

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 1 (15), февраль, 2024

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 А. Ю. Сидоренко
Компьютерная верстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 02.02.2024. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 14,70. Уч.-изд. л. 11.10.
Тираж 40 экз. Заказ . Цена свободная.
Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/424 от 9 сентября 2016 года.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

Лобковская Е. А. (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат педагогических наук (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Иценко А. Г.** (отв. за направление «Психологические науки»), кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **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 (учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», Минск, Республика Беларусь); **Макаревич А. Н.**, доктор филологических наук, доцент (учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв, Республика Беларусь); **Манкевич Ж. Б.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Никашина Г. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Олифирович Н. И.**, кандидат психологических наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); **Пергаменчик 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 (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь).

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

Александрова Е. А., доктор педагогических наук, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Саратов, Российская Федерация); **Зырянова С. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация); **Лашкова Л. Л.**, доктор педагогических наук, доцент (бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация); **Мухтарова Ш. М.**, доктор педагогических наук (Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан); **Николаева М. В.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор (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); **Хребина С. В.**, доктор психологических наук, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Российская Федерация); **Ястреб Н. А.**, доктор философских наук, доцент (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет», Вологда, Российская Федерация).

Promoter: Institution of Education "Baranavichy State University".

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranavichy.
Phone: +375 (163) 64 34 77.
E-mail: 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 A. Y. Sidorenko
Desktop Publishing S. M. Glushak
Proofreader N. N. Kolodko

Signed print 02.02.2024. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox. Digital
printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 14.70.
Acc.-pub. s. l. 11.10. Circulation of 40 copies.
Order . Free price.

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

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

Address: 17 Kalvariyskaya, 220004 Minsk.

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ванюк Ю. В., Пинюта И. В. Применение группового рефлексивного подхода к оценке образовательного и содержательного компонентов грамотности будущих учителей иностранного языка

Дубешко Н. Г., Унсович А. Н. Практико-ориентированное сетевое взаимодействие лаборатории университета с учреждениями-партнёрами в процессе международного сотрудничества

Лемех Е. А. Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

Лоцицкий В. Л. Цифровая трансформация образования: проблемы, риски и перспективы развития

Маслов Ю. В. Обучение переводу и переводоведение: в поисках синергии науки и искусства

Романчук Н. В., Кот М. В. Развитие рефлексивных умений у обучающихся в условиях профильного обучения

Ульдинович Т. П., Василевич Н. А. Программа патриотического воспитания как средство формирования патриотизма младших школьников во внеучебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Журкевич А. А., Олифирович Н. И. Взаимосвязь субъективного благополучия и эмоционального интеллекта в период поздней взрослости

Кишея И. Л. Динамика концепта «патриотизм» в сознании студенческой молодежи

Певнева А. Н. Мотивационный компонент ригидности и его связь с мотивационной сферой личности

Шейнов В. П., Сапего Е. И. Связи зависимости руководителей от социальных сетей с макиавеллизмом, направленностью личности и коммуникативными умениями

Яценко Т. Е., Криворученко В. А. Характеристики агрессивности креативной личности в юношеском возрасте

Яценко Т. Е., Назаренко М. А. Характеристики адаптивности и стратегий адаптивного поведения виктимных будущих специалистов

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

Белая Е. И. «Барановичский текст»: находки и перспективы
Гулевич Е. В. Болевые точки современности (в романе А. Проханова «Гость»)

Дубоўская Т. А. Мастацкая рэпрэзентацыя вобраза Віцебска ў беларускамоўнай рэгіянальнай паэзіі

Карчашкіна Д. В. Інтэртэкстуальна-паэтычныя сувязі ў творчасці Ф. Багусэвіча і Цёткі

CONTENTS

EDUCATION

6 Vaniuk Yu. V., Piniuta I. V. Reflective collaborative approach to assess pre-service foreign language teachers' content and educational literacy

11 Dubeshka N. G., Unsovich A. N. Practice-oriented networking university laboratories with partner institutions in the process of international cooperation

18 Lemekh E. A. Quality assessment of correctional and educational process in preschool groups of correction- and development-training centre

25 Lozitsky V. L. Digital transformation of education: challenges, risks and development prospects

33 Maslov Y. V. Teaching translation and translation studies: in search of the science and art synergy

39 Romanchuk N. V., Kot M. V. Development of reflexive students in the conditions of specialized training

45 Uldinovich T. P., Vasilevich N. A. The program of patriotic education as a means of forming patriotism of junior schoolchildren in extracurricular activities

PSYCHOLOGY

51 Zhurkevich A. A., Olifirovich N. I. The relationship between subjective well-being and emotional intelligence in late adulthood

60 Kisheya I. L. Dynamic aspect of studying the "patriotism" concept in student youth

66 Pevneva A. N. Motivational component of rigidity and its relationship with the motivational sphere of personality

74 Sheinov V. P., Sapego K. I. Correlations of managers' dependence on social networks with machiavellianism, personality orientation and communication skills

80 Yatsenko T. E., Krivoruchenko V. A. Aggression characteristics of a creative person in youth

87 Yatsenko T. E., Nazarenko M. A. Adaptability characteristics and adaptive behavior strategies of future specialists

PHILOLOGY

Literary studies

93 Belaya E. I. "Baranovich text": findings and perspectives
100 Hulevich A. Contemporary times weak spots (in the novel "the Guest" by A. Prokhanov)

107 Dubovskaya T. A. Artistic representation of the image of Vitebsk in Belarusian regional poetry

115 Karchashkina D. V. Intertextual and poetic connections in the works of F. Bahushevich and Tsiotka

UDC 378.147

Yu. V. Vaniuk, I. V. Piniuta, Ph. D. in Education, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str.,
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

REFLECTIVE COLLABORATIVE APPROACH TO ASSESS PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' CONTENT AND EDUCATIONAL LITERACY

The article addresses the challenge of redefining assessment approaches in higher education, focusing on the content and educational literacy of pre-service foreign language teachers. Traditional assessment methods, which emphasize test scores and grades, prove inadequate in capturing the complexity of learning processes and neglecting critical competencies such as critical thinking and problem-solving. This study introduces the reflective collaborative approach, founded on two core principles: reflection and collaboration. It emphasizes the core strategies and techniques to foster a deeper understanding of the subject matter. The reflective collaborative approach relies on three key strategies: self-reflection and error detection, peer training and evaluation, group cross-questioning. The article considers rubrics, classroom observations, interviews, group discussion and action planning as primary tools used to promote the reflective collaborative approach. These methods, constituting together a reflexive approach, offer a promising alternative to traditional evaluation methods.

Key words: reflective collaborative approach; formative assessment; reflection; collaboration; reflection techniques; literacy assessment.

Ref.: 14 titles.

Ю. В. Ванюк, И. В. Пинюта, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВОГО РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу и пересмотру подходов к оценке в учреждениях высшего образования с акцентом на содержательный и образовательный компоненты грамотности будущих преподавателей иностранных языков. Традиционные методы оценки, ориентированные на результаты тестирования и отметки, оказываются неэффективными, поскольку не отражают всей сложности процессов обучения и не учитывают такие важные компетенции, как критическое мышление и проблемное обучение. В данном исследовании представлен групповой рефлексивный подход, в основе которого лежат два принципа: рефлексии и сотрудничества. При этом особое внимание уделяется стратегиям и методам, способствующим более глубокому пониманию предмета. Групповой рефлексивный подход опирается на три ключевые стратегии: самоанализ и выявление ошибок, обучение и оценку со стороны коллег, групповое перекрестное анкетирование. Использование рубрик, наблюдения, интервью, групповых дискуссий и планирования рассматривается как главный инструмент для продвижения группового рефлексивного подхода. Данные методы, в совокупности составляющие рефлексивный подход, предлагают перспективную альтернативу традиционным методам оценки.

Ключевые слова: групповой рефлексивный подход; формирующая оценка; рефлексия; сотрудничество; рефлексивные техники; оценка методической грамотности.

Библиогр.: 14 назв.

Introduction. The article is devoted to the acute problem of substantiation of the approach to implement in assessing university students' professional competence. The focus is given on content and educational literacy of pre-service foreign language teachers in language pedagogy. The purpose of this study is to substantiate the reflective collaborative approach: its principles, strategies, and techniques.

Materials and methods of research. This study was conducted at Baranavichy State University (Belarus) among 25 students who were getting their qualification in foreign language teaching (English and German) in academic year 2022—2023. The study employed a qualitative research approach where a case study research design was used. Qualitative data on the approach were collected by using key informant interviews and focus group discussion. Content analysis was used to discuss the data which were obtained through interviews and focus group comments and suggest innovations in teaching practices.

Research results and discussion. In this study, it was revealed that one of the primary disadvantages of traditional approaches is their focus on learners' test scores and grades. Such an approach can create a narrow view of student learning and may not accurately capture the complexity of learning processes. Moreover, traditional assessments often measure only one aspect of learning, such as factual knowledge or basic skills, while ignoring more complex competencies such as critical thinking, problem-solving, and creativity. Another feature of traditional assessment which worries educators is that it often prioritizes summative over formative assessment, which does not provide sufficient opportunities for students to receive feedback and support in time. Summative assessment procedures, such as examinations or standardized tests, are typically used to measure students' overall achievement at the end of the course. In contrast, "formative assessment involves providing ongoing feedback and support to students throughout the learning process to help them improve their understanding and performance" [1]. Meanwhile, research has shown that "formative assessment can have a significant impact on student learning outcomes" [2]. Moreover, traditional assessment tends to be teacher-centered rather than student-centered. In the former, the teacher is a "the primary evaluator and decision-maker, while students are seen as passive recipients of assessment feedback" [3]. However, research has shown that involving students in self and peer assessment can enhance their motivation and engagement in learning [3]. Traditional assessment approaches may also be limited in their ability to address the needs of diverse learners, as they may not take into account individual differences in learning styles, cultural backgrounds, or prior knowledge.

So, traditional approaches to assessment in language education have certain limitations which are able to hinder student learning and teacher professional development.

Taking into consideration the limitations of traditional assessment approaches, there is an evidence for innovative approaches, and we suggest to use the reflective collaborative approach in the classroom. In pedagogical discourse, the term "approach" is getting a growing popularity among teachers and scholars due to diverse learners' needs and rapidly changing social demands. It refers to a systematic and comprehensive framework that guides instructional practices and learning methodologies. Therefore, it serves as a theoretical foundation, allowing educators to create meaningful and engaging learning environments. The definition of "approach" has been explored and discussed by prominent researchers in the field of education: E. Anthony sees the approach "as a starting point in implementing learning because the chosen approach can help us in achieving the learning objectives" [4]. Similarly, D. Brown defines this category as a "coherent set of assumptions and beliefs about the nature of language teaching and learning, which underlie classroom practice" [2]. An approach gives the overall wisdom, it provides direction, and sets expectations to the entire spectrum of teaching as a complicated process. Furthermore, approach sets the general rule or general principle to make learning possible.

As far as an approach encompasses "a set of underlying principles, strategies, and techniques employed to facilitate effective teaching and learning experiences" [5], we will consider the reflective collaborative approach in these terms.

This approach rests on two main principles: reflection and collaboration. Reflective assessment “involves a process of self-evaluation and self-reflection, in which students and teachers engage in ongoing reflection on their learning and teaching practices” [6]. Reflective assessment enhances student learning outcomes “by providing opportunities for students to set goals, monitor their progress, and reflect on their learning” [7]. Reflection is a critical component of the reflective assessment approach as it involves thinking deeply about one’s own teaching practices, beliefs, and experiences. D. Schön points that it is “a process of introspection that enables teachers to gain insights into their instructional methods, identify areas for improvement, and make informed decisions to enhance student learning outcomes” [8]. Reflective practices allow teachers to engage in metacognition, examining their assumptions, biases, and values, and considering how these influence their teaching approaches [9]. According to T. Farrell through reflection, “teachers can analyze the effectiveness of their strategies, consider alternative approaches, and adapt their instructional methods to better meet the needs of their students” [10].

Meanwhile, collaboration involves working together to share ideas, insights, and expertise, and to collectively improve teaching practices and student learning outcomes [8]. In the context of reflective collaborative assessment, collaboration is essential for fostering dialogue, promoting diverse perspectives, and expanding professional knowledge and understanding. This approach offers a framework that encourages active engagement and meaningful dialogue among participants, fostering a deeper understanding of learning material and promoting collective growth. It is rooted in the principles of interaction, cooperation, and problem-solving. Collaborative assessment “involves a process of shared decision-making and evaluation, in which students and teachers work together to identify learning goals, evaluate student progress, and provide feedback” [11]. Collaborative assessment can enhance teacher development by “providing opportunities for teachers to share ideas, learn from each other, and receive feedback from their colleagues” [11].

Reflective collaborative assessment is an approach to assessment that focuses on the involvement of students and teachers in a collaborative process of reflection and evaluation. Here, assessment is seen as a form of dialogue between students and teachers, with both parties working together to develop a shared understanding of learning goals, evaluate student progress, and provide feedback [10].

On the one hand, in research related to co-reflection, I. Piniuta argues that better reflection happens when reflective learning and reflective teaching meet to generate improvements for the sake of minimising time, efforts, failures, and enhancing learner motivation [8]. The benefits of this approach can be illustrated with the CO-REFLECT strategy, which means:

- C** — collaborate with peer teachers and learners;
- O** — optimise objectives, content, procedures, and tools;
- R** — reveal perceptions through classroom-based research;
- E** — evaluate the data obtained: enhance what is efficient and eliminate what is retarding;
- F** — facilitate perceptions of each other forming deeper perceptions of personalities;
- L** — learn to learn, and learn to teach;
- E** — enrich reflective experiences;
- C** — create a better educational environment;
- T** — think critically about how to teach/learn more efficiently.

On the other hand, in the classroom we implement the strategies: a) self-reflection and error detection; b) peer evaluation and training and c) group cross-questioning. These strategies are designed to facilitate the exploration and analysis of individual and collective experiences, allowing participants to critically reflect on their own performance and engage in constructive discussions with their peers. Self-reflection serves as an initial step where participants are encouraged to independently review and assess their own strengths, weaknesses, and areas for improvement. This strategy encourages individuals to engage in introspection and analyse their own learning process. Through self-reflection, students are prompted to recognize errors or misconceptions, and build the trajectory for their individual learning. Peer training and evaluation strategy involves engaging in peer-to-peer

interactions for the purpose of training, evaluating, and providing feedback. Pre-service teachers collaborate with their peers to share insights, exchange knowledge, and offer constructive criticism. By evaluating and providing feedback, they develop their analytical and critical thinking skills. Peer training and evaluation facilitate a supportive learning environment where participants can learn from each other's experiences, perspectives, and approaches. It promotes mutual learning, encourages diverse viewpoints, and cultivates a sense of collective responsibility towards professional development. Group cross-questioning involves the collaborative exploration and analysis of concepts, theories, and ideas through group discussions and cross-questioning. Pre-service teachers engage in thoughtful and critical discussions where they pose questions to each other, challenge assumptions, and seek clarification. Group cross-questioning encourages active participation, stimulates deeper thinking, and broadens perspectives. Through this process, students gain exposure to alternative viewpoints, expand their understanding of complex concepts, and refine their reasoning skills. It fosters a collaborative and inquiry-based learning environment that promotes intellectual engagement and the exploration of multiple perspectives.

The above strategies involve a range of activities, including peer and self-assessment, group discussion, and individual reflection. Through them students and teachers engage in ongoing dialogue and reflection on their learning and teaching practices, identifying areas of strength and weakness, and developing strategies for improvement. After tests completion, students work in small groups to provide feedback on each other's work, using rubrics to guide their assessment.

To facilitate collaboration and reflection among the participants it is necessary to employ a range of techniques. For this reason, rubrics, classroom observations, interviews, group discussion, and action planning are the primary tools used to promote a reflective collaborative approach. Rubrics are to guide the assessment and evaluation of teachers' content and educational literacy. They are considered effective in providing clear and consistent criteria for evaluation, as well as facilitating student learning and self-assessment. Another tool is collaborative interview that stimulates comprehension of the teacher's perspectives and experiences. Moreover, it provides a shared understanding among the participants. Collaborative interviews have been found to be effective in progression of "deeper understanding and insight into complex phenomena" [12]. Group discussion is another way to advance dialogue and reflection among the participants. Structured and unstructured discussions stimulate more open and shared understanding among the participants. S. D. Brookfield describes group discussion as an effective tool for encouraging critical thinking, problem solving, and self-reflection [13].

Reflection techniques serve as a fundamental element of the reflective collaborative approach. In the context of this approach, reflection techniques provide a structured framework for students to analyze and evaluate their own thinking, as well as share and receive feedback from their peers. By engaging in reflection together, participants can gain valuable insights, challenge assumptions, and develop a shared understanding of the subject matter. An example of reflection technique used in the reflective collaborative approach is "think-pair-share". In this activity, participants first think independently about a specific concept or topic, then pair up with a peer to share their understanding and discuss any areas of confusion or differing interpretations. Finally, they share their joint reflections with the larger group, allowing for a collective exchange of ideas and perspectives. Another technique employed in the reflective collaborative approach is "critical incident analysis". This technique involves identifying specific questions or incidents from the learning process that prompted significant learning moments or changes in understanding. Participants analyze these incidents in detail, exploring the factors that contributed to the learning experience and considering the implications for future teaching practice. This analysis is then shared within the group, facilitating collective learning and growth.

Other examples of the reflective collaborative approach include "cause-problem-effect analysis", "three statements reflection". "Cause-problem-effect analysis" is a reflection technique employed to explore the root causes of an issue, its resultant problems, and the subsequent effects. "Three statements reflection" involves participants expressing their thoughts, ideas, or reactions

regarding a specific topic, concept, or experience through three distinct statements. The first statement should describe the most useful fact on the given topic. The second statement includes participant's personal reflections and thoughts related to the topic. The final statement involves participants posing an opposite opinion on the topic. These techniques provide opportunities for individuals to critically examine problematic issues, evaluate statements or ideas, express their thoughts on key concepts, and address challenging questions or issues [14].

Conclusion. The reflective collaborative approach is a pedagogical framework that promotes active learners' engagement, their critical reflection, and collaborative problem-solving activities among participants. It is an educational approach that encourages individuals to reflect on their own learning, engage in dialogue with peers, and collectively explore challenges and find solutions. Its main principles are reflection and collaboration, it is implemented by means of the co-reflective strategy in the classroom that comprises self-reflection and error detection, peer evaluation and training, and group cross-questioning. These strategies are implemented in the classroom in the techniques think-pair-share, critical incident analysis", cause-problem-effect analysis and three statements reflection.

References

1. *Oxford, R. L.* Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know / R. L. Oxford. — New York : Newbury House, 1990. — 212 p.
2. *O'Brien, D. G.* Redefining competence through the multiple literacies of intermediality, visual arts, and representation [Electronic resource] / D. G. O'Brien // Reading online. — Vol. 4 (11). — Mode of access: <http://www.readingonline.org/newliteracies/Obrien> . — Date of access: 20.11.2023.
3. *Garton, S.* Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners / S. Garton, F. Copland, A. Burns. — Palgrave Macmillan, 2017. — 301 p.
4. *Smyth, J.* Critical pedagogies and transformative learning: identity and meaning-making in higher education / J. Smyth // Journal of Transformative Education. — 2011. — Vol. 9 (3). — P. 166—182.
5. *Wallace, M. J.* Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach / M. J. Wallace. — Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1995. — 180 p.
6. *Gibbs, G.* Conditions under which assessment supports students' learning / G. Gibbs, C. Simpson // Learning and Teaching in Higher Education. — 2005. — Vol. 1 (1). — P. 3—31.
7. *Boud, D.* Promoting reflection in professional courses: The challenge of context / D. Boud, R. Cohen // Assessment & Evaluation in Higher Education. — 2018. — № 43 (8). — P. 1315—1325.
8. *Piniuta, I.* Students' vs. teachers' reflections on asynchronous distance learning in the new normal / I. Piniuta // Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices / ed. by E. Chaika. — Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2022. — P. 96—123.
9. *Bennett, R. E.* Formative assessment : a critical review / R. E. Bennet // Assessment in Education. — 2011. — Vol. 18 (1). — P. 5—26.
10. *Crookes, G.* A practicum in TESOL : professional development through teaching practice / G. Crookes. — Cambridge : Cambridge University Press, 2003. — 318 p.
11. *Vanyuk, Yu. V.* Lingua-and-didactic literacy assessment / Yu. V. Vanyuk // Иностранные языки и современный мир : сб. материалов Междунар. науч. конф. студентов, Брест, 14 апр. 2023 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Л. М. Максимук [и др.]. — Брест : БрГУ, 2023. — С. 38—42.
12. *Nunan, D.* Research Methods in Language Learning / D. Nunan. — Cambridge University Press, 1992. — 256 p.
13. *Brookfield, S. D.* Discussion as a Way of Teaching : tools and techniques for democratic classrooms / S. D. Brookfield, S. Preskill. — Hoboken : John Wiley & Sons, 2012. — 336 p.
14. *Vanyuk, Y. V.* Definition and structure of foreign language teachers' methodological literacy / Y. V. Vanyuk // Профессиональное иноязычное образование в контексте инноваций XXI века : сб. ст. по результатам II Науч.-практ. семинара с междунар. участием, Барановичи, 10 нояб. 2022 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: И. С. Криштоп [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2022. — С. 133—139.

Received by the editorial staff 04.10.2023.

УДК 378.14

Н. Г. Дубешко¹, кандидат педагогических наук, доцент,
А. Н. Унсович², кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹dubeshka@mail.ru, ²unsovich1970@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛАБОРАТОРИИ УНИВЕРСИТЕТА С УЧРЕЖДЕНИЯМИ-ПАРТНЁРАМИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье отмечена актуальность и необходимость создания условий для сетевого взаимодействия лаборатории университета с учреждениями-партнёрами при реализации образовательных программ общего высшего образования по педагогическим специальностям, наиболее востребованным экономикой. Анализируется образовательная и научно-педагогическая деятельность лаборатории педагогики детства учреждения образования «Барановичский государственный университет». Дана характеристика сетевого взаимодействия как вида международного сотрудничества для использования в академических и научно-практических целях методических ресурсов и дидактических возможностей учреждений-партнёров. Определены условия создания сетевой организации в форме ассоциации или объединения по интересам в процессе международного сотрудничества. Представлен перечень мероприятий в «Дорожных картах», реализованных посредством четырёхстороннего международного сотрудничества с университетами-партнёрами и заказчиками педагогических кадров в направлении повышения практикоориентированности образовательного процесса.

Ключевые слова: лаборатория университета; практико-ориентированная деятельность; международное сотрудничество; сетевое взаимодействие.

Рис. 2. Библиогр.: 7 назв.

N. G. Dubeshka¹, Ph. D. in Education, Associate Professor,
A. N. Unsovich², Ph. D. in Education, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹dubeshka@mail.ru, ²unsovich1970@mail.ru

PRACTICE-ORIENTED NETWORKING UNIVERSITY LABORATORIES WITH PARTNER INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF INTERNATIONAL COOPERATION

The article notes the relevance and necessity of creating conditions for the network interaction of the university laboratory with partner institutions in the implementation of educational programs of general higher education in pedagogical specialties most in demand by the economy. The article analyzes the educational and scientific-pedagogical activities of the Childhood Pedagogy laboratory of Baranovichi State University. The network interaction characteristic as a type of international cooperation for the use of methodological resources and didactic capabilities of partner institutions for academic and scientific-practical purposes is given. The conditions for the creation of a network organization in the form of an association or association of interests in the process of international cooperation are defined. The list of activities in the “Roadmaps” is presented, implemented through quadrilateral international cooperation with partner universities and teaching staffcustomers in the direction of improving the practice orientation of the educational process.

Key words: university laboratory; practice-oriented activities; international cooperation; networking.

Fig. 2. Ref.: 7 titles.

Введение. В целях обеспечения дополнительных возможностей, условий для поступления одаренных и талантливых, мотивированных и целеустремленных абитуриентов в перечень наиболее востребованных экономикой специальностей в учреждения высшего образования Республики Беларусь включён ряд педагогических специальностей [1], в том числе специ-

альность 6-05-0112-01 «Дошкольное образование». Причины, по которым учреждения дошкольного образования испытывают дефицит педагогических кадров, можно определить, опираясь на результаты статистических исследований демографической и социальной статистики Национального статистического комитета Республики Беларусь [2], представленные с 2000 по 2023-й год (рисунок 1).

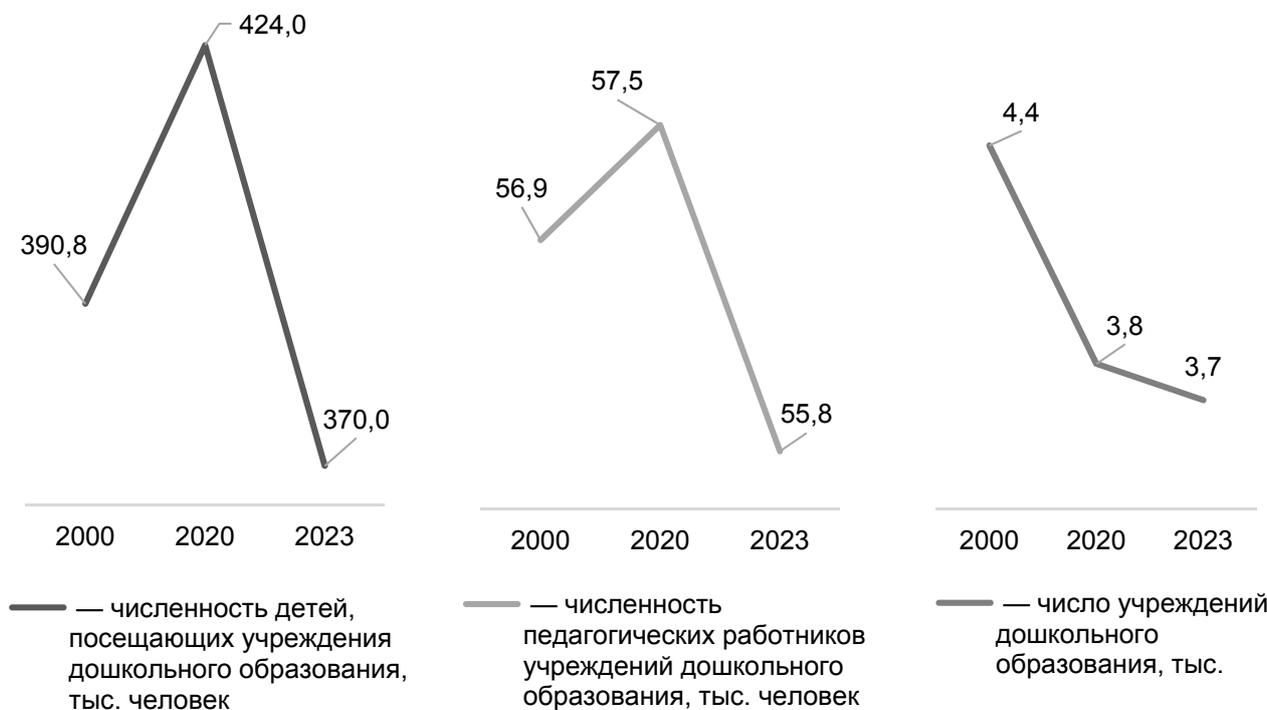


Рисунок 1. — Результаты статистических исследований демографической и социальной статистики Национального статистического комитета Республики Беларусь с 2000 по 2023-й год

Анализ статистических данных свидетельствует о том, что с 2000 до 2020 года отмечена положительная динамика численности детей, посещающих учреждения дошкольного образования, что повлияло на изменение кадровой политики государства в сфере образования — возросла потребность в педагогических работниках учреждений дошкольного образования. Снижение рождаемости в период пандемии сказалось на уменьшении численности детей, посещающих учреждения дошкольного образования, что, в свою очередь, повлияло на снижение числа учреждений и численности педагогических работников.

В данный момент среднестатистическая нагрузка на педагогический состав учреждений дошкольного образования остаётся высокой, что обуславливает потребность в педагогических кадрах на рынке труда.

Чтобы удовлетворить запросы государства на обеспечение отрасли образования высококвалифицированными педагогическими кадрами, требуется повышение престижа педагогической профессии в обществе. На формирование представлений абитуриентов о престижности профессии педагога оказывает влияние целый ряд факторов, среди которых ценностные установки в семье и обществе, личный опыт, интересы, склонности и увлечения абитуриента, физическое и психологическое здоровье, возможность профессионального и карьерного роста, условия труда, оплата труда и др. По результатам мониторинга деятельности выпускников и мнения представителей учреждений — заказчиков кадров трудности адаптации к первому рабочему месту у молодых специалистов связаны с умением применять на практике научно-теоретические знания.

Методология и методы исследования. Данное исследование опирается на положения компетентностного [3] и модульного [4] подходов, представители которых выделяют основания для организации практико-ориентированной деятельности в процессе формирования базовых профессиональных и специализированных компетенций обучающихся. Основным методом исследования — метод анализа документов и продуктов деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. Профессорско-преподавательский состав кафедры дошкольного и начального образования факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (далее — кафедра) осуществляет академическую деятельность по подготовке обучающихся по специальности «Дошкольное образование» в соответствии с темой научно-исследовательской работы кафедры «Формирование гибких компетенций (soft-skills) будущих педагогов» посредством реализации учебных планов. Деятельность лаборатории педагогики детства кафедры (далее — лаборатория) носит практико-ориентированный характер и осуществляется по трём направлениям: образовательное, научно-педагогическое и волонтерское. В целях повышения мотивации к учебной деятельности, формирования ценностного отношения к педагогической профессии и профессионального самоопределения, начиная с I курса, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование» вовлекаются в практико-ориентированную деятельность лаборатории.

В целях устойчивого развития и обеспечения высокого качества образования практико-ориентированная деятельность лаборатории требует постоянного обновления не только учебно-программного содержания учебных дисциплин, но и научно-методического и дидактического обеспечения. Для создания такой системы постоянно обновляющихся научно-практических ресурсов лаборатории, возникла необходимость установления партнёрских отношений не только с университетами, но и с учреждениями дошкольного образования.

На основе понятия о виртуальной реальности в теории информации и коммуникации [5] нами была разработана схема сетевого взаимодействия учреждений-партнёров, которая в современных исследованиях рассматривается как вид международного сотрудничества [6]. Для использования в академических и научно-практических целях методических ресурсов и дидактических возможностей сетевого взаимодействия учреждений-партнёров в рамках заключённых договоров о двустороннем сотрудничестве были разработаны «Дорожные карты» для реализации четырёхстороннего международного сотрудничества, представителями которого стали университеты-партнёры и учреждения дошкольного образования со стороны Республики Беларусь и Российской Федерации.

Сетевое взаимодействие осуществляется на условиях равноправия и координируется представителями от каждой стороны, может быть организовано в форме ассоциации (*лат. associatio* соединение, объединение лиц или учреждений) [7, с. 49] или объединения по интересам деятельности учреждений-партнёров. При этом у университетов появляется по одному новому партнёру (учреждение дошкольного образования другой страны), а у учреждений дошкольного образования — по два (университет и учреждение дошкольного образования другой страны) (рисунок 2).

Так, в 2022/2023 учебном году были составлены и подписаны пять «Дорожных карт» между учреждением образования «Барановичский государственный университет», пятью университетами-партнёрами Российской Федерации, десятью белорусскими и российскими учреждениями дошкольного образования.

Основные направления деятельности лаборатории реализуются всеми участниками сетевого взаимодействия в процессе международного сотрудничества в рамках своих компетенций в целях выстраивания партнёрского взаимодействия педагогических работников учреждений дошкольного образования, высшего образования и обучающихся, а также родителей (законных представителей) детей.

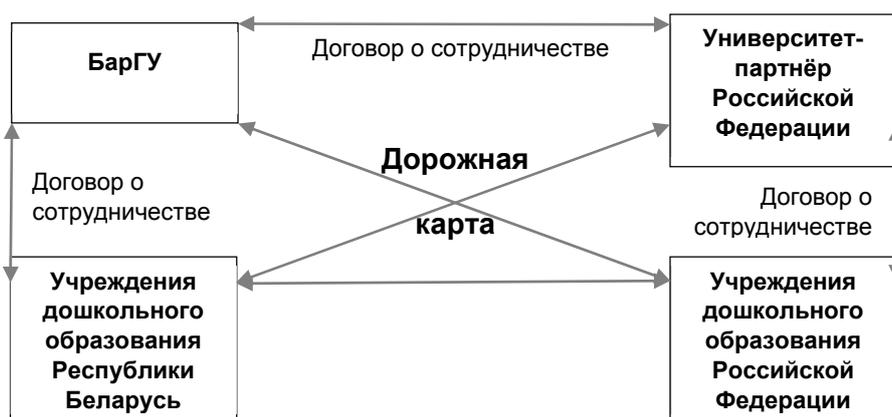


Рисунок 2. — Схема сетевого взаимодействия учреждений-партнёров

Профессорско-преподавательский состав кафедры осуществляет оказание научно-методической и консультативной помощи педагогическим работникам, руководителям и специалистам учреждений образования; организует внедрение результатов научных исследований и разработок в образовательный процесс в университете, содействует привлечению студентов к научно-исследовательским работам.

Представители учреждений-партнёров демонстрируют передовой педагогический опыт, предоставляют доступ к методическим ресурсам и дидактическим материалам всем участникам сетевого взаимодействия в соответствии с «Дорожными картами».

Студенты, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование», принимают активное участие во всех формах организации сотрудничества в соответствии с «Дорожными картами», в результате чего происходит адаптация учебного материала к реальным практическим условиям их будущей профессиональной деятельности; овладение универсальными, базовыми профессиональными компетенциями в соответствии с образовательным стандартом высшего образования и гибкими специализированными компетенциями с учётом направленности образовательной программы специальности, требований рынка труда, обобщения зарубежного опыта, взаимодействия с потенциальными работодателями — учреждениями дошкольного образования.

Задачи практико-ориентированного сетевого взаимодействия лаборатории с учреждениями-партнёрами на основе «Дорожных карт» в 2022/2023 учебном году были направлены на:

- повышение профессиональной компетентности и межкультурного общения педагогических работников учреждений образования, профессорско-преподавательского состава и студентов университетов-партнёров, сравнительный анализ теории и практики зарубежного педагогического опыта;

- обмен опытом работы российских и белорусских учреждений дошкольного образования в триаде «родители—дети—педагоги» по формированию у детей дошкольного возраста представлений о родном крае, воспитанию нравственности, патриотических чувств, приобщению к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям и культуре толерантности;

- обмен информационными материалами, образовательными технологиями и опытом работы по реализации духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи, укреплению сотрудничества между Российской Федерацией и Республикой Беларусь.

Сетевое взаимодействие предусматривает различные формы деятельности, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, в частности:

- *организация онлайн-концертов «Рождественские встречи»*, в ходе которых участники создавали клипы, видеотреки, презентации, демонстрирующие обряды и традиции празднования

Рождества и Нового года в Республике Беларусь и Российской Федерации. Происходил обмен творческими идеями по праздничному оформлению учреждений дошкольного образования. Студенты собрали «виртуальные папки-копилки» с оригинальными идеями новогоднего дизайна различных локаций в учреждении дошкольного образования — в групповом, приёмном помещении, музыкальном и танцевальном залах, на прогулочной и спортивной площадках детского сада и др.;

– *музыкальная гостиная* «Калядкі — бліны ды аладкі» была представлена видеофильмами, отражающими обряды и традиции празднования Рождества и Нового года в Республике Беларусь и Российской Федерации;

– *видеозапись комплексного занятия* в старшей группе «Бабулін куфар» по образовательным областям учебной программы дошкольного образования «Ребёнок и общество», «Изобразительное искусство» использовалась преподавателями университетов-партнёров в академических целях — анализировалась структура занятия, методы и приёмы реализации образовательных задач программного содержания, дидактические пособия и предметы прикладного национального дизайна;

– *интерактивные плакаты и интерактивные карты* «Моя семья», «Мой город», «Моя страна» являются средством визуализации особенностей ландшафта, архитектурных объектов, памятников культуры и истории российских и белорусских городов не только для детей дошкольного возраста, но и для педагогов, студентов, преподавателей. Такая форма сетевого взаимодействия представляет собой статичную форму образовательного онлайн-туризма;

– динамичная форма образовательного онлайн-туризма — *онлайн-путешествия* «Мой город — прошлое и настоящее», «Моя страна, мой город, моя семья»;

– *фестиваль* «Мой родны кут, як ты мне мілы...» был организован в целях знакомства детей дошкольного возраста с историей малой родины, а студентов — с методикой использования в образовательном процессе в учреждении дошкольного образования средств визуализации (видеоролики, интерактивные презентации, онлайн-игры); *фестиваль* «Дружат дети всей земли» — в целях установления дружеских взаимоотношений с представителями иных сообществ, формирования планетарного мышления у обучающихся;

– *музыкальное патриотическое мероприятие* «Письмо о Беларуси» основано на использовании дидактического приёма «равный обучает равного», а итог данного мероприятия — *пересылка бандероли* из белорусского детского сада в российский — способствовала формированию дружественных чувств;

– *посткроссинг* в преддверии государственного праздника «День защитника Отечества» способствовал приобщению детей к культуре деловой переписки, когда обмен праздничными почтовыми открытками, выполненными своими руками, раскрывал перед участниками данной формы сетевого взаимодействия секреты дружественного общения, подкреплённого ценностями субъективного и личностного характера;

– *видеотрек* «Русская изба», как форма интернационального воспитания в музейной педагогике, использовался в целях знакомства белорусов с традициями народов Поволжья, в динамичной познавательной форме позволял совершить обзорную виртуальную экскурсию по русской избе и сравнить предметы быта, декоративно-прикладного творчества славянских народов — российского и белорусского;

– *флешмоб* «Наши традиции» был представлен каждой стороной сетевого взаимодействия — студенты и преподаватели, воспитатели дошкольного образования и члены семей воспитанников подготовили видеоролики продолжительностью не более 5 минут, транслирующие традиционные пословицы, поговорки, колыбельные, рассказанные на родном языке (с представлением перевода); *флешмоб* «Я, ты, он, она — вместе дружная семья» был направлен на семейное воспитание — приобщение к общечеловеческим ценностям и традиционной культуре белорусов и россиян;

– *молодёжный форум* «Калейдоскоп культур» стал наиболее масштабным мероприятием сетевого взаимодействия учреждений-партнёров: конкурс детских рисунков, книжек-малышек краеведческого, патриотического содержания; конкурс студенческих проектов, статей и других образовательных продуктов, направленных на изучение традиций воспитания и этнопедагогического опыта;

– *онлайн-трансляции* «Сказки народов Сургута» и «Соцветие народов» имели своей целью представление студентам, преподавателям, воспитателям дошкольного образования опыта работы с детьми по театрализованной деятельности в проектной деятельности, интернациональному и патриотическому воспитанию.

