продолжается ‘накопительная’ работа по наполнению произведения: «в маршрутке, в метро <...> продолжают приходиться связанные с будущей повестью мысли», на что уходит «от месяца до полугода» [2, с. 83].

М. Степнова, напротив, постулирует категорический отказ от плана: «Не представляю, как можно писать по плану» [2, с. 536], — но подчеркивает важность ритма на всех этапах сочинительства: «Ритм текста в целом, ритм каждого абзаца, отдельного предложения — это так

же важно, как герои, стиль, сюжет. Может, даже важнее» [2, с. 538]. В своё время о важности ритма говорил К. Паустовский, и речь шла не о каком-то «поэтическом» ритме, а о «специфическом, своеобразном, прозаическом ритме произведения, ритме каждой фразы» [3, с. 359].

Отдельное внимание писатели уделяют концовке произведения. Так, И. Бояшов отмечает: «Часто прихожу к выводу, что “ставить точку” следует иначе, чем хотел в самом начале работы <...>. “Концы” не всегда мне удаются, поэтому часто прибегаю к открытому финалу» [2, с. 86].

Авторы, чье отношение к процессу письма мы рассматриваем, преимущественно придерживаются принципа предельного лаконизма: «Настоящий текст есть сжатая пружина. В процессе работы следует сжимать эту пружину как можно плотнее» [2, с. 84]. А. Снегирев, руководствуясь творческой стратегией Микеланджело, утверждает важность умения «убирать лишнее» из первоначальной «мраморной глыбы», которая состоит из множества фактов, сцен, подробностей. «Создаю объем <...>. Затем львиную долю времени я посвящаю отбрасыванию и удалению лишнего», которое «зачастую после приобретает форму самостоятельных рассказов или повестей» [2, с. 528—529]. А. Слаповский заявляет: «Я стараюсь писать коротко», соблюдая главное условие ‘дееспособности’ писателя — удивлять себя. «Пока ты еще хочешь удивить себя и можешь это делать, ты творчески жив» [2, с. 518—519]. А. Слаповский определяет себя как писателя-многостаночника — он прозаик, драматург, сценарист — и объясняет эту специфику своей индивидуальностью. Писатель заявляет, что, как правило, тяготеют к многожанровому творчеству те, кому свойственно актерское начало. Однако среди писателей немало и авторов «одной темы». Таков, по собственному признанию, Р. Сенчин [2, с. 499].

Сознание человека-писателя, в отличие от сознания рядового человека, всегда находится в активной фазе. Так, К. Паустовский подчеркивал важность писательской наблюдательности и особой способности творческого мышления абсорбировать окружающее бытие и превращать его в новую художественную реальность: «Так вот бродишь в жизни и то тут, то там наталкиваешься на встречи, на какие-то часы тишины и сосредоточенности, на “закономерные случайности”, и в это время и возникает обычно замысел книги. В этом есть особая радость — очень осязаемая, но трудно поддающаяся рассказу» [3, с. 322].

Писатель постоянно ощущает то, что зародилось в его сознании и должно появиться на свет. До момента выхода оно зреет и развивается в нем без пауз и перемен. Умение мысленной аккумуляции опыта и — при выполнении этого условия — легкость передачи задуманного бумаге отмечает Р. Сенчин: писатель повествует, как часами занимался незатейливой работой и голова «сама собой заполнялась разными фантазиями <...>, а потом и превращением в рассказы случаев из реальной жизни. Иногда рассказ формировался до того полно, что потом, добравшись до тетрадки с ручкой, оставалось только записать» [2, с. 494]. Зачастую проза «изливается как бы сама собой. Занимаешься делами, ешь, смотришь телевизор, читаешь, и вдруг тебя что-то хватает и бросает к тетради (прозу я пишу до сих пор от руки)» [2, с. 506]. Описывает Р. Сенчин и детали процесса письма: «Сюжет приходит ко мне весь, целиком. С завязкой, развязкой. И только когда он готов в голове, я начинаю... Чаще всего сюжеты берутся из реальной жизни, поэтому процесса придумывания нет. Есть некоторое выстраивание, которое занимает иногда несколько месяцев, а чаще — мгновение. Как вспышка» [2, с. 507]. При этом замысел должен ‘отстояться’: если начать сразу переключать сюжет в рассказ, это может закончиться неудачей. «Нужно, чтобы сюжет застрял в тебе, не давал покоя, тормозил, царапал... Многие сюжеты забываются и растворяются, а те, что остаются, становятся прозой» [2, с. 508].

Примечательно описывает трансформацию оттенков жизни, пропущенных через авторское сознание, М. Тарковский, который считает, что впечатление нельзя ‘впечатывать’ в книгу в сыром, неустоявшемся, неотфильтрованном виде: «Если описываешь город, реку или тайгу — то обязательно найди что-то, что тебя поразило в городе, реке или тайге: но чтоб уже описание не костра вышло, а его отсвета в душе» [2, с. 550].

По-разному осуществляется процесс работы над произведениями разных жанров. Писатели-современники сходятся во мнении, что рассказы даются легче, пишутся быстрее, на одном дыхании. С романами — сложнее: «... все происходит совсем не так бойко, как с рассказами» [2, с. 277].

Многие писатели отмечают, что процесс активной фазы работы над произведением не обязательно требует уединения. Некоторые авторы могут работать в «самолете, в кафе, в школе на родительском собрании...» [2, с. 274]. Примечательно, что женщины-писатели — в отличие от писателей-мужчин — указывают на бытовые и семейные дела как фактор, препятствующий процессу сочинительства. Так, А. Матвеева говорит, что предпочитает 'сбежать' в одну из двух любимых кофеен, где за час способна сделать «больше, чем за три часа дома» [2, с. 275]. Мужчины-писатели сфокусированы на быте гораздо меньше, он не пересекается с их воззрениями на творческий процесс.

Отдельный интерес вызывает вопрос о соотношении в произведениях реального и вымышленного. Одни писатели, погружаясь в процесс творчества, пытаются дистанцироваться от реальности, уйти в себя. Так, М. Степнова категорически заявляет: «Я принципиальный сочинитель» [2, с. 533]. Писательница, по ее словам, работает над произведениями долго, так как обычно дает героям профессии, о которых не имеет ни малейшего понятия, "суёт" их в неведомые самой города, времена и обстоятельства, поэтому естественно, что «времени на сбор фактуры уходит в разы больше, чем на написание собственно текста» [2, с. 532]. Другие же авторы, наоборот, выявляются особенно восприимчивыми к реальности и сознательно 'подставляют' себя всем веяниям действительности. В. Левенталь отмечает: «Выяснилось, что для того, чтобы качественно придумать героя <...>, чтобы собрать аморфный язык в жесткую структуру текста — нужно вылезть из мягкой, теплой складки внутреннего мира в холодную, опасную реальность <...>, постоянно думая, что бы у нее такое украсть» [2, с. 256].

Идею важности жизненных реалий для творчества резюмирует К. Паустовский: «Старость писательская, творческая старость, творческая смерть наступает тогда, когда у нас иссякает запас жизненных наблюдений» [3, с. 335].

В процессе анализа субъектно-объектных отношений писателей к процессу творчества мы выявили, что они также обращаются к проблеме авторского начала в создаваемых образах-характерах. Факт и необходимость взаимного перевоплощения автора и героя отмечает С. Носов, который считает, что, с одной стороны, «надо уметь перевоплощаться в любого из героев, быть им». Однако это не значит, что автор пишет о себе или о ком-то конкретном: он старается «не эксплуатировать прототипы» [2, с. 334]. С другой стороны, писатель признает возможные авторские 'следы' в своих героях, поскольку автору в любом случае приходится какую-то часть себя в них вкладывать. При этом отмечается и обратное взаимовлияние.

Тезис о взаимном перетекании образа автора и героя подтверждал Ж. Деррида, который отмечал, что писатель — это «сюжет и субъект книги, ее субстанция <...> служитель и тема. А книга — это сюжет писателя <...>, пишущего в книге о книге» [4, с. 108]. При этом Ж. Деррида, как и представители рецептивной эстетики, постулирует независимое существование творения от творца: «...вычлняемая голосом писателя книга склоняется и возвращается к себе, становясь субъектом в себе и для себя <...>. Поскольку в ней субъект ломается и открывается, представляя самого себя. Письмо и пишется, и пропадает в своем собственном представлении» [4, с. 108—109]. Деррида говорит об освобождении от своего детища: «Писать — это удаляться <...> из самого своего письма <...> освободить его, оставлять без присмотра, отпускать его в путь без <...> сопровождаителя. Оставлять слово. Быть поэтом — это уметь оставлять слово. Оставлять слово в одиночестве <...>. *Оставить* письмо — это быть здесь только для того, чтобы оставить ему проход, чтобы быть прозрачной средой его процессов: быть всем и ничем... <...> Писатель — это все и ничто. Как Бог...» [4, с. 114]. Так, нивелируя образ писателя, Ж. Деррида объявляет его сверхчеловеком — Богом.