Практико-ориентированное сетевое взаимодействие в процессе международного сотрудничества предоставляет студентам дополнительные возможности изучения передового педагогического опыта методами сравнительной и зарубежной педагогики, раскрывает перед ними перспективы профессионального развития, демонстрирует на практике педагогические условия организации образовательного процесса с детьми в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь и Российской Федерации.

Помимо запланированных в «Дорожной карте» мероприятий участники имеют возможность интерактивного взаимодействия посредством создания группы в социальных сетях, что формирует у них культуру деловой переписки, безопасного поведения в сети Интернет, профессионального этикета, корпоративной культуры и т. д.

Заключение. Повышение престижа педагогической профессии среди абитуриентов, студентов и молодых специалистов представляется возможным посредством усиления практико-ориентированной составляющей образовательного процесса в учреждении высшего образования. Когда учреждение дошкольного образования становится открытой системой, а деятельность педагогических работников — понятной и значимой, в обществе возрастает доверие и уважение к профессионалу, способному реализовать на практике дидактические, развивающие и воспитательные задачи по формированию разносторонне развитой личности ребёнка дошкольного возраста. Молодой специалист, подготовленный к практической деятельности в учреждении дошкольного образования, может применять на практике те научно-теоретические знания, которые приобрёл в процессе академической подготовки, что повышает степень его удовлетворённости профессиональной деятельностью и увеличивает вероятность закрепления в педагогической профессии.

Практико-ориентированное сетевое взаимодействие лаборатории в процессе четырёхстороннего международного сотрудничества, апробированное в 2022/2023 учебном году в учреждении образования «Барановичский государственный университет», по результатам мониторинга деятельности выпускников 2023 года способствовало лёгкой степени их адаптации к первому рабочему месту.

Четырёхстороннее международное сотрудничество учреждений высшего образования и учреждений — заказчиков кадров, по нашему мнению, взаимообогащает деятельность всех сторон — учреждения дошкольного образования получают современные научно обоснованные технологии и методики организации основной деятельности, разработанные профессорско-преподавательским составом кафедры, имеют возможность изучения международного передового педагогического опыта коллег-практиков; университеты приобретают практическую базу для апробации научных исследований в международном пространстве, решают задачи обогащения практико-ориентированного образовательного процесса в лаборатории университета методическими и дидактическими разработками учреждений дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. О перечнях наиболее востребованных экономикой специальностей [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 09.02.2023 № 44 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — 25.02.2023. — 8/39582. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22339582&p1=1>. — Дата доступа: 17.12.2023.
2. Учреждения дошкольного образования по областям и г. Минску [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/socialnaya-sfera/obrazovanie/godovye-dannye_5/uchrezhdeniya-doshkolnogo-obrazovaniya-po-oblastyam-i-g-minsku/?special_version=N&ysclid=lrqv3w78842457405. — Дата доступа: 17.12.2023.
3. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
4. Лобанов, А. П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. — Минск : РИВШ, 2008. — 84 с.
5. Назарчук, А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопр. философии. — 2008. — № 7. — С. 61—75.
6. Добровольская, В. В. Международное сотрудничество в сфере высшего образования (сетевая организация деятельности) / В. В. Добровольская // Акт. проблемы междунар. отношений и глоб. развития. — 2015. — Вып. 3. — С. 89—101.
7. Словарь русского языка : в 4 т. Т. 1. А—Й / РАН, Ин-т лингвист. исслед. — 4-е изд., стер. — М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. — 702 с.

Поступила в редакцию 16.01.2024.

УДК [37.014.6:376]:373.24

Е. А. Лемех, кандидат педагогических наук, доцентУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, vea.68@mail.ru

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ 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», приказ Министерства образования Республики Беларусь № 517 от 22.08.2022 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2022/2023 учебном году»). Описан один из компонентов шкал для комплексной оценки качества образования воспитанников с тяжёлыми множественными нарушениями развития («Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»).

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

Рис. 4. Библиогр.: 12 назв.

E. A. Lemekh, Ph. D. in Education, Associate ProfessorBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str.,
220030 Minsk, the Republic of Belarus, vea.68@mail.ru

QUALITY ASSESSMENT OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL GROUPS 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 basis 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, August 11, 2021 “On experimental and innovative activities in the 2021/2022 academic year”, Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus No. 517, August 22, 2022 “On experimental and innovative activities in the 2022/2023 academic year”). One of the components of the scales of a comprehensive assessment of the quality of education among individuals with severe multiple disorders (“Quality assessment of correctional and educational process in preschool groups of correction- and development-training centre) is described.

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

Fig. 4. Ref.: 12 titles.

Введение. В «Концептуальных подходах к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года» определены задачи в сфере дошкольного образования, среди которых отмечается повышение доступности дошкольного образования и совершенствование его качества, создание национальной системы оценки качества дошкольного образования, в том числе разработка и апробация инструментария для такой оценки [1].

В центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее — ЦКРОиР), которые появились в нашей стране только в 1999 году, до последнего времени не поднимался вопрос о качестве образования, поскольку само содержание дошкольного образования детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР) было определено в 2014 году и до сих пор является дискуссионным.

Ранее нами уже была обоснована дефиниция «качество образования воспитанников с тяжёлыми множественными нарушениями развития» как совокупная характеристика коррекционно-образовательного процесса и образовательных условий, приводящих к образовательному результату, отражающему сформированность функциональной, поддерживающей-коммуникативной, ситуационно-поведенческой жизненных компетенций и позволяющих улучшить качество жизни [2, с. 136]. В соответствии с данным определением предложено три маркера качества образования воспитанников с ТМНР: «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР», «Оценка качества условий освоения учебных программ воспитанниками с ТМНР», «Оценка качества результатов освоения учебных программ воспитанниками с ТМНР». В данной статье остановимся только на маркере «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР».

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования выступает проектно-целевой подход (А. А. Голодова [3], И. Г. Голышев [4], Г. В. Мухаметзянова [5], В. З. Юсупов [6]), феноменологически-гуманистическая парадигма (Т. В. Лисовская [7]), современные подходы к качеству образования (Т. Н. Богуславская [8], В. А. Болотов [9], В. Ф. Русецкий [10], И. Ф. Слепцова [11], И. В. Юганова [12] и др.). Подробно методология исследования была изложена ранее [2].

В работе использованы теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической литературы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, проектирование), метод экспертных оценок. Для выяснения надёжности и достоверности инструментария, анализа данных использовались методы математической статистики: расчёт среднего арифметического с вычислением 95 %-го доверительного интервала, корреляционный анализ по Спирмену, расчёт коэффициента конкордации W Кендалла; T -критерий Вилкоксона.

Результаты исследования и их обсуждение. В 2020—2021 годах разработаны шкалы для комплексной оценки качества дошкольного образования в ЦКРОиР. В сентябре 2021 года начато внедрение результатов исследования в образовательную практику страны в ЦКРОиР Пинского, Ляховичского, Полоцкого, Оршанского, Добрушского, Мозырского, Лидского, Быховского, Костюковичского, Краснопольского, Мстиславского районов, ЦКРОиР Бреста, Горок, Молодечно, Шклова, ЦКРОиР Центрального района г. Минска, а также Могилёвского и Гомельского областных ЦКРОиР. Изучено 22 дошкольные группы.

Все ЦКРОиР, принимающие участие в проекте, в марте 2022 года провели самообследование по предложенному инструментарии, а в апреле 2022 года — оценивание независимыми экспертами. В качестве независимых экспертов в целях предупреждения конфликта интересов выступили лица, не связанные с ЦКРОиР, где происходила оценка, имеющие дефектологическое образование. Таким образом, каждая дошкольная группа ЦКРОиР оценивалась двумя экспертами независимо друг от друга.

В ходе апробации обнаружена высокая согласованность экспертных оценок. Корреляционный анализ по Спирмену позволяет говорить о том, что все коэффициенты корреляции являются статистически значимыми, наличествует взаимосвязь между оценками. Величина коэффициентов по модулю, колеблющаяся от 0,88 до 1,00, относится к диапазону значений, обозначающих сильную корреляционную связь. Коэффициенты конкордации W Кендалла демонстрируют то же, их величина превышает 0,70, они указывают на высокую согласованность

всех оценок. Установленные корреляции являются положительными, т. е. при высоких самооценках обнаруживаются и более высокие оценки независимых экспертов.

Рассмотрим маркер «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР» более подробно.

Образовательный процесс в дошкольных группах ЦКРОиР включает в себя занятия по образовательным областям «Самообслуживание», «Коммуникация», «Сенсорная стимуляция», «Я и мир», «Предметная деятельность», «Игра», «Изобразительная деятельность», «Музыкально-ритмические занятия», «Адаптивная физическая культура». Коррекционная направленность образовательного процесса обеспечивается, с одной стороны, коррекционными занятиями, с другой — сопровождает все режимные моменты. В связи с этим в оценку мы включили критерий «Режимные моменты в течение дня», где в качестве показателей выступают встреча/прощание, приём пищи, сон, личная гигиена, пользование туалетом, прогулка, индивидуальная деятельность воспитанников, которая предусмотрена в учреждении образования, а также структурированность распорядка дня (регламентация).

Критерий «Специально организованная деятельность воспитанников» позволяет оценить качество образовательного процесса по всем образовательным областям в соответствии с учебным планом (перечислены выше).

Группировка частей коррекционно-образовательного процесса включает элементы, составляющие собственно такой процесс (режимные моменты, образовательные области, коррекционные занятия), и элементы, которые носят процессуальный характер, показывающие, что надо учитывать для качества процесса. В связи с этим появился критерий «Качество взаимодействия педагогов и детей», включающий следующие показатели: обстановка эмоционального комфорта и благополучия, педагогически целесообразная атмосфера взаимодействий в группе. Оба показателя позволяют оценить ежедневную работу в группах.

Коррекционно-образовательный процесс в дошкольных группах ЦКРОиР предполагает проведение утренников, развлечений, традиционных мероприятий, которые нуждаются в дополнительной, тщательной подготовке. Критерий «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР» позволяет оценить качество таких мероприятий. Он включает следующие показатели: мероприятия; вовлечение родителей в коррекционно-образовательный процесс ЦКРОиР. Второй показатель в данном критерии введён, поскольку без совместной работы с родителями, без организации социального партнёрства невозможно организовать качественный коррекционно-образовательный процесс в данном виде учреждений.

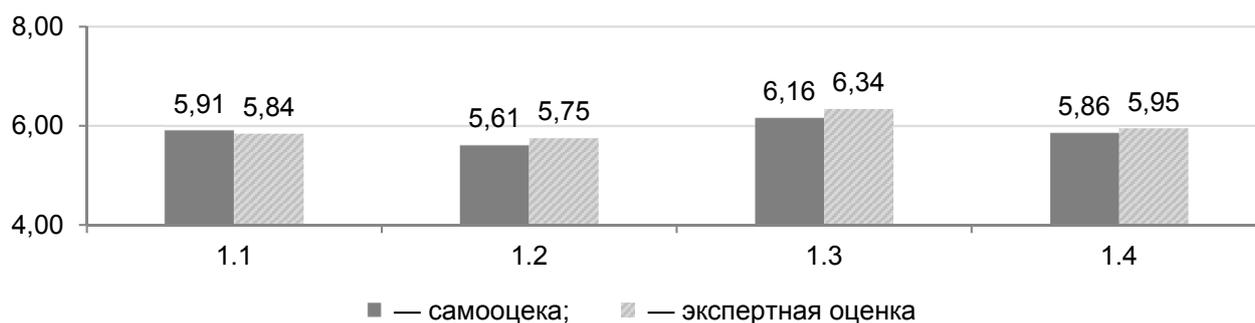
Каждый критерий имел ряд показателей, которые оценивались от 1 до 7 баллов.

Ранжирование наиболее благополучных аспектов и вопросов, требующих внимания, по маркеру «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР» представлено на рисунке 1.

Коррекционно-образовательный процесс в дошкольных группах ЦКРОиР оценивается достаточно высоко, демонстрируется хороший уровень. Средние значения: от 5,61 по критерию «Специально организованная деятельность воспитанников» до 6,34 по критерию «Качество взаимодействия педагогов и детей».

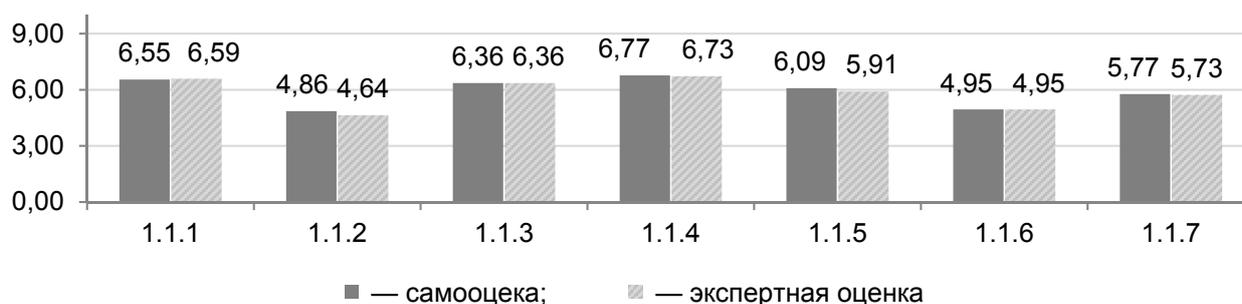
На рисунке 2 представлена картина по критерию 1.1 «Режимные моменты в течение дня».

Все показатели данного критерия связаны с организацией режимных моментов в группе — встреч и прощаний, приёмов пищи, сна, гигиены, прогулки, индивидуальной деятельности воспитанников. Для достижения высоких баллов требуется достаточная психологическая и педагогическая компетентность педагогов, умеющих на разных уровнях общаться с детьми и родителями. С одной стороны, в группах преимущественно небольшое количество воспитанников (в среднем от 3 до 8) на 2—3 взрослых, поэтому педагоги могут уделить достаточное внимание каждому ребёнку. С другой стороны, процедуры по уходу наиболее отработаны в учреждениях, так как такая задача была поставлена с момента открытия дошкольных групп ЦКРОиР.



Примечание — 1.1 — «Режимные моменты в течение дня»; 1.2 — «Специально организованная деятельность воспитанников»; 1.3 — «Качество взаимодействия педагогов и детей»; 1.4 — «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР».

Рисунок 1. — Ранжирование критериев по маркеру «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР» (в баллах)



Примечание — 1.1.1 — «Встреча/прощание»; 1.1.2 — «Приём пищи»; 1.1.3 — «Сон»; 1.1.4 — «Личная гигиена, пользование туалетом»; 1.1.5 — «Прогулка»; 1.1.6 — «Индивидуальная деятельность воспитанников»; 1.1.7 — «Структурированность распорядка дня».

Рисунок 2. — Ранжирование показателей по критерию 1.1 «Режимные моменты в течение дня» (в баллах)

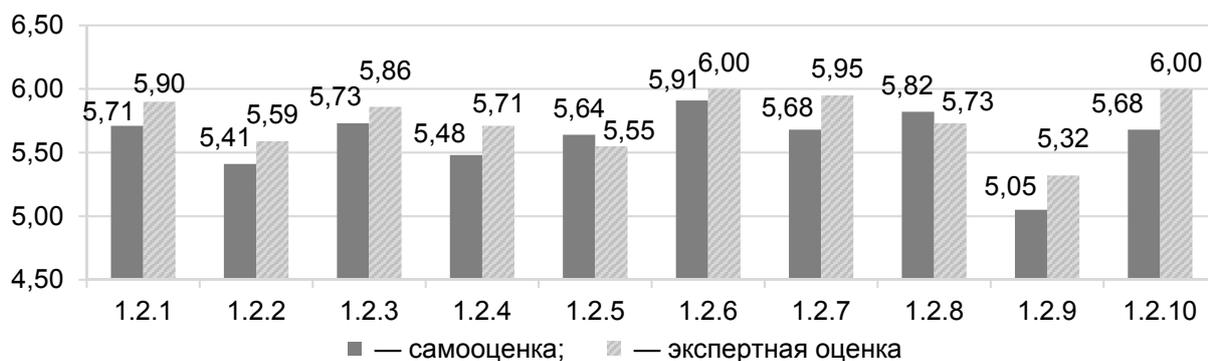
Средние значения от 5,77 до 6,77 по пяти показателям («Личная гигиена, пользование туалетом» (6,77/6,73); «Встреча/прощание» (6,55/6,59); «Сон» (6,36/6,36); «Прогулка» (6,09/5,91), «Структурированность распорядка дня» (5,77/5,73)) говорят о наличии хорошего уровня организации режима дня.

Показатели «Приём пищи» (4,86/4,64) и «Индивидуальная деятельность воспитанников» (4,95/4,95) несколько ниже. При приёме пищи в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанников часто необходима замена блюд, а в соответствии с санитарными нормами, правилами и гигиеническими нормативами это оказывается невыполнимо. В связи с изложенным обстоятельством этот показатель трудно повысить.

Из-за психологической структуры нарушения каждого ребёнка необходимо организовывать индивидуальную деятельность воспитанников ЦКРОиР. Педагогический коллектив не всегда понимает это, считая, что во второй половине дня детей можно «предоставить самим себе». Показатель имеет положительный потенциал для развития при условии включения административного ресурса в вопросы методической подготовки воспитателей дошкольного образования.

Колебания при самооценке и оценке внешним экспертом изучались с помощью *T*-критерия Вилкоксона, они статистически не значимы ($p = 0,691$ для показателя 1.1; $p = 0,31$ для показателя 1.2; $p = 1$ для показателя 1.1.3; $p = 1,0$ для показателя 1.1.4; $p = 0,44$ для показателя 1.1.5; $p = 1,0$ для показателя 1.1.6; $p = 0,59$ для показателя 1.1.7).

На рисунке 3 представлена более детальная картина по критерию 1.2 «Специально организованная деятельность воспитанников».



Примечание — 1.2.1 — «Самообслуживание»; 1.2.2 — «Коммуникация»; 1.2.3 — «Сенсорная стимуляция»; 1.2.4 — «Предметная деятельность»; 1.2.5 — «Я и мир»; 1.2.6 — «Игра»; 1.2.7 — «Изобразительная деятельность»; 1.2.8 — «Музыкально-ритмические занятия»; 1.2.9 — «Адаптивная физическая культура»; 1.2.10 — «Коррекционные занятия».

Рисунок 3. — Ранжирование показателей по критерию 1.2 «Специально организованная деятельность воспитанников» (в баллах)

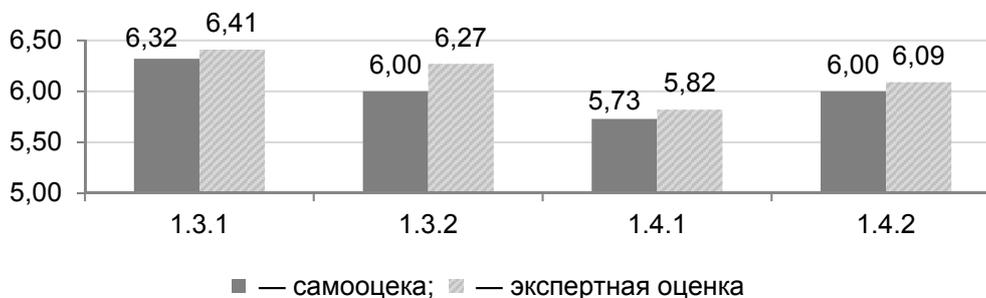
Показатели критерия соответствуют компонентам учебного плана для дошкольных отделений ЦКРОиР. Средние значения — от 5,05 до 6,00, что предполагает хороший уровень проведения учебных и коррекционных занятий. Ниже всех оценивают образовательную область «Адаптивная физическая культура». Вероятно, это происходит из-за отсутствия учебной программы по данной дисциплине, профильных специалистов, профессиональных компетенций у педагогов.

Колебания при самооценке и оценке внешним экспертом статистически не значимы для восьми показателей из десяти. Выявлены статистически значимые различия только для показателя 1.2.4 «Предметная деятельность» ($p = 0,04$) и показателя 1.2.10 «Коррекционные занятия» ($p = 0,02$).

В первом и во втором случаях независимые эксперты выше оценивают учебные занятия по предметной деятельности и коррекционные занятия. Вероятно, это связано с тем, что предметные действия входят в любую деятельность ребёнка. Эксперты обращают на это внимание и производят итоговую оценку не только по впечатлению от учебного занятия и беседы с педагогом, но и учитывая уровень развития предметных действий воспитанников. Поскольку данная образовательная область изучается и отрабатывается на первом году обучения, то с каждым годом сами предметные действия совершенствуются, наблюдение может произвести положительное впечатление. С коррекционными занятиями, вероятно, происходит то же. Поскольку вся деятельность воспитанника — и учебная, и внеучебная — в условиях ЦКРОиР носит коррекционную направленность, то наблюдая в течение дня за детьми, у эксперта возникает кумулятивный эффект, который проецируется собственно на коррекционные занятия. При самооценке в ЦКРОиР такого не происходит.

Для улучшения данных показателей необходимо обеспечить баланс между структурированностью и гибкостью программы, уделять больше внимания реализации индивидуального и дифференцированного подходов в коррекционно-образовательном процессе.

На рисунке 4 представлена картина по критериям 1.3 «Качество взаимодействия педагогов и детей» и 1.4 «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР». Средние значения по критерию 1.3 выше 6 баллов. Вероятно, небольшое количество воспитанников в группе, наличие готовности работать с детьми-инвалидами, эмпатии и толерантности у специалистов, имеющиеся профессиональные компетенции позволяют выстраивать адекватные отношения.



Примечание — 1.3 — «Качество взаимодействия педагогов и детей»; 1.3.1 — «Обстановка эмоционального комфорта и благополучия»; 1.3.2 — «Педагогически целесообразная атмосфера взаимодействий в группе»; 1.4 — «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР»; 1.4.1 — «Мероприятия»; 1.4.2 — «Вовлечение родителей в коррекционно-образовательный процесс ЦКРОиР».

Рисунок 4. — Ранжирование показателей по критериям 1.3 «Качество взаимодействия педагогов и детей» и 1.4 «Качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР» (в баллах)

Колебания при самооценке и оценке внешним экспертом незначительны для показателя 1.3.1 ($p = 0,18$). Можно говорить о тенденции к более высокой оценке независимыми экспертами для показателя 1.3.2 ($p = 0,07$). Мы полагаем, что показатель 1.3.2 в условиях самооценки измеряется строже, а в присутствии независимого эксперта воспитатели дошкольного образования демонстрируют более желательное поведение, за счёт чего оценка эксперта может несколько повышаться.

Улучшение данного критерия может быть связано с более продуманным использованием приёмов создания ситуаций успеха, невербального и вербального поощрения детей. Перспективы развития могут быть связаны с переносом акцента с присмотра и ухода на коррекционно-развивающий потенциал действий как воспитателей дошкольного образования, так и помощников воспитателей.

Средние значения по критерию 1.4 — от 5,73 до 6,09 баллов. Это уровень, стремящийся к отличному. Колебания при самооценке и оценке внешним экспертом не значимы. Критерий имеет положительный потенциал для развития за счёт организации совместных традиционных мероприятий с другими ЦКРОиР, а при размещении ЦКРОиР в одном здании с детским садом — совместно с детьми этих дошкольных групп, а также за счёт организации летних инклюзивных лагерных смен.

Заключение. Оценивание по маркеру «Оценка качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР» показало, что к наиболее благополучным аспектам можно отнести организацию взаимодействия педагогов и воспитанников с ТМНР, качество коррекционно-образовательных событий в ЦКРОиР, организацию присмотра и ухода за детьми. Особого внимания требуют вопросы организации специально организованной деятельности воспитанников. Более низкие оценки по данным показателям обусловлены

недостаточным уровнем профессиональной методической компетентности у педагогов. Вместе с тем качество коррекционно-образовательного процесса в ЦКРОиР характеризуется хорошим уровнем, который имеет положительный потенциал для развития при оказании методической помощи педагогам, наращивании ими профессиональных компетенций, решении кадрового вопроса.

Оценивание качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах ЦКРОиР администрацией и независимыми экспертами с применением шкал для комплексной оценки качества образования воспитанников с ТМНР имеет положительный потенциал для развития коррекционно-образовательного процесса. Апробация показала, что разработанная шкала является валидной и надёжной.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 29 нояб. 2017 г. № 742 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2019.
2. 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.
3. Голодова, А. А. Внедрение методов проектного управления в программах образовательного кластера региона : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / А. А. Голодова. — Волгоград, 2010. — 173 л.
4. Гольшиев, И. Г. Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Г. Гольшиев, Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО. — Казань, 2012. — 47 с.
5. Мухаметзянова, Г. В. Проектно-целевой подход в формировании профессиональных компетенций в едином образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Г. В. Мухаметзянова. — Режим доступа: <http://docplayer.ru/46722217-Proektno-celevoy-podhod-v-formirovanii-professionalnyh-kompetency-v-edinom-obrazovatelnom-prostranstve.html> . — Дата доступа: 06.04.2021.
6. Юсупов, В. З. Сущностные характеристики проектно-целевого подхода в развитии дополнительного образования [Электронный ресурс] / В. З. Юсупов // Науч. тр. Моск. гуманитар. ун-та. — 2019. — № 4. — С. 29—41. — Режим доступа: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1011> . — Дата доступа: 07.04.2021.
7. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития : монография / Т. В. Лисовская. — Минск : Четыре четверти, 2016. — 232 с.
8. Богуславская, Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования / Т. Н. Богуславская // Проблемы соврем. образования. — 2012. — № 4. — С. 52—63.
9. Болотов, В. А. Развитие системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Качество образования в shk. — 2008. — № 1. — С. 12—15.
10. Русецкий, В. Ф. Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования / В. Ф. Русецкий // Пед. наука и образование. — 2018. — № 2. — С. 16—23.
11. Слепцова, И. Ф. Качество дошкольного образования как единство образовательного процесса, условий и результата / И. Ф. Слепцова // Соврем. дошкол. образование. Теория и практика. — 2018. — № 1. — С. 30—37.
12. Экспертные оценки в дошкольном образовании / авт.-сост. И. В. Юганова. — М. : Сфера, 2009. — 119 с.

Поступила в редакцию 20.06.2023.

УДК 378:37.012.2

В. Л. Лоцицкий, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Полесский государственный университет», ул. Днепровской флотилии, 23,
225710 Пинск, Республика Беларусь, bakalaur@yandex.ru

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается комплекс проблемных вопросов осуществления процессов цифровой трансформации образования. В рамках сформулированных задач исследования и осуществляемой научной рефлексии конкретизирован понятийно-терминологический аппарат, определены феноменологические признаки цифровизации образования. Автором осуществлен анализ факторов, детерминирующих динамичное и решительное развитие технологизации образовательной сферы в Республике Беларусь и на постсоветском пространстве. Выделены характеристики основных в своей значимости инновационных информационно-коммуникационных технологий в образовании, а также проблемные аспекты их интеграции в образовательный процесс на уровнях общего среднего и высшего образования. Внимание акцентируется на важных проблемах вызревания, связанных с цифровизацией образования рисков и угроз глобального характера. Автором предлагаются императивы, учёт которых позволит преодолеть возникающие противоречия техногенного и социоприродного характера в эффективном обеспечении преемственности в образовании на всех его системных уровнях.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровая трансформация; информационно-коммуникационное пространство; информационно-образовательная среда; технологизация образования; преемственность в образовании.

Библиогр.: 20 назв.

V. L. Lozitsky, Ph. D. in Education, Associate Professor
Polesky State University, 23 Dnieper Flotilia Str., 225710 Pinsk, the Republic of Belarus, bakalaur@yandex.ru

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: CHALLENGES, RISKS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

The article considers a set of problematic issues of implementing the processes of digital transformation of education. Within the framework of the formulated tasks of the study and the scientific reflection carried out, the conceptual and terminological apparatus was specified, phenomenological signs of education digitalization were determined. The author analyzed the factors determining the dynamic and decisive development of the technologization of the educational sphere in the Republic of Belarus and in the post-Soviet space. The main characteristics of innovative information and communication technologies in education, as well as problematic aspects of their integration into the educational process at the levels of general secondary and higher education are highlighted. Attention is focused on the important problems of maturation associated with the digitalization of the formation of risks and threats of a global nature. The author proposes imperatives, the accounting of which will make it possible to overcome the emerging contradictions of a technogenic and social nature in effectively ensuring continuity in education at all its systemic levels.

Key words: digitalization of education; digital transformation; information and communication space; information and educational environment; technologization of education; continuity in education.

Ref.: 20 titles.

Введение. Осуществляемые в современном обществе эпохи цифровизации динамичные социокультурные изменения детерминируют развитие образовательной сферы, которая во многом определяет качественную направленность дальнейшего продвижения социума. Выбор вектора направления развития в образовании связан с мировоззренческими ценностями ноосферного мышления в раскрытии духовно-нравственного потенциала человека и общества с учетом восприятия парадигмы сосуществования социального и техногенного в современном мире. Данный социально-философский посыл является важным в научном анализе феномена

цифровизации образования (далее — ЦО) и понимании модернизационных изменений в образовательной сфере при реализации положений Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы [1]. Завершение первой четверти века позволяет выделять основные тенденции в развитии процессов ЦО с опорой на аналитические и теоретико-методологические исследования авторов как в Республике Беларусь, так и на постсоветском пространстве [2—20]. Обобщение международного опыта в осуществлении цифровой трансформации образовательной сферы, сделанное в публикациях А. М. Алексанкова, И. П. Гладилиной, И. Г. Ермаковой, И. Л. Шевляковой-Борзенко [2; 3; 7; 20], целесообразно определять в качестве одного из методологических элементов научной рефлексии в исследовании проблематики ЦО. Этапные качественные изменения на системных уровнях общего среднего и высшего образования в ходе реализации положений Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы [1] рассмотрены в исследованиях А. В. Аксенчик, В. А. Богуша, К. В. Бузова, И. Н. Емельянович, Н. В. Ермалинской, Т. Г. Фильчук и Е. Н. Шнейдерова [2; 4; 8; 9]. В работах данных авторов обобщён практический опыт образовательной деятельности учреждений высшего образования Республики Беларусь во внедрении инновационных информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) и высокотехнологичных технических решений в образовательный процесс. Комплекс вопросов, связанных с детерминирующим влиянием цифровизации на образовательный процесс с позиций анализа возможностей решения проблемы обеспечения преемственности общего среднего и высшего образования, рассмотрен в публикациях М. М. Ковалёва, П. Д. Рабиновича, Л. Г. Титаренко, А. Г. Толкача, А. Ю. Уварова, А. Н. Унсовича, М. А. Чошанова [12; 15—19]. Аналитика и прогнозирование развития образования в условиях цифровизации в контексте рассмотрения нарастающих вызовов и угроз глобального характера представлены в качестве направления исследования в социально-философской и педагогической научной рефлексии Е. А. Бутиной, А. В. Ворохова, О. Л. Жук, И. В. Карпенко, А. М. Кондакова, М. И. Корзиной [5; 6; 10; 11; 13; 14].

Динамичность технологизации сферы образования и качественные изменения ИКТ актуализируют направленность представляемого нами исследования. Его цель — определение проблемных аспектов развития процессов цифровой трансформации с позиций понимания вызревающих вызовов и угроз современности. В качестве актуальных задач исследования выделены: конкретизация феноменологических характеристик ЦО; выявление факторов, детерминирующих технологизацию образования с позиций понимания качественных изменений информационно-коммуникационного пространства (далее — ИКП) и информационно-образовательной среды (далее — ИОС) на системных уровнях общего среднего и высшего образования в Республике Беларусь; определение основных условий минимизации рисков и решения узловых проблем с учётом понимания феномена ЦО и двухэтапной реализации концептуальных положений планирования мероприятий цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019—2025 годы [1].

Методология и методы исследования. В качестве основных методологических подходов в избрании инструментария и методов исследования применены системно-деятельностный, средовой, компетентностный, личностно ориентированный. На основании метода контент-анализа источниковой базы исследования (нормативные положения правовой документации в сфере цифровой трансформации образования [1]; практико-ориентированные теоретико-методологические исследования, осуществленные в Республике Беларусь и на постсоветском пространстве [2—20]) проанализированы процессы поэтапного развертывания и дальнейшего развития процессов цифровизации в образовании в первой четверти XXI столетия, определены феноменологические характеристики цифровизации образовательной сферы. Избранная методология исследования позволила обеспечить необходимый уровень научной рефлексии в решении актуальных задач исследования и достижении обозначенного целеполагания.

Результаты исследования и их обсуждение. Существующий в исследованиях по проблематике ЦО плюрализм трактовок ключевых понятий «цифровизация образования» и «цифровая трансформация образования» свидетельствует не только о междисциплинарности в многообразных исследовательских теоретико-методологических подходах, но и о феноменологичности изучаемых явлений и процессов при сложности и неоднозначности их понимания. Это позволяет определять ЦО как:

– следующий за этапом информатизации период информационной революции в образовательной сфере с позиций линейного понимания процесса социально-исторического и технологического развития общества;

– этап качественного стадийного развития образования, приводящий к повышению эффективности его функционирования на системных уровнях, а также улучшению качества жизни людей и ускорению темпов развития личности и общества в условиях эволюционирующего ИКТ на основе использования технико-технологического и дидактического потенциала ИКТ;

– общемировой тренд развития образовательной сферы, для которого, исходя из позиций системно-деятельностного и компетентностного подходов, характерны организация и осуществление образовательной деятельности с учётом формирования и закрепления в личностно-социальном опыте профессиональных компетенций и базовых основ информационной культуры субъектов педагогического взаимодействия в условиях широкого применения ИКТ и переноса части учебно-познавательной деятельности в область виртуального пространства ИОС.

Важным объединяющим началом в научных подходах, определяющих феномен ЦО, является выделение его процессной сущности и направленности как на личность, так и на социум. В таком понимании целесообразно определять сущностное триединство ЦО, которая выступает в качестве процесса, условия и достигаемой результативности качественных изменений в образовательной сфере.

Исходя из трактовки феноменологической сущности ЦО понятийное значение «цифровая трансформация образования» указывает на качественный переход определяемого объекта в новое состояние, его преобразование в результате целенаправленных внутренних и внешних изменений. В своём триединстве (по аналогии с феноменом ЦО) цифровая трансформация образования сущностно объединяет в себе процессуальное и результирующее начала, а также само условие качественного системного преобразования. Цифровая трансформация образования с её модернизационными изменениями взаимосвязана с процессом разработки и внедрения на практике эффективных моделей обучения, ориентированных на интеграцию в образовательный процесс инновационных ИКТ и, следовательно, его технологизацию. Технологизация образования — процесс качественного развития образовательной системы в условиях существенного возрастания роли технологий для эффективного обеспечения организации и осуществления учебной и образовательной деятельности, решения педагогических задач. Динамика такого развития, являясь качественным проявлением цифровизации образовательной сферы, связана с факторами, которые детерминируют как темпы, так и своеобразие процессов (в том числе и при обеспечении преемственности). К таким детерминантам в социуме отнесём следующие: реализация процессуально и содержательно статуса образования в качестве одного из оснований экономики знаний; темповые социокультурные изменения, связанные с интеграцией инновационных ИКТ и высокотехнологичных технических решений в бытие человека и общества; предъявление рынком труда качественно новых требований к компетенциям будущего специалиста — участника высокотехнологичного производства эпохи четвертой промышленной революции, формирование социального заказа на такого работника; развитие теоретико-методологических подходов в обосновании инновационных образовательных моделей, которые в своей практикоориентированности обеспечивают взаимодействие науки, образования, производства и бизнеса в условиях формирования и развития экономики знаний; совершенствование нормативно-правовой базы для реализации

процессов, являющихся содержанием цифровой трансформации образования; развитие педагогической практики и опыта обеспечения преемственности уровней образования в Республике Беларусь и на постсоветском пространстве в условиях цифровизации.

Цифровая трансформация образования в динамичной интеграции высокотехнологичных технических решений и инновационных технологий их применения изменяет качество ИКП и предлагает новые условия достижения целей и решения задач, стоящих перед образовательной сферой Республики Беларусь. К одним из основных инновационных ИКТ в образовании, которые опираются на использование технико-технологического и дидактического потенциала применяемого инструментария в обеспечении качества предоставляемых пользователям образовательных услуг в условиях ЦО, мы относим:

- технологии применения искусственного интеллекта (ИИ), позволяющие не только конструировать содержание обучения, настраивать его процессуальную составляющую, оценивать учебные достижения, обеспечивать коммуникацию субъектов взаимодействия в реальном времени, а также тьюторство (наставничество) и медиацию (посредничество), отслеживание траектории обучения и прогнозирование результатов;

- технологии управления данными в условиях организации и при осуществлении онлайн-обучения (в том числе в инклюзивном образовании) предоставляют инструментарий коммуникации и анализа, встроенные в системы управления образованием (например, применяемая в учреждениях общего среднего и высшего образования, адаптируемая под потребности конкретного учреждения образования открытая модульная платформа Moodle LMS), что позволяет эффективно оптимизировать процесс и осуществлять оценивание результативности деятельности;

- технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности, позволяющие использовать инструментально с применением инновационных технических решений аттрактивные среды визуализации информации с условными сюжетными ситуациями и их элементами как для их транслирования обучающимся, так и при предъявлении конкретных заданий;

- технологии управления пулом технологий (включая базы данных и облачные сервисы) для обеспечения доступа, поддержки и совокупности функциональных требований ресурсов;

- технологии прокторинга, процедурно обеспечивающие контроль дистанционно осуществляемого экзамена (зачета) с использованием систем распознавания/обнаружения персонаний участвующих субъектов взаимодействия [8, с. 34].

Кейсы использования платформ ИИ в образовании предоставляют возможность оптимизировать информационные ресурсы по отношению к запросам пользователя и с высокой скоростью выполнять те или иные задачи в рамках осуществляемой учебно-познавательной деятельности (например, при осуществлении поиска, классификации и прогнозирования в ходе обработки больших массивов данных, при анализе и коррекции генерируемого текста на заданную тему). Мощный дидактический арсенал в организации и осуществлении процесса обучения составляют разработки в области робототехники, инструментальные средства искусственного и гибридного интеллекта, дополненной и виртуальной реальности, облачных технологий и технологий прокторинга. Эффективное обучение в разрабатываемых дидактических моделях видится через применение элементов геймификации, 3D-симуляторов, инструментария интерактивности. Педагогическая задача состоит не в обеспечении принуждения в обучении, а в предоставлении возможностей и условий для развития и совершенствования с ориентацией на запросы пользователей — субъектов учебной и образовательной деятельности. Дидактическая роль таких высокотехнологичных средств состоит в обеспечении процесса обучения в сочетании с традиционными средствами дидактики на всех этапах организации и осуществления учебно-познавательной деятельности при её алгоритмизации. Субъективному мнению об онлайн-образовании как поверхностном и менее содержательном в сравнении с очной формой противопоставляется идея технологичного развития

дидактического инструментария и оправданное внимание к репутации надежности применяемых средств обучения, обеспечивающих необходимую функциональность процесса и самой ИОС учреждения образования.

Важно отметить, что наряду с очевидной прогрессивной направленностью осуществление в рамках ЦО процессов технологизации несёт в себе новые риски и угрозы, без учёта которых невозможно взвешенно определять перспективы развития, с позиций продуманных стратегий отвечать на социальные и техногенные вызовы. К угрозам техногенного характера, связанным с использованием инструментария платформ ИИ, относится появление сгенерированных информационных продуктов с ложной информацией и необходимости осуществления контроля ее истинности со стороны преподавателя (впрочем, также вооружённого высокотехнологичным инструментарием контроля). По отношению к применению мощных систем ИИ в образовании нельзя не согласиться с мнением В. А. Богуша, Л. Г. Титаренко, Е. Н. Шнейдерова [4; 16] о том, что данный инновационный инструментарий в образовательной сфере следует разрабатывать тогда, когда мы уверены, что их эффекты будут положительными, а риски — управляемыми.

Технологизируемое девиантное учебное поведение в формах использования подсказок, списывания, фальсификаций, гострайтинга, компиляций, плагиата и иных форм академического мошенничества на уровне миниатюризации (микронаушники и беспроводные средства трансляции аудио- и видеосигнала), применения инструментария облачных технологий, автоматических систем генерации текстов на базе нейросетей в своей практике представляет опасность как для общества, так и для личности. Угроза девиантного учебного поведения состоит в его разрастании и распространении из, казалось бы, безобидных подсказок в преступные формы фальсификации и плагиата. Повторяемые в различных формах и реализуемые в поступках академического мошенничества у новых поколений учащихся и студентов, но уже с применением высокотехнологичных технических решений, они способствуют не только размыванию в обществе морально-этических норм, но и становятся благоприятной средой правонарушений. И это чрезвычайно важная в своей актуальности проблема, решение которой видится не в минимизации последствий, а в предупреждении и профилактике технологизируемого академического мошенничества.

В нашем понимании ЦО и процессы цифровой трансформации образовательной сферы не являются безусловными детерминантами распространения девиантного учебного поведения во все более технологизируемых формах и применяемых технических средствах. Высокотехнологичное ИКП и ИОС учреждения образования в условиях цифровой трансформации предоставляют условия развития, эффективный дидактический инструментарий и механизмы оказания образовательных услуг и осуществления образовательной деятельности для субъектов педагогического взаимодействия. В ситуации личностного выбора стратегии действий и модели поведения в следовании выстраиваемой траектории достижения цели образования данный выбор всё-таки осуществляет автономная личность (хотя и с учетом обуславливающих факторов).

Вызревающие в современном образовании тенденции развития в силу своей новизны и актуальности обозначают проблему адаптации как системы, так и самих субъектов педагогического взаимодействия к эффективному функционированию в условиях ИКП и формируемой в Республике Беларусь РИОС (республиканской информационно-образовательной среды). Противоречие выражается в асинхронности динамики обгоняющего качества развития среды по отношению к отстающим темпам формирования актуальных для эффективной деятельности в данной среде компетенций субъектов педагогического взаимодействия. Вопрос их адаптации к качественным средовым переменам становится всё более актуальным. Одно из решений проблемы видится в эффективном обеспечении преемственности, которое ориентирует на сформированность у учащегося школы и дальнейшее развитие у студента учреждения высшего образования таких личностных приращений, которые, будучи закрепленными

в его социально-профессиональном опыте, становились бы базовыми для компетенций, основанных не только на знаниевой составляющей, но и на эффективных деятельностных качествах активного взаимодействия, предприимчивости и креативного стиля мышления. Современные университеты (например, модели исследовательского и предпринимательского университета 3.0, социально-предпринимательского цифрового университета 4.0) ориентированы на подготовку и профессиональное образование студента в рамках модели обучения, при котором значительная доля учебной и образовательной деятельности приходится не только на коллективную, но и на самостоятельную поисковую, исследовательскую проектную. В условиях цифровой трансформации образования преемственность не обеспечивается во многом в силу отсутствия согласованности в содержании, методах и средствах обучения на уровне общего среднего и высшего образования, а также низкоуровневой функциональной грамотности учащихся, несформированности их информационной культуры. Решение комплекса этих вопросов находится в плоскости разработки и реализации на практике механизмов эффективного обеспечения преемственности

Заключение. Резюмируя результаты осуществленного анализа, отметим, что сущностно ЦО представляет собой сложный в своей трактовке и междисциплинарности изучения объект исследования, для которого характерны свои феноменологические черты. В своем триединстве цифровизация образовательной сферы выступает в качестве процесса, условия и достигаемой результативности динамичных и решительных изменений в образовании, связанных с использованием инновационных ИКТ. Их интеграция в образовательный процесс имеет целью повышение его эффективности, обеспечение качества образовательных услуг и личностного развития субъектов в рамках обеспечения преемственности на всех системных уровнях. Цифровая трансформация образования в своей сущностной трактовке объединяет процессуальные, детерминирующие и качественные характеристики сложного техно- и социокультурного феномена, определяемого как качественный переход образовательной сферы в новое состояние, его преобразование в результате целенаправленных внутренних и внешних изменений на основе технологизации. Технологизация образования во многом является детерминируемым процессом качественного развития образовательной системы в условиях существенного возрастания роли инновационных ИКТ для эффективных организации и осуществления многоаспектной учебной и образовательной деятельности, решения актуальных педагогических задач.

Анализ процессов цифровой трансформации сферы образования позволил выделить основные риски и узловые проблемы, имеющие техногенную и социоприродную основу. К таким проблемам относится асинхронность темпов опережающего развития ИКТ во взаимосвязи с отстающей динамикой формирования и развития компетенций субъектов педагогического взаимодействия, их адаптации к изменённым условиям ИОС. Одной из актуальных проблем представляется практика расширения девиантного учебного поведения учащихся и студентов с применением высокотехнологичных технических решений и ИКТ. Одной из причин девиантного учебного поведения в условиях слабой адаптации к высоким требованиям ИОС является неразвитость информационной культуры учащихся и студентов. В таком понимании важным условием минимизации рисков и решения отмеченных нами узловых проблем в рамках процессов цифровой трансформации образования представляется учёт разрабатываемых императивных требований эффективного обеспечения преемственности общего среднего и высшего образования. К таковым отнесём следующие: наличие функциональной грамотности и сформированность информационной культуры участвующих субъектов педагогического взаимодействия, ориентированных на постоянное саморазвитие и совершенствование профессиональных требований к себе, своей деятельности и её результатам; нацеленность на разработку и применение наиболее эффективных моделей образовательного процесса, преодоление объективных противоречий дидактического и образовательного

процесса; применение адаптированных к требованиям ИКП и ИОС учреждения образования деятельностно развиваемых на всех этапах содержания, форм, методов и средств организации и осуществления учебной и образовательной деятельности; целенаправленность и динамичность педагогической деятельности, её поступательно-восходящий характер; субъект-субъектность и конструктивность деятельности акторов педагогического взаимодействия, осознающих основные идеи изучаемого учебного предмета, его логику, системные внутренние и внешние взаимосвязи.

Данные требования целесообразно рассматривать в качестве элемента механизмов эффективного обеспечения преемственности на системных уровнях общего среднего и высшего образования в условиях цифровизации образовательной сферы. Находящиеся в точке бифуркации развития социум и образование остро нуждаются во взвешенном и глубоком научном анализе обозначенных нами противоречий и проблем, что предполагает перспективу продолжения научной дискуссии и системных исследований, посвященных изучению процессов цифровизации в образовательной сфере.

Список цитируемых источников

1. 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/1T0v7iQqQ9ZoxO2IIwR_OlhqZ3rjKVqY-/view. — Дата доступа: 18.06.2023.
2. Аксенчик, Н. В. Особенности проектирования информационно-образовательной среды современного учреждения высшего образования / Н. В. Аксенчик // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Истор. и психол.-пед. науки : сб. науч. ст. : в 3 ч. / Респ. ин-т высш. шк. ; под ред. В. А. Гайсёнка. — Минск : РИВШ, 2020. — Вып. 20. — Ч. 1. — С. 3—9.
3. Алексанков, А. М. Четвертая промышленная революция и модернизация образования: международный опыт / А. М. Алексанков // Стратег. приоритеты. — 2017. — № 1. — С. 53—70.
4. Богуш, В. А. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богуш, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. — 2021. — № 1. — С. 14—21.
5. Бутина, Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы / Е. А. Бутина // Проф. образование в соврем. мире. — 2020. — № 10 (2). — С. 3695—3701.
6. Вороховов, А. В. Цифровизация образования: актуальные тренды и философско-методологические проблемы / А. В. Вороховов // Юрид. наука и практика: Вестн. Нижегород. акад. МВД России. — 2020. — № 1 (49). — С. 220—222.
7. Гладиллина, И. П. Цифровая трансформация образования: зарубежный и отечественный опыт / И. П. Гладиллина, И. Г. Ермакова // Соврем. пед. образование. — 2021. — № 3. — С. 8—12.
8. Емельянович, И. Н. EdTech: императив будущего / И. Н. Емельянович // Наука и инновации. — 2022. — № 5 (231). — С. 32—34.
9. Ермалинская, Н. В. Цифровая трансформация системы высшего образования Республики Беларусь: социально-психологический аспект / Н. В. Ермалинская, Т. Г. Фильчук, К. В. Бузов // Менталитет славян и интеграционные процессы: история, современность, перспективы : материалы XI Междунар. науч. конф., Гомель, 23—24 мая 2019 г. ; под общ. ред. В. В. Кириенко. — Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2019. — С. 105—108.
10. Жук, О. Л. Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации / О. Л. Жук // Педагогика. — 2020. — № 3. — С. 5—14.
11. Карпенко, И. В. Формирование новой образовательной среды / И. В. Карпенко // Наука и инновации. — 2020. — № 7 (209). — С. 66—68.
12. Ковалёв, М. М. Образование для цифровой экономики / М. М. Ковалёв // Цифровая трансформация. — 2018. — № 1 (2). — С. 37—42.
13. Кондаков, А. М. Образование в эпоху четвертой промышленной революции / А. М. Кондаков // Вести образования. — 2017. — № 9. — С. 22—31.
14. Корзина, М. И. Роль образования в эпоху четвертой промышленной революции (социально-философский анализ) / М. И. Корзина // Манускрипт. — 2020. — № 13 (10). — С. 186—192.
15. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / П. Д. Рабинович [и др.] // Информатика и образование. — 2020. — № 5 (314). — С. 4—14.
16. Титаренко, Л. Г. Влияние цифровизации на учебно-воспитательный процесс: перспективы и риски / Л. Г. Титаренко // Выш. шк. — 2022. — № 1. — С. 5—7.

17. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — М. : Издат. дом Высш. шк. экономики, 2019. — 342 с.

18. *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». — 2020. — № 8. — С. 46—55.

19. *Чошанов, М. А.* Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий / М. А. Чошанов // Образоват. технологии и о-во. — 2013. — Т. 16, № 3. — С. 684—696.

20. *Шевлякова-Борзенко, И. Л.* Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Университет. пед. журн. — 2022. — № 2. — С. 3—10.

Поступила в редакцию 20.06.2023.

UDC 811

Y. V. Maslov, Ph. D. in Education, Associate Professor
Belarusian State Economic University, 26 Partizansky Ave., 220070 Minsk, the Republic of Belarus, maslove@tut.by

TEACHING TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES: IN SEARCH OF THE SCIENCE AND ART SYNERGY

The material presents a review of a collective monograph “Multidimensional Translation, from Science to the Arts”, published in the English language and based on the materials presented at an international scientific conference dedicated to Translation Studies theory and teaching translation as a specific form of speech activity. The author briefly reviews the content of all the research papers paying attention to particular elements of research methodologies. An attempt is made to analyze the quality of their approaches and their practical value for the process of foreign language training both in our country and abroad. An important aspect of the material is the fact that the monograph contains the research conducted by one of the educators working at the Professional Foreign Language Training Chair of Baranovichi State University.

Key words: translation; translation studies; teaching translation; translator/interpreter training; translator/interpreter competence; translation skills.

Ref.: 1 title.

Ю. В. Маслов, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет»,
пр-т Партизанский, 26, 220070 Минск, Республика Беларусь, maslove@tut.by

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ: В ПОИСКАХ СИНЕРГИИ НАУКИ И ИСКУССТВА

В материале представлена рецензия на коллективную монографию на английском языке «Многоплановый перевод: от науки к искусству», изданную по итогам проведения международной научной конференции, посвященной проблемам переводоведения и обучения переводу как специфическому виду речевой деятельности. Рецензия включает краткое содержание всех опубликованных в данной книге материалов с описанием отдельных элементов методологии авторских исследований. Сделана попытка проанализировать представленные подходы, определить степень их практической значимости для решения актуальных задач иноязычного образования в нашей стране и за рубежом. Важным моментом является то, что в монографии опубликовано исследование одного из преподавателей кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Ключевые слова: перевод; переводоведение; обучение переводу; подготовка переводчиков; переводческая компетенция; переводческие умения.

Библиогр.: 1 назв.

Introduction. The present paper aims at reviewing the recently published collective monograph *Multidimensional Translation, from Science to the Arts* (2022). The 138-page book contains 15 articles written by experts working in Latvia (5 articles), Slovakia (3 articles), Romania (2 articles), Belarus, Croatia, Lithuania, Poland, and Russia (1 article from each country).

The articles fall into three major categories: translation theory (2 articles), teaching translation/interpreting (6 articles); literary translation (6 articles), and language teaching (2 articles). One Russian-language article deals with the book market situation in Slovakia. The outline of the content prompts the idea that most authors are primarily concerned with the “practical” aspects of

translation. It simply means that educators from Central Europe and the Baltic area are now actively looking for ways and means to foster the effectiveness of foreign language training at university level.

At present translators and/or interpreters are in great demand elsewhere in the world, as contacts between representatives of different cultures are intensifying. That creates a number of challenges for educational systems whose task is to train such specialists as efficiently as possible. Given the diversity of the authors' backgrounds, there is a plurality of approaches discussed in the articles. However, it is also clear that researchers are guided by universally accepted assumptions about language and/or translation/interpreting. Thus, it makes sense to thoroughly analyze the content of the articles and find as many takeaway ideas as possible.

Materials and methods of research. The present writer will attempt to answer the following question: which approaches to training translators/interpreters described in the reviewed volume can be of greater use for educators working in this country? The critical analysis of articles' content will be employed, dividing all the research papers into three major categories mentioned above.

Research results and discussion. Two articles are dedicated to the discussion of *translation theory*.

An overview of audiovisual translation and media accessibility is given by *Lina Abraitienė* from the Institute of Language, Literature and Translation Studies, Vilnius University Kaunas Faculty (Lithuania). Recently published World Health Organization's data allow the author to emphasize the global need to develop techniques of sign language, subtitling and audio-description. Thus, research into audiovisual translation is currently on the rise, its semiotics-related features being of primary interest for scholars.

One of the most valuable takeaways is the table compiled by the author comprising all known modes of audiovisual translation. The mode titles are borrowed from the authoritative papers published between 1991 and 2014 by six different scholars [1, p. 65—66]. Moreover, the sources are in three European languages (Spanish, French, and English), which creates a more "global" perspective on audiovisual translation modes. The table can serve as solid reference material for any researcher willing to conduct further studies in the field.

Ivan Borshchevsky from Baltic International Academy (Latvia) published a curious study of early 20th century cinematography focusing on the phenomenon known today as audio description. In fact, the author posits that the silent films shown in Riga more than a century ago were accompanied by various forms of narration, which makes the retrospective studies of those practices quite worthwhile.

Six articles deal directly with *various aspects of interpreter/translator training*.

The materials may be of use for educators engaged in teaching various aspects of translation studies. One can notice one viewpoint shared by all the authors: they all stress the importance of well-thought-over textbooks ("rigorous" textbooks, using the words of one researcher).

Muriel Waterlot from the Catholic University named after John Paul II (Poland) presents an intercultural communicative competence-based assessment model that can be applied in translator training. The idea of the author stems from the existence of synergies between the didactics of translation and the didactics of foreign-language education. The synergies in question are the following: both are viewed primarily as forms of communication, are based on the learner-centered approach prevalent in today's education in general, and are supposed to contribute to the formation of the Intercultural Communicative Competence (ICC).

The third synergy plays a crucial role in developing the author's assessment model, as the act of translation should essentially be considered an act of *intercultural mediation*. In fact, the author postulates (and tests) the following hypothesis: the specific organization of translator training contributes to the building of ICC of learners. The hypothesis has been tested in practice, with 24 bachelor degree students of the Dutch language participating in the experiment. The results of the

experiment show that learners come to realize the beneficial impact of translation studies on their cultural awareness.

The author also developed a kind of scale [1, p. 52—54] that can be applied in assessing written products of translation activities (not necessarily from Dutch into Polish, but from any foreign language). The assessment scale may be the most tangible takeaway.

Kludia Bednarova-Gibova from the Institute of British and American Studies, University of Presov (Slovakia) describes a *future* research project for translation studies (TS). The author emphasizes that TS has become one of the most dynamically evolving fields of study in the humanities, which brings about a growing need in a constantly updated and improved translation course books.

The author contemplates the development of translation textbook for a specific target audience (students of language and culture at the faculty of arts). The audience is not going to use translation skills professionally; the aim of the course is to increase their awareness of the complexity of translation activity. The approach is dictated by the growing understanding of the importance of translation *per se*.

The author's ambition is to produce an English-language translation textbook for Slovakian students based on the ideas circulating in the international school of translation thought. The author proposes a 12-chapter textbook, each chapter covering a specific area of translation theory/practice. The most beneficial takeaway for educators may be the tentative outline of the future textbook's chapters [1, p. 19]. Incidentally, one of the chapters is devoted to *literary translation*. However, the article's value is limited by the fact that the project has not yet received the necessary funding.

Another project was proposed by **Martin Djovcos and Miroslava Melichercikova** from the Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Matej Bel University (Slovakia). This article deals with the methods of interpreter trainees' progress. The authors set an ambitious task of increasing the efficacy of interpreter training at all Slovak universities where translators and/or interpreters are currently being trained.

The authors point out that the translation and interpreting programs in Slovakian university system are still labeled "philology studies", which constitutes a limited viewpoint. That is why, according to the authors, a new approach to devising Translation Studies' syllabus is imperative. The theoretical part is grounded in the well-established theories by renowned researchers (Seleskovitch and Lederer, Kalina, Gile, et al.).

The most valuable takeaways are the specific methods of evaluating trainees' progress that manifest themselves in certain organizational aspects of the course. For instance, all students of translation are supposed to keep a diary and update it after every seminar. Also, their interpreting performance (consecutive and simultaneous) is recorded three times per semester. The students are then tasked to make a transcript of their interpreting performances and fill out an evaluation table [1, p. 58].

The proposed evaluation table makes it possible to assess the quality of interpreter performance on the basis of the observed number of false starts, hesitations, unfinished sentences, corrections, redundant noises, voice uncertainty, omissions, additions, negative shifts, and overall satisfaction. Moreover, two interpreter trainers will evaluate the same recordings from two different perspectives. Such methods may well be employed by every educator teaching practical courses in Translation Studies.

Yuri Maslov from Belarusian State Economic University (Belarus) describes a multi-dimensional model of simultaneous interpreting that can be applied in interpreter training at university level. The author emphasizes the role of simultaneous interpreting (SI) in today's world saying that contemporary students are "organically prepared" for taking SI courses.

The author's ruminations are grounded in theory of translation, stemming from two sources — the interpretive theory of translation by Danica Seleskovitch and the efforts model by Daniel Gile. The article postulates the existence of four crucial difficulties that SI professionals have to deal with (linguistic, cultural, social, affective). If one combines them with Gile's four efforts (reception, retention, production, coordination), one can develop a three-dimensional graphic representation of

what interpreters should learn to do competently. To put it simply, SI training may well be focused on 16 focal points such as linguistic difficulties of reception/retention/production/coordination, cultural difficulties of the same type, etc.

To demonstrate the practical value of the approach, the author provides a table [1, p. 37] displaying a set of sub-skills needed to overcome a particular difficulty combined with exercises aimed at building specific sub-skills. According to the author, the approach presents a theoretical possibility to devise an entire “periodic table” of exercises that can be used throughout a particular SI training course.

Corina Vasile from the University of Craiova (Romania) focuses on the problem of translating institutional discourse, making a distinction between the use of the terms “organizational” and “institutional”. The author points out the interdisciplinary perspectives on discourse, emphasizing the fact that “discursive practices go beyond solely mirroring conventions utilized by communities” [1, p. 10].

The theoretical basis of the article is the taxonomy of translator competences (Sehan 2010) that include language, textual, subject, cultural, and transfer competencies. The bulk of the article is a detailed coverage of the specific characteristics of the above competences. One of the takeaways can be the idea put forward by Zainurrahman Sehan: linguists should use the term “transferring” instead of “translating” [1, p. 13]. Though the article focuses on competences rather than on various aspects of institutional discourse, the idea of “transferring” seems to be worthy of discussing, as it gives a chance to view the process of translation from a slightly different perspective.

Valentina Kalinina from Liepaja University (Latvia) discusses ways for building professional vocabulary while teaching a foreign language (Russian) to would-be actors. The author’s approach stems from the concepts of personality type and/or professional identity. According to the author, the knowledge of Russian may be a factor in the success of students’ creative self-actualization in the future. However, the article presents an insufficient number of examples of how actual teaching of lexis should be performed.

Six other articles deal with various aspects of *literary translation (LT)*.

The publication of these papers reflects the mere fact that international readership begins to question the quality of literary translations. That is why literary translation *per se*, as well as the problem of training literary translators, attracts the attention of researchers in different countries.

Liana Georgiana Oprea (Moga) from the University of Craiova (Romania) delves into the theory and practice of LT. Firstly, the author explores the notions of accuracy, equivalence, and fidelity, concluding that LT forever “oscillates between faithfulness and freedom” [1, p. 24]. Secondly, the author describes literary translator’s competence and agency paying special attention to the cultural competence, as the main role of the literary translator is, by default, that of a cultural mediator. Thirdly, the author presents an evaluation framework aimed at providing LT quality assurance. The framework includes such descriptors as accuracy (referential, grammatical, and lexical), stylistic compliance, adequacy, and acceptability (adherence to target culture norms). The ensuing description of norms from the conceptual standpoint takes up the remaining portion of the paper. One of the takeaways may be the list of references comprising 24 sources, which can be easily used for obtaining additional information on the subject.

Veronica Razumovskaya from Siberian Federal University (Russia) focuses her attention on the phenomenon of neologisms. The author stresses the well-known fact that at present one can observe a steady expansion of the paradigm of translation categories. Consequently, the researcher reminds readers of newer categories—source inexhaustibility, translation multiplicity, foreignization and domestication, the center of translation attraction and semantic situation (the last two notions proposed previously by the author herself). It is also noted that the research in phonosemantics can yield many an insight into LT [1, p. 111].

However, the title of the paper suggests that the greatest challenge in LT is posed by neologisms, the *sui generis* of lexis. The author focuses on one type of neologisms that she calls the “sound-descriptive” ones. Naturally, translating such neologisms into a different language requires

not just creating new words, never before existing in the target language, but creating the phonosemantic model of the source neologism as well. The author postulates the importance of the so-called phonosemantic universals. In fact, literary translators may achieve higher levels of equivalence in translation by means of using such universals.

The article contains a 17-item list of references that includes five publications published by the author. Inquisitive readers may well go deeper into the problem by doing more extensive reading of the author's articles dealing with the subject matter.

Irena Miculaco and **Juraj Dobrila** from the University of Pula (Croatia) underline the role LT plays in teaching foreign languages. In fact, their publication, a 20-page-long article, is dedicated to the results of a teaching episode that includes translating a classical Russian-language short story into the native language of the students (Croatian). The purpose of the exercise is not confined to building skills in translation proper; it also includes raising cultural awareness and motivation to learn the Russian language.

A substantial portion of the article is dedicated to the notions of background knowledge and semantic transformations in translation. The most valuable idea concerns the concept of “educational translation” that can be understood as challenging students of foreign languages possessing no previous experience in translation with literary translation tasks.

The teaching episode involved 5 third-year students of Russian who were tasked with literary translation of a classical short story by Ivan Bunin entitled “Dark Alleys” (the authors use Hugh Aplin's version, “Dark Avenues”). The paper contains a detailed analysis of how various culture-related elements can and should be translated into English (Alpin's version) and Croatian (the authors' version). However, one gradually becomes uncertain about the origin of Croatian translations. It seems unclear whether they belong to the students or their teachers.

At the end of the exercise though, the students are asked to do a survey and answer questions concerning their attitude toward translation and their level of creative satisfaction. Their answers prove that they are generally positive about the task. The main takeaway may be the idea to incorporate LT tasks into foreign language courses.

Yet a word of caution should be spoken, as it is probably not quite appropriate to put greenhorn translators face to face with a literary text of the highest artistic caliber. It may well be that “less classical” texts serve better the purposes of such tasks.

Aleksandra Laucuka from the University of Latvia describes an approach to the translation of idioms based on corpus linguistics. The author presents both the description of the central notion and the results of statistical analyses of the corpus compiled on the basis of contemporary French fiction and its Latvian translations. The data clearly show that the feature of “polilexicality” may serve as a key factor in translators' decision-making. In simple words, if a translator decides to translate a multi-word foreign idiom with just one word, its figurative meaning will most certainly be lost in translation.

The article contains practical advice that can be of great use for literary translators. For example, it might make sense, when translating idiomatic expressions, “to use a freshly minted metaphor or even to calque the original one, if sufficiently transparent” [1, p. 84]. The author's overall conclusion is indisputable: when a source-text idiom stands for a target-text idiom, the original imagery has the highest chances of surviving in the act of translation.

However, one should give a word of caution again, as translators should “tread softly” when dealing with idiom. For instance, the author cites an example of an idiomatic French expression (“noir comme un corbeau”) and provides several near literal translations that are, essentially, similes. But the “literary” — idiomatic — meaning of the expression is not even mentioned, though it is miles away from what the author gives. The French dictionaries state that this idiom is typically used to describe “hardened / seasoned criminals”.

Ekaterina Bertule from Baltic International Academy (Latvia) presented the results of her research dealing with lexical transformations in the process of translating humor. The author describes

the notion of humor in depth pointing out the inevitable differences in ways of translating humor from English, an analytic language, into Latvian and Russian that are both synthetic languages.

The author analyzes seven original micro-contexts borrowed from the novel “The Old Man and the Sea” by Hemingway and compares their translations into Latvian and Russian (published in 1974 and 1984 respectively). The analysis shows that the American author creates a humorous effect employing such techniques as comparison, personification, absurdity, irony, paradox, etc. The author delivers an interesting observation on the quality of translations pointing out that the repertoire of techniques aimed at generating a humorous effect was expanded incorporating several other, target language-specific techniques.

Another keen observation concerns the general tone of translations. Unsurprisingly, the Latvian translation carries more neutral versions of the original humor. The author explains this in terms of the peculiarities of Latvian national character. Reticence and self-restraint are common features in Latvians, and the 1974 translation of the American novel seems to have been tailored to the expectations of the target readership. Whether such an approach is fully appropriate today is yet to be debated.

Oleg Belajev from Liepaja University (Latvia) presents an article dealing with Russian translations of the iconic poem by Apollinaire. The author describes the historical and cultural context in which the poem appeared, and maps out a number of connections existing between the poet’s themes and the themes of his contemporaries. However, the author’s focus somewhat shifts towards literary studies; the reader is left with a feeling that much more could have been revealed about the peculiarities of the Russian versions of that iconic verse.

Martin Lizon from the Department of Philosophy at Matej Bel University (Slovakia) surveys the Slovak book market trends in relation to the publications of contemporary Russian literature. The author concludes the survey stating that commercial considerations reign supreme in today’s book market. Yet they are not the only ones that drive the publication policies of leading Slovak publishers. The other considerations include the relative merits of works of fiction, the interests of Slovak academia, and, last but not least, peculiar leanings of book market actors.

Conclusion. The volume entitled *Multidimensional Translation, from Science to the Arts* should be read attentively by professionals in the sphere of translation studies. Certain experiences of the contributors serve as guidelines educators can duly follow. It is clear that many educators today are in search of better ways and means of translation quality assessment. They also welcome the idea of obtaining a multi-purpose “rigorous” textbook in translation studies. One other popular area of studies is literary translation in its many forms.

One should thank the editors of the book, *Lina Abraitene* and *Zanna Daragane*, for the job well done. The publications of such caliber can’t but help build bridges between educational practices grounded in various cultural environments, scientific theories, etc. Such newly built bridges can and will facilitate the creation of new, bright avenues for international collaboration in the field of education and translation studies.

References

1. *Multidimensional Translation, from Science to the Arts* / Ed. by Lina Abraitene and Zanna Daragane. — Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2022. — 138 p.

Received by the editorial staff 04.10.2023.

УДК 37.015.3

Н. В. Романчук¹, М. В. Кот²¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, nv.romanchuk@tut.by²Государственное учреждение образования «Средняя школа № 4 г. Ивацевичи», ул. Черткова, 34,
225295 Ивацевичи, Республика Беларусь, mkot1952@gmail.com

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается сущность рефлексивных умений. Приводятся характеристики профильного обучения. Представлены результаты исследования уровня развития рефлексивных умений у обучающихся старшего школьного возраста профильных классов, уровня выраженности и направленности рефлексии по шкалам саморефлексии и социорефлексии. Представлены результаты анкетирования педагогов по определению методов и форм работы, наиболее эффективных для развития рефлексивных умений у обучающихся, а также сложностей в организации данной работы. Отражены педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие рефлексивных умений у обучающихся старшего школьного возраста. Предложены рекомендации педагогам по развитию рефлексивных умений обучающихся профильных классов, охватывающие планирование рефлексивной деятельности, организацию, стимулирование обучающихся к ее осуществлению, преломление рефлексивной деятельности через призму будущей профессиональной деятельности школьников.

Ключевые слова: рефлексия; саморефлексия; социорефлексия; рефлексивные умения; профильное обучение; обучающиеся старшего школьного возраста.

Библиогр.: 7 назв.

N. V. Romanchuk¹, M. V. Kot²¹Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str.,
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, nv.romanchuk@tut.by²State Educational Institution "Secondary School No. 4 of Ivatsevichi", 34 Chertkova Str.,
225295 Ivatsevichi, the Republic of Belarus, mkot1952@gmail.com

DEVELOPMENT OF REFLEXIVE SKILLS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF SPECIALIZED TRAINING

The article reveals the essence of reflexive skills. The characteristics of specialized training are given. The results of a study of the level of development of reflective skills in high school students of specialized classes, the level of expression and direction of reflection on the self-reflection and socioreflexion scales are presented. The results of a survey of teachers to determine the methods and forms of work that are most effective for the development of reflective skills in students, as well as difficulties in organizing this work, are presented. The pedagogical conditions that ensure the effective development of reflective skills in high school students are reflected. Recommendations are offered to teachers on the development of reflective skills of students in specialized classes, covering the planning of reflective activities, organization, stimulation of students to carry them out, refraction of reflective activities through the prism of future professional activities of schoolchildren.

Key words: reflection; self-reflection; socioreflexion; reflexive skills; specialized training; students of high school age.

Ref.: 7 titles.

Введение. Приоритетной целью современного образования является развитие личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. В связи с этим одна из задач образования — формирование у обучающихся способности к рефлексивному контролю за своей деятельностью как источника мотива и умения учиться, познавательных интересов и готовности к успешному обучению.

Особый период качественного психического развития приходится на ранний юношеский возраст (15—17 лет). Умение обучающегося регулировать свое состояние, управлять своим поведением в различных ситуациях определяет успешность его в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками и значимыми взрослыми, а также успешность самой личности в процессе ее жизнедеятельности, а в будущем — и профессиональной деятельности.

На современном этапе развития образования большое распространение получило профильное обучение, которое выступает средством удовлетворения потребностей обучающихся в изучении на повышенном уровне учебных предметов, необходимых им для продолжения образования.

Профильное обучение — система организации образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющая наряду с получением обучающимися качественного общего среднего образования обеспечить соответствующие условия для успешного профессионального самоопределения и полноценной социализации с учётом их способностей, склонностей и интересов [1, с. 3]. Профильное обучение на III ступени общего среднего образования занимает значимое место в системе образования Республики Беларусь. Так, на I этапе (2021—2025 годы) реализации Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года в разрезе общего среднего образования поставлена задача увеличения количества классов педагогической, аграрной, спортивно-педагогической, военно-патриотической направленности и создание классов иной направленности в соответствии с востребованностью профессий на рынке труда [2].

Введение профильного обучения обусловлено многими предпосылками: отчётливой дифференциацией интересов и жизненных планов обучающихся; несоответствием в школе условий для подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности и построению успешной карьеры; возможностью повышения экономической эффективности образования, более успешной социализации выпускников школ за счёт осознанного выбора будущей профессии; наличием специфических требований, предъявляемых к выпускникам школ учреждениями профессионально-технического (высшего) образования [3, с. 56].

Для укрепления своей позиции в выбранном направлении, формирования способности планировать профессиональный и жизненный путь на основе соотнесения собственных возможностей и потребностей общества и государства необходимо развивать рефлексивные умения у обучающихся профильных классов.

Рефлексия — мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к другим, своих задач, назначения [4, с. 334]. Благодаря рефлексии происходит отражение во внутреннем плане осуществляемой деятельности. Это дает субъекту материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять. Рефлексия делает возможным совершенствование деятельности во внутреннем и внешнем планах, является предпосылкой для развития умения к самоанализу, осмыслению, переосмыслению своих предметно-социальных отношений. Рефлексия реализуется сформированными рефлексивными умениями. Рефлексивные умения — осознанные действия, операции, самоотношение, воплощающееся в способности личности объективно анализировать внутренний мир, свои индивидуальные свойства, свою учебную деятельность [5, с. 244]. С помощью развитых рефлексивных умений можно не только управлять собственной деятельностью, но и создавать благоприятные условия для самообразования и самовоспитания [6, с. 251]. Благодаря сформированным рефлексивным умениям обучающийся способен анализировать и понимать собственную деятельность, осознанно пользоваться средствами регуляции деятельности, приводящими к успеху [6, с. 248].

Методология 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 формированию рефлексивных умений у обучающихся (Л. А. Артюшина, И. Б. Афанасьева, Т. Ф. Ушева, В. С. Цилицкий, Т. Л. Шапошникова, Л. Н. Шихова). В исследовании мы опирались на Концепцию развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года.

Применялись методы теоретического (анализ и синтез, абстрагирование) и эмпирического исследований (анкетирование, тестирование). Диагностический инструментальный исследования — методики «Определение индивидуальной меры рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), «Уровень выраженности и направленности рефлексии» (М. Грант).

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках исследования была проведена диагностика уровня развития рефлексивных умений у обучающихся профильных классов. Выборку составили 34 старшеклассника.

По результатам методики определения индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева) выяснилось, что у 8 % респондентов наблюдается высокий показатель развития рефлексивных умений. Они в большой степени склонны к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Им свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Таким людям легче понять другого человека, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

Большинству из опрошенных респондентов (51 %) свойствен средний уровень развития рефлексивных умений. На данном уровне человек стремится познавать, оценивать и анализировать самого себя. Однако самопознание, самооценка и самоанализ не всегда адекватны. Рефлексия не является механизмом эффективного управления собственной жизнедеятельностью, значимым фактором личностно-профессионального развития.

У 41 % обучающихся выявлен низкий уровень развития рефлексивных умений, что свидетельствует о том, что им в меньшей степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Такие люди не всегда планируют свою деятельность, бывают импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. У них возможно возникновение трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию.

Анализ результатов методики определения уровня выраженности и направленности рефлексии показал, что у 20 % респондентов наблюдается высокий и выше среднего показатели выраженности саморефлексии, у 53 % — средний уровень, у 27 % — низкий. У 15 % респондентов уровень выраженности социорефлексии выше среднего, у 64 % данный показатель находится на среднем уровне, а у 21 % — ниже среднего.

Анализ результатов психолого-педагогических исследований позволил выделить совокупность педагогических условий, которые обеспечивают наиболее эффективное развитие рефлексивных умений:

1. Формирование ценностного отношения к познанию себя и собственной деятельности на основе развития положительной мотивации. Речь идет об изменении направления мотивов деятельности от внешних ко внутренним. Формирование мотива происходит в любой деятельности, но актуализация коммуникативной стороны учебного процесса приводит к обогащению существующих мотивов стремлениями к самопознанию. И. Б. Афанасьева отмечает, что решению данной задачи способствует включение в учебный процесс элементов проблемного обучения, которые могут обеспечить выход участников в рефлексивную позицию, анализ затруднений и поиск решений проблемы; использование диалогических методов (дискуссии, тренинги), применение которых способствует пониманию значимости рефлексивных умений, формированию отношения к себе и знаниям как ценности [7, с. 295].

2. Создание ситуаций, которые активизируют рефлексивные действия и обеспечивают запуск механизмов рефлексии за счет актуализации коммуникативной составляющей учебного процесса. Данное условие требует такой организации занятий, которая дает возможность получить личностный опыт понимания и обеспечивает формирование умений оценивать себя в результате: наблюдения собственных психических состояний (обучающиеся осмысливают, проговаривают, обсуждают свои идеи); восприятия себя другими (через механизм обратной связи воспринимают информацию от других); соотнесения с другими участниками (обучающийся рассматривает другого человека в качестве модели, источника информации, удобных для наблюдения и анализа, т. е. оценивает других людей с собственной точки зрения); оценки результатов собственных интеллектуальных проявлений и результатов деятельности. Для подобной организации учебного процесса необходима активизация коммуникативной составляющей учебно-познавательной деятельности, которая обеспечивает переход от внешнего диалога ко внутреннему. Использование ситуаций самооценки и взаимооценки обеспечивает развитие формы субъектного контроля от внешнего ко внутреннему, т. е. повышению уровня сформированности рефлексивных умений [7, с. 297].