Рассуждая о свободе творческого процесса, С. Носов отмечает, что писатель есть «судьба» персонажей, так как знает, чем закончится роман, знает даже «последнюю фразу» [2, с. 322]. Однако в отдельно взятом эпизоде персонажи бывают свободны от опеки автора, который первоначально даже не знает, о чем они будут говорить. Примечательно, что эта степень свободы чрезвычайно высока. Как высказался С. Носов, «я не всегда толком знаю <...>, что *им придет в голову* <...> или, скажем, зачем <...> вдруг в дверь звонит третий» персонаж (*курсив наш.* — Е. Г.) [2, с. 322].

Свободу героев и авторскую несвободу постулирует А. Слаповский. Описывая личный опыт, он признается, что в ходе работы и взаимодействия с героями ему как автору пришлось не просто следовать за героями, но в итоге создать драматическое произведение: «Герои оказались весьма разговорчивыми <...>. Мои герои любили диалоги, и я любил диалоги. И вскоре понял, что пишу не повесть, а пьесу» [2, с. 511]. И наоборот, однажды, в процессе работы над очередной пьесой, автор понял, что «это не пьеса, а повесть» [2, с. 512]. Установка А. Слаповского — затушевать образ автора; в произведении это могут осуществить «слова одного из участников диалога или комментирующего персонажа» [2, с. 517]. А. Снегирев сравнивает путь автора на этапе создания произведения с трудом шахтера, которого «руда ведет... как хорошего писателя ведет не собственный план, а сама история, за которую он взялся» [2, с. 528].

М. Сенчина отмечает подвижность как творческого замысла, так и всего процесса сочинительства. Есть главная тема, которая запускает процесс писательства, но все остальное в будущей книге для автора — такая же тайна, как для читателя. И вопрос «А что будет дальше?», делится М. Сенчина своими мыслями, задаешь себе каждый раз, когда садишься писать. Автор с удивлением отмечает: «Вообще самое интересное — когда текст начинает писать сам себя <...>. Лучшие мои персонажи всегда приходили без приглашения и поступали, как считали нужным <...>. Самые неожиданные повороты сюжета случались по воле героев, а не по моему хотению» [2, с. 537]. При этом свобода персонажей так показательна, что писатель заявляет: «Ничто не сравнится с упорством эпизодических персонажей, которые рвутся в главные» [2, с. 537]. С. Носов так формулирует эмоциональное отношение к персонажам создаваемых им произведений: «Я люблю своих героев. Стараюсь не обижать зря <...>. Нет, правда, я добрый автор. Мне жалко моих героев. Жизнь реальных людей <...> коротка, а эти живут, пока книга перед глазами...» [2, с. 323].

Подобное авторское отношение к героям характерно и для творчества классиков. Так, согласно утверждению М. Бахтина, Ф. Достоевский иногда сливается с голосами его героев, иногда «является своеобразным синтезом <...> идеологических голосов» или «заглушается ими» [5, с. 7]. При этом герои Ф. Достоевского цельные и самодостаточные личности: они «не только объекты авторского слова, но и субъекты собственного, непосредственно значащего слова». Сознание героя «дано как другое, чужое сознание, но в то же время оно <...> не становится простым объектом авторского сознания» [5, с. 9].

Обращаясь к технике фиксации писательского слова, необходимо заметить, что многие современные писатели и сегодня пишут исключительно от руки; некоторые используют компьютер или предпочитают комбинированный метод. Например, И. Бояшов вначале ведет записи от руки, т.к. считает, что текст живой и продолжает развиваться по ходу движения обыденной жизни создателя. М. Степнова отмечает: «Никогда ничего не записываю, записать для меня — однозначно убить наблюдение или мысль, проверено» [2, с. 533]. О приверженности традиции писать от руки говорит С. Шаргунов: «...обожаю писать от руки» [2, с. 609]. Привычка к записям на бумаге свойственна С. Носову, который делится своим опытом фиксации: «У меня в рюкзаке всегда толстая тетрадь (амбарная), в нее заносу дежурные наброски, бессистемно и хао-

тично <...>. Обычно я начинаю текст на компьютере, потом распечатываю его и безжалостно правлю рукой, так что процентов на семьдесят получается новый текст; потом вношу правку в компьютер, снова распечатываю и снова правлю — и так несколько раз» [2, с. 333]. А. Матвеева советует начинающим литераторам: «...всегда носите с собой блокнот и ручку, ведите записи в телефонном блокноте» [2, с. 283].

Как вытекает из вышесказанного, правила писательства у каждого автора свои, но наблюдаются и общие принципы. Так, Р. Сенчин придерживается основ, описанных Н. В. Гоголем. Кроме того, писатель считает верным «почти все, кроме срочных колонок, рецензий, писать сначала от руки» [2, с. 496]. Долгое время он печатал на машинке, а когда сменил ее на компьютер, то вскоре стал замечать, что относится к набору текста «без того трепета, что раньше» [2, с. 496—497]. Не пишет от руки А. Слаповский: сначала была пишущая машинка, потом её заменил компьютер, и писатель, по его собственному выражению, «погиб»: «возможность исправлять, стирать, редактировать — все это меня очаровало...» [2, с. 513]. При этом, в отличие от других авторов, писатель уверен, что качество письма не зависит от способа. Он также уверен, что большую важность имеет звучание слов, поэтому поступает таким образом: «я пишу вслух, словно сам себе диктую, шепотом или в голос» [2, с. 514]. М. Степнова, по её словам, пишет сразу в файл: «это удобно, ты сразу видишь и верстку страницы, и практически опубликованный текст» [2, с. 535]. А. Снегирев говорит об эффективности «рукописных записей», так как «при таком методе совершенно меняется пластика мысли, рождаются идеи особого рода» [2, с. 529], а также отмечает, что читает собственные произведения вслух — это помогает в редакции.

Заключение. Человек одаренный выявляет свою индивидуальность, 'своеособенность', не только в творчестве, но и в повседневности: его жизнь подчинена неистребимой потребности творить, а значит, 'впитывать' и выражать реальность не конвенциально, а в соответствии с собственным особенным *художественным* видением бытия. При этом способность видеть, чувствовать, воспринимать, понимать и отражать окружающее бытие как объект творчества воспринимается мастерами слова двояко — одновременно как дар и как проклятие, которые накладывают свой отпечаток на личность творящего и его повседневную жизнь: она неизменно предопределена уникальностью личности человека пишущего, преобразующего повседневность сознанием творца. При этом писателей, которые считали бы себя демиургами, среди современников почти нет.

Творческий процесс в восприятии человека пишущего — ежедневное сокровенное действие. Писатели постулируют идею важности жизненных реалий для творчества, описывают пути возникновения художественного замысла, особенности развития в их сознании сюжета и попытки его направлять, высказывают противоречивое отношение к составлению первоначального плана произведения, его концовке как изначально заданной величине. Сам же промежуточный процесс, непосредственно процесс создания и развития произведения, для них самих является таинственным действием. Насущным остается вопрос о соотношении в произведениях реального и вымышленного. Значительное место занимает проблема свободы героев, взаимовлияния и взаимопретекания авторского сознания и сознания созданных им персонажей.

Сегодня писатели активно пользуются компьютером, однако классические основы писательства (предварительные наброски, письмо от руки, проговаривание вслух в процессе письма с целью сохранения ритма прозы, чтение вслух готовых фрагментов), а иногда и проверенные классиками принципы сочинительства все так же остаются в активе наших современников как факторы создания качественной литературы.

Список цитируемых источников

1. Бердяев, Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. — СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2017. — 416 с.
2. Как мы пишем: писатели о литературе, о времени, о себе / под. ред. А. Етоева. — СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2018. — 640 с.
3. Паустовский, К. Г. Радость творчества / К. Г. Паустовский. — СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2021. — 416 с.
4. Деррида, Ж. Письмо и различие / Ж. Деррида. — М. : Академ. проект, 2007. — 495 с.
5. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2019. — 416 с.

Поступила в редакцию 31.05.2022.

УДК 821.11

И. С. Криштоп¹, кандидат филологических наук, доцент,
Т. В. Морозкина², кандидат филологических наук, доцент

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 798 63 17, inessa_top@mail.ru

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», пл. Ленина, 4/5,
432071 Ульяновск, Российская Федерация, +7 908 470 21 80, tatyana_morozkin@mail.ru

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В данной статье исследовательский фокус направлен на выявление особенностей пространственно-темпорального формата художественных произведений с учётом актуализации топонимов, отражающих национально-культурную специфику, территориальную идентичность и образующих логико-смысловое содержание текстов. Установлено, что в произведениях современной литературы целесообразно выделять и интерпретировать не только конкретные географические объекты и пространственные образы, обусловленные идентичностью автора, но и включать в сферу анализа культурно-исторические ассоциации, обусловленные ими, а также принимать во внимание социо- и этнокультурный характер представленных в тексте пространственных моделей. Важную роль в организации художественного пространства любого произведения играют топонимы, которые превращаются в особые носители территориальной информации. Более того, они не только определяют национально-культурную специфику текста, но и коррелируют с сюжетом и идейным смыслом.