3. Обеспечение постепенного усложнения характера учебно-познавательной деятельности (от репродуктивно-алгоритмического до творческого и эвристического уровней). Данное условие обеспечивается переходом методов обучения от репродуктивно-алгоритмических до полуэвристических, эвристических и творческих. С этой целью в учебном процессе создаются ситуации затруднения, когда обучающимся предстоит определиться в рефлексивной позиции по поводу непонимания, причин его возникновения и найти пути его преодоления. У обучающихся формируется осознание необходимости анализировать свои действия при решении различных задач, причем в условиях множественного выбора, избыточных или недостающих данных, и, как следствие, умение конструировать собственные алгоритмы, определять различные стратегии решений, умение оценивать их с позиций целесообразности. В результате анализа собственных действий формируются рефлексивные умения оценивать этапы деятельности и их соответствие поставленной цели или определенным алгоритмам [7, с. 292—293].

4. Обеспечение субъект-субъектного взаимодействия участников учебно-познавательной деятельности. Данный процесс обеспечивает соотнесение личностного познания с внешней и внутренней самооценкой во взаимодействии с другими участниками и реализуется на основе актуализации процессов познания и коммуникации. Взаимодействие самопознания, как подсистемы познавательной деятельности, и аутокоммуникации, как подсистемы коммуникативной деятельности, создает основы для формирования рефлексивных умений [7, с. 295—296]. В результате обучающиеся овладевают умениями: выдвижение целей и задач деятельности; пооперациональное разбиение деятельности на этапы; оценивание результатов действий на каждом этапе; оценивание логики выполняемых действий; оценка зависимости результата деятельности от правильности логики рассуждений; анализ соответствия результата целям деятельности.

В рамках исследования проведено анкетирование учителей-предметников и классных руководителей профильных классов (48 педагогов) по определению методов и форм работы, наиболее эффективных для развития рефлексивных умений у обучающихся, сложностей в организации данной работы. Проанализировав ответы на вопросы анкеты, мы пришли к выводам:

1) наиболее эффективными методами для развития рефлексивных умений обучающихся являются проблемно-конфликтные ситуации и игры (27 %), методы индивидуального и микрогруппового консультирования (25 %), методы группового взаимодействия (18 %), методы, связанные с разработкой и проведением организационно-деятельностных игр (12 %), игротворчество, ситуационно-ролевые и имитационные игры (11 %);

2) наиболее эффективными формами работы по развитию рефлексивных умений обучающихся выступают индивидуальная (28 %), групповая (19 %), тренинг (18 %);

3) при организации рефлексивной деятельности в учебном процессе учителя сталкиваются с рядом трудностей: несерьёзное отношение обучающихся к данной деятельности, восприятие её как второстепенной, а значит, отсутствие глубины при осуществлении анализа; неумение педагогами планировать время; осуществление рефлексии только на этапе завершения урока; недостаточный учёт возрастных особенностей обучающихся.

Приведем ряд рекомендаций педагогам по развитию рефлексивных умений обучающихся профильных классов:

- 1) планировать достаточно времени для рефлексии;
- 2) при организации рефлексии на занятиях преломлять восприятие обучающимися своих личностных качеств через призму будущей профессиональной деятельности;
- 3) важно развивать умения обучающихся оценивать содержание и формы работы, предложенные педагогом на уроке с позиции обогащения будущего профессионального опыта (например, внимание к структуре и компонентам урока будет важно для обучающихся профильных классов педагогической направленности);
- 4) мотивировать учеников к полноценному участию в рефлексивных блоках, проговаривать с обучающимися, почему рефлексия важна, почему этому отводится столько времени, показывать им, как действует рефлексия;
- 5) создавать пространство безоценочности, доверия, внимательного слушания. Ключевыми условиями для того, чтобы обучающиеся честно и искренне высказывались, являются безопасность и искренний интерес к ним. Необходимо поддерживать в классе уважительную коммуникацию, просить не обобщать, а говорить про себя, не критиковать мнение и опыт другого, а пытаться его понять, оценивать не человека, а его конкретные слова и поступки;
- 6) побуждать к высказываниям, справедливо распределять время высказываний: заранее предложенные опорные вопросы, определение времени для обдумывания, времени и объема высказывания (например, три слова-ассоциации);
- 7) использовать разные социальные формы: в общем кругу (когда требуется короткий этап рефлексии, когда важно, чтобы результаты услышали все участники), в малых группах (когда важно дать пространство высказаться каждому), в парах (есть пространство для интенсивного диалога и максимальной вовлеченности), индивидуальная (когда нужно сосредоточиться на осмыслении личного опыта или первая стадия перед тем, как начать обмениваться мыслями);
- 8) использовать разнообразные методы. Утомительно проводить рефлексии по одной и той же схеме (хотя иногда оправдан именно ритм и понятная повторяемость), поэтому там, где это уместно и оправдано, нужно создать креативную атмосферу, интересные форматы;
- 9) при планировании рефлексии, как и во всех других случаях планирования, отталкиваться от состояния группы, ее потребностей и целей.

Заключение. Большинство обучающихся профильных классов имеют средний уровень развития рефлексивных умений, однако немалый процент составляют обучающиеся с низким уровнем развития рефлексивных умений. Тем самым мы подтвердили необходимость проведения работы по развитию рефлексивных умений у обучающихся профильных классов. Вместе с тем, согласно результатам исследования, следует уделить внимание как развитию умений у обучающихся анализировать собственные чувства, поступки, их причины и мотивы (саморефлексия), так и развивать способности к пониманию мотивов других людей, прогнозированию их поведения, способности сознательно производить определённое впечатление (социорефлексия).

В юношеском возрасте рефлексивные умения обретают то качественное наполнение, которое определяет в дальнейшем их влияние на результат познавательной и профессиональной деятельности. Эффективное решение данной проблемы содействует формированию таких качеств личности, как самостоятельность, самоорганизованность, уверенность в собственных силах и конкурентоспособность в будущем. Важным аспектом является грамотное управление педагогом процессом развития рефлексивных умений обучающихся.

Список цитируемых источников

1. О введении профильного обучения [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 16.04.2015 г. № 316 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ'2012 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2016.
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/12/консер-gazv-sist-obrazov.pdf>. — Дата доступа: 01.04.2023.
3. Пальчик, Г. В. Опыт реализации профильного обучения в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь / Г. В. Пальчик // Пед. наука и образование. — 2014. — № 3. — С. 55—59.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
5. Герасимова, О. И. Уточнение содержания понятия «рефлексивные умения студента» на основе теоретического анализа / О. И. Герасимова // Актуал. проблемы гуманитар. и естеств. наук. — 2013. — № 8. — С. 244—247.
6. Ушева, Т. Ф. Организационные основы для формирования рефлексии будущих педагогов / Т. Ф. Ушева // Вестн. Иркут. гос. лингвист. ун-та. — 2013. — № 3 (24). — С. 248—251.
7. Афанасьева, И. Б. Формирование рефлексивных умений студентов в процессе обучения / И. Б. Афанасьева, А. И. Бежанова, Л. И. Димент // Глобал. энергия. — 2013. — № 1. — С. 292—299.

Поступила в редакцию 12.12.2023.

УДК 37.018.2

Т. П. Ульдинович¹, Н. А. Василевич²¹Государственное учреждение образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи», ул. Гаевая, 59, 225410 Барановичи, Республика Беларусь, uldinovich@bk.ru²Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, n.gantch@tut.by

ПРОГРАММА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность проблемы патриотического воспитания подрастающих поколений обусловливается необходимостью формирования объективного отношения общества к историческому прошлому, сохранения и укрепления единства белорусского народа. В статье приведены результаты исследования форм и методов работы учителей учреждений общего среднего образования по формированию патриотизма у младших школьников, а также преобладающих направлений патриотического воспитания учащихся, установленные на основе анализа школьной документации и в ходе исследовательской беседы с учителями. Описана разработанная программа патриотического воспитания: цель и задачи использования программы, направления патриотического воспитания, специфика тематического планирования, нормативные документы, определяющие ее содержание. Описаны выделенные критерии и показатели сформированности патриотизма. Представлены результаты констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента по реализации программы патриотического воспитания младших школьников во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; программа патриотического воспитания; качества личности; младший школьный возраст; внеучебная деятельность.

Рис. 2. Табл. 2. Библиогр.: 3 назв.

T. P. Uldinovich, N. A. Vasilevich¹State Educational Institution "Secondary school No. 15, Baranovichi", 59 Gaevaya Str., 225410 Baranavichy, the Republic of Belarus, uldinovich@bk.ru²Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, n.gantch@tut.by

THE PROGRAM OF PATRIOTIC EDUCATION AS A MEANS OF FORMING PATRIOTISM OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The relevance of the problem of patriotic education of younger generations is determined by the need to form an objective attitude of society towards the historical past, to preserve and strengthen the unity of the Belarusian people. The article presents the results of a study of the forms and methods of work of teachers of general secondary education institutions on the formation of patriotism among junior schoolchildren, as well as the prevailing directions of students' patriotic education, established on the basis of school documentation analysis and during a research conversation with teachers. The worked-out program of patriotic education is described: the purpose and objectives of using the program, directions of patriotic education, the thematic planning specifics, regulatory documents defining its content. The selected criteria and indicators of patriotism formation are described. The results of the ascertaining and control stages of the pedagogical experiment on the implementation of patriotic education of junior schoolchildren program in extracurricular activities are presented.

Key words: patriotism; patriotic education; patriotic education program; personality traits; primary school age; extracurricular activities.

Fig. 2. Table 2. Ref.: 3 titles.

Введение. Патриотическое воспитание молодёжи, обладающей самостоятельным, творческим мышлением и мировоззрением, высоким чувством ответственности и способностью принимать взвешенные, обдуманые решения, — важнейший руководящий принцип в контексте социального порядка. Поэтому государство заинтересовано в наличии устойчивой системы патриотического воспитания. На общегосударственном уровне патриотическое воспитание является одним из самых важных направлений в воспитательной системе. В Республике Беларусь особое внимание уделяется преемственности между поколениями. На государственном уровне поднимается проблема формирования объективного отношения общества к историческому прошлому, сохранения и укрепления единства белорусского народа. Так, 2009 год был объявлен Годом родной земли, 2018—2021 — Годом малой родины. Впервые с 17 сентября 2021 года в Беларуси отмечается праздник День народного единства, утверждённый Указом Президента Республики Беларусь № 206. Указом Президента Республики Беларусь от 1 января 2022 года № 1 2022 год объявлен Годом исторической памяти [1].

Особую значимость проблема патриотического воспитания приобретает в младшем школьном возрасте, который является наиболее благоприятным периодом для формирования патриотизма, так как его возрастные рамки совпадают с периодом становления личности. В этом возрасте формируются основы нравственности, социальные установки, отношение как к себе, так к людям, обществу.

Вместе с тем в методической литературе патриотическое воспитание в большей степени разрабатывается в рамках реализации экскурсионного, краеведческого, гражданского и других направлений воспитательной деятельности. При этом целостной системы, охватывающей различные аспекты патриотического воспитания во внеучебной деятельности, нет. Поэтому возникает необходимость организации воспитательного процесса таким образом, чтобы создать условия для комплексной работы по различным направлениям патриотического воспитания.

Материалы и методы исследования. Основными методами исследования выступали анализ школьной документации и основных нормативно-правовых актов, регламентирующих характер и направленность процесса воспитания в Республике Беларусь, педагогический эксперимент, исследовательская беседа, тестирование и методы математической и статистической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Цель патриотического воспитания — формирование патриотизма как качества личности. Патриотизм выступает как составной элемент мировоззрения и отношения человека к Родине, другим нациям и народам.

Ввиду сложности этого интегрального качества выделяют различные направления патриотического воспитания. Так, А. К. Быков в качестве классифицирующего признака направлений патриотического воспитания выделяет признак интеграционной связи целей и содержания патриотического воспитания с традиционно выделяемыми видами воспитания [2, с. 52]. Учёный выделяет историко-краеведческое и экскурсионное, гражданско-патриотическое, литературно-музыкальное и художественное, физкультурно-оздоровительное и туристическое, экологическое направления.

В целях определения состояния проблемы патриотического воспитания в современной школе, получения сведений об основных используемых формах и методах работы по формированию патриотизма нами была проведена исследовательская беседа на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи» и ГУО «Гнезновский учебно-педагогический комплекс детский сад — средняя школа», в которой приняли участие 13 педагогов. Результаты беседы показали, что патриотическое воспитание имеет огромное значение в воспитательной работе; целенаправленная диагностика патриотической составляющей личности не осуществляется; педагоги чаще используют устные формы работы; в качестве основного критерия для отбора тематики мероприятий учителя выбирают памятные даты.

Для определения состояния процесса патриотического воспитания в современной школе нами было проанализировано 6 планов воспитательной работы учителей начальных классов указанных школ. В ходе анализа мы обращали внимание на следующие критерии: количество мероприятий патриотической направленности; целостность воспитательного воздействия; содержание патриотического воспитания в соответствии с выделяемыми направлениями; разнообразие форм работы (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Результаты анализа планов воспитательной работы

Количество мероприятий, %	Реализуемое направление (по классификации А. К. Быкова)	Преобладающие формы
10	Гражданско-патриотическое	Информ+, беседа
20	Гражданско-патриотическое	Беседа, устный журнал
17	Гражданское	Час общения, обзор новостей
41	Гражданско-патриотическое	Информ+, устный журнал
26	Гражданско-патриотическое	Час общения
15	Гражданско-патриотическое	Информ+

Результаты анализа свидетельствуют о том, что удельный вес мероприятий патриотической направленности в воспитательной работе невелик. Мероприятия в своём большинстве реализуются в рамках гражданско-патриотического направления с практически полным игнорированием других направлений: экологического, литературно-музыкального и художественного, историко-краеведческого и физкультурно-оздоровительного. Наиболее часто используемыми формами работы являются устные. Таким образом, патриотическое воспитание представлено в рамках отдельных мероприятий, но целостной системы, охватывающей выделяемые направления воспитания в контексте изучаемой проблемы, нет. При этом тематика мероприятий в контексте исследуемой проблемы довольно разнообразна. Дети знакомятся не только с историей страны, но и выдающимися личностями, народными и государственными праздниками.

Исходя из вышесказанного, нам представилось интересным определить уровень сформированности патриотизма у младших школьников. Выборку исследования составили 58 младших школьников в возрасте 9—10 лет указанных выше учреждений образования. Из них экспериментальная группа (далее — ЭГ) представлена 30 младшими школьниками, контрольная группа (далее — КГ) — 28 младшими школьниками. Нами применялась стандартизированная методика А. В. Основина «Патриотизм — это...» [3, с. 17—20].

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у 60 % обучающихся ЭГ, имеющих средний уровень патриотической воспитанности, значения находятся в пределах нижнего порогового значения, граничащего с начальным уровнем. Такая же тенденция прослеживается и у обучающихся, имеющих высокий уровень патриотической воспитанности. У 50 % респондентов КГ, имеющих высокий уровень сформированности патриотизма, значения находятся в пределах нижней границы (рисунок 1).

Таким образом, ЭГ и КГ эквивалентны по уровню сформированности патриотизма.

Полученные результаты дают возможность судить о том, что не у всех испытуемых на достаточном уровне сформированы патриотические качества личности. Из этого вытекает необходимость организации специальной работы во внеучебной деятельности, цель которой — воспитание патриотизма посредством использования разнообразных форм работы в рамках направлений патриотического воспитания.

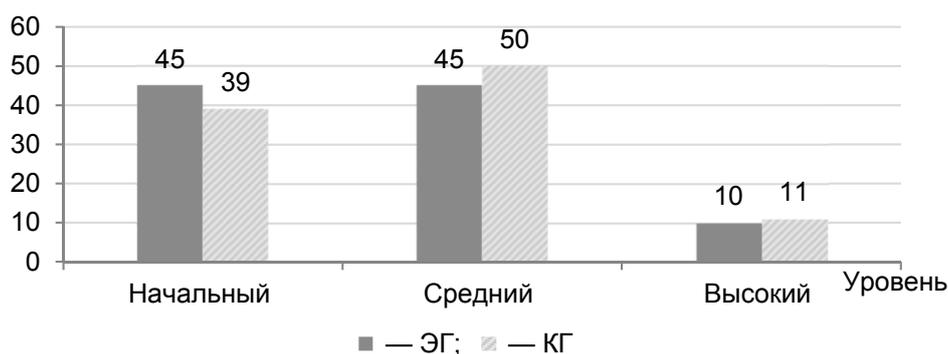


Рисунок 1. — Результаты констатирующего этапа эксперимента

Чтобы обеспечить целенаправленность и систематичность воспитательной работы в системе патриотического воспитания, нами была разработана программа патриотического воспитания (далее — ППВ) младших школьников во внеучебной деятельности с учетом, что программа должна представлять собой системную целостность, в которой будут отражены выделенные ранее направления, и предусматривать применение не только классических, но и инновационных форм работы, использование новейших педагогических технологий.

Согласно исследованиям Т. М. Масловой, С. И. Кудинова и А. В. Потёмкина, патриотизм является сложным психологическим образованием, которому присуща определенная структура: мотивация и потребность (мотивационно-потребностный критерий), проявление эмоций, взглядов и убеждений (эмоционально-чувственный критерий), объём имеющихся знаний об истории своей страны (когнитивно-интеллектуальный критерий) и организация активной деятельности (поведенческо-волевой критерий). При разработке содержания ППВ мы исходили из критериев и показателей, которые становятся ключевыми ориентациями в процессе воспитания патриотизма как качества личности. Каждый из выделенных показателей соотносится с выделяемыми структурными элементами патриотизма как нравственной характеристики личности. Выделенные критерии позволяют определить степень и особенности проявления патриотизма в соответствии с конкретным показателем (таблица 2).

Разработанная нами ППВ состоит из следующих разделов: пояснительная записка (обосновывает актуальность, определяет цель и задачи использования программы), содержательная часть (представлена краткой характеристикой направлений патриотического воспитания), тематическое планирование по классам.

Т а б л и ц а 2. — Критерии и показатели сформированности патриотизма

Показатель	Критерии
Когнитивно-интеллектуальный (познавательный)	Патриотическое сознание: знание собственной истории, истории малой родины; наличие знаний об Отечестве, его истории, культуре и традициях
Мотивационно-потребностный	Сформированность чувства любви к Родине: потребность в познании исторического прошлого своей Родины; наличие патриотических идеалов, духовных, нравственных и культурных образцов; следование патриотическим принципам и проявление патриотической позиции
Эмоционально-чувственный	Сформированность патриотических чувств: чувство сопричастности с Отечеством; гордость за принадлежность истории, традициям, культуре, героическим свершениям; осмысление своей роли и места в жизни общества
Поведенческо-волевой	Проявление патриотической инициативы: социальная активность личности; самореализация в качестве субъекта патриотической деятельности; готовность к работе на благо Отечества

Рассматриваемая ППВ разрабатывалась в соответствии с нормативно-правовыми документами Республики Беларусь в области образования и воспитания: Кодексом Республики Беларусь об образовании, Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021—2025 годы, постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 года № 683 «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года», инструктивно-методическим письмом «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях общего среднего образования».

Так, ППВ направлена на решение следующих задач: привитие любви и чувства сопричастности к Родине (родной республике, городу, деревне, семье, школе); воспитание любви к родному языку, культуре и истории своего народа; приобщение детей к культурному наследию, праздникам, традициям, народно-прикладному искусству, устному народному творчеству, музыкальному фольклору, народным играм; воспитание любви к природе родного края; воспитание глубокого уважения к общечеловеческим ценностям (доброта, красота, мир, любовь, дружба, взаимопомощь); развитие чувства сопричастности к окружающему миру.

Реализация ППВ предполагает работу по следующим направлениям: историко-краеведческое и экскурсионное, гражданско-патриотическое, физкультурно-оздоровительное, литературно-музыкальное и художественное, экологическое.

Отличительная особенность ППВ — воспитательный процесс осуществляется на основе национальной культуры, традиций и истории. Познание страны начинается с ознакомления с историей малой родины. В ППВ представлено тематическое планирование мероприятий, ориентированных на обучающихся начальной школы. Тематика мероприятий соответствует выделенным направлениям патриотического воспитания. ППВ рассчитана на 34 часа в год (1 час в неделю). Преимущество ППВ — она разработана в соответствии с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста и ориентирована на современного школьника (тематика мероприятий и предлагаемые формы работы подобраны в соответствии с интересами младших школьников на современном этапе).

Программа построена по принципу усложнения предлагаемого материала, используются как стандартные, так и инновационные формы и методы организации воспитательной работы.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности патриотизма при помощи ранее используемой методики (рисунок 2).

В ЭГ 69 % испытуемых характеризуются высоким уровнем сформированности патриотизма, младшие школьники с начальным уровнем не выявлены. Результаты КГ остались на том же уровне, что и на констатирующем этапе эксперимента.

В целях проверки эффективности формирующего этапа эксперимента в ЭГ нами был использован метод статистической обработки данных, именуемый χ^2 -критерием. В результате

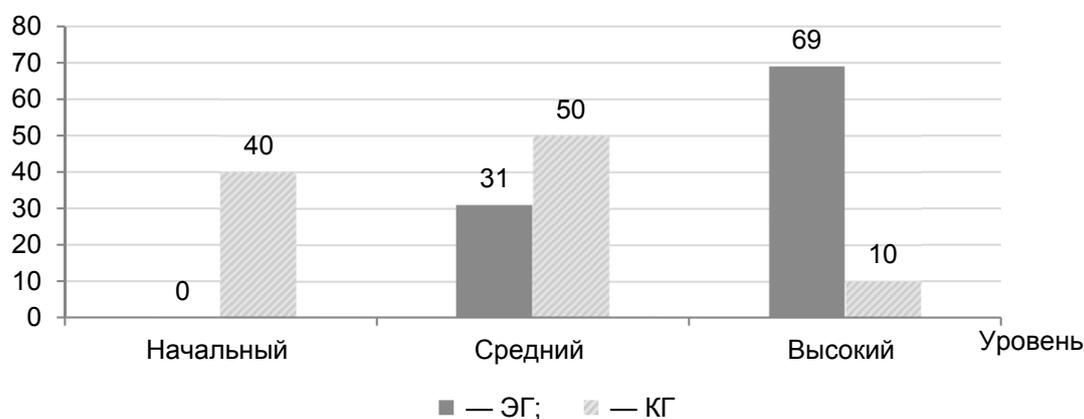


Рисунок 2. — Результаты контрольного этапа эксперимента

интерпретации данных нами было установлено, что полученное значение больше соответствующего табличного при вероятности допустимой ошибки меньше 0,1 %. Следовательно, различия между показателями до и после эксперимента являются значимыми, что является свидетельством того, что программа формирования патриотизма у младших школьников подтвердила свою эффективность.

Заключение. Реализация ППВ младших школьников во внеучебной деятельности, базирующейся на принципах целенаправленности, последовательности и систематичности, применения как индивидуальных, так и групповых форм работы, использования новых технологий и форм обучения, учёта интересов школьников при разработке содержания программы, обеспечивает формирование патриотизма у обучающихся на первой ступени общего образования. Реализация направлений патриотического воспитания позволит организовать воспитательный процесс разносторонне, учитывая интересы и особенности детей младшего школьного возраста; разнообразить процесс воспитательной работы (посредством использования различных форм воспитательной работы); сформировать ключевые компетенции человека-патриота (инструментальные (общенаучные и коммуникативные), межличностные (культурные и межкультурные), правовые, нравственные, бытовые, социально-трудоустроенные).

Список цитируемых источников

1. Об изменении Указа Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 7 июня 2021 г., № 206 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь — Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=r32100206&qid=4618787> . — Дата доступа: 02.03.2021.
2. *Быков, А. К.* Интегративная природа патриотического воспитания в образовательных организациях как основание классификации его основных направлений / А. К. Быков // Вестн. МГЛУ. Образование и пед. науки. — 2018. — № 4. — С. 47—60.
3. Программа воспитания и социализации обучающихся: примерный диагностический инструментарий : метод. рекомендации / сост. И. В. Адоевцева, О. В. Тайгин. — Кострома : КОИРО, 2019. — Вып. 3. — 34 с.

Поступила в редакцию 13.05.2023.

УДК 159.9

А. А. Журкевич¹, Н. И. Олифирович², кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹creative.color@inbox.ru, ²olifirovichcloud@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье раскрыты сущностные характеристики феноменов «субъективное благополучие» и «эмоциональный интеллект» с позиции различных психологических подходов. Приводятся теоретические основания рассмотрения эмоционального интеллекта как одного из факторов субъективного благополучия личности. Авторы анализируют результаты нескольких исследований и приходят к выводу, что у женщин присутствует более сильная связь между субъективным благополучием и эмоциональным интеллектом, чем у мужчин. Детально рассматриваются различные аспекты эмоционального интеллекта, включая самосознание, управление эмоциями, понимание эмоций и управление отношениями, и их влияние на субъективное благополучие. Результаты исследований отражают потребность усиливать психологическое сопровождение пожилых людей, включая развитие их эмоционального интеллекта, помощь в адаптации к пожилому возрасту и преодолении возможных психологических трудностей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; благополучие; субъективное благополучие; поздняя зрелость; пожилые люди.

Табл. 4. Библиогр.: 12 назв.

A. A. Zhurkevich¹, N. I. Olifirovich², Ph.D. in Psychology, Associate Professor
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, ¹creative.color@inbox.ru, ²olifirovichcloud@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE WELL-BEING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN LATE ADULTHOOD

The article reveals the essential characteristics of the phenomena “subjective well-being” and “emotional intelligence” from the perspective of various psychological approaches. Theoretical grounds for considering emotional intelligence as one of the factors of subjective well-being of an individual are given. The authors analyze the results of several studies and conclude that women have a stronger connection between subjective well-being and emotional intelligence than men. Various aspects of emotional intelligence are examined in detail, including self-awareness, emotion management, emotion understanding, and relationship management, and their impact on subjective well-being. The research results reflect the need to strengthen psychological support for older people, including the development of their emotional intelligence, assistance in adapting to old age and overcoming possible psychological difficulties.

Key words: emotional intellect; well-being; subjective well-being; late adulthood; aged people.

Table 4. Ref.: 12 titles.

Введение. Существуют два философских подхода к пониманию благополучия: эвдемонизм и гедонизм. Эвдемонизм утверждает, что такие аспекты человеческой жизни, как самоактуализация или реализация истинного потенциала — основные черты благополучия [1]. К. Рифф и Б. Сингер предложили многомерный показатель психологического благополучия,

который включает шесть различных областей человеческой самореализации: автономию, личностный рост, самопринятие, жизненную цель, мастерство и позитивные взаимоотношения. Гедонизм предлагает более узкую трактовку благополучия, основанную на идее, что благополучие равносильно максимизации приятных и минимизации неприятных переживаний благополучия [2]. То есть счастье — высший показатель благополучия.

Субъективное благополучие (далее — СБ) представляет собой концепцию гедонистического благополучия, когда В. Эндрюс и У. Уайти (1976) представили структуру благополучия, состоящую из трех факторов: когнитивной оценки, негативного аффекта и позитивного аффекта. Несколько лет спустя Э. Динер перефразировал концепцию, используя более узкое название — «субъективное благополучие» — с намерением подчеркнуть важность оценки субъективного жизненного опыта в отличие от оценки условий жизни с использованием абсолютного, фиксированного стандарта в качестве эталона. Согласно Э. Динеру, СБ охватывает два компонента: аффективный, включающий отрицательные и положительные эмоции, и когнитивный (удовлетворенность жизнью) [3].

Кроме того, СБ можно определить в терминах высокого уровня положительных эмоций и удовлетворенности жизнью и низкого уровня отрицательных эмоций. Удовлетворенность жизнью Э. Динер определил как «когнитивную, субъективную глобальную оценку своей жизни. На нее может влиять аффект, но сам по себе он не является прямым показателем эмоции» благополучия [3, с. 548]. В определении подчеркивается различие между подкатегориями СБ; оценка удовлетворенности жизнью включает в себя процесс суждения, который отличается от того, который используется при сообщении об аффекте, поскольку он требует сознательной, когнитивной оценки жизненных обстоятельств и сравнения их с субъективно установленным стандартом.

Таким образом, СБ должно рассматриваться как многоаспектный феномен, охватывающий эмоциональное состояние (положительные и отрицательные эмоции), когнитивную оценку (удовлетворенность жизнью) и элементы самореализации. Благополучие не сводится только к максимизации приятных опытов и минимизации боли, как это предлагает гедонистический подход, включает в себя реализацию своего потенциала, как это подчеркивает эвдемонистический подход. Однако необходимо подчеркнуть, что оценка СБ зависит от индивидуального восприятия и уникальных жизненных обстоятельств человека. Этот подход учитывает разнообразие и комплексность человеческого опыта. Он также подчеркивает, что благополучие является не статичным состоянием, а скорее процессом, который может меняться и эволюционировать со временем в ответ на изменяющиеся жизненные обстоятельства и опыт индивидуума.

Концепция «эмоционального интеллекта» (далее — ЭИ), описываемого как способность к интерпретации и регулированию собственных и чужих эмоциональных состояний, приобрела обширную научную репутацию. П. Саловей и Д. Мэйер, которые ввели термин в 1990 году, определяют ЭИ как «способность мониторить собственные и чужие эмоции, различать их и использовать эмоциональную информацию для направления мысли и действий». Авторы также провели исследования о его связи с психическим здоровьем и благополучием. Д. Гоулман, автор популярного бестселлера «Эмоциональный интеллект», дает более широкое определение и утверждает, что ЭИ включает в себя навыки, такие как управление чувствами, эмпатия к другим людям и умение справляться со стрессом, а также утверждает, что ЭИ играет ключевую роль в личной жизни и карьере человека, включая его уровень счастья и благополучия. Р. Бар-Он предлагает четырехкомпонентную модель ЭИ, включающую в себя: идентификацию эмоций, использование эмоций для облегчения мышления, понимание эмоций и управление эмоциями. В контексте российской психологии Д. В. Люсин разделяет ЭИ на два типа — внутрличностный и межличностный. Первый тип связан со способностью индивида обрабатывать эмоциональную информацию, второй — с характеристиками личности и поведения, отражающими взаимодействие индивида

с эмоциональной информацией в повседневной жизни. Внутриличностный ЭИ, по определению Д. В. Люсина, включает в себя способности к восприятию, фасилитации, пониманию и регуляции эмоций. Межличностный ЭИ, с другой стороны, отражает уровень субъективного осознания и оценки этих способностей со стороны субъекта, а также показывает, насколько эффективно он использует эти способности в реальной жизни [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что данный элемент интеллекта может быть исследован как предпосылка СБ, связанная с высшими эшелонами спектра эмоциональной структуры человека.

Нами было выдвинуто несколько гипотез, объясняющих взаимосвязь между ЭИ и СБ. Во-первых, исходя из предположений, что люди с высоким уровнем ЭИ лучше осознают свои эмоции и способны лучше их регулировать, они должны испытывать более низкие уровни дистресса и эмоций, связанных со стрессом, таким образом, иметь высокий уровень благополучия. Во-вторых, люди с высоким ЭИ демонстрируют повышенное чувство СБ, так как у них есть преимущество из-за более высокой социальной компетентности, обогащенных социальных сетей и более эффективных стратегий совладания. В-третьих, поскольку эмоции — источник информации об отношениях человека со средой и другими людьми, интерпретация этой информации и реагирование на нее могут направлять действия и мысли таким образом, чтобы улучшать и поддерживать благополучие. Наконец, ЭИ связан с меньшей склонностью испытывать негативные эмоции и высокой склонностью испытывать положительные эмоции, что способствует ощущению СБ.

П. Майер и Дж. Саловой провели исследование ЭИ, аффекта и установок благополучия [5] и установили, что, несмотря на важные исключения, люди обычно мотивированы стремиться к приятным ощущениям и избегать неприятных. Способность управлять эмоциями может помочь людям развивать позитивный аффект, избегать подавления негативным аффектом и справляться со стрессом. Дополнительные эмоциональные компетенции, такие как восприятие и осмысление эмоций, также влияют на качество эмоционального опыта, позволяя человеку идентифицировать и интерпретировать эмоциональные сигналы, которые служат основой для саморегулируемых действий.

Вопрос о благополучии в период поздней взрослости остается вне рамок современных исследовательских приоритетов. В последние годы проведено несколько исследований, анализирующих связь между СБ и ЭИ в подростковом, юношеском возрасте и средней взрослости. Исследование Т. В. Хуторянской показало значимые корреляции между ЭИ и СБ у студентов гуманитарных и технических специальностей [6]. В 2020 году проведено исследование на тему влияния ЭИ на благополучие студентов в Литве, в котором обнаружено, что ЭИ имеет прямое влияние на психологическое благополучие студентов, служит буфером, снижающим негативное воздействие стресса в учебной среде [7]. Исследование И. С. Мирюковой показало, что чем выше уровень ЭИ у людей в период средней взрослости, тем выше уровень СБ [8].

В нашем исследовании целью было определить, присутствуют ли дифференцированные характеристики ЭИ у индивидов пожилого возраста, имеющих высокую и низкую степени СБ.

Методология и методы исследования. Общенаучные принципы социокультурной детерминации психических процессов (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский и др.) — восприятие благополучия и проявление ЭИ — неотделимы от социального и культурного контекста, в котором осуществляется жизнедеятельность индивида. Субъектно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) — понимание человека как активного субъекта, стремящегося к самореализации и саморазвитию. Концепция субъективного благополучия Э. Динера как охватывающего не только эмоциональные, но и когнитивные аспекты благополучия.

Концепции ЭИ (П. Саловей, Дж. Майер, Р. Бар-Он, Д. В. Люсин): понимание ЭИ как совокупности способностей, дающих возможность понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими. Были использованы следующие методики: «Шкала удовлетворенности жизнью» авторства Э. Динера, адаптированная Д. А. Леонтьевым, Е. Н. Осиним; «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина); «Опросник эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина.

Результаты исследования и их обсуждение. В соответствии с концепцией Э. Динера СБ — эмоциональная реакция субъекта, его уровень удовлетворённости сферами жизни, основывающаяся на его индивидуальных оценках по отношению к качеству собственной жизни. Это представление благополучия характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения [9]. Таким образом, степень благополучия определяется на основании субъективного восприятия человеком качества своей жизни.

Согласно точке зрения Н. Брэдберна, эмоциональная составляющая психологического благополучия предполагает субъективный опыт счастья, который больше связан с эмоциональной окраской переживаний индивида, нежели с рациональной оценкой имеющихся благ [9]. Эмоциональная динамика между позитивными и негативными переживаниями влияет на общее восприятие человеком своего благополучия. Важно осознавать, что счастье и благополучие не всегда коррелируют с отсутствием негативных эмоций. Наличие трудностей и разнообразие эмоций — неотъемлемая часть жизненного процесса, которая может способствовать личностному росту и развитию. Такой подход к благополучию и счастью подчеркивает важность ЭИ — способности распознавать свои эмоции, управлять ими и использовать их для лучшего понимания своих внутренних состояний. Уровень ЭИ может существенно влиять на субъективное восприятие благополучия.

Согласно М. Селигману, психологическое благополучие включает не только мгновенные положительные эмоции, но и долгосрочные типы активности, которые ассоциируются с вовлеченностью, где человек в некотором смысле «погружается» в деятельность. В свете этого можно выделить осознанное участие в получении опыта и принятие активной роли в управлении своей жизнью и благополучием как ключевые факторы психологического благополучия. При этом благополучие не всегда является одномерным и статическим понятием, а может меняться и моделироваться во времени за счет сознательных действий и стратегий. По мнению М. Селигмана, уровень благополучия зависит от факторов, которые можно контролировать волевым образом, посредством осознанных, целенаправленных действий со стороны субъекта [10; 11].

Данная точка зрения находит сходство с позицией отечественных ученых. Р. М. Шамионов раскрывает СБ как «понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности» [12].

Согласно теории Л. В. Куликова, СБ индивида представляет собой «обобщенное и относительно стабильное переживание, индивидуально значимое для личности» в различных взаимосвязанных аспектах: материальном, личностном, социальном, профессиональном, физическом, психологическом [12]. Значимость разных аспектов благополучия может колебаться в зависимости от ситуации в жизни. Благополучие личности не может быть определено иначе, чем субъективно, так как, несмотря на важность объективных внешних обстоятельств, они не могут непосредственно повлиять на восприятие благополучия, они влияют только через индивидуальное восприятие и оценку [11].

Следовательно, СБ складывается по меньшей мере из двух составляющих — аффективной и когнитивной. Аффективная составляющая включает эмоции и настроение, интенсивность и длительность положительных и негативных эмоциональных состояний. Когнитивная

составляющая включает в себя уровень удовлетворенности жизнью в целом и отношение к различным аспектам жизни, в том числе личные достижения, отношения, саморазвитие. Таким образом, изменения в одной области могут способствовать изменениям в другой. Например, положительные переживания могут повысить уровень удовлетворенности жизнью, а удовлетворенность жизнью может привести к положительным эмоциям [3].

Обратимся к результатам эмпирического исследования СБ. В исследовании приняли участие 196 человек: мужчины и женщины периода поздней зрелости (от 60 до 74 лет). Из них 74 мужчины и 122 женщины.

По результатам исследования уровня СБ по методикам «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера и «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски выявлены следующие данные (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Результаты исследования уровня субъективного благополучия, %

Уровень	ШУЖ мужчины	ШУЖ женщины	ШСС мужчины	ШСС женщины	Общий показатель
Низкий	24	21	17	31	23
Высокий	76	79	83	69	77

Примечание — здесь и далее в таблицах ШУЖ — шкала удовлетворенности жизнью; ШСС — шкала субъективного счастья.

Таким образом, большинство лиц в период поздней зрелости отличаются удовлетворенностью жизнью, положительным восприятием своего будущего и старения, наличием здоровых и смысловых межличностных отношений, способностью принять и ценить свою жизнь во всех её аспектах, поддерживая при этом внутренний мир и душевное спокойствие.

Для выявления половых различий по общему показателю использовался t -критерий Стьюдента: $t_{\text{эм}} = 16,4$; $t_{\text{кр}} = 1,97$ ($p \leq 0,05$) и $2,61$ ($p \leq 0,01$). Так, t -эмпирическое превышает t -критическое значение, это означает, что разница в средних значениях группы женщин и группы мужчин во всей вероятности не случайна, а статистически значима. Это указывает на то, что средние значения двух сравниваемых выборок различаются неслучайно.

Для изучения ЭИ использовался «Опросник эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин) (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Уровни развития составляющих и видов ЭИ

Вид ЭИ	Уровень ЭИ	Мужчины, %	Женщины, %	Общий показатель, %	$t_{\text{эм}}$
ВЭИ	Низкий	9	7	8	0,1
	Средний	67	44	55	1,0
	Высокий	24	49	37	1,2
МЭИ	Низкий	5	3	4	0,1
	Средний	59	58	58	1,0
	Высокий	36	39	38	1,2
ПЭ	Низкий	17	19	18	0,3
	Средний	60	45	52	1,0
	Высокий	23	36	30	1,1

Окончание табл. 2

Вид ЭИ	Уровень ЭИ	Мужчины, %	Женщины, %	Общий показатель, %	$t_{эмп}$
УЭ	Низкий	15	11	13	0,1
	Средний	52	56	54	1,0
	Высокий	33	33	33	1,2

Примечание — здесь и далее в таблицах МЭИ — межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ — понимание эмоций; УЭ — управление эмоциями.

Самые низкие показатели выявлены по шкале «Понимание эмоций». Пониженные показатели у людей периода поздней взрослости в понимании эмоций могут быть обусловлены различными факторами. Во-первых, с возрастом часто происходит снижение когнитивных функций, включая затруднение в понимании и интерпретации эмоций. Во-вторых, люди данного возраста могут иметь меньше социальных взаимодействий, из-за чего недостаточно практикуются в понимании эмоций других. В-третьих, возрастные изменения в отношениях и жизненных приоритетах могут сдвинуть фокус внимания с понимания эмоций на другие аспекты жизни. В-четвертых, у людей в период поздней взрослости могут наблюдаться переживания, связанные с потерей близких, здоровьем, изменениями в карьере и социальном статусе, отвлекающие от понимания эмоций.

Низкие показатели у людей периода поздней взрослости по шкале «Управление эмоциями» могут быть обусловлены схожими причинами: физиологические изменения, связанные со старением, которые могут влиять на способность регулировать эмоции; заболевания, связанные с возрастом, которые могут влиять на эмоциональный контроль; уменьшение социальных активностей, что может привести к более низким навыкам управления эмоциями; изменение жизненных обстоятельств, включая утрату близких, которое может привести к эмоциональной нестабильности и ухудшению способности к эмоциональной саморегуляции; возможное отсутствие потребности в проявлении высокого уровня ЭИ, поскольку некоторые пожилые люди могут ориентироваться на свои личные потребности, а не на межличностные отношения.

Самые высокие показатели по шкалам «Внутриличностный ЭИ» и «Межличностный ЭИ». Внутриличностный ЭИ относится к способности индивида осознавать, понимать и управлять своими эмоциями. Это включает в себя осознание эмоциональных состояний, понимание связей между своими мыслями и эмоциями, умение регулировать свои эмоции для достижения целей, решения проблем и адаптации к обстоятельствам. Данные результаты могут говорить о том, что с возрастом часто приходит глубокое понимание собственных эмоций и их влияния на поведение. Пожилые люди, как правило, проводят больше времени в саморефлексии и самопознании, что способствует развитию внутриличностного ЭИ. Развитый навык управления своими эмоциями часто является результатом многолетнего опыта совладания с жизненными трудностями и испытаниями. Пожилые люди часто имеют больше времени для саморефлексии и интроспекции, что позволяет им лучше понимать и оценивать свои эмоциональные реакции. Также пожилые люди могут обладать более высоким уровнем эмоциональной зрелости, что способствует развитию внутриличностного ЭИ и способности регулировать эмоции в различных ситуациях.

Межличностный ЭИ — способность человека понимать, интерпретировать и реагировать на эмоции других людей. Он включает в себя умение распознавать эмоциональные выражения лица, тона голоса и жесты, помогая предсказать поведение и отношение другого человека. Люди с развитым межличностным ЭИ способны устанавливать сильные и здоровые межличностные отношения, обеспечивая эффективное общение и конструктивное решение

конфликтов. Он также способствует эмпатии, помогает в осознании и уважении чувств и переживаний других людей. Кроме того, межличностный ЭИ обеспечивает способность адекватно реагировать на эмоции других, что улучшает социальные взаимодействия и укрепляет межличностные связи. Он играет ключевую роль во многих областях жизни, таких как деловые отношения, лидерство, родительство и дружба, а его развитие может значительно повысить качество отношений и общего благополучия. Результаты исследования говорят о том, что в период поздней взрослости может быть высокий уровень межличностного ЭИ по ряду причин. Во-первых, за время своей жизни они накопили значительный опыт взаимодействия с различными людьми и ситуациями, что повышает их способность понимать и интерпретировать эмоции других. Во-вторых, возраст часто связан с повышенной эмпатией и отзывчивостью на чувства других людей. Наконец, многие люди периода поздней взрослости имеют более зрелые навыки управления конфликтами и больше ценят межличностные отношения, что также способствует развитию межличностного ЭИ. Они могут лучше справляться с социальным стрессом, понимать эмоциональные потребности других и обладать большей эмоциональной реактивностью. Эти навыки, приобретенные и отточенные в течение долгой жизни, делают данных респондентов более чувствительными и отзывчивыми к эмоциональным состояниям окружающих их людей.

При статистической обработке данных значимых различий между мужчинами и женщинами не выявлено ни по одной шкале (см. таблицу 2).

Для выявления взаимосвязи между уровнем СБ и ЭИ мы вычисляли коэффициент корреляции Пирсона (таблицы 3, 4).

Т а б л и ц а 3. — Значения коэффициента корреляции Пирсона для выборки мужчин

Вид ЭИ	Уровень ШУЖ		Уровень ШСС	
	низкий	высокий	низкий	высокий
ВЭИ	0,042 при $p \geq 0,05$	0,049 при $p \geq 0,01$	0,042 при $p \geq 0,05$	0,048 при $p \geq 0,01$
МЭИ	0,042 при $p \geq 0,05$	0,042 при $p \geq 0,05$	0,039 при $p \geq 0,05$	0,045 при $p \geq 0,01$
ПЭ	0,043 при $p \geq 0,05$	0,039 при $p \geq 0,01$	0,041 при $p \geq 0,05$	0,040 при $p \geq 0,01$
УЭ	0,042 при $p \geq 0,05$	0,040 при $p \geq 0,05$	0,042 при $p \geq 0,05$	0,047 при $p \geq 0,05$

Т а б л и ц а 4. — Значения коэффициента корреляции Пирсона для выборки женщин

Вид ЭИ	Уровень ШУЖ		Уровень ШСС	
	низкий	высокий	низкий	высокий
ВЭИ	0,049 при $p \geq 0,05$	0,051 при $p \geq 0,05$	0,017 при $p \geq 0,01$	0,051 при $p \geq 0,05$
МЭИ	0,048 при $p \geq 0,05$	0,042 при $p \geq 0,05$	0,040 при $p \geq 0,05$	0,051 при $p \geq 0,05$
ПЭ	0,049 при $p \geq 0,05$	0,047 при $p \geq 0,01$	0,041 при $p \geq 0,05$	0,050 при $p \geq 0,01$
УЭ	0,045 при $p \geq 0,05$	0,051 при $p \geq 0,05$	0,047 при $p \geq 0,05$	0,051 при $p \geq 0,05$

Установлена взаимосвязь между внутриличностным ЭИ и высоким уровнем удовлетворенности жизнью, высоким уровнем субъективного счастья, пониманием эмоций и высоким уровнем удовлетворенности жизнью, между межличностным ЭИ и высоким уровнем субъективного счастья, пониманием эмоций и высоким уровнем субъективного счастья.

В выборке женщин выявлены значимые взаимосвязи между показателями внутриличностного ЭИ и высоким уровнем удовлетворенности жизнью, пониманием эмоций и высоким

уровнем удовлетворенности жизнью, управлением эмоциями и высоким уровнем удовлетворенности жизнью. Есть взаимосвязь между внутриличностным ЭИ и низким и высоким уровнями субъективного счастья, межличностным ЭИ и высоким уровнем субъективного счастья, пониманием эмоций и высоким уровнем субъективного счастья, управлением эмоциями и высоким уровнем субъективного счастья.

Заключение. Корреляционный анализ, осуществленный в группах мужчин и женщин, обнаружил значимые различия в степени связи между показателями уровня СБ и шкалами ЭИ.

Существуют некоторые различия в группах мужчин и женщин. Взаимосвязь между управлением эмоциями и удовлетворенностью жизнью у женщин может быть обусловлена гендерными различиями в подходах к выражению и восприятию эмоций. Женщины, как правило, проявляют большую эмоциональную чувствительность и открытость, что позволяет им лучше справляться с эмоциональными проблемами, что, в свою очередь, может способствовать высокому уровню удовлетворенности жизнью. Мужчины, часто наученные сдерживать свои эмоции, могут иметь меньше возможностей для такого взаимодействия между управлением эмоциями и удовлетворенностью жизнью. Традиционные социальные роли и ожидания также накладывают разные требования к саморегуляции эмоций у мужчин и женщин. От мужчин требуется удерживать или подавлять свои эмоции, чего не требуется от женщин в той же степени. Эти различные подходы могут объяснять разницу в связи между управлением эмоциями и удовлетворенностью жизнью у мужчин и женщин.

Корреляция между всеми шкалами ЭИ и высоким уровнем субъективного счастья у женщин может быть обусловлена той ролью, которую ЭИ играет в их жизни. Женщины традиционно признаются более эмоциональными и чувствительными, они обычно легче выражают свои эмоции. У мужчин меньше корреляций между этими переменными может быть связано с существующими социальными ожиданиями и нормами, предписывающими им скрывать или подавлять свои эмоции. Мужчины могут фокусироваться на других аспектах жизни (карьера и достижения) для оценки своего жизненного удовлетворения или субъективного счастья, минимизируя роль ЭИ.

Практическим выводом проведенного исследования является возможность обоснованного и целенаправленного осуществления воздействия на субъективное благополучие лиц пожилого возраста посредством влияния в первую очередь на эмоциональное самочувствие, а через него и на уровень удовлетворенности различными аспектами жизни.

Список цитируемых источников

1. Ryff, C. D. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well being / C. D. Ryff, B. H. Singer // *J. of Happiness Studies*. — 2006. — Vol. IX. — P. 13—39.
2. Veenhoven, R. Hedonism and happiness / R. Veenhoven // *J. of Happiness Studies*. — 2003. — Vol. IV. — P. 437—457.
3. Diner, E. Subjective well-being / E. Diner // *Psychol. Bull.*, 1984. — Vol. 95. — P. 542—575.
4. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новополюк : ПГУ, 2011. — 388 с.
5. Salovey, P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // *Personality and Intelligence* / Eds. by R. J. Stenberg, P. Ruzgis. — Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1994. — 318 p.
6. Хуторянская, Т. В. Соотношение субъективного благополучия и эмоционального интеллекта у студентов гуманитарных и технических специальностей [Электронный ресурс] / Т. В. Хуторянская. — Режим доступа: <https://doi.org/10.24158/spp.2023.4.18>. — Дата доступа: 12.08.2023.
7. The Relationship between Emotional Intelligence and Psychological Well-Being among Male University Students: The Mediating Role of Perceived Social Support and Perceived Stress [Electronic resource]. — 2020. — Mode of access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084724/>. — Date of access: 24.10.2023.

8. *Микрюкова, И. С.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и субъективного благополучия у людей в период средней взрослости [Электронный ресурс] / И. С. Микрюкова. — Режим доступа: https://vkr.urfu.ru/index.php/37_03_01/article/view/67357. — Дата доступа: 12.08.2023.
9. *Кужильная, А. В.* О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях / А. В. Кужильная // Психопедагогика в правоохранит. органах. — 2015. — № 1 (60). — С. 83—86.
10. *Орлова, Д. Г.* Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) / Д. Г. Орлова // Вестн. ПГТПУ. Сер. «Психологические и педагогические науки». — 2015. — № 1. — С. 28—36.
11. *Андреенкова, Н. В.* Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов / Н. В. Андреенкова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2010. — № 5 (99). — С. 189—215.
12. *Шамионов, Р. М.* Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2008. — 296 с.

Поступила в редакцию 19.10.2023.

УДК 159.9

И. Л. КишеяУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, Kisheya.inna@yandex.by**ДИНАМИКА КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ»
В СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье представлены результаты изучения динамического аспекта представлений о концепте «патриотизм» у студенческой молодежи на основе применения метода определения понятий. Приводятся зафиксированные частотные дескрипторы концепта «патриотизм» у студентов на первом и втором этапах исследования, проведенных с интервалом в один год. Описаны основные линии и показатели изменений в понимании студентами феномена «патриотизм», происходящие в силу возраста и влияния профессионального обучения, социализирующих факторов. Приводятся сравнительные эмпирические данные, полученные в ходе изучения динамики содержательного наполнения отдельных дескрипторов феномена «патриотизм» у студенческой молодежи: «защита Родины», «гордость за страну», «знание истории» «уважение языка», «преданность», «любовь», «любовь к дому», «чувство к Родине», «уважение и сохранение традиций», «уважение страны».

Ключевые слова: динамика; дескрипторы; патриотизм; представления; концепт; студенческая молодежь.
Табл. 1. Библиогр.: 9 назв.

I. L. KisheyaInstitution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str.,
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, Kisheya.inna@yandex.by**DYNAMIC ASPECT OF STUDYING
THE "PATRIOTISM" CONCEPT IN STUDENT YOUTH**

The article presents the results of the dynamic aspect study of ideas about the concept of "patriotism" in student youth based on the application of the definition of concepts method. Fixed frequency descriptors of the "patriotism" concept among students are given at the first stage of the research and at the second stage of it conducted at the interval of one year. The main lines and indicators of changes in the students' understanding of "patriotism" phenomenon, which occur due to the age and influence of vocational training, socializing factors, are described. Comparative empirical data are given in the course of studying the content filling dynamics of individual "patriotism" phenomenon descriptors among student youth: "Protection of the Motherland", "Pride for My Homeland", "Knowledge of History", "Respect for Language", "Devotion", "Love", "Love for My Home", "Feeling for the Homeland", "Respect and Keeping the Traditions", "Respect for the Country".

Key words: dynamics; descriptors; patriotism; representation; concept; student youth.

Table 1. Ref.: 9 titles.

Введение. Современная общественная и политическая атмосфера, складывающаяся во всем мире, заставляет каждую страну задуматься о способах сохранения своего суверенитета, своей самобытности и идентичности. Наша страна не стала исключением. Актуальная обстановка вокруг Беларуси с удвоенной силой «подталкивает» к поиску тех факторов и условий, которые позволят нам остаться самими собой, любить свою Родину, сохранять и развивать самобытную культуру, гордиться собственными достижениями. Совершенно очевидно, что одним из таких мощнейших факторов выступает патриотизм наших граждан.

Как показывает анализ исследований феномена «патриотизм», данное явление весьма сложно и неоднозначно. Сложность в трактовке и использовании данного понятия обусловлена разнообразием форм проявления и многоаспектностью его содержания.

Большое значение в изучении психологической сущности и контента патриотизма имеют исследования В. А. Кольцовой. Результатом данных изысканий явилось обоснование феномена «патриотизм» как «сложного интегрального психологического и социально-психологического явления» [1, с. 94]. С. В. Науменков считает, что патриотизм — это социально-психологическое явление, которое обладает сложной структурой и проявляет себя в нравственных ценностях, мотивации, патриотическом сознании и поведении [2]. Патриотизм, как личностная и социальная ценность, выступает предметом изучения у В. Г. Алексеевой, по мнению которой, ценностные ориентации личности и их специфика выступают как определенное обстоятельство, детерминирующее развитие личности [3].

Учеными Б. С. Братусем, Т. Н. Мальковской, Л. Р. Болотиной патриотизм рассматривается как нравственное качество в структуре личности [4—6]. Исходя из идеи патриотизма как базового свойства личности, А. В. Потемкиным патриотизм трактуется как «системно-функциональное свойство личности, представленное совокупностью... характеристик» [7, с. 11].

В белорусской психологии патриотизм как психологический феномен изучается С. А. Месникович. Автор рассматривает основные подходы к исследуемому феномену, его характеристики, раскрывает связь с нравственным развитием личности, делая акцент на необходимости воспитания патриотизма именно в рамках психологически ориентированных знаний [8].

Как показывает краткий анализ исследований феномена патриотизма, данное явление весьма сложно и неоднозначно для трактовки. Несмотря на представленность термина «патриотизм» в современной науке, изучение психологической сущности патриотизма остается актуальной задачей. Проблема изучения феномена «патриотизм» является особо значимой и приоритетной, поскольку определяется необходимостью формирования, наполнения и обогащения патриотического сознания современной молодежи. В этой связи патриотическое воспитание студенческой молодежи — важное направление современного образования. Высшая школа как социальный институт вносит весомый вклад в становление гражданской позиции личности, обеспечивая подготовку специалиста, обладающего самостоятельностью, ответственностью, гражданским мужеством, социальной активностью, готового к защите не только собственных, но и государственных интересов.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема рассмотрения содержания патриотического сознания студенческой молодежи: выявление и изучение имеющихся актуальных представлений о концепте «патриотизм» и их динамики у современной белорусской молодежи.

Материалы и методы исследования. В целях изучения динамического аспекта представлений о концепте «патриотизм» в сознании студенческой молодежи нами был применен метод определения понятий, который используется прежде всего для изучения понятийных компонентов в содержании концепта или феномена, представляющих собой специфическую систему значений и смыслов, выражающих отношение человека к окружающему социуму. Целью данного метода в контексте нашего исследования явилось выявление содержания представлений о концепте «патриотизм» посредством изучения тезаурусного уровня развития личности, так как у каждой личности (возрастной группы) в силу специфики понимания и трактовки понятий формируется свой образ мира.

Респондентами выступили студенты II—III (200 человек) и III—IV (200 человек) курсов (интервал проведения исследования — один год) учреждения образования «Барановичский государственный университет».

На констатирующем и контрольном (динамика) этапах исследования было собрано по 200 объективных текстов-описаний, т. е. 100 текстов на каждый курс обучения (у одних и тех же групп респондентов). Для каждого массива данных были составлены сводные таблицы, выделенные единицы анализа заносились в частотный словарь, частотность определялась по формуле. При анализе результатов будем учитывать, что частота фиксирования респондентами определенных сторон познаваемого объекта служит показателем избирательности при его отражении.

Результаты исследования и их обсуждение. Представим наиболее частотные смысловые единицы по выборке студентов II—III и III—IV курсов (n — не < 5) (таблицы 1, 2). Исходный словарный массив студентов II—III курсов — 277 слов и словосочетаний, число дескрипторов в частотном словаре — 56, студентов III—IV курсов — 291 и 45 соответственно.

Т а б л и ц а 1. — Представленность наиболее частотных дескрипторов в определении концепта «патриотизм» студентами II—III курсов

Дескриптор	Частотность	Дескриптор	Частотность
Любовь к Родине	0,50	Гордость за принадлежность к нации	0,08
Чувство к Родине	0,23	Любовь к дому	0,08
Гордость Родиной	0,21	Любовь к Отечеству	0,08
Уважение и сохранение традиций	0,20	Гордость за страну	0,07
Знание истории	0,13	Уважение языка	0,07
Преданность	0,11	Защита Родины	0,07
Любовь	0,09	Уважение страны	0,06
Любовь к стране	0,08	Активные действия	0,06

Т а б л и ц а 2. — Представленность наиболее частотных дескрипторов в определении концепта «патриотизм» студентами III—IV курсов

Дескриптор	Частотность	Дескриптор	Частотность
Любовь к Родине	0,46	Уважение страны	0,08
Действия и поступки во благо Родины	0,17	Любовь к людям	0,08
Сохранение традиций	0,16	Гордость гражданством	0,08
Гордость за страну	0,15	Уважение языка	0,08
Сохранение культурного наследия	0,14	Преданность	0,07
Защита Родины	0,10	Стремление к процветанию	0,07
Знание истории	0,10	Самосознание	0,06
Бережное отношение к природе	0,09	Представление страны за рубежом	0,06
Любовь к стране	0,09	Уважение ветеранов	0,06
Защита интересов	0,09	Непосредственное участие	0,05
Выступление за нашу страну	0,09	Знание истории	0,05
Долг перед Родиной	0,08	Любовь	0,05

Полученные данные позволяют констатировать как динамику в содержании представлений и определении концепта «патриотизм», так и его определенную константность.

О динамике в первую очередь говорит изменение словарного массива, увеличение единиц частотного словаря, но вместе с тем сокращение числа дескрипторов, выражающих сущность данного понятия. Это является свидетельством развития и обогащения тезауруса испытуемых и, как следствие, видоизменения в представленных дескрипторах, раскрывающих сущность понимания патриотизма. Появление более «емких» дескрипторов, таких как «действия и поступки во благо Родины», «сохранение традиций», «сохранение культурного наследия», «защита Родины», «гордость за страну», указывает на формирование в сознании респондентов осмысленного образа изучаемого понятия, что выражается в интегрированности от более мелких и конкретных характеристик объекта познания (которые отражают ключевые сущностные особенности понятия «патриотизм») до более крупных дескрипторов, раскрывающих суть концепта «патриотизм». При этом отмечена тенденция увеличения среднечастотных дескрипторов, конкретизирующих, а также определяющих содержательные стороны, качества, точки приложения данного понятия. Превалирующим по частоте дескриптором в данных выборках респондентов является дескриптор «любовь к Родине».

В целях выявления динамики представлений о концепте «патриотизм», а также статистически значимых различий по ряду полученных дескрипторов в группах респондентов был проведен статистический анализ данных. В качестве метода статистического анализа был использован критерий хи-квадрат. Статистическому анализу в первую очередь были подвергнуты наиболее частотные дескрипторы ($n > 5$), а затем оставшиеся низкочастотные ($n < 5$). Так, были выявлены статистически значимые различия в изучаемых группах по ряду дескрипторов. По дескриптору «защита Родины» выявлены статистически значимые различия у студентов II—III и III—IV курсов ($\chi^2 = 6,44$; $p = 0,01$). Наибольшая значимость по указанному дескриптору представлена в выборке студентов III—IV курсов, что указывает на осознанное понимание данной категории в определении патриотизма.

По дескрипторам «знание истории» и «уважение языка» различий выявлено не было. Результаты критерия хи-квадрат по дескриптору «гордость за страну» отражают значимые различия между студентами II—III и III—IV курсов ($\chi^2 = 9,15$; $p < 0,005$). Такие результаты, на наш взгляд, обуславливаются тем фактом, что по мере взросления наблюдается самостоятельное, осознанное понимание проявлений национальной специфики своей страны и формирование у молодежи национальной идентичности. Принадлежность к народу и стране, история, природа, товары вызывают положительные эмоции, которые и вызывают возникновение гордости именно за свое Отечество.

Также значимые различия выявлены по дескриптору «преданность» у студентов II—III и III—IV курсов ($\chi^2 = 15,84$; $p = 0,0001$). Полученные результаты указывают на динамику восприятия своей Родины и отношения к ней: в определении сущности патриотизма респондентами указывается то чувственная составляющая данного феномена, то территориальная принадлежность. А поскольку преданность проявляется в любви и верности (согласно В. А. Кольцовой, А. В. Потемкину, С. А. Месникович), то полученные значимые различия указывают на возрастные особенности восприятия Родины. По мере взросления в преданности начинает проявляться не только эмоциональная, но и деятельностная компонента: действия и поступки во благо Родины, защита Родины, развитие страны и т. д.

По дескриптору «любовь» также отмечаются значимые различия ($\chi^2 = 25,00$; $p < 0,0001$) студентов II—III и III—IV курсов. Данные, полученные с помощью метода определения понятия, подтверждают ранее установленные результаты, где также у указанных респондентов отмечаются различия по данному дескриптору, в определении его смысла и роли при формулировке содержания концепта «патриотизм». Можно говорить о расширении тезаурусного уровня студентов по мере взросления, в связи с чем при определении патриотизма

появляется рассматриваемый дескриптор. Появление дескриптора «любовь», как чувства к объекту и субъектного отношения к нему (в частности, к Родине), свидетельствует о наличии социально-детерминированного опыта личности. Можно говорить о том, что студенты III—IV курсов связывают данное понятие не с чем-то абстрактным, а с конкретными вещами, которые вызывают положительные эмоции, привязанность (например, дом, город, люди).

Для студентов II—III и III—IV курсов различия по дескриптору «чувство к Родине» являются значимыми ($\chi^2 = 37,00$; $p < 0,0001$): наибольший процент указавших чувственную составляющую (62,2 %) отмечен среди студентов II—III курсов.

По сравнению с периодом школьного обучения, у студентов в первые годы обучения в университете отмечается повышение уровня социальной активности. Происходит активное включение учащейся молодежи в действующую систему общественных отношений посредством развития у них патриотических чувств и задействования личного актуального опыта, через призму которого происходит осмысление и интериоризация нравственных ценностей социума. Такому включению способствует активная воспитательная работа, реализуемая посредством проводимых кураторских часов на I—IV курсах обучения в университете, большое количество мероприятий, акций, экскурсий, имеющих своей целью формирование патриотической направленности личности. Результатом выступает появление устойчивых эмоциональных переживаний, т. е. появление чувства к Родине как результата включения во взаимодействие с объектом чувства.

В свою очередь, можно констатировать отсутствие представленности данного дескриптора в сознании студентов III—IV курсов. Это может быть обусловлено активным становлением личностной идентичности, что проявляется в выделении себя как индивидуальности и личности с учетом пережитого опыта за счет «обособления и вычленения» себя из общества, частью которого она является. В связи с этим наблюдается «перевес» личностно значимых мотивов и ценностей вследствие чего при определении патриотизма респонденты не представляют отдельно понятия «чувство» и «любовь», а дают общее интегративное понятие «любовь к Родине». Данный дескриптор включает обобщенное представление о возможных эмоциональных состояниях и действиях, связанных с Родиной, без их конкретизации.

По дескриптору «уважение и сохранение традиций» у студентов II—III и III—IV курсов (различий по данным выборкам выявлено не было) отмечена тенденция значимости «сохранения национальных традиций». Это связано, на наш взгляд, с обогащением тезаурусного уровня респондентов и когнитивного репертуара действий, наличием большего опыта социальной активности и взаимодействия, следствием чего выступает повышение ценности и значимости сохранения национальных традиций как одного из механизмов идентификации народа со страной. Также появление данного дескриптора в определении понятия «патриотизм» свидетельствует о субъективно осознанном характере отношения респондентов к традициям и их роли в сохранении собственной культурной идентичности-самобытности.

Результаты критерия хи-квадрат по дескриптору «любовь к дому» демонстрируют различия между студентами II—III и III—IV курсов ($\chi^2 = 18,00$; $p < 0,0001$). Отдали предпочтение данному дескриптору 44,4 % студентов II—III курсов.

В первые годы обучения в университете расставание с домом заостряет чувство любви и привязанности к нему, поскольку дом — это память детства, приятные ощущения. Здесь также сказывается амбивалентность возраста: с одной стороны — желание отделиться, с другой — иметь надежный «тыл», куда всегда при необходимости можно вернуться. Можно говорить о том, что появление дескриптора «любовь к дому» в сознании данных групп респондентов при предъявлении понятия-стимула «патриотизм» связывается с теплыми ощущениями, положительными эмоциональными состояниями, связанными с домом, поэтому эти ощущения и чувства вкладываются в понятие «патриотизм», где любовь к Родине связывается с семьей, т. е. привязанность к родному дому по мере взросления дополняется чувством любви и привязанности к своему Отечеству.

В период обучения на III—IV курсах в университете чувство привязанности и любви к дому не исчезает, объективно становится менее выраженным, поскольку основным психологическим содержанием этого периода выступает стремление организовать свою жизнь, что выражается в освоении профессии, стремлении к связи с другими людьми, поиске партнера и создании собственной семьи. Все это в совокупности объясняет отсутствие данного дескриптора при определении патриотизма в общей представленности дескрипторов по выборке данного возраста.

По дескрипторам «любовь к Родине», «уважение страны» статистически значимых различий выявлено не было ($p > 0,05$), что свидетельствует об устойчивой связи содержания данных понятий с феноменом «патриотизм», раскрывая единообразие его понимания и наполнения в представлениях опрошенных групп респондентов.

Заключение. По результатам проведенного исследования можно заключить, что наблюдается как определенная стабильность и согласованность в определении содержания концепта «патриотизм» у учащейся молодежи, так и качественная и количественная дифференцированность выявленных понятийных компонентов.

Отмечается как константность, так и содержательная динамика в наполнении концепта «патриотизм» в сознании студентов. На факт константности в определении патриотизма указывает неизменность дескриптора «любовь к Родине», который сохраняет первую позицию в частотном словаре студентов как на II—III, так и на III—IV курсах. Динамика в определении понятия «патриотизм» выражается в статистически значимых различиях, а также в содержательном наполнении концепта.

Представления о патриотизме у студентов II—III и III—IV курсов характеризуются высокой степенью содержательной обобщенности, конкретизации и интеграции, смещении с чувственного акцента содержания понятия на деятельностную составляющую. Наблюдается доминирование поведенческого и когнитивного компонентов в определении концепта «патриотизм» в сравнении с ранее преобладавшим эмоциональным компонентом.

Список цитируемых источников

1. Кольцова, В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В. А. Кольцова, В. А. Соснин // Психол. журн. — 2005. — Т. 26, № 4. — С. 89—97.
2. Науменков, С. М. Социально-психологические детерминанты формирования патриотического сознания молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. М. Науменков. — М., 2013. — 168 л.
3. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психол. журн. — 1984. — № 5. — С. 63—70.
4. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Весн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1981. — № 2. — С. 46—56.
5. Мальковская, Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников / Т. Н. Мальковская. — Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. — 172 с.
6. Гонеева, В. В. Патриотизм и нравственность / В. В. Гонеева // Соц.-гуманитар. знания. — 2002. — № 3. — С. 178—187.
7. Потемкин, А. В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Потемкин. — Тольятти, 2009. — 256 л.
8. Месникович, С. А. Психологические вопросы воспитания патриотизма у студентов / С. А. Месникович // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Истор. и психол.-пед. науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. — Минск : РИВШ, 2012. — Ч. 2, вып. 12. — С. 143—149.

Поступила в редакцию 03.10.2023.

УДК 159.95

А. Н. Певнева, кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
ул. Ожешко, 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь, pevneva_AN@grsu.by

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ РИГИДНОСТИ И ЕГО СВЯЗЬ С МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлена взаимосвязь актуальной ригидности, выступающей в качестве мотивационного компонента ригидности, и мотивационной сферы личности в рамках общей психологии. Выявленные характеристики корреляции представлены когерентностью, интегрированностью, т. е. синтезированной переменных в определенную целостность, а также устойчивостью. На основе проведения структурографического анализа были выделены ведущий и базовые компоненты матрицы. Ведущим компонентом матрицы коррелограммы представлена актуальная ригидность, которая связана с фокусом продвижения и фокусом профилактики, со стремлением к порядку, предсказуемостью и закрытостью мышления, с решительностью и избеганием двойственности. Результаты «матричного» анализа, дополненные факторным, позволили трактовать актуальную ригидность как мотивационную и выявить биполярный характер мотивационного компонента ригидности. Данные эмпирического исследования дополняют представления о психологической модели ригидности, ее структурной организации, включающей когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты в ракурсе концепции когнитивно-личностного развития.

Ключевые слова: мотивационный компонент ригидности; ригидность; актуальная ригидность; мотивационная сфера; личность.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 14 назв.

A. N. Pevneva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor
Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str.,
230023 Grodno, the Republic of Belarus, pevneva_AN@grsu.by

MOTIVATIONAL COMPONENT OF RIGIDITY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY

The article presents the relationship between actual rigidity, which acts as a motivational component of rigidity, and the motivational sphere of the individual within the framework of general psychology. The identified correlation characteristics are represented by coherence, integration, i.e. synthesis of variables into a certain integrity, as well as stability. Based on the structurographic analysis, the leading and basic components of the matrix were identified. The leading component of the correlogram matrix is the current rigidity, which is associated with the focus of promotion and the focus of prevention, with the desire for order, predictability and closed thinking, with determination and avoidance of ambiguity. The results of the “matrix” analysis, supplemented by a factor analysis, made it possible to interpret current rigidity as motivational, and to reveal the bipolar nature of the motivational component of rigidity. Data from empirical research complement the understanding of the psychological model of rigidity, its structural organization, including cognitive, emotional and motivational components from the perspective of the concept of cognitive-personal development.

Key words: motivational component of rigidity; rigidity; current rigidity; motivational sphere; personality.

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

Введение. Мотивация представляет собой психологическую категорию, связанную со стремлением личности добиваться значимых результатов в определенной деятельности, которые зачастую проявляют себя в учебной и профессиональной деятельности. Обусловленная потребностью деятельность и побуждаемая мотивом активность личности направлены на достижение успеха. Оценивая мотивацию в ситуации достижения успеха, Р. Дж. Стернберг

отмечает, что «мотивация имеет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» [1, с. 251]. Наряду с этим мотивация достижения в своем проявлении имеет нейрофизиологическую основу. Так, в работе Р. Томера и коллег установлена связь степени мотивированности личности на достижение успеха с активацией допаминэргической системы мозга, корреляция мотивации достижения и интеллекта обнаружена в исследовании Е. В. Воробьевой, что дополняет исследование психофизиологических коррелятов интеллекта белорусских ученых [2].

Мотивация является одним из шести аспектов творческого потенциала в теории творчества, разработанной на основе многомерного подхода Р. Дж. Стернберга и Т. И. Любарта. От мотивации как высокоуровневого когнитивного процесса зависит «восприятие деталей сложного паттерна» [3, с. 127], а мотивационный аспект наряду с эмоциональным обуславливает регуляцию социальной природы человеческого познания. Последнее особую актуальность приобретает в ракурсе концептуальной модели ригидности, предложенной в более ранней работе [4, с. 86—87]. В одном из теоретических положений данной модели подчеркивалась согласованность концепции ригидности как закономерного результата познания с концептом потребности в познании исследователей J. T. Casierro, R. E. Petty. В свою очередь исследователи указывают на то что, потребность в познании реализуется посредством индивидуальных (когнитивных) стилей с низкой внутренней мотивацией к познанию и высокой потребностью, связанной с получением удовольствия от его процесса. Вместе с тем от использования различного способа познания зависит решение задач: или человек ориентируется на мнение значимых людей, или осуществляет поиск и проверку информации с установлением закономерностей и связей между явлениями познания.

Негибкость мотивационных особенностей потребностей в процессе познания и невозможность изменения привычных способов их удовлетворения в результате изменения условий ситуации представляет *мотивационный компонент ригидности* [5, с. 430]. Мотивационное объяснение ригидности отражено в эксперименте Г. А. Нижарадзе, который приходит к выводу о том, что «чем больше устремлен индивид на достижение успеха, тем вернее он будет придерживаться способа решения, который несколько раз приводил к успеху» [6, с. 144]. Данный факт исследователь объясняет потерей стимула поиска новых путей решения задач и предлагает ригидность, возникающую «при решении задач Лачинса и в сходных ситуациях, называть мотивационной» [6, с. 144]. При решении задач на установку с сосудах воды в ситуации стресса индивид придерживается привычного способа реагирования, как отмечают исследователи П. Шульц и А. Сирлман. В целом необходимо подчеркнуть, что наряду с мотивационным объяснением ригидности имеет место ее интерпретация через понятие «установки».

«Мотив и установка выступают как надстраивающиеся над самой задачей объяснительные принципы», — отмечает автор теории фиксированных форм поведения Г. В. Залевский [7, с. 238]. Мотивы, а также потребности личности входят в структуру психологической природы фиксированных форм поведения [7, с. 217], представляя собой характеристику отдельной области личности при рассмотрении психической ригидности. Автор отмечает структурную неоднородность мотивов, связывая это со степенью сопротивления уровня притязания и лабильностью нервной системы [7, с. 105]. Мотивы наряду с установкой, мнением, отношением характеризуют актуальную ригидность, которая входит в симптомокомплекс ригидности, представленный в структуре психической ригидности. Последняя диагностируется разработанным Г. В. Залевским «Томским опросником ригидности» (далее — ТОРЗ) [7, с. 38].

Мотивационная сфера личности представлена в виде пятикомпонентной модели исследователями А. Круглански, Д. Вебстер и А. Клем [8], включающей потребность в структуре, дискомфорт от неопределенности (двойственной ситуации), решительность, предсказуемость и замкнутость. Данная модель исследователями создана на основе шкалы потребности в закрытости (NFCS), в которой 42 пункта измеряют индивидуальные различия в предпочтении (потребности) порядка, структуры, отрицания беспорядка. Русскоязычная адаптация

англоязычного опросника «Стремление к когнитивной закрытости» Д. Вебстер, А. Круглански и А. Клем (далее — СкКЗ), включающего в оригинальной версии 5 вопросов «шкалы лжи» и 42 вопроса, проведена М. И. Ясиным и О. Е. Хухлаевым [9]. Авторами потребность в когнитивной закрытости представлена частью процесса познания, который направлен «на отсечение лишней, противоречивой и мешающей информации» в целях получения однозначного вывода или принятия единственно верного решения [9, с. 284; 10]. Согласно А. Круглански и Д. Вебстер, данный процесс направлен на получение однозначного ответа путем избегания двойственности. Последнее отражает мотивацию на избегание неудачи (неудовольствия), которая лежит в основе одного из фокусов регуляции, в теории мотивационных систем Т. Хиггинса.

Мотивационные системы (системы саморегуляции) в теории Т. Хиггинса и коллег регулируют целенаправленное поведение личности, исходя из доминирующего фокуса регуляции: продвижения или профилактики, которые качественно различаются средствами достижения желаемого результата. Теория фокуса регуляции явилась основой разработки исследователями опросника по диагностике фокуса регуляции. Адаптация опросника Т. Хиггинса на русскоязычной выборке осуществлена В. А. Гершкович, Н. В. Морошкиной, А. К. Кулиевой и А. Д. Наследовым. Фокус продвижения они характеризуют посредством связи «с переживанием удовольствия от наличия позитивных исходов и неудовольствия от их отсутствия», а фокус профилактики — «с переживанием удовольствия от отсутствия негативных исходов (потерь) и неудовольствия от их наличия» [11, с. 318].

Определение компонентного состава мотивационной ригидности основывается на концепции психической ригидности Г. В. Залевского, потребности в закрытости А. Круглански и Д. Вебстер, а также теории фокуса регуляции Т. Хиггинса и может быть представлено шкалой опросника ТОРЗ (актуальная ригидность) [7, с. 441—456], шкалами (фокус продвижения, фокус профилактики) опросника «Фокус регуляции» Е. Т. Хиггинса (в адаптации В. А. Гершкович, Н. В. Морошкиной, А. К. Кулиевой и А. Д. Наследова) [11] (далее — ФР), а также шкалами (стремление к порядку, стремление к предсказуемости, решительность, избегание двойственности, стремление к закрытости мышления) опросника СкКЗ опросника «Стремление к когнитивной закрытости» А. Круглански, Д. Вебстер (в адаптации М. И. Ясина и О. Е. Хухлаева) [8; 9].