Ключевые слова: художественное пространство; художественное время; повествование; топоним; авторская интенция.

Библиогр.: 21 назв.

I. S. Kryshchop¹, Ph. D. in Philology, Associate Professor,
T. V. Morozkina², Ph. D. in Philology, Associate Professor

¹Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (29) 798 63 17, inessa_top@mail.ru

²Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, 4/5 Lenin Sq., 432071 Ulyanovsk,
Russian Federation, +7 908 470 21 80, tatyana_morozkin@mail.ru

THE CONSTRUCTION OF TERRITORIAL IDENTITY IN CONTEMPORARY FICTION

The article focuses on the study of the spatial and temporal format of literary works. Special attention is paid to the actualization of toponyms that reflect national and cultural specificity, territory identity and form the logical and semantic content of texts. When analyzing contemporary fiction, it is advisable to single out and interpret not only specific geographical objects and spatial images that convey the author's identity but also concentrate on cultural and historical associations communicated by them, and also take into account the socio- and ethno-cultural nature of the spatial models presented in the text. An important role in the organization of the artistic space of any work belongs to toponyms, which turn into special transmitters of territorial information. Moreover, they not only determine national and cultural specificity of the text, but also correlate with its plot and basic ideas.

Key words: literary space; literary time; chronotop; narration; toponym; author's intention.

Ref.: 21 titles.

Введение. Пространственный опыт является основой практически всякого знания человека о мире. Соответственно, пространство, будучи самой важной для восприятия мира категорией, находит выражение и в художественной литературе.

Так как действие в литературном произведении развивается в пределах определенной локальности, то ее образ формируется в контексте представлений и замысла автора-творца — носителя «системы личностных смыслов территорий» [1, с. 96], отражающих его территориальную идентичность. Она включает такие элементы, как черты характера, физические и поведенческие особенности, языковую принадлежность, социальный статус. Более того, территориальная идентичность автора находит выражение и в конкретных материальных объектах (название места, предметы быта, материальные ценности и т. д.), описываемых на страницах произведений.

В художественной литературе территориальная идентичность, подразумевающая «интерпретацию и конструирование реальности» [2, с. 280—282], раскрывается, преобразовывается и творчески осваивается авторами, становясь основой художественного пространства, т. е. она может выступать в качестве индикатора миропонимания писателя. Поэтому М. Сомерс подчеркивает, что при анализе литературных произведений важно уделять особое внимание вопросам конструирования идентичности посредством анализа всех составляющих повествования, в том числе и пространственных отношений, позволяющих рассмотреть произведение в новом ракурсе [3, с. 607]. При этом уместно привести аргумент Е. С. Никитиной, которая утверждает, что «текст всегда остается до конца не разгаданным. Он всегда окутан интонационно-ценностным контекстом, в котором он создается, интерпретируется и оценивается. И контекст этот меняется по эпохам, мировоззрениям, концепциям» [4, с. 127]. Тем не менее принципиально важным остается выявление закономерностей эволюции пространственной образности в художественной литературе, а также установление смысловых трансформаций пространственных моделей.

Целью данного исследования выступило изучение особенностей конструирования территориальной идентичности в контексте пространственно-временной организации современных художественных текстов.

Материалы и методы исследования. Методология представленного исследования опирается на идею того, что пространство наряду с категорией времени задаёт формат событийности, обеспечивает структурно-смысловую организацию текста и его целостность, так как ни одно художественное произведение не существует в пространственно-временном вакууме. Эта специфика достаточно детально описана в исследованиях таких филологов, как В. Г. Гак, З. Я. Тураева, Н. А. Арутюнова, В. Н. Топоров, Ю. М. Лотман, К. Бенеш, Д. Герман и др.

В работе использованы метод описательной поэтики, направленный на анализ художественных текстов в соответствии с заявленной целью; герменевтический метод, позволяющий интерпретировать авторский замысел; биографический метод, устанавливающий соотношение творчества и фактов биографии автора; историко-функциональный метод, предполагающий рассмотрение художественного текста в рамках культурно-исторического контекста.

Результаты исследования и их обсуждение. На особую взаимообусловленность категорий пространства и времени в художественном произведении указал М. М. Бахтин, используя основополагающее для теории литературы понятие «хронотоп», которое позволило ученому выйти за грани чистого литературоведения и обратиться к философии искусства. М. М. Бахтин подчеркивает, что ведущим началом в хронотопе является время, однако категория пространства «раскрывает время, делает его зримым» [5]. При этом исследователь прямо не использует термин «художественное пространство», а пишет об «освоении в литературе реального пространства» [5], тем самым указывая на их взаимообусловленность.

В работах В. Н. Топорова утверждается, что творческое осмысление образа пространства в наибольшей степени определяет авторский взгляд на мир [6, с. 228]. Эту же мысль формулирует и американский русист Д. Фрэнк, анализируя произведения первой половины

XX века: «...современная литература — в лице таких ее представителей, как Томас Стернз Элиот, Эзра Паунд, Марсель Пруст и Джеймс Джойс, — в своем развитии обнаруживает тенденцию к пространственной форме. Все эти писатели в идеале рассчитывают на то, что читатель воспримет их произведения не в хронологическом, а в пространственном измерении, в застывший момент времени» [7, с. 197].

В произведении каждый писатель создает определенное пространство как систему мест, которые взаимодействуют, открывая не только новые локации для самого человека, но и отражая его внутренний мир. В отличие от композиции, представляющей собой определенное соотношение частей произведения, художественное пространство устанавливает их связи, создавая ни на что другое не похожее субъективно детерминированное единство, обладающее уникальными качествами: оно характеризуется вещественным наполнением, оно предметно и антропоцентрично, «таит в себе разного рода суммации сил, неожиданности, парадоксы; оно взрывчато и принципиально эктропично» [6, с. 283].

Так как в художественных текстах разных жанров представлено множество видов и способов субъективной репрезентации пространства, то достаточно логичной является классификация Ю. Г. Пыхтиной [8, с. 11—12], которая утверждает, что в искусстве слова широкое распространение получили следующие группы пространственных образов и моделей:

1) архетипические образы, или мифологемы (дом, дорога, ад, рай и другие константные топосы и локусы, образующие постоянный фонд сюжетов и ситуаций): *дорога-змея, дом-крепость, райский сад*;

2) интертекстуальные внутри национальной литературы топосы и локусы (образы деревни, провинциального города и т. д.): *«Жизнь города N. была тишейшей. Весенние вечера были упоительны, грязь под луной сверкала, как антрацит...»* [9, с. 11];

3) индивидуальные пространственные образы (я-пространство как внутренний мир героя): *«Мы уже не в Командорском районе, но здесь тоже большие дома. Перед одним Хранитель косит газон. Газоны причесаны, фасады элегантны, неплохо залатаны; точно красивые фотографии из старых журналов про сад, дом и интерьер. То же безлюдье, то же сонное забытье. Улица — почти как музей или макет города: вот, мол, как люди жили прежде. Как и на фотографиях, в музеях, на макетах городов, детей тут нет. Вот оно, сердце Галаада, куда война вторгается только с телеэкранов. <...> Галаад — у вас в душе»* [10, с. 17];

4) бинарные (столица/провинция, небо/земля и др.) и пограничные топосы и локусы (порог, окно, лес, река, овраг): *«Все дороги тонули во тьме. И только тот, кто в обеденный перерыв отправлялся за покупками, мог насладиться бледным светом, сочившимся с десяти утра до двух полудня сквозь облака. <...> Свет с безоблачного неба выбрал желтую стену дома. А мы даже уже и не ждали солнца. Синева небес соответствовала необъятности проспектов. Дома и дворцы обнаружили свои краски и пропорции. Статуи выступили вперед. День обрел утро и вечер»* [11, с. 34];

5) пространства открытые (пейзажные образы) и замкнутые (образы избы, сада): *«В нашей небольшой рыбацкой деревушке Йоридо я жила в эдаком “подвыпившем” домишке, стоящем у скалы и обдуваемым постоянными ветрами»* [12, с. 6];

6) пространства социокультурные (образы страны, города) и природные (образы степи, моря): *«Иноземцы были как птицы, что в своем изнуряющем перелете ненадолго опустились на ветви берлинских деревьев — просто чуток передохнуть, чтобы потом лететь дальше. Эти птицы смотрели на Берлин сверху, не понимая языка его жителей, а жители, в свою очередь, не понимали их птичьих наречий. Поскольку же птицы просыпались и засыпали каждый день с одной мыслью — поскорее улететь в родные края, — они и не думали учить язык Берлина, а жители Берлина тоже не особо прислушивались к языку птиц, ведь птицы-то пролетные»* [13, с. 147].