Цель исследования заключается в определении взаимосвязи между мотивационным компонентом ригидности и характеристиками мотивационной сферы личности.

Материалы и методы исследования. В эмпирическом исследовании использованы психодиагностические методы, статистические методы обработки и анализа данных.

В статистическую обработку данных были включены результаты 172 испытуемых. На момент обследования их средний возраст составил 20,22 года ($M_e = 18$, $M_o = 17$, $SD = 5,7$ лет).

Диагностический комплекс мотивационного компонента ригидности и мотивации представлен следующими методиками и их отдельными шкалами:

1. ТОРЗ для оценки психической ригидности в норме (используется выборочно, фрагментарно) [7, с. 441—456]: *актуальная ригидность* (далее — *АР*) — характеризуется неспособностью при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания (вопросы и утверждения этой субшкалы в разном количестве и модификациях входят в остальные шкалы ТОРЗ, в частности, в симптомокомплекс ригидности).

2. ФР [11]: *фокус продвижения* (далее — *ФП*) — характеризуется связью с переживанием удовольствия от наличия позитивных исходов и неудовольствия от их отсутствия; *фокус профилактики* (далее — *ФПр*) — определяется связью с переживанием удовольствия от отсутствия негативных исходов (потерь) и неудовольствия от их наличия.

3. СкКЗ [9] служит для оценки уровня когнитивной закрытости взрослых: *стремление к порядку* (далее — *СП*) — демонстрирует наличие у респондента стремления к порядку и структурированности жизни, избегания хаоса и беспорядка; *стремление к предсказуемости* (далее — *СПр*) — выявляет желания получать только достоверные и проверенные знания;

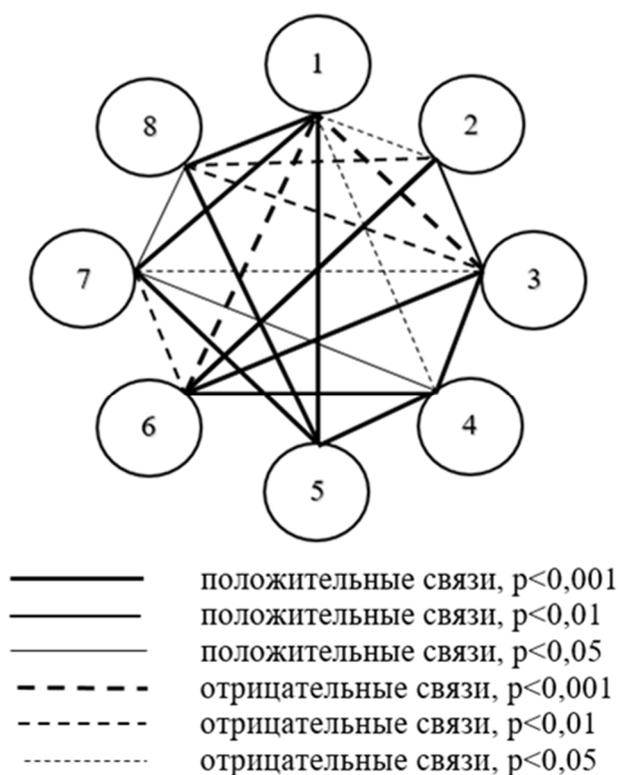
решительность (далее — *P*) — оценивается скорость формирования суждений и принятия решений, степень уверенности в таковых; *избегание двойственности* (далее — *ИД*) — выявляет наличие у респондентов дискомфорта в условиях неопределенности или противоречий; *стремление к закрытости мышления* (далее — *СЗМ*) — определяет отношение респондента к противоположной точке зрения.

В целях выявления корреляций между переменными мотивационного компонента ригидности и мотивационной сферы личности, определения их характеристик, выделения ведущего и базовых переменных, согласованности их функционирования использовался структурографический анализ («матричный» метод) по алгоритму А. В. Карпова, включая процедуру описательной статистики, корреляционного анализа и метода построения корреляционных матриц. Проводилось вычисление индексов структурной организации: индекса организованности структуры, индекса дифференцированности структуры и индекса когерентности структур (ИКС), коэффициента (индекса) устойчивости/неустойчивости связей [10, с. 444—445]. В процессе обработки результатов использовался блок математико-статистических процедур, включающий анализ связей (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент с последующим Verimax-вращением), представленный в пакете статистических программ Statistica 7.0.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате использования *метода определения матриц интеркорреляций* [10] для изучения связи мотивационного компонента ригидности с мотивационной сферой личности обнаружена 21 (или 32,81 %) связь. Коэффициенты корреляции варьируют в диапазоне от $r_s = 0,15$ ($p < 0,05$) до $r_s = 0,51$ ($p < 0,001$). Анализ данных в результате применения *метода построения структурограммы значимо коррелирующих параметров* показал, что коррелограмма мотивационного компонента ригидности и мотивационной сферы личности включает 13 (61,90 %) положительно и 8 (38,09 %) отрицательно направленных интеркорреляций. В частности, при $p < 0,001$ установлено 11 (52,38 %) коэффициентов корреляции Спирмена, из которых 9 (81,81 %) имеют прямой и 2 (18,18 %) обратный характер направленности связи. На уровне значимости $p < 0,01$ обнаружено 5 (23,80 %) показателей, которые включают 2 (40,00 %) положительные и 3 (60,00 %) отрицательные корреляции. 5 (23,80 %) интеркорреляций, из которых 2 (40,00 %) положительно и 3 (60,00 %) отрицательно направленные связи, выявлены на уровне значимости $p < 0,05$. При анализе коррелограммы, которая является средством отражения функциональных синтезов переменных, обеспечивающих в содержательном плане исследуемый процесс [11, с. 347], установлено наибольшее количество корреляций актуальной ригидности (7) с другими шкалами методик (рисунок 1). Так, обнаружена корреляция актуальной ригидности с показателями фокуса продвижения ($r = -0,18$ при $p \leq 0,01$) и фокуса профилактики ($r = -0,25$ при $p \leq 0,00$), стремлением к порядку ($r = -0,18$ при $p \leq 0,01$) и предсказуемости ($r = 0,26$ при $p \leq 0,00$), решительности ($r = -0,34$ при $p \leq 0,00$), избегания двойственности ($r = 0,31$ при $p \leq 0,00$), стремлением к закрытости мышления ($r = 0,32$ при $p \leq 0,00$). Тем самым показана взаимосвязь мотивационного компонента ригидности с мотивационной сферой личности. Наряду с этим наличие положительных и отрицательных корреляций данной связи указывает на биполярный характер мотивационной ригидности.

Необходимо подчеркнуть, что *AP является ведущим элементом* взаимосвязи, в то время как другие корреляты выполняют функцию базовых. Синтезируясь и интегрируясь вокруг ведущего элемента, они определяют построение всей матрицы коррелограммы *мотивационного компонента ригидности* и мотивационной сферы личности.

При реализации *метода вычисления индексов* (таблица 1) корреляционной матрицы, представленной мотивационным компонентом ригидности и переменными мотивационной сферы личности, выявленное качественное своеобразие, которое характеризуется когерентностью (ИКС = 27) и устойчивостью (0,42 балла) показателей.



Примечание — 1 — АР; 2 — ФР; 3 — ФПр;
4 — СП; 5 — СПр; 6 — Р; 7 — ИД; 8 — СЗМ

Рисунок 1. — Коррелограмма мотивационного компонента ригидности и мотивационной сферы личности

Т а б л и ц а 1. — Интегрированные индексы мотивационного компонента ригидности и мотивационной сферы личности ($N = 172$)

Интегрированные индексы	Баллы
Когерентность структуры	27,00
Дифференцированность структуры	14,00
Организованность структуры	41,00
Устойчивость	0,52
Неустойчивость	0,09

Необходимо отметить слабую представленность дифференцирующих тенденций матрицы коррелограммы мотивационного компонента ригидности и мотивационной сферы личности относительно ее синтезированнойности. Высокий индекс организованности свидетельствует о связанности переменных, устойчивости, следовательно, о прочности связи мотивационного компонента ригидности с мотивационной сферой личности.

На следующем этапе исследования результаты обрабатывались посредством метода факторного анализа. Объектом факторизации стали те же «первичные матрицы», что и на предыдущем этапе. Использование метода анализа корреляций и факторного анализа позволяет

выявить латентные, «вторичные» параметры, имплицитные детерминанты, которые диагностически проявляются в «мозаике» частных тестовых показателей. «Эти латентные (базовые) измерения существенно более генерализованы и обобщены» [10, с. 348].

В результате факторного анализа были выделены два фактора: 1 — «Решительность», 2 — «Стремление к предсказуемости», в совокупности объясняющих 50,06 % общей дисперсии. Название факторов определялось по переменным с наибольшим весом, которые представлены в качестве биполярных полюсов в разных факторах (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Результаты факторного анализа ($N = 172$)

Переменная	Решительность	Стремление к предсказуемости
АР	-0,537	0,434
ФП	0,508	-0,137
ФПр	0,574	-0,100
СП	0,694	0,466
СПр	0,093	0,843
Р	0,753	-0,025
ИД	-0,121	0,763
СЗМ	-0,330	0,464
Процент объясненной дисперсии	20,590	19,460

В фактор «Решительность» вошли переменные: Р, СП, ФП, АР, ФП. Данный фактор является ведущим, так как имеет больший процент объясненной дисперсии (20,59 %) и характеризуется бинарностью, так как включает переменные с положительными и отрицательными значениями. Структура фактора позволяет утверждать, что Р, как правило, сопровождается СП и ФР, а также снижением показателей АР и СЗМ.

В фактор «Стремление к предсказуемости» вошли такие переменные, как СПр, ИД, СЗМ и АР. В структуре второго фактора АР положительно взаимосвязана с характеристиками мотивационной сферы личности.

Одним из важных аспектов, выделенных в результате проведения факторного анализа, является установление связи АР с мотивационными характеристиками личности, что подтверждает ее мотивационный статус. Второй аспект заключается во включении АР в фактор «Решительность» и фактор «Стремление к предсказуемости». Важность второго аспекта определяется тем, что в первом факторе АР отрицательно коррелирует с входящими в него переменными, а во втором — отрицательно, т. е. низкий уровень АР будет способствовать продвижению, стремлению к позитивному исходу ситуации (ФП). Выраженность АР может блокировать достижение успеха на пути продвижения к цели. Данный факт является доказательством проявления биполярности мотивационного компонента ригидности, представленной АР. Биполярность ригидности также обнаружена при изучении когнитивных стилей в работах М. А. Холодной [12] и А. П. Лобанова [13], в более ранних наших исследованиях [14].

Необходимо отметить, что факторный анализ дополнил и углубил «матричный метод». В результате применения «матричного» метода и факторного анализа выявлены интегративные эффекты (эффект устойчивости и синтезируемости) и закономерности (интегративные), которые проявляются в сходном виде, но в разных формах. Закономерность интегративного плана характеризуется различными формами, при «матричном» методе взаимосвязь мотивационного компонента ригидности и мотивационной сферы личности определяется

синтезом переменных вокруг АР, а при факторном — структурной организацией двух указанных выше фактов. Можно сделать вывод о взаимосвязи мотивационного компонента ригидности с мотивационной сферой личности, что позволяет АР трактовать как мотивационную. В биполярном диапазоне она представляет собой психическое явление, которое характеризуется разными формами проявления, включая как позитивные, так и негативные последствия своего функционирования.

Заключение. В ходе исследования была выявлена взаимосвязь мотивационного компонента ригидности с характеристиками мотивационной сферы личности. Мотивационный компонент ригидности (ригидность в мотивации) проявляется в ситуации, требующей наличия вызывающих и определяющих активность человека побуждений и привычных способов их удовлетворения в связи с изменившимися условиями или при появлении новых обстоятельств.

Корреляция мотивационного компонента ригидности с мотивационной сферой личности предполагает интегрированность, синтезируемость и организованность заявленных переменных, включая ведущую и базовые переменные (структурные элементы). Базовые элементы представлены потребностью в достижении успеха (ФП и профилактики) и когнитивной закрытостью в процессе познания, направленного на отсеечение лишней, противоречивой и мешающей информации, целью которого является СП и предсказуемости, решительности и избеганию двойственности. Базовые элементы организованы вокруг ведущего элемента — АР, отражающей неспособность при объективной необходимости изменить мотивы наряду с установками и мнением.

Дополнение «матричного» метода факторным анализом способствовало определению биполярного характера конструкта АР. Другими словами, каждый полюс (каждая сторона) мотивационной ригидности (как позитивный, так и негативный) представлен продуктивной и непродуктивной составляющей. При этом составной частью биполярной характеристики мотивационного компонента ригидности является наиболее высокое значение когерентности, высокая интегрированность, т. е. синтезированность элементов (переменных) в определенную целостность, а также устойчивость ее связей.

Таким образом, результаты эмпирического исследования конкретизируют представления о психологической концепции (модели) ригидности, ее структурной организации, включающей наряду с когнитивным эмоциональный и мотивационный компоненты. В данной статье изучался только мотивационный компонент, показана актуальность результатов для модели ригидности в целом, которая включает все три компонента. Связь мотивационной ригидности с характеристиками мотивационной сферы личности подтверждает ее особый статус в контексте общей ригидности.

Список цитируемых источников

1. Sternberg, R. J. *Successful Intelligence* / R. J. Sternberg. — New York : Simon & Schuster, 1996. — 303 p.
2. Лобанов, А. П. Вербальный интеллект и его психофизиологические корреляты / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, А. А. Морозов // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021)* : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 11—12 нояб. 2021 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. — М. : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. — С. 326—342.
3. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. — Изд. 6-е. — СПб. : Питер, 2006. — 589 с.
4. Певнева, А. Н. Конструкт ригидности в концепции когнитивно-личностного развития / А. Н. Певнева // *Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология*. — 2023. — № 2. — С. 84—92.
5. *Большой психологический словарь* / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. — 666 с.
6. Нижарадзе, Г. А. О двух типах ригидности при решении интеллектуальных задач / Г. А. Нижарадзе // *Вопр. психологии*. — 1987. — № 3. — С. 142—145.
7. Залевский, Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) / Г. В. Залевский. — М. ; Томск : Том. гос. ун-т, 2004. — 460 с.

8. *Kruglanski, A.* Motivated resistance and openness to persuasion in the presence or absence of prior information / *A. Kruglanski, D. Webster, A. Klem* // *J. of Personality and Social Psychology*. — 1993. — No. 65. — P. 861—876.
9. *Ясин, Е. Г.* Русскоязычная адаптация опросника Д. Вебстер и А. Круглянки «Стремление к когнитивной закрытости» / *Е. Г. Ясин, О. Е. Хухлаев* // *Психология. Журн. Высш. шк. экономики*. — 2023. — Т. 20, № 2. — С. 282—299.
10. *Карпов, А. В.* Психология принятия решения в управленческой деятельности / *А. В. Карпов, А. А. Карпов, Е. В. Маркова*. — Ярославль : ЯрГУ ; М. : Издат. дом РАО, 2016. — 644 с.
11. Адаптация опросника Е. Т. Хиггинса по диагностике фокуса регуляции на русскоязычной выборке / *В. А. Гершкович [и др.]* // *Психология. Журн. Высш. шк. экономики*. — 2019. — Т. 16, № 2. — С. 318—340.
12. *Холодная, М. А.* Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления / *М. А. Холодная* // *Психол. журн.* — 2022. — № 4. — С. 15—26.
13. *Лобанов, А. П.* Психология интеллекта и когнитивных стилей / *А. П. Лобанов*. — Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. — 296 с.
14. *Певнева, А. Н.* Взаимосвязь ригидности-флексibilityности и исследовательского потенциала студентов / *А. Н. Певнева* // *Сиб. психол. журн.* — 2023. — № 87. — С. 86—103.

Поступила в редакцию 14.09.2023.

УДК 159.9.072

В. П. Шейнов¹, доктор психологических наук, профессор,
Е. И. Сапего² кандидат психологических наук

¹Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы»,
ул. Московская, 15, 220007 Минск, Республика Беларусь, miltcom@tut.by

²Академия управления при Президенте Республики Беларусь, ул. К. Маркса, 22,
220030 Минск, Республика Беларусь, sheinov1@mail.ru, miltcom@tut.by

СВЯЗИ ЗАВИСИМОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ С МАКИАВЕЛЛИЗМОМ, НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫМИ УМЕНИЯМИ

В предыдущих исследованиях рассматривались взаимосвязи зависимости от социальных сетей с проявлениями психологического неблагополучия у активных пользователей сетей. Целью настоящего исследования является обнаружение у белорусских руководителей возможных связей их зависимости от социальных сетей с макиавеллизмом, коммуникативными умениями и возрастом. В статье представлены полученные результаты: зависимость от социальных сетей руководителей обоих полов положительно связана с зависимостью от смартфона и с макиавеллизмом (склонностью к манипуляциям). У мужчин-руководителей — еще и положительная связь с навыками агрессивной коммуникации, в то время как у женщин-руководителей была обнаружена отрицательная связь с навыками уверенной коммуникации и положительная корреляция с навыками зависимой коммуникации. Приведены доказательства того, что зависимость от социальных сетей у руководителей (мужчин и женщин) уменьшается с возрастом. Раскрыта положительная связь зависимости руководителей мужского пола от социальных сетей с направленностью на себя, в то же время отсутствует связь с направленностью личности зависимости руководителей женского пола от социальных сетей. Макиавеллизм отрицательно коррелирует с навыками уверенного поведения и положительно связан с навыками зависимого и агрессивного поведения. Представлен вывод о связи между макиавеллизмом и зависимостью от социальных сетей, который согласуется с результатами зарубежных авторов, однако корреляции между зависимостью от социальных сетей и направленностью личности ранее никем не изучались. Практическим приложением полученных результатов является их использование в разъяснительной работе в целях профилактики формирования зависимости от социальных сетей.

Ключевые слова: зависимость от социальных сетей; макиавеллизм; направленность личности; коммуникативные умения; руководители; мужчины; женщины.

Табл. 6. Библиогр.: 17 назв.

V. P. Sheinov¹, Doctor of Psychology, Professor, **K. I. Sapego²** Ph.D. in Psychology

¹State Educational Institution “Republican Institute of Higher Education”, 15 Moskovskaya Str.,
220007 Minsk, the Republic of Belarus, miltcom@tut.by

²Academy of Public Administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus,
22 K. Marksa Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, sheinov1@mail.ru, miltcom@tut.by

CORRELATIONS OF MANAGERS' DEPENDENCE ON SOCIAL NETWORKS WITH MACHIAVELLIANISM, PERSONALITY ORIENTATION AND COMMUNICATION SKILLS

Previous studies have examined the relationship between social media addiction and psychological distress among heavy network users. The purpose of this study is to discover among Belarusian managers possible connections between their dependence on social networks and Machiavellianism, communication skills and age. The article presents the results obtained: dependence on social networks of managers of both sexes is positively associated with smartphone addiction and Machiavellianism (tendency to manipulate). Male managers also had a positive correlation with aggressive communication skills, while female managers had a negative correlation with assertive communication skills and a positive correlation with dependent communication skills. Evidence is provided that the dependence on social networks among managers (men and women) decreases with age. A positive connection between the dependence of male managers on social networks and self-direction has been revealed, while at the same time there is no connection between the dependence of female managers on social networks and the personality orientation. Machiavellianism is negatively correlated with assertive behavior skills and positively associated

with dependent and aggressive behavior skills. A conclusion is presented about the connection between Machiavellianism and addiction to social networks, which is consistent with the results of foreign authors, however, the correlations between addiction to social networks and personality orientation have not been studied by anyone previously. A practical application of the results obtained is their use in explanatory work to prevent the formation of addiction to social networks.

Key words: dependence on social networks; machiavellianism; personality orientation; communication skills; managers; men; women.

Table 6. Ref.: 17 titles.

Введение. Чрезмерное использование социальных сетей (далее — СС) нередко приводит к зависимости от них, эта зависимость оказалось связанной со многими неблагоприятными свойствами личности. Как показало проведенное исследование, современные руководители также оказались подвержены данной зависимости. Поскольку СС, изначально используемые для установления личных контактов, постепенно стали применяться для поддержания, в том числе «Фейсбук», «ВКонтакте» и другие, в качестве репрезентативного инструмента для рекламы своей продукции и оказываемых услуг.

Однако избыточное использование СС незаметно для их пользователей может привести к формированию зависимости от них. В опубликованной нами ранее обзорной статье представлены разнородные связи между зависимостью от СС и психологическим неблагополучием личности [1]. В другой статье мы показали наличие положительной связи между зависимостью от СС и незащищенностью от кибербуллинга и обратной связи с самоуважением [2]. Нами также выявлены положительные корреляции между зависимостью от СС и импульсивностью, нарциссизмом, обратная связь с асертивностью [3, с. 83]. Представленные в приведенных статьях положительные корреляции между зависимостью от СС и многими неблагоприятными проявлениями актуализируют изучение этого конструкта в белорусском социуме.

Корреляции зависимости от СС с макиавеллизмом. Проведенный О. Ю. Филиппу анализ публикаций показал, что в последние 10 лет наблюдается значительный рост интереса научного сообщества к изучению понятия «макиавеллизм»: за 6 лет (2013—2019) опубликовано столько же работ о макиавеллизме, сколько за предыдущий 42-летний (1970—2012) период [4]. Макиавеллизм личности — это склонность человека к манипулированию окружающими [5].

В исследовании Д. Никбин, С. К. Тагизаде и С. А. Рахман показано, что макиавеллизм, нарциссизм и психопатия оказывают значительное положительное воздействие на интерес к СС [6]. В исследовании М. Савчи выявлено, что нарциссизм, макиавеллизм и психопатия частично опосредуют взаимосвязь между тягой к СС и степенью самораскрытия [7]. В статье Г. Б. Кумпасоглу и Э. Д. Мердан-Йылдыз установлено, что имеется положительная связь между макиавеллизмом и зависимостью от СС [8]. З. Хуссейн, Э. Вегманн и М. Д. Гриффитс установили сильную корреляцию между зависимостью от СС и чертами «темной триады», а также нарушением регуляции эмоций [9]. Б. З. Р. Вонг с соавторами обнаружил, что макиавеллизм и психопатия выступают предикторами зависимости от СС [10].

Корреляции зависимости от СС с коммуникативными умениями. Исследование С. Х. Абд-Рахман выявило значительную отрицательную связь между частым использованием будущими педагогами СС и их коммуникативными навыками [11]. Проведенное Д. Томасом изучение нашло обратную связь между зависимостью от СС и навыками межличностного общения [12]. Негативная связь зависимости от СС с коммуникативными умениями выявляется уже в начальной школе: имеет место значимая ($p < 0,01$) негативная связь зависимости от СС с коммуникативными навыками школьников [13].

Данные результаты получены исследователями у пользователей в различных странах. Актуальность связей с макиавеллизмом и навыками коммуникации вызывает вопрос, имеют ли они место у белорусских пользователей СС, в частности, у руководителей. Весьма важен

также в теоретическом и практическом аспекте вопрос о возможных связях зависимости от СС с направленностью личности, однако нам не удалось обнаружить публикаций на эту тему.

С учетом вышесказанного целью данного исследования является проверка гипотезы о том, что в белорусском социуме имеют место связи зависимости от СС с макиавеллизмом, направленностью личности, коммуникативными умениями и возрастом. Актуальность этого исследования возрастает ввиду того, что в последнее время к традиционным проявлениям макиавеллизма (в офлайне) добавились манипуляции в онлайн, которые (в частности, кибербуллинг как одна из часто применяемых манипуляций) осуществляются посредством смартфонов и СС. Поэтому не удивительно, что в исследованиях выявлена положительная связь макиавеллизма с зависимостью от СС [6—10].

Материалы и методы исследования. Основу данного исследования составили результаты анонимного онлайн-тестирования 223 респондентов — руководителей белорусских предприятий, их заместителей и будущих руководителей в резерве (средний возраст — 38,8; SD = 7,1), в числе которых 113 женщин в возрасте 26—65 лет (M = 39,1; SD = 7,6) и 110 мужчин в возрасте 25—57 лет (M = 38,3; SD = 6,9). Зависимость от смартфона диагностировалась опросником САС-16 [14], зависимость от СС — опросником ЗСС-15 [15], макиавеллизм — опросником В. В. Знакова [16], коммуникативная компетенция — тестом коммуникативных навыков Л. Михельсона в переводе и адаптации Ю. З. Гильбуха, направленность личности — тестом Б. Басса [17, с. 28—31].

Результаты исследования и их обсуждение. Проверка подлежащих изучению выборок ответов испытуемых показала, что все они характеризуются распределениями, отличающимися от нормального. В силу данного обстоятельства искомые связи между переменными выявлялись посредством непараметрической корреляции Кендалла.

Таблица 1 свидетельствует, что на общей выборке выявлены положительные корреляции между зависимостью от СС и макиавеллизмом и зависимостью от смартфона, а также обратная корреляция с навыками уверенной коммуникации. Выявленные на объединенной выборке корреляции могут не обнаружиться (или возникнут новые) на выборках руководителей (женщин и мужчин), составивших общую выборку. Поэтому необходимо проверить наличие выявленных связей в женской и мужской выборках.

Таблица 2 показывает, что имеется положительная связь на женской выборке зависимости от СС с макиавеллизмом, навыками зависимой коммуникации, зависимостью от смартфона, отрицательная связь с навыками уверенной коммуникации.

Таблица 3 показывает, что на выборке мужчин зависимость от СС повторяет связи в общей выборке.

Таким образом, подтвердилось наше предположение о том, что некоторые корреляции, значимые на объединенной выборке, могут быть статистически не значимыми (или возникнуть новые, причем значимые) на выборках мужчин и женщин, ее составляющих. Обратная корреляция зависимости от СС у руководителей с навыками уверенного поведения, обнаруженная в объединенной выборке, имеет место у женщин, но не у мужчин.

Т а б л и ц а 1. — Корреляции Кендалла зависимости от СС с макиавеллизмом, коммуникативными умениями и зависимостью от смартфона (N = 213)

Показатель	Зависимость от смартфона	Макиавеллизм	Навыки коммуникации		
			зависимая	уверенная	агрессивная
Коэффициент	0,454**	0,155**	0,086	-0,110*	0,088
Значимость	0,000	0,001	0,070	0,021	0,082

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

Т а б л и ц а 2. — Корреляции Кендалла зависимости от СС с макиавеллизмом, коммуникативными умениями и зависимостью от смартфона (женщины, $N = 113$)

Показатель	Зависимость от смартфона	Макиавеллизм	Навыки коммуникации		
			зависимая	уверенная	агрессивная
Коэффициент	0,471**	0,132*	0,166*	-0,193**	0,098
Значимость	0,000	0,045	0,013	0,004	0,168

Т а б л и ц а 3. — Корреляции Кендалла зависимости от СС с макиавеллизмом, коммуникативными умениями и зависимостью от смартфона (мужчины, $N = 110$)

Показатель	Зависимость от смартфона	Макиавеллизм	Навыки коммуникации		
			зависимая	уверенная	агрессивная
Коэффициент	0,428**	0,260**	0,025	-0,063	0,150*
Значимость	0,000	0,000	0,718	0,356	0,037

Следовательно, можно констатировать, что зависимость мужчин и женщин от СС положительно связана со смартфон-аддикцией и макиавеллизмом; у женщин еще и положительно с навыками зависимой коммуникации, отрицательно — с навыками уверенной коммуникации; у мужчин, кроме того, положительная связь с навыками агрессивной коммуникации. Прямая связь макиавеллизма с зависимостью от СС соответствует аналогичной связи, ранее установленной в зарубежных исследованиях [6—10].

Зависимость от СС — одна из форм зависимого поведения, поэтому полученная положительная связь ее с зависимой коммуникацией представляется вполне естественной. Зависимое и агрессивное поведение — две негативные альтернативы уверенному поведению, поэтому выявленные положительные связи зависимости от СС с зависимой и агрессивной коммуникацией, отрицательные — с уверенной коммуникацией вполне естественны и взаимно поддерживают друг друга, как и выводы в целом.

Выявленная нами корреляция зависимости от СС со смартфон-аддикцией соответствует ранее полученным результатам [14; 15].

Таблица 4 показывает, что на общей выборке женщин и мужчин зависимость от СС положительно коррелирует с направленностью на себя и отрицательно — с возрастом.

Таблица 5 свидетельствует, что на женской выборке зависимость от СС никак не связана с навыками коммуникации и отрицательно коррелирует с возрастом.

Таблица 6 демонстрирует, что у мужчин между зависимостью от СС имеет место положительная корреляция с направленностью на себя и отрицательная связь с возрастом.

Связь с направленностью на себя легко объяснима тем обстоятельством, что немалое время, затраченное на пребывание в СС его пользователями, попавшими в зависимость от СС, показывает направленность человека на себя.

Т а б л и ц а 4. — Корреляции Кендалла зависимости от СС с направленностью личности и возрастом (объединенная выборка, $N = 213$)

Показатель	Направленность личности на себя	Направленность личности на взаимодействие	Направленность личности на задачу	Возраст
Коэффициент	0,099*	0,090	-0,022	-0,161**
Значимость	0,037	0,057	0,647	0,001

Т а б л и ц а 5. — Корреляции Кендалла зависимости от СС с направленностью личности и возрастом (женщины, $N = 113$)

Показатель	Направленность личности на себя	Направленность личности на взаимодействие	Направленность личности на задачу	Возраст
Коэффициент	0,100	0,079	-0,070	-0,244**
Значимость	0,132	0,237	0,297	0,000

Т а б л и ц а 6. — Корреляции Кендалла зависимости от СС с направленностью личности и возрастом (мужчины, $N = 110$)

Показатель	Направленность личности на себя	Направленность личности на взаимодействие	Направленность личности на задачу	Возраст
Коэффициент	0,140*	0,103	-0,045	-0,160*
Значимость	0,042	0,133	0,507	0,018

В процессе поиска всех (возможных) связей между изучаемыми переменными обнаружено, что макиавеллизм положительно связан с навыками зависимого поведения (корреляция Кендалла равна 0,11; $p = 0,02$) и агрессивного поведения (корреляция равна 0,12; $p = 0,02$) и отрицательно коррелирует с навыками уверенного поведения (корреляция равна -0,15; $p = 0,002$).

Эти результаты в полной мере соответствуют сущности макиавеллизма. Действительно, попадание в зависимость от СС свидетельствует о *склонности в целом к зависимому поведению*, что напрямую связано с навыками такого поведения. Макиавеллист в коммуникациях ведет себя не естественным образом, а подчиняет свои действия достижению своих эгоистических целей, но для этого ему приходится подстраиваться под объект своих манипуляций, т. е. действия макиавеллиста *зависят от поведения этого объекта*.

Манипуляция — скрытая агрессия, поэтому прямая связь зависимости от СС с навыками агрессивного поведения также вполне естественна и объяснима.

Уверенное поведение — это позитивная альтернатива деструктивным типам поведения — зависимому и агрессивному, поэтому обратная связь навыков уверенного поведения с зависимостью от СС ожидаема и подтверждает предыдущие связи.

Сравнение количественных показателей зависимости женщин и мужчин от СС показывает, что его средний женский показатель (22,85) высоко значим ($p \leq 0,001$) и превосходит соответствующий мужской показатель (20,88). Тем самым подтверждается факт большей зависимости руководителей женщин от СС, установленный ранее [1; 3].

Заключение. Результаты проведенного исследования показали, что у руководителей (женщин и мужчин) зависимость от СС положительно коррелирует с макиавеллизмом и смартфон-аддикцией; у женщин наблюдается еще и положительная корреляция с навыками зависимой коммуникации, отрицательная — с навыками уверенной коммуникации, а у мужчин еще и положительная связь с навыками агрессивной коммуникации.

Было показано, что с возрастом зависимость мужчин и женщин от СС уменьшается. Зависимость руководителей мужчин от СС положительно коррелирует с направленностью на себя, а связь зависимости женщин от СС с направленностью личности не выявлена.

Макиавеллизм у изучаемой выборки положительно связан с навыками зависимого и агрессивного поведения, отрицательно — с навыками уверенного поведения.

Полученные выводы о связи между зависимостью от СС и макиавеллизмом аналогичны результатам, полученным за рубежом. Связи зависимости от СС с направленностью личности ранее не изучались и представлены впервые.

Практическое значение полученных результатов включает возможность их использования в профилактической работе в целях предотвращения попадания пользователей СС в зависимость от них.

Список цитируемых источников

1. Шейнов, В. П. Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований / В. П. Шейнов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 607—630.
2. Шейнов, В. П. Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Герценовские чтения: 2021. Психологические исследования в образовании. — 2021. — Вып. 4. — С. 566—573.
3. Шейнов, В. П. Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Ин-т психологии Рос. акад. наук. Соц. и экон. психология. — 2022. — Т. 7, № 2 (26). — С. 83—106.
4. Филиппу, О. Ю. Библиометрический анализ понятия макиавеллизма в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] / О. Ю. Филиппу // Соврем. зарубеж. психология. — 2020. — № 4. — С. 120—128. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n4/Filippou. — Дата доступа: 30.06.2023.
5. Шейнов, В. П. Короткая версия опросника «незащищенность от манипуляций» / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Систем. психология и социология. — 2022. — № 1 (41). — С. 70—80.
6. Nikbin, D. Linking Dark Triad traits to Instagram addiction: The mediating role of motives / D. Nikbin, S. K. Taghizadeh, S. A. Rahman // Technology in Society. — 2022. — Vol. 68.
7. Savci, M. Social Media Craving and the Amount of Self-Disclosure: The Mediating Role of the Dark Triad / M. Savci // Intern. Online J. of Educational Sciences. — 2019. — Vol. 11, iss. 4. — P. 1—10.
8. Mediating role of life satisfaction and death anxiety in the relationship between dark triad and social media addiction [Electronic resource] / G.B. Kumpasoğlu [et al.] // Personality and Individual Differences. — 2021. — Mode of access: <https://sci-hub.st/10.1016/j.paid.2020.110606>. — Date of access: 20.11.2023.
9. Hussain, Z. The association between problematic social networking site use, dark triad traits, and emotion dysregulation / Z. Hussain, E. Wegmann, M. D. Griffiths // BMC Psychol. — 2021. — Vol. 9. — P. 160.
10. Wong, B. Z. R. Dark triad and social media addiction: the mediating roles of coping strategies [Electronic resource] / B. Z. R. Wong, S. J. Goh, J. Y. Hui // Final Year Project. — 2020. — Mode of access: <http://eprints.utar.edu.my/id/eprint/3805>. — Date of access: 29.06.2023.
11. Abd-Rahman, S. H. Can't live without my FB, LoL: The influence of social networking sites on the communication skills of TESL students / S. H. Abd-Rahman // Procedia-Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 134. — P. 213—219.
12. Thomas, D. Motivational Beliefs, Social Media Addiction, and Interpersonal Communication Skill Among International Students in Thailand / D. Thomas // Intern. Forum J. — 2018. — Vol. 21 (2). — P. 153—169.
13. DomÁnguez-Vergara, J. A. Addiction to Social Networks and Social Skills in Students from a Private Educational Institution / J. A. DomÁnguez-Vergara, J. Ybañez-Carranza // J. of Educational Psychology — Propósitos y Representaciones. — 2016. — Vol. 4, No. 2. — P. 207—230.
14. Шейнов, В. П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» / В. П. Шейнов // Ин-т психологии Рос. акад. наук. Организацион. психология и психология труда. — 2021. — № 1. — С. 97—115.
15. Шейнов, В. П. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей / В. П. Шейнов, А. С. Девицын // Систем. психология и социология. — 2021. — № 2. — С. 41—55.
16. Знаков, В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В. В. Знаков // Психол. журн. — 2000. — № 5. — С. 16—22.
17. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. — М. : ЭКСМО, 2009. — 408 с.

Поступила в редакцию 27.07.2023.

УДК 159.9.072

Т. Е. Яценко¹, кандидат психологических наук, доцент, **В. А. Криворученко²**¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, t.e.yatsenko@mail.ru²Государственное учреждение образования «Средняя школа № 14 г. Солигорска», ул. Судиловского, 6,
223710 Солигорск, Республика Беларусь, viktoria.krivoruchenko@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКИ АГРЕССИВНОСТИ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье актуализирована проблема креативности и агрессивности личности в юности. Отмечается неоднозначность конструктивности/деструктивности агрессивности и креативности юношей и девушек в современном мире. Раскрыта психологическая сущность антисоциальной креативности. Отражено состояние разработанности проблемы креативности и агрессивности в юности в белорусской психологии. Приведены результаты эмпирического исследования склонности к различным видам агрессивности юношей и девушек, обладающих личностной, социальной и невербальной креативностью. Показаны отличительные особенности агрессивности креативной личности в юности в виртуальной и реальной среде. Отражены различия в агрессивности юношей и девушек, склонных к видам креативности просоциальной и антисоциальной направленности. Отмечены векторы риска деструктивного применения креативности личностью в юношеском возрасте, установленные по результатам эмпирического исследования.

Ключевые слова: агрессивность; агрессивность в реальной среде; киберагрессивность; креативность; просоциальная креативность; антисоциальная креативность; личностная креативность; невербальная креативность; юношеский возраст.

Библиогр.: 6 назв.

Т. Е. Yatsenko¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, **V. A. Krivoruchenko²**¹Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, t.e.yatsenko@mail.ruState Educational Institution “Secondary school No. 14, Soligorsk”, 6 Sudilovsky Str., 223710 Soligorsk,
the Republic of Belarus, viktoria.krivoruchenko@gmail.com

AGGRESSION CHARACTERISTICS OF A CREATIVE PERSON IN YOUTH

The article actualizes the problem of creativity and aggressiveness of a person in his youth. The ambiguity of constructiveness/destructiveness of aggressiveness and creativity of boys and girls in the modern world is noted. The psychological essence of antisocial creativity is revealed. The state of the problem development of creativity and aggressiveness in youth in Russian and Belarusian psychology is reflected. The results of an empirical study of the propensity to various types of aggressiveness of young men and women with personal, social and non-verbal creativity are presented. The distinctive features of a creative personality aggressiveness in youth in a virtual and real environment are shown. Differences in the aggressiveness of boys and girls, who are prone to types of creativity of pro-social and anti-social orientation, are reflected. The risk vectors of destructive use of creativity by a person in adolescence, established by the results of an empirical study, are noted.

Key words: aggressiveness; aggressiveness in a real environment; cyber aggressiveness; creativity; prosocial creativity; antisocial creativity; personal creativity; non-verbal creativity; youth age.

Ref.: 6 titles.