Как становится очевидным из приведенных выше примеров, категория пространства в тексте самым тесным образом связана с категорией времени, при этом художественное отражение пространства в отличие от времени более самостоятельно. Описание места — интерьера, ландшафта — нередко составляет относительно автономный фрагмент текста: пейзаж отражает настроение; интерьер — привычки и вкус, т. е. место, как и время, несет информацию о персонаже [14, с. 96]. Например, в романе Т. Моррисон «Возлюбленная» прекрасная усадьба, в которой проживают хозяйка рабыни Сэти, ставится для темнокожей женщины центром насилия и угнетения — адом: «...и вдруг откуда ни возьмись появляется Милый Дом, надвигается, катится прямо на нее, и вся усадьба раскидывается перед нею во всей своей бесстыдной красоте, хотя каждый листочек там способен заставить ее взвыть во весь голос. С виду усадьба никогда не казалась такой ужасной, какой была на самом деле, и Сэти удивлялась: неужели и ад — тоже место красивое?» [15, с. 8].

На современном этапе развития филологической науки наблюдается особый интерес к проблеме культурно-исторической обусловленности субъективного представления пространства, которое, согласно О. Шпенглеру, «вырастает из недр культуры» [16], обуславливается ею, а не является придуманной кем-то конструкцией, введенной в определенное время в оборот. Поэтому такое пространство подчиняется «символике культуры» [16]. Соответственно, смысловое наполнение текстов, в которых присутствуют конкретные природные и географические пространства, определяется взаимодействием территориальной и национальной составляющих идентичности автора, формирующих триаду «человек—природа—культура».

Важную роль в организации художественного пространства любого произведения играют топонимы. Они, как правило, превращаются в особых носителей территориальной информации. Исследователи справедливо подчеркивают, что антропонимы и топонимы участвуют в создании художественных образов героев, формировании художественного пространства и времени, транслируя идейно-эстетическое содержание текста и выявляя его скрытые смыслы [17, с. 644].

Если рассматривать национальные топонимы с точки зрения внутритекстовой стилистики, то они выполняют роль связующего звена между прошлым и настоящим. Писатель, представляя некие события, при помощи национальной топонимики делает так, что реципиент воспринимает художественное пространство как реальность, тем самым превращаясь в непосредственного участника или свидетеля описываемого действия.

Например, литературная сказка белорусского автора Адама Глобуса «Залатыя дранікі» начинается со следующего описания: «Самая смачная бульба ў нашым кутку зямлі, вядома, у Вільні. Бо паўсюль садзяць бульбу, якую некалі прывезлі з Амерыкі, а пад Вільняй расце бульба, якую ў даўнія часы даставілі з Месяца. Здабыла яе князёўна Бірута. Аднойчы ўначы князёўна сядзела на самай высокай віленскай вежы і пабачыла на Месяцы індзейца, які ў гэты час на сваім невялічкім полі капаў бульбу. Бірута распранулася, абмазала цела лятучым бальзамам, села верхам на бярозавае памяло і выправілася ў зорнае неба. <...> Індзеец навучыў Біруту не толькі садзіць і капаць, ён паказаў ёй, як смажыць з бульбы хрусткія залатыя дранікі. Князёўна вярнулася ў Вільню, дзе загадала сваім сялянам вырошчваць самую смачную бульбу на белым свеце і смажыць з яе залатыя дранікі» [18].

Обращают на себя внимание упоминаемые автором в ироническом ключе следующие топонимы и антропонимы: Вильня — некогда культурная столица Беларуси, Америка — родина картофеля, второго хлеба белорусов, появившегося на территории страны еще во время правления последнего короля Речи Посполитой Станислава Августа Понятовского и ставшего основой национального блюда — драников, Месяц — один из наиболее древних языческих божеств в пантеоне балтов, ранее проживавших на территории современной Беларуси. Не менее важную роль в конструировании территориальной идентичности и понимании замысла автора играет Бирута: будучи язычницей, красавица-жена Кейстута, правителя Великого княжества Литовского, прославилась своей добротой, строгостью поведения и силой духа.

Таким образом, белорусский автор, сознательно опуская название страны, достаточно точно с помощью культурно и исторически обусловленных ассоциаций, возникающих при упоминании географических фактов, конструирует образ «нашага кутка зямлі» [18] — Беларуси. Особо отметим, что в приведенном примере географический характер наименования уходит на второй план, а на первое место выступает культурно-исторический аспект, формирующий новое, отвлеченное от первоначального содержание. Более того, приведенный отрывок, фактически описывающий события XIV—XX веков, является прекрасным примером того, как художественное «время сгущается и становится формой пространства» [6, с. 232].

Формируя пространственно-временные рамки текста, топонимы не только определяют его национально-культурную специфику, но и коррелируют с сюжетом и идейным смыслом, тем самым влияя на архитектуру произведения. Обратимся к роману американского писателя Карен Тей Ямашиты “Tropic of Orange”, сочетающему элементы магического реализма и научной фантастики, постколониальной и постмодернистской литературы. Действие книги разворачивается в Лос-Анджелесе и его окрестностях. Также на страницах книги неоднократно упоминается Мексика.

Яркий и запоминающийся образ Лос-Анджелеса создается с помощью деконструкции устоявшихся представлений (стереотипов) о нем как территории, на которой проживают только белые успешные люди, или блистательного центра киноиндустрии. Организующей идеей повествования К. Ямашиты является художественный мир, находящийся на грани беспредельного социально-экологического хаоса.

Центральным концептом романа, связанным с категорией пространства, становится этническая память, дополненная мотивом ностальгии. Один из главных героев Габриэль Бальбоа отождествляет себя с ретроавтомобилем, который находится в постоянном поиске, «влезая в грязные расщелины улиц и вытаскивая реальные истории» [19, с. 5]. Но только ранчо в Мексике наполняет мужчину «ощущением бесконечного отпуска, эротического вкуса перца чили и соленого бриза» [19, с. 5]. Для героя мексиканское поместье становится символом «истинной» жизни, по которой он явно скучает в своем доме в Лос-Анджелесе. Погружаясь в воспоминания, он создает воображаемое пространство, обличающее его желания. Однако его Мексика — это лишь иллюзия рая, в котором Габриэль — сентиментальный колонизатор из Лос-Анджелеса, пытающийся навязать ей свою волю и вкусы.

Более того, художественный Лос-Анджелес — это сосредоточение многочисленных культурных референтов: автор упоминает Рэймонда Чандлера — известного автора книг о калифорнийском частном детективе; белый автомобиль марки Bronco голливудского актера О. Джей Симпсона, попытавшегося скрыться от полиции из-за возможного обвинения в насилии; самое крупное преступное сообщество в США «Калекки» (Crips), основатель которого — Стэнли Ульямс, начавший свою преступную деятельность в Лос-Анджелесе, после тюремного заключения стал писателем и десять раз выдвигался на Нобелевскую премию.

Очевидно, что в романе американского автора «географическое содержание» дополняется социо- и этнокультурными составляющими, делающими пространственную модель романа более емкой.

Конструирование территориальной идентичности, формирующей художественное пространство, усложняется, если анализируется произведение зарубежной литературы, автор которого повествует о местности, не являющейся для него родной. Согласимся с российским исследователем И. В. Гюббенет, утверждающей, что в таком случае для определения замысла автора необходимо «четкое представление о вертикальном контексте художественного произведения и том значении, которая имеет топонимия в его составе» [20, с. 85].

Например, в произведении немецкого автора И. Шульце «33 мгновенья счастья» из серии произведений о России до- и постперестроечного периода художественное пространство изображено с помощью широкого спектра языковых средств: топонимов, дейктических средств,

глаголов с семантическим компонентом локации, стилистических и логико-семантических средств: *«Не бывало такого, чтобы я, приехав в Ленинград, один или в компании не съездил в Новгород посмотреть на бронзовые двери Софийского собора, сходить в Юрьев монастырь на месте впадения Волхова в озеро Ильмень, кинуть взгляд вокруг на просторы и дали, где церкви стоят подобно геодезическим вышкам. <...> Примерно в двух часах езды по Московскому шоссе уже в Новгородской области на левой стороне стоит заправочная станция из белого кирпича, к ней со стороны дороги примыкает такой же дом, отделанный еще и красным кирпичом. Когда я в середине восьмидесятых годов впервые останавливался там, над дверью, такой маленькой, что мимо проезжающим ее и видно-то не было, можно было прочесть — “столовая”. Я до сих пор хорошо помню, как приятно мне было войти туда»* [11, с. 34].

Автор транслирует свое восприятие российской глубинки, основанное на культурной картине немца, его ментальных представлениях. Так, дорожная закусочная в языковой картине иностранца — это дом-столовая, а остроконечные колокольни составляют прочную ассоциацию с геодезическими вышками, обеспечивающими непосредственную видимость окружающих объектов местности.

Особого внимания заслуживает описание И. Шульце прихода весны в северную столицу. На противопоставлении сельской глубинки, представленной в тусклых тонах, и бездорожья автор изображает величественный город с его уникальной архитектурой, климатом и ландшафтом, передает даже своеобразные запахи города: *«Река задвигалась. Зеленая вода устремилась в сосуды города. Льдины, светлые, как обнаженные тела, пронеслись под мостами, на которых со стороны, обращенной к морю, гирляндами висели люди. Удильщики без ругани протискивались вперед, работая плечами и локтями. Другие вместе тянули сеть, как матросы выбирают якорь. Пахло маслом и свежим огурцом. <...> Ночи не стало. На мостах солнце и после одиннадцати еще слепило, растекалось на северном горизонте белым светом и вскоре обвивало тишину розовыми перстами Эос. Кто видел ее, лишился сна. А когда било два и улицу вздымало в небо, нас, стоящих, уносило в полет, возносило над оседающей пылью, пока фонари не застывали под нами и мы не касались руками их верхушек. Только около полшестого утра я обнаруживал, что среди бела дня стою один на просторном Невском»* [11, с. 55].

Очевидно, что язык художественного текста фиксирует достаточно объективный образ Санкт-Петербурга с его конкретными культурно соотносимыми характеристиками. Оппозиция «свет—тьма» является смыслообразующей: она развивает читательскую рефлексивность. Автор завершает свое путешествие, стоя на широком Невском проспекте при дневном свете, что может символизировать начало новой страницы в истории города в соответствии с авторскими ожиданиями.

Обратимся к описанию местонахождения домика гейши Саюри-сан в ставшем абсолютным мировым бестселлером романе-сенсации американского писателя А. Голдена «Мемуары гейши»: *«В нашей небольшой рыбацкой деревушке Йоридо я жила в эдаком “подвыпившем” домишке, стоящем у скалы и обдуваемым постоянными ветрами. Океан рядом всегда дышал с присвистом, а время от времени оглушающе чихал, и ребенком мне казалось, что он подхватил сильную простуду. Так я воспринимала сильные порывы ветра, сопровождающиеся невероятными брызгами. Океан, как я считала, обижает наш крошечный домик, чихая время от времени ему в лицо и заставляя отклоняться назад»* [12, с. 6]; *«Наступила весна, в парке Марияма зацвели вишни, и в Киото все только об этом и говорили»* [12, с. 73].

Внимательное прочтение романа позволяет установить смысловые территориально детерминированные связи — «почву к конструированию <...> идентичности героев» [21, с. 30]. Топоним Йоридо и определение локализации посредством описания океана, олицетворенного как громадное живое существо, содержит импликацию с межкультурным компонентом, которую можно декодировать как маленький покосившийся домик в японской деревушке на

берегу Тихого океана. Сила мощи океана вскрывает причинно-следственную взаимосвязь с формой покосившегося домика, выраженного метафорическим эпитетом «подвытвиший».

Следует отметить, что А. Голден, являясь представителем западной культуры, насыщает художественное пространство романа многочисленными хоронимами, оронимами, урбанонимами, ойконимами, явно указывающими на конкретную страну с определенными нормами и традициями: «На следующее утро меня привезли в маленькую гостиницу с видом на гору Фудзи, а позже на легковом автомобиле отвезли в летний дом, расположенный в лесу, на берегу озера. Когда я появилась, одетая во все регалии начинающей гейши из Киото, многие из гостей Барона оборачивались и разглядывали меня» [12, с. 191].

Топонимы Марияма, Киото — геомаркеры, в лоне которых развивается яркое событие — цветение сакуры, метафорически соотнесенное с очередным этапом в жизни гейши. Очевидно, что для данного жизнеописания американский писатель использует достаточно известные (стереотипные) пространственные образы, которые вообще присущи представлениям о восточной стране и без труда могут быть интерпретированы читателем в любой точке мира. При этом А. Голден «избегает» включения в художественный мир произведения культурных и территориальных «нюансов». Возможно, это стало причиной появления художественного ответа — книги японского автора М. Ивасаки «Настоящие мемуары гейши», в которой писатель представляет «истинную» Японию и ее культуру.

Заключение. Неотъемлемым свойством любого произведения и одним из организационных центров описываемых в нем событий является художественное пространство, в основе которого — территориальная идентичность писателя, выступающая в качестве ценностно-значимого для автора и, соответственно, его героев опыта общения с реальностью. Однако в произведениях современной литературы целесообразно выделять и интерпретировать не только конкретные географические территории и пространственные образы, но и включать в сферу анализа культурно-исторические ассоциации, обусловленные ими, а также принимать во внимание социо- и этнокультурный характер представленных в тексте пространственных образов. Более того, в описании родных территорий современные авторы, как правило, стремятся к деконструкции устоявшихся пространственных представлений, в то время как писатели, создающие произведения об иной (неродной) местности, опускают узкие культурно и географически детерминированные образы и акцентируют те пространственные модели, которые известны и понятны большинству читателей в мире.

Список цитируемых источников

1. Шматко, Н. А. Территориальная идентичность как предмет социологического исследования / Н. А. Шматко, Ю. Л. Качанов // Социол. исслед. — 1998. — № 4. — С. 94—98.
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. Е. Руткевич. — М.: Медиум: Academia-Центр, 1995. — 323 с.
3. Somers, M. R. The narrative constitution of identity: a relational and network approach / M. R. Somers // Theory and society. — 1994. — С. 605—649.
4. Никитина, Е. С. Психоллингвистика в поисках смысла / Е. С. Никитина // Вопр. психоллингвистики. — 2013. — № 1 (17). — С. 214—135.
5. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе [Электронный ресурс]: очерки по истор. поэтике / М. М. Бахтин // Вопр. лит. и эстетики. — М.: Художеств. лит., 1975. — Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html>. — Дата доступа: 02.05.2022.
6. Топоров, В. М. Пространство и текст / В. М. Топоров // Текст: семантика и структура / отв. ред. Т. В. Цивьян. — М., 1983. — С. 227—284.
7. Фрэнк, Д. Пространственная форма в современной литературе / Д. Фрэнк // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв.: трактаты, статьи, эссе / сост. и ред. Г. К. Косиков. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — С. 194—213.

8. *Пыхтина, Ю. Г.* Функционально-семантическая типология пространственных образов и моделей в русской литературе XIX — начала XXI в. : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01; 10.01.08 / Ю. Г. Пыхтина ; Рос. ун-т дружбы народов. — М., 2014. — 31 с.
9. *Ильф, И. А.* Двенадцать стульев. Золотой телёнок / И. А. Ильф, Е. П. Петров. — М. : Экономика, 1982. — 633 с.
10. *Этвуд, М.* Рассказ служанки / М. Этвуд ; пер. А. Грызуновой. — М. : Эксмо, 2020. — 384 с.
11. *Шульце, И.* 33 мгновения счастья: записки немцев о приключениях в Питере / И. Шульце. — СПб. : Изд-во им. Н. И. Новикова, 2000. — 272 с.
12. *Голден, А.* Мемуары гейши / А. Голден. — М. : Астрель, 2015. — 512 с.
13. *Одзамар, Э. С.* Берлин, город птиц / Э. С. Одзамар // Новая немецкая литература. — М. : Нем. культур. центр им. Гёте, 2004. — С. 143—153.
14. *Кухаренко, В. А.* Интерпретация текста : учебник / В. А. Кухаренко. — М. : Флинта, 2019. — 316 с.
15. *Моррисон, Т.* Возлюбленная / Т. Моррисон ; пер. И. Тогоевой. — 2005. — 448 с.
16. *Шпенглер, О.* Закат Европы [Электронный ресурс] / О. Шпенглер ; пер. с нем., под ред. А. А. Франковского. — Режим доступа: http://az.lib.ru/s/shpengler_o/text_1922_zakat_evropy.shtml. — Дата доступа: 03.04.2022.
17. *Ганиева, И. Я.* Особенности употребления реальных и вымышленных топонимов в азербайджанских и английских художественных текстах / И. Я. Ганиева // Вестн. РУДН. Сер. «Теория языка. Семиотика. Семантика». — 2017. — Вып. 8, № 3. — С. 643—653.
18. *Глобус, А.* Казкі сталічныя [Электронны рэсурс] / А. Глобус. — Мінск : Кнігазбор, 2018. — Режим доступа: https://kamunikat.org/drukavac_staronku.html&refid=50691. — Дата доступа: 11.03.2022.
19. *Yamashita, K. T.* Tropic of Orange / K. T. Yamashita. — Minneapolis : Coffee House Press, 2017. — 230 p.
20. *Гюббенет, И. В.* Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста / И. В. Гюббенет. — Изд. 2-е, доп. — М. : ЛИБРОКОМ, 2010. — 208 с.
21. *Дубровская, Т. В.* “I was the first westerner, the only English person”: дискурсивное конструирование национальной идентичности / Т. В. Дубровская // Вест. РУДН. Сер. «Лингвистика». — 2015. — № 2. — С. 25—40.