Введение. Юность — период построения идентичности, формирования мировоззрения и системы ценностных ориентаций, жизненных перспектив личности. Креативность существенно расширяет возможности для самореализации личности в юности. Ученые обращают внимание на то, что креативность нельзя отнести к числу типичных характеристик

человека. В этом состоит ее первая отличительная особенность. Вторая отличительная особенность креативности как феномена — системный характер, поскольку она представляет собой сочетание интеллекта, волевых усилий, оригинальности мышления [1]. Креативная личность имеет определенные преимущества в обучении, например, способность выдвигать новые идеи, преодолевать любые проблемы и находить для них творческие решения, более эффективно работать с другими людьми, проявлять инициативу и добиваться успеха [2, с. 4].

Вместе с тем в современном мире постмодернизма в условиях размывания системы моральных норм и ценностей, постулирования их относительности юноши и девушки оказываются перед сложным смысловым выбором: необходимость саморегуляции проявлений агрессивности при информационном давлении в сети Интернет, транслирующей выигрешность и эффективность агрессивного поведения как критерия «сильной личности». В современном мире появляется всё больше примеров антисоциальной направленности креативных разработок молодежи и распространения в социальной среде феномена антисоциальной (негативной) креативности наряду с возрастанием значимости просоциального поведения.

При антисоциальной (негативной) креативности потенциал личности направляется на реализацию деструктивных поступков при игнорировании социальных, нравственных и правовых норм в целях достижения эгоистических целей [3]. В связи с этим представляется важным исследование креативной личности с точки зрения попадания ее в группу риска в аспекте потенциальной готовности к воспроизводству поведения, нарушающего личностные границы других людей, приносящего им вред и носящего асоциальный характер. К таким асоциальным проявлениям может быть отнесена агрессивность, которая принимает форму причинения физического вреда другому человеку, его психологического травмирования, создания препятствий на пути его полноценной конструктивной самореализации.

В то же время Е. И. Николаева и М. Е. Беляева отмечают важность развития креативности у человека как механизма снижения агрессивности [4]. Агрессивность может выполнять конструктивную роль в адаптации человека. В частности, конструктивную агрессивность как основу формирования асертивного поведения студентов рассматривает Е. В. Хохлова [5]. Дифференцирует агрессивность на конструктивную, деструктивную и дефицитарную Г. Аммон [6], подчеркивая, что конструктивная агрессивность лежит в основе активного, деятельного подхода к жизни, жизнестойкости, умения достигать жизненные цели даже при возникновении препятствий, отстаивать свои интересы и совладать с внешним давлением.

Среди белорусских ученых, изучающих феномен креативности, следует отметить А. П. Лобанова, который исследовал креативное развитие личности в парадигме креативности как дивергентного мышления; Дж. Гилфорда — выявил взаимосвязь креативных типов в общей структуре креативности; Е. Ф. Нестер — изучала взаимосвязь креативности и стиля мышления у студентов; А. Н. Терешкову — исследовала развитие креативного мышления в юношеском возрасте. Исследованию агрессивности посвящены работы следующих белорусских ученых: И. А. Фурманов — исследовал агрессивность в различных возрастах, семейное воспитание как фактор агрессивности личности; Е. В. Гаврилуца — изучала агрессивность как последствие насилия у юношей и девушек подросткового возраста.

Методология и методы исследования. Методология исследования: концепция креативности как универсальной творческой познавательной способности, не зависящей от интеллекта, П. Торренса и Дж. Гилфорда; теория антисоциальной креативности С. Н. Ениколопова и Н. В. Мешковой; теория креативности Д. Джонсона как неожиданного продуктивного акта в социальном взаимодействии; теория социального научения агрессии А. Басса; четырехсторонняя модель киберагрессии К. С. Рунионса, основанная на двух ортогональных измерениях — мотивационных целях (инициативных и ответных) и регулятивном контроле (импульсивном и произвольном). Использованы методы тестирования и статистической обработки данных (коэффициент корреляции Спирмена). В процессе эмпирического исследования были

использованы следующие методики: «Опросник креативности» Д. Джонсона (адаптация Е. Е. Туник), «Тест креативности» П. Торранса; «Определение социальной креативности личности» (А. В. Батаршев), «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (Н. В. Мешкова, С. Н. Ениколопов, О. В. Митина, И. А. Мешков); тест агрессивности Л. Г. Почебут; «Опросник агрессивности» А. Басса и А. Дарки (в адаптации А. К. Осницкого); «Типология киберагрессии» С. С. Антипиной; «Опросник киберагрессии» А. А. Шарова.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов в возрасте от 17 до 21 года: 50 юношей и 50 девушек.

Рассмотрим *характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к антисоциальной креативности*: высокий уровень склонности к вербальной ($r = 0,37$; $p = 0,001$), косвенной ($r = 0,19$; $p = 0,05$) агрессии и киберагрессии ($r = 0,18$; $p = 0,07$); подозрительности ($r = 0,21$; $p = 0,03$) и обиды ($r = 0,46$; $p = 0,001$) как составляющих враждебности; частое обращение в сети Интернет к имперсонации (выдача себя за другого человека в виртуальной реальности) ($r = 0,23$; $p = 0,02$); низкий уровень склонности к предметной ($r = -0,20$; $p = 0,004$) и произвольно-инициативной киберагрессии ($r = -0,17$; $p = 0,09$). Таким образом, юноши и девушки, которые применяют креативный потенциал с осознанным и преднамеренным желанием причинить вред другим людям, склонны выбирать антисоциальные формы взаимодействия в виде агрессии в инновационной речевой форме. Показательно, что они редкоотреагируют свою агрессию на предметах, отдавая предпочтение демонстрации агрессии в межличностных отношениях. В основном их агрессивные действия носят преднамеренный и целенаправленный характер, они лишь изредка совершают спонтанные действия без внимания к долгосрочным последствиям и определяемые положительными эмоциями от текущего агрессивного акта. Им нравится выбирать скрытые изощренные формы агрессии как в реальной коммуникации (трансляция слухов, сплетен, дезинформирование жертвы, создание препятствий на пути успешного выполнения ею деятельности), так и виртуальной коммуникации (создание фейковых страниц в социальных сетях, ведение деструктивной виртуальной активности со страницы вымышленного виртуального пользователя), которые обеспечивают анонимность их агрессивных действий, позволяют находиться с жертвой, вводя ее в заблуждение и представляясь ее другом.

Как правило, они имеют враждебную настроенность по отношению к другим людям. Склонны к демонстрации недоверия и осторожности в нестандартных, неожиданных формах по отношению к людям ввиду убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, к зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Интересным является тот факт, что данная категория юношей и девушек склонна испытывать достаточно глубокое чувство вины ($r = 0,32$; $p = 0,001$): испытывают угрызения совести, осознают деструктивность своих поступков. Можно полагать, что причиной применения ими своего креативного потенциала в деструктивных целях выступает деструктивный опыт взаимодействия в детстве (переживание насилия или виктимизирующего воздействия), сформировавший предубеждение по отношению к людям, либо намеренное формирование негативного образа мира родителями в процессе воспитания, либо вовлеченность в молодежные асоциальные субкультуры, транслирующие ценности насилия и жестокости.

Рассмотрим *характеристики агрессивности студентов, склонных к использованию лжи как формы антисоциальной креативности*: высокий уровень склонности к вербальной ($r = 0,21$; $p = 0,03$) и вербально-визуальной киберагрессии (оскорбления, анонимные сообщения, комментарии, звонки, угрозы, публикация слухов, ложные жалобы для исключения из сообществ, чатов других пользователей) ($r = 0,16$; $p = 0,10$), к переживанию чувства вины ($r = 0,32$; $p = 0,001$) и обиды ($r = 0,26$; $p = 0,001$); частое обращение в сети Интернет к имперсонации (выдача себя за другого человека в виртуальной реальности) ($r = 0,18$; $p = 0,07$), т. е. девушки

и юноши, которые сознательно искажают истину в целях введения кого-либо в заблуждение (могут выдумывать истории, обвиняя необоснованно других людей), склонны в высокой степени к агрессии в речевой форме, зависти и ненависти к окружающим; скрывают свою личность в виртуальной реальности, а также применяют анонимные оскорбления, угрозы, сообщения в сети Интернет. При этом юноши и девушки склонны испытывать достаточно глубокое чувство вины за свои деструктивные действия ($r = 0,32$; $p = 0,001$): угрызания совести, осознание негативного характера своих поступков.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных применять злые шутки как форму антисоциальной креативности: высокий уровень склонности к вербальной ($r = 0,32$; $p = 0,001$), произвольно-инициативной ($r = 1,69$; $p = 0,08$) и импульсивно-ответной киберагрессии (периодически проявляют ответную реакцию на провокации других пользователей интернет-пространства, вызванную негативным эмоциональным состоянием) ($r = 0,19$; $p = 0,05$), косвенной агрессии ($r = 0,27$; $p = 0,02$) и самоагрессии ($r = 0,23$; $p = 0,02$); склонность редко обижаться ($r = -1,73$; $p = 0,08$) и часто совершать действия секстинга (пересылают личные фотографии, сообщения интимного содержания посредством современных средств связи: сотовые телефоны, электронная почта и др.) ($r = 1,69$; $p = 0,09$). Учитывая, что юноши и девушки не проявляют агрессивность как ответную реакцию на обиду, можно полагать, что злые шутки используются не как форма самозащиты, а как способ нарушения моральных норм, провокации и выведения из эмоционального равновесия, дискредитации других людей.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к нанесению вреда как форме антисоциальной креативности: высокий уровень склонности к вербальной агрессии ($r = 0,35$; $p = 0,001$), переживанию обиды ($r = 0,40$; $p = 0,001$) и чувства вины ($r = 0,35$; $p = 0,001$), имперсонации ($r = 0,16$; $p = 0,09$); низкий уровень склонности к предметной ($r = -2,12$; $p = 0,03$) и эмоциональной ($r = -1,99$; $p = 0,005$) агрессии. Девушки и юноши, которые имеют склонность к мести, часто прибегают к агрессии в речевой форме, испытывают зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия, выдают себя за другого человека в виртуальной реальности. Они редко отреагируют агрессию посредством повреждения вещей. У них редко возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью, недоброжелательностью. При этом стоит отметить, что они склонны испытывать чувство вины за свои проступки.

Рассмотрим *характеристики агрессивности юношей и девушек с высоким уровнем социальной креативности:* низкий уровень склонности к вербальной креативности ($r = -0,44$; $p = 0,001$), испытывать обиду ($r = -4,16$; $p = 0,001$) и чувство вины ($r = -2,07$; $p = 0,004$), т. е. девушки и юноши, которые способны нестандартно подходить к решению социальных проблем и задач, умеют создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия, редко прибегают к агрессии в словесной форме, редко проявляют агрессию из-за чувства зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия, редко испытывают вину за собственное агрессивное поведение. Вероятно, они умеют выбирать альтернативные конструктивные формы воздействия на партнеров по коммуникации, избегая агрессии.

Рассмотрим *характеристики агрессивности юношей и девушек с высоким уровнем личностной креативности:* низкий уровень склонности к физической ($r = -2,77$; $p = 0,005$), вербальной ($r = -6,38$; $p = 0,001$), косвенной ($r = -2,61$; $p = 0,001$) агрессии; низкий уровень негативизма ($r = -3,16$; $p = 0,001$), раздражительности ($r = -2,85$; $p = 0,004$), подозрительности ($r = -3,85$; $p = 0,001$) как составляющих враждебности; редкое переживание обиды ($r = -6,11$; $p = 0,001$) и чувства вины ($r = -5,52$; $p = 0,001$) из-за агрессивных проявлений; высокий уровень склонности к импульсивно-инициативной киберагрессии ($r = 1,79$; $p = 0,07$) и киберагрессии в целом ($r = 1,99$; $p = 0,05$). Следовательно, девушки и юноши, которые имеют творческое отношение к жизни, нестандартность поведения, редко используют физическую силу против физического объекта, агрессию в речевой форме, проявляют агрессию в скрытой форме, имеют низкую склонность к противостоянию и противоречию другим людям; не

проявляют недоверия и осторожности по отношению к людям, негативных чувств при малейшем возбуждении. Интересным является тот факт, что отмечается высокая склонность к агрессии данной категории юношей и девушек в сети Интернет. Имеют высокую склонность к нанесению намеренного вреда человеку посредством использования цифровых устройств, спонтанной агрессии в сети Интернет без учета долгосрочных действий.

Рассмотрим *характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к образной (невербальной) креативности*: низкий уровень склонности к импульсивно-ответной ($r = -1,78$; $p = 0,07$), произвольно-ответной ($r = -1,68$; $p = 0,09$) киберагрессии, к физической ($r = -2,65$; $p = 0,07$) и эмоциональной ($r = -1,97$; $p = 0,06$) агрессии, т. е. девушки и юноши с образной креативностью имеют низкую склонность к применению физической силы против другого человека, поведению, нацеленному на причинение вреда другому человеку, дающему выход асоциальным чувствам, но не склонны к агрессивным кибердействиям, совершаемым в ответ на воспринимаемую провокацию в сети Интернет. Таким образом, невербальная креативность ориентирует юношей и девушек на выбор способов эмоционального отреагирования и воздействия, альтернативных агрессивности.

Представим виды и проявления агрессивности, наиболее часто отмечаемые у юношей и девушек с высоким уровнем выраженности той или иной составляющей образной креативности.

Характеристики агрессивности юношей и девушек с высоким уровнем беглости мышления: низкий уровень склонности к физической ($r = -3,10$; $p = 0,02$), предметной ($r = -2,45$; $p = 0,01$), эмоциональной ($r = -3,16$; $p = 0,01$) агрессии; редкое обращение в сети Интернет к сексингу ($r = -2,08$; $p = 0,04$). Следовательно, юноши и девушки, которые умеют продуцировать множество разнообразных идей, ассоциаций, возникающих по поводу самого незначительного стимула, имеют низкую склонность к применению физической силы против другого человека, к разрядке внутреннего напряжения путем разрушения и повреждения предметов, к поведению, нацеленному на причинение вреда другому человеку в целях отреагирования неприятия и отвращения. Не имеют склонность к распространению в виртуальной среде видео и фото интимного содержания, сделанных без согласия другого человека или искусственно смонтированных, в целях дискредитации конкретного человека. Беглость мышления снижает риск проявления агрессии, позволяет не сразу фокусироваться на решении проблемы, а рассматривать различные варианты и даже отвлечься от проблемы и не прибегать к импульсивным деструктивным формам поведения.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к высокому уровню гибкости мышления: низкий уровень склонности к вербальной ($r = -1,18$; $p = 0,07$), физической ($r = -2,27$; $p = 0,04$), эмоциональной ($r = -2,82$; $p = 0,04$) агрессии. Юноши и девушки, которые умеют адаптироваться к новым обстоятельствам, проявляют по отношению к новому любознательность, в низкой степени склонны к применению словесной агрессии, физической силы по отношению к другому человеку, причинению вреда другому человеку в целях выхода негативных чувств. Обладают способностью свободно переключаться с решения одной задачи на выполнение иной, отыскивать креативные варианты воплощения поставленных целей, рассматривать задачу с разных сторон, легко адаптироваться и находить различные варианты решения трудных жизненных ситуациях, избегая простейшего варианта реагирования в виде агрессии.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к высокому уровню оригинальности мышления: низкий уровень склонности к физической агрессии ($r = -2,29$; $p = 0,05$). Юноши и девушки, которые имеют своеобразие творческого мышления, умеют генерировать неординарные варианты решения проблемы, находить оригинальные ответы на вопросы, не склонны к применению физической силы против другого человека. Способны придумывать принципиально новые способы решения проблемы в ситуациях, демонстрировать остроумность, что не вызывает необходимость проявления агрессии для достижения цели.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к высокому уровню разработанности мышления: низкий уровень склонности к произвольно-ответной ($r = -2,08$;

$p = 0,03$), импульсивно-инициативной агрессии ($r = -1,65$; $p = 0,09$) и киберагрессии в целом ($r = -1,18$; $p = 0,09$), т. е. юноши и девушки, которые могут выстраивать причинно-следственные связи между явлениями, не склонны к действиям, совершаемым в ответ на воспринимаемую провокацию в сети Интернет, спонтанным киберагрессивным проявлениям без учета долгосрочных действий, намеренному нанесению вреда человеку посредством использования цифровых устройств. Юноши и девушки характеризуются продуманностью способа действия в возникающих ситуациях и результата, который можно получить в результате выбранного способа поведения, что и объясняет их низкую склонность прибегать к проявлению физической агрессии.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к высокому уровню абстрактности мышления: низкий уровень склонности к импульсивно-ответной ($r = -2,87$; $p = 0,01$), произвольно-инициативной ($r = -2,20$; $p = 0,03$), импульсивно-инициативной агрессии ($r = -1,75$; $p = 0,08$) и киберагрессии в целом ($r = -2,98$; $p = 0,02$). Юноши и девушки, которые могут усваивать, формулировать абстрактные понятия и оперировать ими, не склонны к ответной реакции на провокации других пользователей интернет-пространства, к спонтанным агрессивным действиям без внимания к долгосрочным последствиям в сети Интернет; способны смотреть на вещи по-другому, мыслят вне установленных рамок, имеют высокий интеллект, что определяет переориентацию сферы их интересов с киберагрессии на интеллектуальные виды деятельности.

Характеристики агрессивности юношей и девушек, склонных к высокому уровню сопротивления замыканию: низкий уровень склонности к импульсивно-ответной ($r = -2,87$; $p = 0,01$), произвольно-инициативной ($r = -2,20$; $p = 0,03$), импульсивно-инициативной агрессии ($r = -1,75$; $p = 0,08$) и киберагрессии в целом ($r = -2,98$; $p = 0,02$), т. е. юноши и девушки, которые способны длительное время оставаться открытыми новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывают принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею, имеют низкую склонность к ответной реакции на провокации других пользователей интернет-пространства, вызванной негативным эмоциональным состоянием, к спонтанным действиям без внимания к долгосрочным последствиям и определяемым положительными эмоциями от текущего агрессивного акта, к спонтанно продуцируемому агрессивному киберповедению, осуществляемому без учета долгосрочных действий; способны воздержаться от принятия первой пришедшей в голову типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбрать лучшую, что и позволяет им не проявлять различные формы киберагрессии, не поддаваться импульсивным реакциям.

Заключение. Креативность помогает юношам и девушкам выбирать формы воздействия, альтернативные агрессии. При антисоциальной креативности человек в юности использует свои возможности в деструктивных целях (причинение вреда другим людям), переживая при этом чувство вины за совершаемые действия. Очевидно, что опосредующим фактором влияния креативности на активацию или подавление стремления к проявлению агрессивности выступает просоциальная или антисоциальная направленность личности.

Влияние личностной антисоциальной креативности амбивалентно (может как подавлять агрессию, так и стимулировать её). Социальная креативность может выступать протективным фактором в отношении вербальной агрессивности и агрессивности, вызванной чувством обиды, однако не гарантирует не проявление иных видов агрессивности (не установлена взаимосвязь), в том числе в сети Интернет. Личностная креативность выступает протективным фактором в отношении проявления агрессии в реальной коммуникации, но не в виртуальной реальности.

Список цитируемых источников

1. *Соловьев, М. С.* Творчество и креативность / М. С. Соловьев, В. В. Латкин // Междунар. журн. гуманитар. и естеств. наук. — 2017. — № 3. — С. 3—5.
2. *Данилина, Е. К.* Креативность и обучение / Е. К. Данилина // Территория новых возможностей. — 2015. — № 2. — С. 3—5.
3. О предикторах негативной креативности у взрослых на примере курсантов / Н. В. Мешкова [и др.] // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 90—108.
4. *Николаева, Е. И.* Креативность как механизм снижения агрессивности у подростков 12—13 лет / Е. И. Николаева, М. Е. Беляева // Актуал. проблемы психол. знания. — 2015. — № 4 (37). — С. 106—113.
5. *Хохлова, Е. В.* Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Хохлова ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. — Н. Новгород, 2008. — 26 с.
6. *Ammon, G.* Ich structur-Test nach Ammon (ISTA) / G. Ammon, G. Finke, G. Wolfrum. — Frankfurt : Swets, Zeitlinger, 1998. — 230 p.

Поступила в редакцию 10.08.2023.

УДК 159.924.24

Т. Е. Яценко¹, кандидат психологических наук, доцент, **М. А. Назаренко²**¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, t.e.yatsenko@mail.ru²Учреждение образования «Минский государственный колледж техники и технологий строительства», ул. Машиностроителей, 24, 220118 Минск, Республика Беларусь, mshanazarenko21@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТИВНОСТИ И СТРАТЕГИЙ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВИКТИМНЫХ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье актуализирована проблема адаптивности и адаптивного поведения студентов как будущих молодых специалистов. Обоснована важность адаптивности и эффективных адаптивных стратегий для конкурентоспособности, мобильности и стрессоустойчивости молодых специалистов в транзитивном обществе. Акцентируется внимание на личностной уязвимости виктимных студентов, особенно в транзитивном обществе и онтологической неопределенности мира. Раскрыты теоретические признаки понятий «адаптивность», «адаптивное поведение». Приведена классификационная характеристика стратегий адаптивного поведения и параметры их дифференциации. Описаны результаты эмпирического исследования адаптивных стратегий поведения юношей и девушек, обучающихся на III—IV курсах на дневной форме получения образования, при различных виктимных деформациях личности. Представлены векторы психопрофилактической работы в высшей школе, необходимые в психологическом сопровождении студентов, проявляющих склонность к различным видам виктимного поведения.

Ключевые слова: адаптивность; адаптивное поведение; стратегии адаптивного поведения; виктимность; студенты; будущие специалисты.

Библиогр.: 8 назв.

T. E. Yatsenko¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, **M. A. Nazarenko²**¹Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, t.e.yatsenko@mail.ru²Educational Institution “Minsk State College of Engineering and Construction Technologies”, 24 Mashinostroyteley Str., 220118 Minsk, the Republic of Belarus, mshanazarenko21@gmail.com

ADAPTABILITY CHARACTERISTICS AND ADAPTIVE BEHAVIOR STRATEGIES OF FUTURE SPECIALISTS

The article updates the problem of adaptability and adaptive behavior of students as future young professionals. The importance of adaptability and effective adaptive strategies for the competitiveness, mobility and stress resistance of young professionals in a transitional society is substantiated. Attention is focused on the personal vulnerability of victimized students, especially in a transitive society and the ontological uncertainty of the world. Theoretical features of the concepts “adaptability” and “adaptive behavior” are revealed. The classification characteristics of adaptive behavior strategies and their differentiation parameters are given. The results of an empirical study of adaptive behavior strategies of boys and girls studying in the III—IV year of full-time education with various victimized personality deformations are described. The vectors of psychoprophylactic work in higher education, necessary in the psychological support of students who are prone to various types of victim behavior, are presented.

Key words: adaptability; adaptive behavior; strategies of adaptive behavior; victimization; students; future specialists. Ref.: 8 titles.

Введение. Современный транзитивный мир характеризуется динамичностью, изменчивостью, стремительным возникновением нестандартных вариативных профессиональных задач, всё большим вхождением ситуаций неопределенности в профессиональную реальность. В рассмотрении феномена адаптивности личности в психологической науке наблюдается

смещение акцента со стабильности, приверженности привычным схемам и моделям поведения на готовность личности к самоизменению в ответ на вызовы новой ситуации и позитивное отношение к неопределенности как характеристике бытия. В профессиональной деятельности молодых специалистов неопределенность, как субъективная, так и объективная, выступает условием приобретения опыта и самовыражения. Адаптивность и стратегии адаптивного поведения (далее — САП) будущих специалистов можно рассматривать как значимый личностный ресурс в совладании со стрессовыми факторами, конкурентоспособности в аспекте умения активировать интеллектуальные и личностные ресурсы в условиях ограниченности времени в решении сложных, многоуровневых профессиональных задач. Важным показателем адаптивности и САП выступает готовность будущих специалистов к доопределению неопределенности, к собственному личностному усложнению в условиях современной стохастичной реальности.

Онтологическая неопределенность современного бытия предъявляет высокие требования к личностному профилю будущих специалистов. Группу риска могут составлять будущие специалисты с виктимными деформациями, которым свойственны размытые личностные границы, негативное мышление, уклонение от субъектности, мотивация избегания неудач, дефензивность как ориентация на пассивно-избегающую позицию в сложных жизненных ситуациях, ригидность. Как отмечают Е. С. Аксёнова и О. В. Синёва, адаптивность представляет собой «способность личности, обеспечивающую эффективное приспособление к изменяющимся условиям социальной среды в процессе активного взаимодействия» [1]. При раскрытии сущности адаптивности ученые указывают на такие ее признаки, как достижение соответствия между результатом и целью активности (А. А. Налчаджян, Т. В. Рогачева), динамичность или протяженность длиною в жизнь (В. И. Гарбузов), достижение равновесия между потребностями человека и требованиями среды (Т. Д. Дубовицкая). А. Г. Маклаков предлагает рассматривать инвариантные (определяют адаптивность человека вне зависимости от внешних переменных, являются ее ядерными составляющими) и вариативные (влияют на адаптивность человека в зависимости от контекста жизненных ситуаций) составляющие адаптивности. К такой инвариантной составляющей адаптивности ученый относит личностный адаптационный потенциал, представляющий сочетание нервно-психической устойчивости, поведенческой саморегуляции, коммуникативных качеств, ориентации на общепринятые морально-нравственные нормы поведения [2].

В психологическом словаре дается определение адаптивного поведения: целенаправленное, в большинстве случаев разумное и осознанное поведение человека, позволяющее ему приспособливаться к ситуации и жизненным обстоятельствам наилучшим образом [3, с. 289]. Н. Н. Мельниковой систематизированы характеристики адаптивного поведения: активность/пассивность личности в изменении среды; контактность / избегание контакта с новой социальной средой; направленность изменений вовне или вовнутрь [4]. Таким образом, адаптивное поведение может носить продуктивный характер и быть нацеленным на принятие изменений, освоение инноваций, преодоление уязвимых сторон личности либо иметь защитный характер, т. е. нацеленность на сохранение статуса-кво, избегание и игнорирование новых объективных требований среды. Соответственно, САП могут быть дифференцированы на продуктивные и непродуктивные.

В свою очередь, САП можно определить как совокупность способов и тактик поведения, к использованию которых личность прибегает систематически в целях преодоления трудных жизненных ситуаций, приспособления к новым условиям среды и установления физического и эмоционального равновесия. Н. Н. Мельникова предлагает классифицировать САП следующим образом: активное изменение среды (активная, контактная, направленная вовне стратегия); активное изменение себя (активная, контактная, направленная вовнутрь стратегия); уход из среды и поиск новой (активная, избегающая, направленная вовне стратегия); уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир (активная, избегающая, направленная

вовнутрь стратегия); пассивная репрезентация себя (пассивность, контактность, направленность вовне); пассивное подчинение условиям среды (пассивная, контактная, направленная вовнутрь стратегия); пассивное выжидание внешних изменений (пассивность, избегание, направленность вовне); пассивное ожидание внутренних изменений (пассивная, избегающая, направленная вовнутрь стратегия) [5]. Среди иных классификаций САП можно назвать следующие: направленные «во вне»; направленные «во внутрь» (А. А. Реан); пассивная конформная; активная манипулирующая; примитивное приспособление (В. И. Селиванов); использование внешних ресурсов (среды, партнера); упор на собственные возможности; интегрирующая; решение через внешний или внутренний конфликт (Д. Н. Дубровин).

Исследования ученых посвящены изучению адативности и виктимности как автономных феноменов, характеристики адаптивного поведения виктимных студентов не были предметом научного исследования в психологии, что и определило обращение к проблеме исследования.

Методология и методы исследования. Методология исследования: диспозиционная теория виктимности О. О. Андронниковой [6], субъектно-средовой подход к пониманию виктимности (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, О. В. Белановская, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова) [7; 8], теория личностного адаптационного потенциала А. Г. Маклакова, теория стратегий поведения в процессе социально-психологической адаптации (Н. Н. Мельникова).

Методы исследования: тестирование, корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Пирсона). Методики исследования: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина; «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой; «Адаптивные стратегии поведения» (АСП-2) Н. Н. Мельниковой; «Диагностика склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой; «Опросник межличностной виктимности» (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, О. В. Белановская, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая).

Результаты исследования и их обсуждение. Выборку исследования составили 100 студентов БарГУ (50 девушек и 50 юношей), обучающихся на III—IV курсах на дневной форме получения образования. *САП будущих специалистов с реализованной виктимностью*: редко применяют стратегии «активное изменение среды» ($r = -0,27$; $p = 0,01$), «активное изменение себя» ($r = -0,14$; $p = 0,09$), «пассивная репрезентация себя» ($r = 0,19$; $p = 0,02$). Студенты, которые имеют негативный опыт переживания ситуаций виктимизации, отдают предпочтение непродуктивным САП, приводящим к нарушению адаптации (ригидность, нежелание изменять свою позицию и уклонение от убеждения партнера по коммуникации), редко обращаются к продуктивным САП (перестраивание среды в соответствии со своими потребностями наряду с внутриличностными изменениями, позволяющими снизить уровень фрустрации в новой среде).

САП будущих специалистов со склонностью к агрессивному виктимному поведению (далее — ВП): САП, базирующиеся на сниженном уровне коммуникативного потенциала ($r = -0,16$; $p = 0,05$). Студенты, намеревающихся образ мира, виктимное мышление, установку на восприятие других людей намеревающихся нарушать их личностные границы выбирают стратегии поведения, ориентируясь на собственные трудности в построении коммуникации с другими людьми, достижении взаимопонимания. Как правило, это конфликтные стратегии поведения, призванные скрыть личностную уязвимость данной категории студентов.

САП будущих специалистов со склонностью к самоповреждающему ВП: стратегии поведения, учитывающие низкий уровень их моральной нормативности ($r = -0,22$; $p = 0,01$). Студенты, склонные к самобичеванию, самонаказанию, необоснованному совершению рискованных поступков и вовлечению в деятельность, представляющую очевидную опасность для здоровья, при выборе стратегий поведения в ситуации адаптации исходят из отрицания

важности и ценности общепринятых норм поведения. Опыт виктимизации, вероятно, формирует реакцию негативизма в ответ на социальные требования, что может приводить к ревиктимизации. Они ошибочно полагают, что нарушение моральных норм и правил, безосновательное сопротивление выполнению требований, налагаемых социальной ролью, — демонстрация силы их личности.

САП будущих специалистов со склонностью к гиперсоциальному ВП: редкое применение стратегий «активное изменение других» ($r = -0,15$; $p = 0,06$), «пассивное подчинение условиям среды» ($r = -27,00$; $p = 0,001$), «пассивное выжидание внешних и внутренних изменений» ($r = -0,28$; $p = 0,001$). Несмотря на требовательность и нетерпимость к поведению, нарушающему общественный порядок, студенты не склонны к манипулированию и управлению поведением других людей во благо достижения своих целей в силу положительной направленности личности. На фоне жертвования собственными силами и временем для восстановления справедливости в социальной среде у данной категории студентов наблюдается тенденция к снижению адаптивных способностей ($r = -0,15$; $p = 0,08$) и проявлению дезадаптационных нарушений.

САП будущих специалистов со склонностью к зависимому и беспомощному ВП: стратегии, учитывающие их высокий уровень нервно-психической устойчивости ($r = 0,20$; $p = 0,02$). Данная категория студентов научается экономить личностный и временной ресурс при решении сложных задач за счет переадресации ответственности за решение проблем микросоциальному окружению. Они имеют высокую самооценку, адекватно воспринимают действительность, намеренно манипулируют в целях избегания приложения усилий в решении инновационных задач.

САП будущих специалистов со склонностью к некритичному ВП: часто обращаются к стратегии «пассивное подчинение условиям среды» ($r = 0,22$; $p = 0,01$), отмечается тенденция к неспособности адаптировать поведение к требованиям учебной группы (отсутствие понимания, поддержки и принятия со стороны одноклассников) ($r = -0,15$; $p = 0,07$) и учебной деятельности (непонимание академических требований, страх обратиться за разъяснением к преподавателю) ($r = -0,18$; $p = 0,03$), что обусловлено неумением данной категории студентов адекватно оценивать жизненные ситуации и обстоятельства, их чрезмерной доверчивостью, неумением считывать скрытый подтекст в вербальном и невербальном поведении других людей.

САП будущих специалистов, демонстрирующих ВП в ситуациях принижения со стороны сверстников: редко выбирают стратегию «пассивная репрезентация себя» ($r = -0,16$; $p = 0,05$), предпочитая стратегиям, которые учитывают высокий уровень их моральной нормативности ($r = 0,1$; $p = 0,06$), выражающейся в стремлении следовать установленным сверстниками нормам и правилам из-за страха потерять их расположение, что приводит к расширению виктимизирующего опыта. Таким образом, студенты, не умеющие совладать с ситуациями публичного оскорбления себя сверстниками, ошибочно полагают, что некритичное следование устанавливаемым ими правилам наряду с подавлением своей индивидуальности, отказом от своих жизненных позиций может обеспечить им безопасность и принятие в социальной среде.

САП будущих специалистов, демонстрирующих ВП в ситуациях инфантилизации со стороны сверстников: выбирают стратегии, обусловленные низким уровнем адаптивных способностей ($r = -0,17$; $p = 0,05$) и повышенным уровнем коммуникативного потенциала ($r = 0,16$; $p = 0,05$). Длительный опыт инфантилизации (отрицание взрослости, самостоятельности, самодостаточности) со стороны сверстников приводит к открытию студентами преимуществ такого отношения, формированию рентных установок. Как следствие, они научаются искусно убеждать и манипулировать сверстниками для получения гиперопеки с их стороны. Такое поведение способствует дальнейшему развитию виктимности личности.

САП будущих специалистов, демонстрирующих ВП в ситуациях изоляции со стороны сверстников: редко выбирают стратегию «активное изменение среды» ($r = -0,15$; $p = 0,08$)

в силу переживания длительной фрустрации потребности в коммуникации, принятии, присущих уступчивости, робости, внушаемости и ведомости. Студенты не чувствительны к своим потребностям, игнорируют дискомфорт, доставляемый средой, с целью избежать изоляции.

САП будущих специалистов, проявляющих ВП в ситуациях, не содержащих виктимизации со стороны сверстников: выбирают стратегии с учетом высокого уровня адаптивных способностей ($r = 0,16$; $p = 0,05$), т. е. студенты в отсутствие виктимизирующих воздействий, нарушающих их личностные границы, умеют быстро и гибко перестраивать свое поведение с учетом новых условий деятельности, сохранять работоспособность и эмоциональную устойчивость в ситуациях неопределенности, находить оптимальные стратегии построения межличностных отношений в новой социальной среде.

САП будущих специалистов, виктимно реагирующих на действия отвержения со стороны сверстников: стратегии «активное изменение себя» ($r = -0,20$; $p = 0,01$) предпочитают стратегию «пассивное выжидание внешних и внутренних изменений» ($r = 0,14$; $p = 0,08$), ориентируясь на низкий уровень своего коммуникативного потенциала ($r = -0,18$; $p = 0,03$). Длительное обесценивание со стороны сверстников приводит к формированию девиантной идентичности у студентов, убежденности в преобладании в их профиле личности характеристик, порицаемых обществом. Поэтому у них может вырабатываться выученная беспомощность в решении задачи изменения себя (повторение опыта неприятия сверстниками, несмотря на изменения в поведении). Могут прибегать к стратегиям поведения, базирующимся на склонности к прокрастинации.

САП будущих специалистов, демонстрирующих ВП в ситуациях фрустрации в отношениях со сверстниками: редко выбирают стратегию «пассивное подчинение условиям среды» ($r = -0,16$; $p = 0,05$) и в большей степени ориентированы на выбор стратегий с опорой на действующие моральные нормы и правила ($r = 0,17$; $p = 0,04$). Отличаются высоким уровнем адаптивных способностей ($r = 0,14$; $p = 0,09$). Можно полагать, что им удастся достигнуть внешней адаптированности: согласованности в общении со сверстниками, принятия, бесконфликтности за счет игнорирования факта фрустрирования значимых для них потребностей сверстниками, смирения с таким отношением, рационализации такой ситуации через убеждения себя в необходимости следовать установленным в группе правилам.

Заключение. Студенты, имеющие негативный опыт переживания психологической виктимизации в межличностных отношениях, отдают предпочтение пассивным стратегиям адаптации (уклонение от изменения дискомфортной среды и от изменения себя), позволяющим создать иллюзию силы личности, спокойствия и защищенности. САП студентов, не владеющих умениями конструктивного совладания с конкретными видами виктимизирующих воздействий и демонстрирующих свою личную уязвимость, ориентированы на избегание конкретного вида виктимизации при игнорировании иных задач адаптации и в большей степени отражают нацеленность на достижение внешней адаптированности при сохранении переживания внутреннего дискомфорта.

Манипулятивные САП, базирующиеся на высоком уровне развития коммуникативного потенциала как составляющей адаптивности личности, преобладают у студентов со сформированными рентными установками на виктимное поведение: студенты с зависимым виктимным поведением и склонные к позиционированию себя как жертва в ситуациях инфантилизации сверстниками.

Психопрофилактическая работа со студентами, имеющими различные виктимные девиации личности, должна быть ориентирована на развитие у них коммуникативных способностей, нервно-психической устойчивости и морально-нравственной нормативности как основы адаптационного потенциала личности. При этом следует избегать возникновения поляриностей в сознании виктимных студентов: безоговорочное следование установленным в группе нормам и правилам, даже если они виктимизируют, дискредитируют (моральный абсолютизм)

или установка на отрицание любых норм и правил, существующих в группе, сопротивление им (моральный скептицизм). Значимым представляется моделирование ситуаций в учебно-профессиональной и общественной деятельности, позволяющих студентам приобретать опыт успешного применения активных, контактных САП (активное изменение среды, активное изменение себя).

Список цитируемых источников

1. Аксёнова, Е. С. Взаимосвязь социально-психологической адаптивности и толерантности к неопределенности у студентов-психологов / Е. С. Аксёнова, О. В. Синёва // *Baikal Research J.* — 2022. — Т. 13, № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialno-psihologicheskoy-adaptivnosti-i-tolerantnosti-k-neopredelennosti-u-studentov-psihologov>. — Дата доступа: 10.03.2023.
2. Маклаков, А. Г. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе / А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина.* — 2011. — Т. 5, № 4. — С. 41—51.
3. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. — М. : Владос, 2007. — 560 с.
4. Мельникова, Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. Н. Мельникова. — СПб., 1999. — 194 л.
5. Мельникова, Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие / Н. Н. Мельникова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. — 57 с.
6. Андронникова, О. О. Онтогенетическая концепция виктимности личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / О. О. Андронникова. — Томск, 2019. — 43 с.
7. Яценко, Т. Е. Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте : практ. пособие / Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2021. — 83 с.
8. Яценко, Т. Е. Мотивационный профиль личности студентов, склонных к академической виктимности / Т. Е. Яценко, А. В. Солдатенко // *Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки».* — 2022. — Вып. 2 (12). — С. 79—85.