Поступила в редакцию 06.06.2022.

УДК 821.161.3—31.09

Ю. Н. Пасютина, кандидат филологических наук, доцент
Витебский филиал учреждения образования Федерации профсоюзов Беларуси
«Международный университет “МИТСО”», ул. М. Шагала, 8а, 210015 Витебск, Республика Беларусь,
+375 (21) 266 99 88, yuliya.pasiutsina@mail.ru

МАИНА БОБОРИКО ДЛЯ ДЕТЕЙ (ПАМЯТИ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ)

В статье анализируется творчество белорусской детской писательницы Майны Максимовны Боборико. Ввиду отсутствия сегодня серьезных исследований творческого пути и отдельных произведений автора данная проблема представляется актуальной и перспективной. Детская литература активно развивается, так как ее влияние на становление личности ребенка неоспоримо. Для исследования были выбраны повести и сказки М. Боборико разных лет, что позволило выделить в творчестве автора два периода, каждый из которых характеризуется определенными особенностями. В повестях, относящихся к раннему периоду, писательница, раскрывая характер того или иного героя, утверждает приоритет таких личностных качеств, как доброта, честность, справедливость, взаимопомощь, уважение. Творческая эволюция писательницы связана с жанром волшебной сказки, где главенствующей выступает идея торжества добра над злом.

Ключевые слова: детская литература; М. М. Боборико; повесть; волшебная сказка; личность; добро; зло.
Библиогр.: 7 назв.

Yu. N. Pasiutsina, Ph. D. in Philology, Associate Professor
International University MITSO Vitebsk branch, 8a M. Shagala Str., 210015 Vitebsk, the Republic of Belarus,
+375 (21) 266 99 88, yuliya.pasiutsina@mail.ru

MAINA BOBORIKO FOR CHILDREN (IN MEMORY OF THE WRITER)

The article deals with the analysis of the work of the Belarusian children's writer Maina Maksimovna Boboriko. Due to the lack of serious research on the creative path and individual works of the author, this problem seems to be relevant and promising. Children's literature is actively developing, since its influence on the development of the child's personality is undeniable. The stories and fairy tales written by M. Boboriko in different years were chosen for the study, which made it possible to single out two periods in the author's work, each of them is characterized by certain features. In the stories relating to the early period, the writer, revealing the character of one or another hero, affirms the priority of such personal qualities as kindness, honesty, justice, mutual assistance, respect. The creative evolution of the writer is connected with the fairy tale genre, where the dominant idea is the triumph of good over evil.

Key words: children's literature; M. M. Boboriko; fairy tale; personality; good; evil.
Ref.: 7 titles.

Введение. Детская литература всегда играла важнейшую роль как в развитии маленького человека, так и в становлении «правильного» взрослого, у которого сформированы душа и разум — то, на что опирается личность. В настоящее время детская литература Беларуси представляет собой динамичное явление: продолжают своё творчество уже известные, признанные писатели, появляются новые авторы. Однако серьезных исследований в области современной белорусской детской литературы не так много.

Целью нашей работы является изучение творчества детских писателей Витебщины, в частности, русскоязычной детской писательницы Беларуси Майны Максимовны Боборико (21.03.1930—01.11.2021), члена Союза писателей Беларуси, обладательницы многих литературных наград. Актуальность данной статьи связана с недостаточностью исследовательского

интереса к произведениям М. Боборико, что кажется нам значительным упущением, так как её творчество — олицетворение картины детства нескольких поколений, в том числе ныне уже взрослых людей.

Материалы и методы исследования. Материалом научной работы послужили повести и сказки детской писательницы М. Боборико: «Про Светку и ее друзей», «За круглым оконцем», «Как заболела и поправилась телепередача», «Елграф и волшебные ножницы», «Волшебные приключения Кати в деревне», «Лоскутное одеяло», «Профессор немыслимых наук и город потерянных игрушек», «История кота с золотым ошейником». Основными методами исследования стали описательный метод и метод анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Маина Максимовна Боборико прожила нелегкую жизнь: военные детские годы, неудачи в личной жизни, потери, разочарования. Однако ничто не смогло сбить писательницу с избранного пути, помешать ей фантазировать, придумывать все новые и новые сюжеты. Читатели знакомы с книгами М. Боборико «Про Светку и ее друзей», «За круглым оконцем», «А у нас во дворе», сказками «Как заболела и поправилась телепередача», «Елграф и волшебные ножницы», сборниками «Витебский витраж», «Озорные слова», повестями для взрослых и др.

Писательская карьера М. Боборико началась после рождения детей — сына и дочери. Именно тогда начали появляться первые стихи и рассказы, которые она придумывала для них, а позже и сами дети стали героями новых сказок. Кроме того, в семье выходила стенгазета «Терка» (некоторые экземпляры хранятся в архиве Витебской области), журналистами которой были дети писательницы, а Маина Максимовна — редактором. Стоит отметить, что с 1965 до 1985 года М. Боборико работала на Витебской телестудии в редакции программ для детей и юношества, что, несомненно, не могло не повлиять на ее становление как детского писателя: приходилось сочинять рассказы и стихи для передач «Малышок» и «Гайдаровец». Сама М. Боборико признавалась, что у нее в голове «рождаются разные фантастические сюжеты», кроме того, она умеет «перевоплощаться в ребенка, ей понятен язык неодушевленных предметов». Причину писательница объясняла просто — «недоиграла в детстве» [1, с. 10]. Она мастерски оперирует словом, красочно рисует пейзажи, точно изображает героев и из-за «нехватки» традиционного словарного запаса придумывает новые слова и выражения. Недаром редактор Михаил Герчик говорил: «Какое прекрасное идиотство! Это твоя изюминка, я бы ее оставил, но вынужден убраться. Иначе не пропустят» [1, с. 10].

К сожалению, не все книги М. Боборико увидели свет, очень многое так и осталось невостребованным, и в большей степени из-за финансовых трудностей. Это очень беспокоило писательницу в последние годы жизни. Тем не менее она не унывала и продолжала создавать свои произведения, даже несмотря на то, что уже несколько лет не могла выходить из дома по состоянию здоровья, а «общение с внешней жизнью», по ее словам, происходило через балкон. Примечательно, что Маина Максимовна ощущала себя как бы частью природы, силой творческого воображения одушевляла все вокруг, разговаривала как с живыми существами, так и с неодушевленными предметами. Это помогало ей создавать новые сюжеты.

В рассказах и сказках писательницы воссоздан целый ряд героев — мальчишек и девчонок, любознательных и трогательных в своей наивности. Это произведения о дружбе, семье, взаимопомощи, сочувствии, честности, преданности себе и своим принципам.

Ранние рассказы М. Боборико написаны о детях и для детей. Главные герои — обыкновенные ребята, изображены они так, что каждый читающий может подумать: этот рассказ о нем самом или о его соседе, друге, однокласснике. В рассказах писательница повествует, прежде всего, о Личности, ее росте и развитии: совершая ошибки, спотыкаясь, допуская оплошности, герой обязательно становится лучше, добрее, честнее, вместе с тем отвечая для себя на простой, но всегда актуальный вопрос «Что такое хорошо и что такое плохо?».

Так, в рассказе «Про Светку и ее друзей» (1967) говорится о трехлетней девочке Светке-Ветке, из «нового дома на берегу реки Двины», о бабушке и кошке с зеленым хвостом, снежинках и сугробах, обо всем, казалось бы, обыденном и пустяковым, иногда даже нелепом, но и одновременно о самом важном — о целом мире маленького ребенка, который для него заключается в одном доме и пространстве вокруг него. Светка думала, что ее дом «все равно главное всех на улице. Потому что... потому что в нем живет ее мама... Правда, она не лётчик, не ткачиха и даже не юная разведчица... Ну и пусть!» [2, с. 17].

М. Боборико конструирует ситуации простые, но поучительные. Наблюдая за героями, как будто подглядывая за ними, она раскрывает черты их характера и ненавязчиво подводит к главной мысли. Например, тема дружбы раскрывается в главе «Кегли», которая повествует о новых кеглях, боязни их запачкать, а также о веселой коллективной игре в мяч, в результате которой о нарядных кеглях все забыли. А в главе «Тимуровцы» показывается, кто же из ребят настоящий тимуровец: пока ребята спорили, как наладить во дворе тимуровскую работу, Света помогла бабушке Сазоновой с малышом. Писательница подчеркивает, что эти истории — о любой Светке или даже любой девочке с другим именем, живущей по соседству. И от каждого из нас зависит ее будущее: «Будет она смелая или робкая, жадная или добрая, правдивая или нет. Ведь ты — ее друг!» [2, с. 27].

Повесть «За круглым оконцем» (1972), как и многие произведения советской детской литературы, посвящена школе и ее роли в воспитании гражданина своей страны. Взаимовыручка, правдивость, уважение к старшим, любовь к животным, забота о младших — основы воспитания, несомненные для писательницы. В повести мы знакомимся с разными героями, характеры которых умело обрисованы М. Боборико. Это и Вера Шутько, безнадежно «больная» пословицами, которая на протяжении всей повести так и «сыплет» ими, и Сева Бубликов — знаменитый своим чубом и ненавистью к зоологии, и Васька Калошкин — любитель разнообразных новостей, и Пал Палыч — учитель зоологии, сумевший влюбить детей в свой предмет, научивший заботиться о животных, исправлять свои ошибки и прощать других.

Главной идеей повести является становление личности, свидетелем чего автор делает читателя. Так, двоечник, неудачник Сева Бубликов, который винил во всех своих бедах нового учителя Пал Палыча и обещал всем доказать собственную значимость, на наших глазах превращается в ответственного, хорошего ученика. Сева решил изменить свой девиз «Если можешь, делай наоборот», а еще выработать силу воли, придерживаться режима дня, чтобы научиться «не удирать в кино, если записано, что в это время нужно учить уроки» [3, с. 46]. И день торжества не заставил себя ждать: он получил пятёрку по зоологии. Никто не знал, скольких трудов мальчику стоила эта отметка, как «часами заставлял себя просиживать над зоологией, удивляясь тому, что предмет, который раньше казался скучным и ненужным, вдруг стал интересным» [3, с. 46]. Причиной таких перемен, несомненно, стал учитель с его преданностью своему делу и зоопарком за круглым оконцем в квартире, где детям так хотелось бывать чаще.

Параллельно «превращению» главного героя повести Севы Бубликова описываются и другие, не менее важные изменения в характерах героев. Значительное место в повествовании отведено такому персонажу, как Толька Жук. Это хулиган, который хотел заниматься чем-то «стоящим и интересным» [3, с. 68], а потому неумело тянулся к Севе и его другу. В конце повести Толька меняет свой статус хулигана на статус героя в прямом смысле этого слова (он первым замечает пожар и спасает телят), а также обретает настоящих друзей. Таким образом, М. Боборико показала, что из любого маленького человека можно вырастить Личность — ответственную, организованную, думающую, а способы довольно просты — дружба, увлеченность общим делом, взаимопонимание и уважение.

Сказки и повести более позднего периода заслуживают названия волшебных: в них появляются необычные герои, оживают вещи, которые обитают в своем собственном выдуман-

ном мире. В этих произведениях добро одерживает победу над злом также с помощью некоего волшебства, а герой — мальчик или девочка — оказывается в нужное время в нужном месте, чтобы помочь волшебству осуществиться.

Работа М. Боборико на телестудии повлияла на появление современной повести-сказки «Как заболела и поправилась телепередача» (2007), в которой девочке Кате предстояло спасти «заболевшую» передачу. Писательница позволяет нам «подсмотреть», что же происходит в студии, сколько людей стоит за каждым выпуском: «рабочие ставят свет», дикторы готовятся к «открытию программы», «режиссер “выдает” передачи, его можно сравнить с хирургом, проводящим сложнейшую операцию» [4, с. 34].

Произведение развивается по всем канонам волшебной сказки: в качестве персонажей выступают куклы, «работающие» на телестудии (Петя Любопыткин, лисенок Ляп, пес Гавка, Киса-Брыса, козел Дурень, мышонок Пик), добро борется со злом, и все проблемы разрешаются чудесным образом. Наступает ночь, и каждый предмет в студии начинает жить своей, никому не ведомой жизнью. Автор повествует об их приключениях: желании сочинить новогоднюю сказку, побеге из сундука; описывает волшебную дорожку, подхватившую и унесшую персонажей в мир волшебства. В повести-сказке ставится и проблема противостояния добра (в лице Пети и Пика) и зла — в обличьи Кисы-Брысы, желающей попробовать мышатины, хоть и ненастоящей, и Козла.

Кроме того, читатель узнает о волшебном «зазавшемся» столе; бумаге, шипящей позмеиному, но разрешающей на себе писать потому, что ей угрожал Пик; о зеркале, которому «больше, чем кому, все известно», так как ему приходится рассматривать «каждую морщинку на лице, каждую вмятину на столе, каждую пылинку на стекле, каждое чернильное пятно на бумаге по десять раз в день» [4, с. 31]. Но оказывается, что сценарий новогоднего выпуска исчез, режиссер Влад Саныч его выбросил, а до эфира один час. Где-то в другом конце города передачу ждала девочка Катя, однако в положенное время по телевизору она увидела лишь «тетеньку», которая грызла карандаш и «время от времени набрасывалась на бумагу, как на личного врага, и что-то писала, писала ...а куклы все подсказывали ей, все подсказывали» [4, с. 42]. Выпуск отменили. Неожиданно для самой себя Катя решила разыскать Петю Любопыткина, чтобы разобраться, что же случилось с передачей «Малышок». Как оказалось, программа «безнадежна», однако «свет, ворвавшийся в студию вместе с ветром и снегом», а также волшебное время нового года сотворили чудо: «Будет жить!» — сказал о передаче Влад Саныч, когда ее «сердце снова забилося» [4, с. 59]. Вот так, на первый взгляд незамысловато, М. Боборико рассказала о процессе создания детских программ, не забыв при этом упомянуть о трудностях работы редактора, режиссера — всех тех, кто вовлечен в создание новых выпусков телепередач.

В основе сказки «Елграф и волшебные ножницы» (2018) также лежит чудесный мир — мир компьютера и его жителей. Елграф — парикмахер, его ножницы (единственное наследство, оставшееся от деда и прадеда) и сама парикмахерская были необыкновенными. Они как будто хранили какую-то тайну, жили в предвкушении истории, которая не заставила себя долго ждать. Тишину и спокойствие города нарушило появление незнакомца, невидимые волосы которого смогли постричь только волшебные ножницы. Однако вместе с этим человеком исчезли и ножницы, и парикмахер. В городе стали происходить странные вещи: деревья потеряли свои листья, цветы куда-то пропали, а домики «съежились от страха» [5, с. 8]. Алесь, главный герой сказки, понял, что с парикмахером случилась беда, когда на экране своего компьютера увидел лицо того толстого незнакомца с ножницами Елграфа. Неожиданно для самого себя Алесь оказался внутри компьютера, а Толстяк приказал стричь ему волосы, чтобы сплести черную паутину, которая «скроет от людей правду и то, что на самом деле происходит в мире» [5, с. 13]. Маленькие человечки, похожие на «воздушные шарики на ножках» [5, с. 13], гнались за Алесем, а ему предстояло преодолеть множество препят-

ствий на пути к освобождению. Вытащив парикмахера из раковины, они отправились спасать мир: бегали по Интернету, перелистывали сайты, пытались найти волшебные ножницы.

Силой, которая побеждает зло, стала обыкновенная компьютерная мышка: кому, как не ей, сражаться с компьютерным вирусом? Далее мы сталкиваемся с различными чудесами: три чудо-кузнеца выковали для вируса огромную невидимую клетку, в которую он и угодил. Вирус исчез вместе с ловушкой где-то высоко в облаках, ножницы появились сами собой, а город продолжил жить своей жизнью: вновь цвели цветы, парикмахерская работала, как и прежде, и в ней парикмахер Елграф рассказывал клиенту приключения своих старых ножниц.

Таким образом, сон Алесь — а может быть, и не сон, а вполне реальная волшебная история — уносит нас в выдуманный (а возможно и существующий) компьютерный мир, где Зло (компьютерный вирус) в очередной раз проигрывает, а герой (в нашем случае Алесь) идет на поиски попавшего в беду персонажа, выигрывает с помощью некоего волшебного предмета — компьютерной мышки — и возвращается победителем. Мир спасен, Добро торжествует, а М. Боборико в конце сказки уверяет, что «в руке настоящего мастера любые ножницы становятся волшебными» [5, с. 34], тем самым возвращая читателя из мира сказки в мир обычных людей.

По такому же принципу строится еще одна сказка писательницы — «Волшебные приключения Кати в деревне». Девочка Катя, находясь в гостях у бабушки, натывается на говорящий камень и решает исполнить его просьбу — оживить, так как он «устал без дела лежать» да подставлять себя свиньям «бока чесать» [5, с. 39]. Как водится в сказках, Катю ждет долгая дорога, новые встречи и просьбы: картофелина просит узнать, сколько ей расти, «чтобы такой большой, как земной шар, стать» [5, с. 41]; пчелы хотят свой спор разрешить: «как работу разделить, чтобы всем поровну было, справедливо» [5, с. 42]; мальчик на берегу реки молит освободить его. Разгадку можно получить в Трудолюбске, где живет Трудолоб, да только сейчас та деревня Лентяевкой называется, а хозяйничает в ней Лень — старуха в причудливой шали, на которой, «держась за дырки, висят собаки» [5, с. 46]. Девочке предстоит разрушить чары злой старухи, которая заточила Трудолоба в башню, «подкупив его подданных сладкой ленью» [5, с. 50].

В качестве волшебного предмета в сказке выступает шаль — именно в ней заключена вся сила Лени. Роль её помощника выполняет маленькая ящерка, которая и дорогу покажет, и из неприятных ситуаций найдет выход. Катя с помощью своего волшебного друга проникает в башню, а доброе сердце и ласковые руки девочки снимают чары с собак, тем самым лишая злую колдунью верных слуг. Заполучив шаль, Катя убегает, Лень, потеряв силу, остается под обломками разрушившейся башни, Трудолоб обретает свободу.

Все вокруг оживает, люди принимаются за работу. Катя не забыла о просьбах и, очутившись снова в огороде бабушки, с удовлетворением увидела, что пчелы трудятся, картошка красуется, а дедушка решил из камня жернова сделать.

«Лоскутное одеяло» — современная сказка, заставляющая задуматься о ходе жизни, ее принципах и законах. С самого начала нас увлекает описание удивительного дерева с разноцветными листьями, возвышавшегося над городом, которое было невозможно спилить или повредить: это было дерево-дом, дававшее приют птицам. Но самое интересное то, что на вершине дерева покоилось облако, а на нем обосновалась «старушка-вековушка», шившая пестрое одеяло. Старушка воплощает собой образ Хранителя всего живого, Добра; Холальдон, хозяин холодного сурового края, олицетворяет Зло. Конфликт хоть и сказочный, но актуальный и вполне понятный. Холальдон никак не мог допустить, чтобы его царство льда было разрушено солнечным светом и теплом, но так как старушка «отвоёвывала у него владения потихоньку», то была его заклятым врагом [6].

Следует отметить, что М. Боборико — мастер описания. Она настолько тщательно прорабатывает каждую деталь, что все образы рельефны и осязаемы. Например, говоря о землях

Холальдона, автор использует такие словосочетания, как «настоящая фабрика холода», «он заседал и заседал снежинками бесконечное искрящееся поле», «искусный кузнец» и др. [6]. Холальдон отправляет ледяные сани, чтобы разрушить чуждый ему мир, в результате чего снег и лед «засыпали поля и огороды, золотые одуванчики и розовые соцветия яблонь» [6]. Тогда и пригодилось большое лоскутное одеяло старушки-вековушки, которое укрыло поля и луга, растопило сани, превратив их в красивое озеро.

М. Боборико исподволь подводит к основной мысли сказки: как бы ни старалось Зло, Добро всегда восторжествует, а людям следует учиться мудрости у природы, которая все превращает в благо.

Тему борьбы добра и зла писательница продолжает в волшебной сказке «Профессор немыслимых наук и город потерянных игрушек». Главная героиня девочка Поля знакомится с необычным человечком — Профессором Энским, работа которого — прогонять ночь и возвращать свет на Землю, помогать всем, кто нуждается в помощи. Им предстоит долгий совместный путь и череда испытаний (дорога играет важную роль в волшебных сказках). Будучи профессором, Энский писал научную работу, главами которой являлись добрые дела, ибо он верил, что зло можно победить только добром. В уста бабушки писательница вкладывает понятие доброты: «Это когда хорошо становится не только тебе, но и другим» [7]. Убедиться в достоверности этих слов предстоит девочке Поле, которая с помощью волшебного предмета — зонтика из парашютиков одуванчика — отправится вместе с профессором Энским в город потерянных игрушек. В лесу она встретит животных, в общении с которыми научится вежливости, учтивости, хорошему поведению. Животные, воплощающие определенные пороки, также участвуют в сюжете, что способствует реализации в сказке воспитательного принципа. Так, Лиса — эгоистка, неблагодарное животное, а маленького медвежонка одолела болезнь под названием «Хочу!».

Поля узнаёт, что такое доброта, когда находит свою куклу. Теперь девочка точно знает, что «больше не забудет ее на скамейке, потому что быть потерянным — это грустно» [7]. В финале сказки дом, построенный для потерянных игрушек, стоит пустой, потому что дети не хотят больше их терять, а профессор Энский, в прошлом тоже потерянный конструктор, поселился у Поли.

Сказка «Профессор немыслимых наук и город потерянных игрушек» выполняет сразу несколько функций: образовательную, воспитательную, познавательную. Она воспитывает положительные качества в человеке, одновременно изображая и обличая пороки, учит доброте и состраданию.

В этой сказке также имеет место ряд авторских описаний, которые делают отображенную картину живой и яркой: «осень набрала полные ведра желтой, оранжевой краски и принялась большой и щедрой кистью перекрашивать кустарники и деревья», «деревья как артисты в театре: сбросили красивые костюмы и пошли домой чай пить» т. д. [7].

«История кота с золотым ошейником» — это уже не сказка, а рассказ о «ничейном коте», в котором М. Боборико повествует о повадках этого домашнего животного, его характере. Так, писательница справедливо утверждает, что требовать от кота ответной любви — это то же самое, что «приказать дождику не литься и воронам поутру не кричать», но мы все прощаем «мохнатым наглецам» [5, с. 67]. Бездомный кот с золотистым ошейником раньше был талисманом в детской библиотеке, вел приличный, подобающий уважаемому животному образ жизни, однако из любопытства он проник в подвал дома, где встретил множество представителей кошачьего племени. В результате непрошенные гости все разбросали в библиотеке, разбили и съели рыбок, порвали книги. Герой этого рассказа не смог вынести позора и, боясь наказания, убежал вместе со всеми, добровольно став бездомным. Рассказчица забрала кота к себе, чтобы написать эту историю. Сама писательница признаётся, что это не совсем выдуманная история, а вполне реальный случай из жизни, что делает произведение ещё более увлекательным.

Необходимо упомянуть и тот факт, что М. Боборико — автор не только повестей и сказок для детей, но и стихов. Они просты и незатейливы, понятны и ребятам, и взрослым. Смешные сюжеты, точные рифмы, забавные герои. Так, в одной из последних книг, вышедших еще при жизни писательницы, «Озорные слова» (2021), есть подборка стихов на кошачью тему, которая не оставит равнодушным никого. Например, в стихотворении «Кошка и блошка» М. Боборико дает совет хозяйке-кошке смотреть внимательнее, кого она приглашает в гости, а «кот-полиглот» из одноименного стихотворения очень умен, но, увы, не воспитан.

Заключение. Творчество М. Боборико, создателя повестей, сказок, стихов для детей, достаточно разнообразно и заслуживает более глубокого исследования. Герои раннего периода творчества писательницы — обычные дети с обычной судьбой и обычными для советского времени проблемами, однако тем они и были интересны для массового читателя. Современным юным читателям также близки эти произведения, так как дружба, взаимовыручка, честность, верность и им подобные ценности, о которых ненавязчиво говорит М. Боборико, актуальны и сегодня. Эволюция творчества писательницы связана с таким жанром, как авторская волшебная сказка. Сюжеты сказок — это увлекательные чудесные истории, в которых герои преодолевают трудности при помощи какого-либо волшебного предмета и не менее волшебного доброго помощника. При разнообразии сюжетов, созданных М. Боборико, в ее произведениях есть одна объединяющая мысль: добро одерживает победу над злом.

Список цитируемых источников

1. *Пастернак, Т.* Ни дня без строчки! / Т. Пастернак // Витеб. вести. — 2020. — 21 марта. — С. 10.
2. *Боборико, М.* Про Светку и ее друзей / М. Боборико. — Минск : Беларусь, 1967. — 30 с.
3. *Боборико, М.* За круглым оконцем : повесть / М. Боборико. — Минск : Маст. літ., 1972. — 80 с.
4. *Боборико, М.* Как заболела и поправилась телепередача : повесть-сказка : для мл. школ. возраста / М. М. Боборико ; худ. С. Л. Рыжикова. — Минск : Маст. літ., 2007. — 63 с.
5. *Боборико, М. М.* Елграф и волшебные ножницы : сказки : для мл. школ. возраста / М. М. Боборико. — Минск : Колорград, 2018. — 84 с. : ил. Анастасия Красовска.
6. *Боборико, М.* Лоскутное одеяло и другие сказки игрушек [Электронный ресурс] / М. Боборико. — Режим доступа: http://samlib.ru/b/boboriko_m_m/. — Дата доступа: 04.06.2022.
7. *Боборико, М.* Профессор немислимых наук и город потерянных игрушек [Электронный ресурс] / М. Боборико. — Режим доступа: <https://proza.ru/2018/08/20/854/>. — Дата доступа: 04.06.2022.

Поступила в редакцию 06.06.2022.

ПАМ'ЯТКА ДЛ'Я АВТОРОВ

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

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

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages.

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