Поступила в редакцию 26.09.2023.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

УДК 821.161.3

Е. И. Белая, доктор филологических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, alba.57@mail.ru

«БАРАНОВИЧСКИЙ ТЕКСТ»: НАХОДКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье представлены результаты анализа произведений, написанных в разные периоды представителями разных литератур и имеющих, по мнению автора, определённую значимость для создания «барановичского текста», так как в них воссозданы объекты ландшафта отдельных городов, воплощающие элементы универсальной художественной модели городского бытия. Одним из них является железнодорожная магистраль — топос, который порождает многие философские смыслы. Приводятся теоретические положения и выводы, которые могут послужить отправными точками формирования «барановичского текста». Высказано предположение о причине несоответствия цивилизационного потенциала города и его проекций в литературном творчестве. Помимо фрагментов, описывающих объекты городской топики Баранович, интерпретируются иные городские тексты, имманентные решению поставленных задач. Термин «барановичский текст» пока не является общеупотребительным, поскольку систематизация художественных текстов/фрагментов о городе Барановичи в их семантической и семиотической связи представляется длительным процессом, требующим обращения к значительному объёму произведений. Материалом данного исследования выступили произведения А. Толстого, Ш.-Алейхема, С. Песецкого, В. Шкловского, В. Бутрима.

Ключевые слова: городской текст; объекты городской топики; индустриальный пейзаж; водная стихия; топос магистрали; железнодорожные образы.

Библиогр.: 15 назв.

E. I. Belaya, Doctor of Philology, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str.,
225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, alba.57@mail.ru

“BARANOVICHI TEXT”: FINDINGS AND PERSPECTIVES

The article presents the results of the works analysis written in different periods by the representatives of different literatures and that all these elements, in the author’s opinion, have a certain significance for the creation of the “Baranovichi text”, since they recreate the landscape objects of individual cities, embodying elements of a universal artistic model of urban existence. One of them is the railway line — a topos that gives rise to many philosophical meanings. Theoretical provisions and conclusions are given that can serve as the starting points for the “Baranovichi text” formation. An assumption has been made about the reason for the discrepancy between the civilizational potential of the city and its projections in literary works. In addition to fragments describing the objects of the urban topic of Baranovichi, other urban texts are interpreted, immanent in solving the assigned problems. The term “Baranovichi text” is not yet in common use, since the literary texts/fragments systematization about the city of Baranovichi in their semantic and semiotic connection seems to be a long process that requires reference to a significant volume of works. The works by A. Tolstoy, Sh.-Aleichem, S. Pesetsky, V. Shklovsky, V. Butrim have become the study material.

Key words: urban text; urban topic objects; industrial landscape; water element; highway topos; railroad images.
Ref.: 15 titles.

Введение. Принято считать, что городской текст — это комплекс образов (концептов), мотивов, сюжетов, который воплощает авторскую модель городского бытия — как в общих, так и в частных его проявлениях. Вместе с тем понятие «городской текст», несмотря на кажущуюся привычность, до сих пор не получило должной системной разработки. К сожалению, «барановичский текст» нет возможности рассмотреть на достаточно большом объеме художественных произведений, тем более системно связанных принадлежностью к тому или иному поэтическому направлению либо к одной литературной эпохе, как, к примеру, текст «петербургский».

Методология и методы исследования. Эмпирическим материалом для исследования выступили художественные произведения, в которых воссозданы объекты городского ландшафта, в том числе барановичского. В процессе исследования использованы элементы культурно-исторического, биографического, сравнительно-типологического, интертекстуального методов.

Результаты исследования и их обсуждение. Понятие «город» в широком смысле — это способ окультуривания и структурирования масштабного пространства, введение человеческого измерения в природный мир. Город как феномен имеет особые свойства, характерные структуры, которые делают его принципиально новой, семиотически насыщенной средой человеческого обитания. В итоге он становится культурной семиосферой, на которую накладывается сетка символическо-мифологических представлений, что делает город не только средоточием цивилизации и культуры, но подчас и неким сакральным топосом [1].

Ю. М. Лотман в статье «Символика Петербурга и проблемы семиотики города» говорит о городах концентрического и эксцентрического типа: «Концентрическое положение города в семиотическом пространстве, как правило, связано с образом города на горе (или на горах). Такой город выступает как посредник между землей и небом, вокруг него концентрируются мифы генетического плана (в основании его, как правило, участвуют боги), он имеет начало, но не имеет конца — это “вечный город”».

Эксцентрический город расположен “на краю” культурного пространства: на берегу моря, в устье реки. Здесь актуализируется не антитеза “земля/небо”, а оппозиция “естественное/искусственное”. Это город, созданный вопреки Природе и находящийся в борьбе с нею, что дает двойную возможность интерпретации города: как победы разума над стихиями, с одной стороны, и как извращенности естественного порядка, с другой. Вокруг имени такого города будут концентрироваться эсхатологические мифы, предсказания гибели, идея обреченности и торжества стихий будет неотделима от этого цикла городской мифологии. Как правило, это потоп, погружение на дно моря» [2].

Возможно, руководствуясь данной типологией, исследователи следующих поколений расставят необходимые акценты и в «барановичском тексте». На первый взгляд ни к одному из вышеуказанных типов город Барановичи не относится. В «барановичский миф» могли бы органично вплестись воспоминания/легенды об императоре Николае II. В Первую мировую войну ставка Верховного Главнокомандующего российской армии размещалась в Барановичах с сентября 1914 до 8 августа 1915 года. Николай II стал Главнокомандующим с сентября 1915 года и за все время нахождения ставки в Барановичах был здесь десять раз. Локусы, связанные с пребыванием российского императора, вполне смогли бы восприниматься как мифологический эпицентр нашего города. К сожалению, последние материальные объекты этого плана по объективным причинам утрачены безвозвратно. Исключение составляют немногочисленные вековые сосны, бывшие свидетелями тех давних событий.

Можно констатировать, что город как порождение железной дороги создан вопреки природе и в этом смысле является некоторый результат победы разума над первородными стихиями. Железнодорожная магистраль часто выступает доминантой, определяющей мотивы

и сюжеты, относящиеся к городской топике. Этот топос порождает многие философские смыслы. В железнодорожных образах воплощается представление о дороге как о границе между прошлым и будущим, а также как о символе неукорененности человека в пространстве. С топосом магистрали связан и мотив перемещения в многообразии его видов: географического, топографического, временного, ментального. При этом, по мнению Ю. М. Лотмана, понятия «путь» и «дорога» неравнозначны. Если дорога имеет конечную цель, то путь безграничен в оба конца — как к восхождению, так и к падению. «“Дорога” — некоторый тип художественного пространства, “путь” — движение литературного персонажа в этом пространстве. “Путь” есть реализация (полная или неполная) или не-реализация “дороги”» [3].

Толчком к началу пути принято считать конфликт, нужду, отсутствие цельности. Поэтому передвижение литературного персонажа в поезде оценивается как его стремление к более гармоничному бытию. Однако экзистенциальные цели перемещения достигаются не всегда, а попытка смены внешних обстоятельств не способствует достижению цельности. Но, с другой стороны, поезд — один из символов освобождения от банальной обыденности, символ прогресса, чего нельзя сказать об иных средствах передвижения.

Барановичи — город двух вокзалов. В символическо-метафорическом плане вокзал интерпретируется как место размывания культурных, этнических, духовных границ, циркуляции разнообразных, ничем не похожих и ничем не обязанных друг другу людей, место встреч и расставаний, выбора пути, изменений в судьбе. В образе вокзала реализуется мотив перекрестка путей человеческих жизней и судеб. Вместе с тем железная дорога в искусстве становится символом духовной трансформации не только отдельного человека, попавшего в конкретное железнодорожное пространство, но и всего человечества, живущего в техногенной цивилизации [4]. Вокзал — наиболее часто упоминаемый в художественных дискурсах объект нашего города.

Даже индустриальный пейзаж подлежит образному описанию, как утверждает мастер метафоры, автор романа “Зоо” В. Шкловский. «Если описывать Гамбург, то можно сказать что-то о чайках над каналами, о магазинах, о домах, наклонившихся над каналами, о всем, что принято рисовать» [5, с. 63]. В том числе о гамбургском порте, шлюзы которого раздвигаются едва ли не с театральным эффектом, как занавес, открывая взору «громдное водяное поле, кланяющиеся подъемные краны, черные черпаки, набирающие из пароходов в рот уголь. Челюсти у них откидываются, как у крокодилов. Высокие, вышиной в выстрел из нагана, решетчатые подъемники...» [5, с. 63].

Описать Дрезден, по мнению В. Шкловского, гораздо труднее, но выход есть, и им часто пользуются в новой русской литературе. Надо взять какую-то одну деталь города, например, то, что «автомобили в нем чистенькие и обиты внутри серой материей в полоску». А дальше всё просто, иронизирует писатель: «Нужно уверять, что Дрезден весь серенький в полоску, и Эльба — полоска на сереньком, и дома серенькие, и Сикстинская Мадонна серенькая в полоску. Вряд ли это будет правильно, но зато убедительно...» [5, с. 64].

Что касается Берлина, то, отмечает В. Шкловский, «его не ухватишь». В городе много трамваев, но ездить на них незачем, так как город везде одинаков: дома одинаковые, как чемоданы; кирпичи, различаемые только по улицам, на которых находятся, «дворцы из магазина готовых дворцов», «памятники как сервизы» [5, с. 65]. Деталь, которую писатель делает художественной доминантой, — выскакивающий из-под земли поезд метро и, естественно, пути, которые идут по земле, по высоким железным помостам, пересекая их и проходя по помостам ещё более высоким. «Тысячи огней, фонарей, стрелок... семафоры, кругом семафоры», мостики над путями, которые перекрещиваются, «как нити шали, проводимой через кольцо. Это кольцо — Берлин» [5, с. 66]. Возвращаясь от любимой, герой В. Шкловского идёт дорогой под двенадцатью железными мостами.

Природа железной дороги качественно иная, чем, к примеру, морская стихия, так как это результат деятельности человека, новая железная стихия, основанная отчасти на созидании,

а отчасти на жертве. Отличительная особенность города Барановичи заключается в том, что он практически лишён естественных водных пространств. А по мнению Ролана Барта, такие города сопротивляются сигнификации (означиванию), что, конечно же, не может не усиливать ощущения неукорененности. «Хорошо известно, что особенно сильно сопротивляются сигнификации — в связи с чем их обитателям часто бывает особенно сложно к ним адаптироваться, — те города, где нет водных пространств, города без морского берега, озера, реки, ручья; во всех таких городах очень трудно жить, они не поддаются прочтению» [6].

Может, это и есть одна из определяющих причин того, что город Барановичи, по большому счету, не творческий локус? Во всяком случае, его существенный цивилизационный потенциал не преобразуется в равноценный по значимости потенциал генератора текстов. Вспомним, что В. Короткевич и в романе «Колосья под серпом твоим», и в других произведениях называет Днепр великой Рекой, утверждает, что великая Река чрезвычайно влияет как на экономику и пейзаж, так и на психику человека. А самого писателя Днепр вдохновлял на творчество, был, по сути, одним из героев романа «Колосья под серпом твоим», символом родного края, *«той артерией, что питает родную землю и даёт ей силы»* [7, с. 291].

О своем повышенном, хоть и абстрактном интересе к водной стихии говорил И. Бродский. Как утверждал поэт, интерес этот никоим образом не связан ни с фрейдистским, ни с иным подобным дискурсом. По словам И. Бродского, вода *«позволяет нам смотреть вперёд, и очень далеко. Она набегаёт на берег и немедленно возвращается... к горизонту, назад. <...> Прежде всего привлекает этот её аспект бесконечности в чистом виде, который нигде в природе иначе не дан»*. Потому что всякая бесконечность, имеющая место в ландшафте, к примеру, горы, все же вычисляется в метрах либо километрах и известно, где кончается. Вода же *«нигде не кончается»* [8, с. 45]. И. Бродский уверен, что гений, который в Италии ушел в XV—XVI века в архитектуру, а в наше время естественным образом воплотился в дизайне, *«связан все-таки с морем, с близостью воды на полуострове, омываемом ею с трех сторон»* [8, с. 47].

Как справедливо утверждают исследователи художественной топонимики, в литературе через описание «железнодорожного путешествия с чередующимися движением и остановками, неожиданными для путника поворотами, сменой попутчиков происходит осмысление жизненного пути человека или даже всего человечества» [4]. Одна из интересных страниц «барановичского текста» связана с именем классика еврейской литературы Шолом-Алейхема. В цикле его «Железнодорожных рассказов» (1902—1911) есть произведение с названием «Станция Барановичи», датированное 1909-м годом. Герой рассказа, пассажир поезда, рассказывает попутчикам увлекательную историю. Поезд подъезжает к станции Барановичи.

«— Люди, да мы стоим! Где мы?»

— Станция Барановичи... Станция Барановичи... — прокричал, пробегая под окнами вагона, кондуктор. Услышав название станции, рассказчик сорвался с места, схватил свой узел, какой-то мешок, набитый бог весть чем, и, натужась изо всех сил, поволок его к двери. Мгновенье — и он, весь взмокийший, уже стоял на платформе, толкался среди людей и, заглядывая каждому в лицо, переспрашивал:

— Это Барановичи?

— Барановичи. <...>

Многие... кинулись за ним следом и ухватили его за полы:

— Послушайте, нельзя же так! Мы не отпустим вас! Вы должны досказать, чем все кончилось... Конец истории!..

— Какой конец? Это только начало. Но оставьте меня в покое! Хотите, чтобы я из-за вас пропустил поезд? Странные люди! Слышите ведь: Барановичи! Станция Барановичи!

Не успели мы оглянуться, как его и след простыл. Чтоб ей сгореть, этой станции Барановичи!» [9].

Написанию рассказа предшествовали события, о которых рассказал в 1941 году фольклорист Лев Аба [10]. Летом 1908 года Шолом-Алейхем вернулся из Америки и решил совершить турне по городам и местечкам России для публичного чтения своих произведений. В конце июня 1908 года писатель прибыл в Барановичи, но внезапно заболел и около двух месяцев был прикован к постели. Местные врачи принимали все необходимые меры, чтоб облегчить состояние больного. Волновались горожане, а многие пассажиры проездом задерживались в Барановичах, чтобы узнать о самочувствии Шолом-Алейхема... Примерно через год после этих злоключений и появился рассказ «Станция Барановичи». Возможно, причиной проклятия, которое прозвучало в адрес ни в чем не повинной станции, мог послужить приступ болезни, едва не погубивший писателя.

Автобиографический роман польского писателя, уроженца местечка Ляховичи Сергея Пясецкого «Жизнь разоружённого человека» (“*Żywot człowieka rozbrojonego*”) был создан им в условиях тюремного заключения и предполагался к опубликованию в 1939-м, сразу после освобождения автора. Но увидел свет только в 1957 году. Действие романа развёртывается на фоне роскоши и нищеты межвоенных Вильнюса, Лиды, Барановичей. Каким же увидел писатель польский город Барановичи в 20-е годы XX века? «*В Барановичи я приехал вечером. Взял бричку и велел ехать в гостиницу*». Извозчик предложил одну из лучших — «Новороссийскую». Но «*эта хорошая гостиница была никчемной. Впрочем, в Барановичах лучших не было. <...> Наутро пошёл осмотреть город, который произвёл на меня грустное впечатление. Я надеялся, что увижу в нём что-нибудь интересное, но не увидел. На глаза мне не попалось ни одно хорошее здание. Маленькие одноэтажные домики, преимущественно деревянные, неизменно серые, унылые, среди утонувших в грязи улиц, из которых только две были вымощены брусчаткой. Тротуары были из досок и кое-где из кирпича. Всюду была грязь, а по ней бродили козы, весьма довольные таким положением вещей. Центр города — большая рыночная площадь — была огромной лужей, в которой отражались, как в зеркале, дома, стоящие вдоль рынка*» [11, с. 172].

Город в эстетической реальности выступает как сложный смыслообразующий фактор. По отношению к литературному персонажу он может быть нейтральным, дружественным либо враждебным. В романе «Жизнь разоружённого человека» Барановичи являются местом, где герой пережил негативный моральный опыт. Перед отъездом он думает так: «*...город стал мне ещё более отвратителен. На него падала тень подлого поступка бывшего приятеля*» [11, с. 177].

В произведениях именитых авторов нам удалось обнаружить весьма немногочисленные фрагменты «барановичского текста». Вот впечатления А. Н. Толстого, проезжавшего через польский город Барановичи в марте 1932 года по пути следования в Италию. Отсюда и явная идеологическая окраска повествования. «*До Берлина впечатления от Польши, — из окна вагона. ...Снега, деревни, Барановичи и Волковишки. Какие были, скажем, лет двадцать тому назад эти местечки и городки, с деревянными домишками, заборами, грязными улицами, с несо-размерно большим количеством костелов на видных местах, — какие были серые, истрепанные непогодой, убогие деревни в сугробах, такими стоят и сейчас. Любопытно невероятно: скачок во времени, анахронизм... Вот оно — довоенное Царство польское — живьем! Прогрели великие годы, а тут все стоит, как стояло... <...> Не знаю, — может быть, это все так только кажется из окна вагона*» [12]. А. Н. Толстой добавляет: хоть бы на разводку одну антенну протянуть от мужицкой крыши к башне костела! И вскоре она появится.

В 2011 году в печати вышла книга автобиографической прозы барановичского автора Венанция Бутрима «Молчаливые грустные птицы» («*Maўклівыя сумныя птушкі*»). В рассказе «Хата» (2002) есть зарисовка одного из объектов городского пейзажа — каменного здания радиостанции, с явными признаками европейского архитектурного модерна 30-х годов XX века. А с 19 сентября 1939 года объект стал интересен ещё и тем, что служил, по выражению писателя, «чисто милитарному»: шифровки, пеленги самолётам, — и сталинским

соколам, и штурманам Люфтваффе. Во время немецкой оккупации объект усиленно охранялся. Это здание, отмечал автор, и сейчас, в начале XXI века, не требует капитального ремонта. Зато в городе бесследно исчез памятник «Неизвестному солдату бесконечных войн», на то время второй такой в Европе, — стилизованный бетонный орёл на бетонном цоколе. В сентябре 1939-го он был «дипломатично-стыдливо» прикрыт фанерными щитами (ведь орёл — символ буржуазной, враждебной державы), а потом и вовсе исчез и с земли, и из людской памяти.

Проза В. Бутрима даёт возможность проследить, как «барановичский текст» межвоенного и военного времён превращается в палимпсест. Вот некоторые его фрагменты. На неизменном постаменте сменяются фигуры вождей пролетариата, а три надёжно вымощенные брусчаткой улицы старых Баранович обретут после освобождения новые имена — Советская, Ленинская и Комсомольская. Постепенно всё в городе «*примет стабильные формы логических десятилетий развитого социализма и успешного построения светлого будущего — коммунизма...*» [13, с. 65].

При исторически благоприятных обстоятельствах в XX и XXI веках город обрёл возможность объективно выйти из тени, но пока не стал субъектом высокохудожественного литературного дискурса. Приведём один из текстов в жанре травелога, характеризующийся большой долей истины. «*Представляю, как жил город в советские времена! Когда все работало на полную мощь. Каким был центром притяжения для рабочей молодежи. Сегодня Барановичи тоже город, в который съезжаются жители не только близлежащих деревень, но и городов поменьше, в поисках лучшей доли. Но вот путешественников Барановичи, как самостоятельный туристический объект, привлекают не особо. А проездом в этом городе оказаться очень даже возможно. <...> Нет, Барановичи не сражают своей уютной красотой, как Брест. Не захватывают дух современным европейским видом, как Гродно. Это спокойный, как большинство белорусских городов, чистый и опрятный город». И, самое существенное, — «*по внутренним ощущениям, есть у города нереализованный потенциал*» [14], который, заметим, в последние годы эффективно актуализируется.*

Интересная параллель обнаружилась в процессе работы над данной статьёй. В одной из «Сатир» Горация, повествующей о путешествии в Брундизий (современное название — Бриндизи), есть такие строки: «*Двадцать четыре потом мы проехали мили — в повозке, / Чтобы прибыть в городок, которого даже и имя / В стих не вместишь; / Но узнают его по приметам...*». В комментариях к тексту «Сатир» говорится, что имя городка, которое невозможно вместишь в стих, в точности не выяснено. Это или Equus tuticus в южном Самниуме, или же Ausculum — апулийский город на восток от Беневента [15]. Не по той ли причине город Барановичи с именем, также не вмещающимся в стих, не избалован вниманием великих поэтов?

Заключение. Город трактуется не только как эмпирический объект или комплекс инженерных сооружений, но и как особая культурная форма, которая складывалась исторически. В рамках полноценного «барановичского текста» она пока не обрела достойного обрамления. Мы обратились в основном к произведениям автобиографической прозы, в которых качества городского текста обусловлены либо негативными моральными переживаниями субъекта повествования, либо идеологическими установками определённой эпохи. Приходится констатировать, что цивилизационный потенциал города, с его железнодорожными путями, вокзалами, поездами, мостами-путепроводами, не преобразован в равноценный по значимости потенциал генератора текстов. Теоретические источники и художественные прецеденты позволили выделить объективные причины сложившейся ситуации, в частности отсутствие естественных водных пространств, затрудняющее эстетическое прочтение города, и специфику топонима, сопротивляющегося законам стихосложения. Вместе с тем считаем, что исследование образов, мотивов, сюжетов, комплексно воплощающих художественную модель бытия нашего города, является актуальным и перспективным научным направлением.

Список цитируемых источников

1. *Бараханова, Н. В.* Культурологические координаты понятия «городской текст» [Электронный ресурс] / Н. В. Бараханова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskie-koordinaty-ponyatiya-gorodskoy-tekst/viewer>. — Дата доступа: 07.05.2023.
2. *Шмидт, Н. В.* «Городской текст» в поэзии русского модернизма [Электронный ресурс] / Н. В. Шмидт. — Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/gorodskoi-tekst-v-poezii-russkogo-modernizma>. — Дата доступа: 18.08.2022.
3. *Лотман, Ю. М.* Художественное пространство Гоголя [Электронный ресурс] / Ю. М. Лотман. — Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/lotman/gogol-space.htm>. — Дата доступа: 07.05.2023.
4. *Мальцева, Е. А.* Символика и смыслы образа железной дороги в художественной культуре России: концепты «путь», «дорога» [Электронный ресурс] / Е. А. Мальцева. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp>. — Дата доступа: 23.09.2022.
5. *Шкловский, В.* Зоо: избранные произведения / В. Шкловский. — СПб. : Лениздат, Команда А, 2013. — 192 с.
6. *Рубинс, М.* Русский Монпарнас: Парижская проза 1920-х—1930-х годов в контексте транснационального модернизма / М. Рубинс ; пер. с англ. М. Рубинс, А. Глебовской. — М. : Новое литературное обозрение, 2017. — 328 с.
7. *Верабей, А.* Блізкае і дарагое: выбраныя артыкулы пра Уладзіміра Караткевіча / А. Верабей. — Мінск : Беларуская навука, 2020. — 309 с.
8. *Якович, Е.* Прогулки с Бродским и так далее. Иосиф Бродский в фильме Алексея Шишова и Елены Якович / Е. Якович. — М. : Изд-во АСТ : CORPUS, 2017. — 256 с.
9. *Шолом-Алейхем.* Станция Барановичи [Электронный ресурс] / Шолом-Алейхем. — Режим доступа: http://az.lib.ru/s/sholomajhem/text_1941_stantziya_baranovichi.shtml. — Дата доступа: 11.12.2021.
10. *Аба, Л.* Станция Барановичи [Электронный ресурс] / Л. Аба. — Режим доступа: http://az.lib.ru/s/sholomajhem/text_1941_stantziya_baranovichi.shtml. — Дата доступа: 07.11.2022.
11. *Пясецкі, С.* Жыццё раззброенага чалавека : раман / С. Пясецкі ; пер. з пол. Р. Равякі // АРСНЕ. — 2014. — № 5. — С. 3—243.
12. *Толстой, А. Н.* Путешествие в другой мир [Электронный ресурс] / А. Н. Толстой. — Режим доступа: <https://public.wikireading.ru/68468>. — Дата доступа: 07.12.2021.
13. *Бутрым, В.* Маўклівыя сумныя птушкі: эсэ, апавяданні, аповесці / В. Бутрым. — Смоленск : Смоленск-Пресс, 2011. — 354 с.
14. Барановичи — белорусский райцентр, достойный внимания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://irecommend.ru/content/moi-gorod>. — Дата доступа: 07.11.2022.
15. *Квинт Гораций Флакк.* Сатиры [Электронный ресурс] / Квинт Гораций Флакк. — Режим доступа: http://www.lib.ru/POEEAST/GORACIJ/hor1_4.txt. — Дата доступа: 07.12.2021.

Поступила в редакцию 30.06.2023.

УДК 821.161.1

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

БОЛЕВЫЕ ТОЧКИ СОВРЕМЕННОСТИ (В РОМАНЕ А. ПРОХАНОВА «ГОСТЬ»)

Цель статьи — выявить ориентиры духовного развития современного общества сквозь призму индикаторов, которые представлены в романе А. Проханова «Гость». Данные индикаторы служат своего рода лакмусовой бумажкой, на фоне которой проявляются тревожные черты современности. К ним относятся: гедонистическая ментальность, формирование общества потребления, а также мироустройство, функционирующее согласно теории хаоса. Как представитель философии русского космизма, писатель считает, что детерминированный хаос предопределяет процессы в мироздании, когда действия одного человека способны менять мировые события, ход истории, служить причиной глобальных катастроф либо спасения тысяч жизней. В романе «Гость» А. Проханов показывает, что гедонистическая ментальность, определяющая современного человека, стала общей тенденцией и дала начало обществу потребления, которое сегодня является проблемой не только западного, но и славянского мира. В своем романе А. Проханов обращается к рубежному периоду распада великой Красной империи, прослеживает тревожные изменения, которые произошли в человеке за переходный период; описывает крах традиционных славянских ценностей, которые подменяются западными идеалами, ведущими к разложению общества. При этом писатель уверен, что глубинные славянские коды, которые есть суть нации, призваны возродить славянский мир, вернуть ему силу и величие.

Ключевые слова: А. Проханов; «Гость»; гедонизм; общество потребления; теория хаоса; «эффект бабочки».
Библиогр.: 13 назв.

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

CONTEMPORARY TIMES WEAK SPOTS (IN THE NOVEL “THE GUEST” BY A. PROKHANOV)

The aim of the given article is to present the trends in the modern Slavic society viewed through the perspective of markers presented in the novel “The Guest” by A. Prokhanov. These markers serve as the so called litmus test, against which troublesome features of the modern society are revealed. These are: hedonistic mentality of the contemporary man, consumer society, and the world order dynamism functioning according to the chaos theory. Being the representative of the Russian cosmism philosophy, the writer considers that the chaos dynamism determines all processes in the Universe, when actions of a single person can change the processes in the whole world, the course of history and may become a trigger for global disasters, as well as may save thousands of lives. The writer believes that the hedonistic mentality has become a common trend that gave rise to a consumer society. Today, it stands a problem not only for Western countries but also for the Slavic world. In his novel “The Guest”, A. Prokhanov depicts a critical period of the great Soviet Empire collapse — the USSR, tracing the troublesome changes that have taken place in the described period. The writer also reveals the loss of traditional values of Slavic history, which are being replaced by Western ideals that lead to the spiritual destruction of the modern society. At the same time, A. Prokhanov strongly believes that great Slavic codes are to revive the nation and bring back the nation’s power and greatness.

Key words: A. Prokhanov; “The Guest”; hedonism; consumer society; chaos theory; “butterfly effect”.
Ref.: 13 titles.

Введение. Александр Проханов — писатель-современник. Он держит руку на пульсе событий, имеет бескомпромиссное мнение, которое открыто выражает в жизни и творчестве. В сложной судьбе писателя отражены знаковые вехи жизни современного общества: «Проханов — суевой человек нашей эпохи. Вижу его как Ноя, который прошёл сквозь все эти то штормы, то штили. Не перевернулся, проходя водопады. Разгрёб ледяную шугу. Выплыл сам и вывез весь русский род на чистый простор» [1]. Проханов — писатель-пророк, художник, призванный «расшифровывать смыслы современной действительности» [2].

Роман А. Проханова «Гость» увидел свет в 2018 году. Это произведение служит отражением современного состояния и тенденций развития общества, в частности, постсоветского пространства. Проханов-художник наблюдает за происходящим, обозначая болевые точки современности, дабы не позволить случиться непоправимым процессам, которые могут вовлечь славянское общество в невозвратный круговорот трагических событий. «Гость» — роман-предостережение, роман-знамение грядущего падения, если общество не остановится, не обратит взоры к своей духовной сути, отказавшись от искушений, затягивающих его в бездну самоуничтожения.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужил роман А. Проханова «Гость». Кроме того, были использованы интервью писателя, а также его биографический очерк «Хождение в огонь», раскрывающие суть рассматриваемой проблемы. В статье использованы биографический, сравнительно-исторический, контекстуальный методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Роман А. Проханова «Гость» масштабен по идейному размаху. В нем представлены ключевые болевые точки, которые определяют современное состояние общества. Это зоны предостережения дальнейшего движения в определенном направлении, которое ведет, по мнению А. Проханова, к неминуемой гибели современного славянского мира. Эти индикаторы служат своего рода маяком, предостерегающим об опасности, которая неминуемо случится, если преступить безопасные рубежи.

Первым индикатором является универсальный детерминизм. Так, будучи последователем философии русского космизма, поддерживающим идею о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений во Вселенной, Проханов во многих своих высказываниях и в романе «Гость» выражает основной посыл теории хаоса, известный как «эффект бабочки». Согласно теории хаоса, «одним из ведущих постулатов является утверждение, что мир и все, что нас окружает, развивается не по линейным траекториям. А любые динамично развивающиеся, подверженные различным интенсивным внешним воздействиям системы, тем самым, подвержены хаосу» [3], причиной которого может стать самое незначительное явление. Впервые данная идея была представлена в 1952 году в художественном творчестве, в рассказе Р. Брэдли «И грянул гром» (1952), когда герой попадает в прошлое и случайно убивает бабочку. Именно смерть одной маленькой бабочки в прошлом изменила ход истории и стала катализатором необратимых изменений в будущем.

Научный термин «эффект бабочки» был позже введен американским математиком и метеорологом Э. Лоренцом в 1961 году. Ученый заявил о том, что незначительные изменения в одной системе способны вызвать серьезные потрясения в другой, «приводя к самым непредвиденным результатам, которые уже невозможно контролировать» [3]. Эту же идею выражает А. Проханов: «...камень, брошенный в море, меняет все море» [4]. Далее писатель приводит исторические параллели: «Думаю, что произошедшее в Донбассе — результат распада Советского Союза. <...> После разрушения Союза в разных частях мира начали происходить катастрофы. Одна случилась в Приднестровье, другая — в Киргизии. <...> Был 93-й год в Москве, были две Чеченские войны. <...> Вот возникла ситуация на Украине. И, полагаю, что дальше подобное будет происходить и в других местах. Это осколки великого

мира, который был уничтожен. Распалось не просто государство, — погибла огромная, гигантская тенденция» [2]. Далее: «Крым пришел к нам, как восход солнца, как солнце Херсонеса. Но потом этот огромный аванс пришлось оплачивать. И Донбасс... — это оплата того восхитительного, великолепного аванса, который произошел тогда с Крымом» [5].

Данная модель причинно-следственных зависимостей стала нарративным ядром романа «Гость» — каждый эпатажный перфоманс главного героя Аркадия Веронова отзывался трагическим событием. Бесчинства Веронова несли ужасающие последствия: катастрофы, аварии, невинные смерти. На первых порах он сомневался, хотел верить в то, что страшные происшествия после его перфомансов — простое совпадение. Но искуситель Янгес хладнокровно заключил: «Ваш перфоманс есть детонатор невидимых взрывов» [6, с. 30], и со временем «Веронов чувствовал таинственную связь зыбкой, летящей по миру волны, которая несла весть о его сегодняшней выходке, с другими мировыми событиями...» [6, с. 18].

После осознания подобных последствий своих действий Веронов хотел порвать отношения с Янгесом. Но вырваться не удавалось — постепенно, с каждой новой катастрофой герой чувствовал «не раскаяние, чувство вины, а странное больное удовлетворение» [6, с. 59].

Вторым индикатором модели жизнеповедения современного человека в романе «Гость» является гедонистическая ментальность, стремление к эгоистическому удовольствию, самолюбованию, наслаждению. В результате такого мироощущения жизнь мельчает, в ней «не может больше быть *смысла*: невозможны большая мечта, поэзия, работа рассудка...» [7, с. 18]. Человек потребления — это производитель и потребитель «гедонистического поведения» [7, с. 27]. Таково высшее общество в романе «Гость», стремящееся к бесчисленным внешним благам и удовольствию. Читатель становится свидетелем экономического форума в комплексе «Москва-Сити», где собирается элита, погрязшая в пресыщении и разврате. На очередной вечеринке к Веронову подошел знакомый писатель и воодушевленно отметил мастерство его перфомансов. Все представители российской элиты, которые один за другим подходят к Веронову, ненавидят Россию. Как отмечает писатель, «элита сегодня — это те, кто живет на Рублевке или в Лондоне. <...> Эта элита антинародна и бездарна, потому что ничего не делает для России и ее народа, она грабит страну и приезжает сюда лишь для того, чтобы заработать тут денег. <...> Это аморальная элита, которая показала свою продажность и которая и завела в тупик. <...> Устранив остатки этого государства и мобилизационного советского проекта, ...эта элита захватила все рычаги управления и направила их во благо себе, а не народу. Но эта элита декаданса не пригодится на следующем отрезке развития страны. <...> В новую элиту придут не блогеры, не журналисты и не шоумены, а инженеры, врачи и открыватели новых звезд на небесах» [8, с. 18].

Гедонистическая ментальность человека дала старт общей тенденции — обществу потребления, которое является третьим индикатором жизнеповедения современного человека. Сегодня человек живет в эпоху, когда существует «фантастическая очевидность потребления и изобилия, основанная на умножении богатств, услуг, материальных благ и составляющая род глубокой мутации в экологии человеческого рода» [7, с. 9]. Люди не испытывают потребности в общении с другими людьми, «как это было во все времена, сколько *объектами* потребления. Их повседневное общение не в общении с себе подобными, а в получении ...благ и посланий и в манипуляции с ними» [7, с. 9]. Во многом эти послания исходят от СМИ и гаджетов, потому что «мы переживаем время вещей» [7, с. 9—10]. Влияние СМИ на человека огромно. При этом в обществе потребления вырабатывается новая форма показа события: «характерна подача разных фактов в форме *универсального происшествия*», когда оно драматизируется и подается в форме зрелища [7, с. 23]. Сегодня СМИ предоставляют нам «не действительность, а *головокружение от действительности*» [7, с. 24]. Современный человек нуждается в событии. Чем оно драматичнее, тем более человек смакует его, передает знакомым, обсуждает: «Карикатурно, что телезритель расслабляется перед картинами войны...» и «жестокая внешность мира становится интимной и порочной теплотой» [7, с. 26].

Пресыщенный человек «достигает при этом счастья через недостаток, счастья, состоящего в рассасывании напряжений» [7, с. 26]. Таков Веронов, который своими экстравагантными поступками вызывает у зрителей сильнейшие эмоции. Веронов шокирует, его перформансы вызывают дикий восторг одних и абсолютное неприятие других. При этом достигается главная цель: общество бурлит, драматизм события достигает апогея, так как современному человеку необходима «потребность в головокружении от действительности и истории. Он сохраняется при постоянном потреблении насилия. Это навязчивость повседневности» [7, с. 26].

Веронов называет свои деяния искусством, аргументируя тем, что «творческий акт вызывает у зрителя прилив эмоций. И для этого вовсе не обязательно писать картину или водить смычком» [6, с. 24]. Важен эмоциональный отклик, и чем он сильнее, тем масштабнее произведение. Таким образом, любой эмоциональный отклик на любое деяние позволяет Веронову говорить об акте искусства. Так, однажды Веронов «схватил чашку с недопитым кофе и плеснул на белую... скатерть. Анна Васильевна вскрикнула...» [6, с. 24—25]. Он заключил: «Вот видите. <...> Мое искусство подействовало на вас сильнее любой картины» [6, с. 25].

Будучи ярким представителем общества потребления, Веронов отрицает одухотворяющую роль искусства, отмечая, что перформансы должны заставлять людей страдать. Веронов готовится к перформансу, «как готовится боевик к совершению террористического акта» [6, с. 60]. Тем самым в романе поднимается вопрос о смене парадигм в современном искусстве, высказывается идея о его разложении, о подрыве основ творчества.

Веронов — собирательный образ современного художника, неоднозначный и противоречивый. У него нет своего голоса, он работает на публику, выполняя запрос заказчика Янгеса. Для Веронова современность — «арена игры и столкновения противоположных дискурсов, односторонне оперирующих отдельными фрагментами национальной картины мира и потому подлежащих эстетическому разоблачению и деконструкции» [9, с. 90]. Общество потребления не только требует усад и зрелищ, но проявляет потребительское отношение к миру и жизни в целом. Люди не настроены творить, производить, отдавать, а лишь брать, пользоваться, потреблять: «Если бы люди были ориентированы на творчество, не происходило бы экологических катастроф, оскудения земель. ... человек призван открывать. Самого Бога, суть вещей, искать высшие смыслы! Для этого он пользуется средствами искусства, философии, религии... Творящий человек спасает мир, а потребляющий — его губит. Культура как таковая исчезла» [10, с. 26].

Со временем Веронов осознает, что погряз во тьме и не может найти выход. Он хочет вернуться в прошлое, чтобы все исправить, воскресить память о том, как был счастлив, мечтал о будущем, переживал радость каждой своей клеточкой, когда чувствовал любовь к «Господу, незримому и любимому, к которому ввысь, в бесконечность, стремится его верящая душа, исполненная лучистого света» [6, с. 100].

Первой попыткой освободиться от поселившегося в нем зла стала дружба. Веронов пытается воскресить это светлое чувство. Он идет к Степанову. В молодости Веронов работал со Степановым в закрытом институте по изучению Космоса. После распада Союза институт закрыли. Американцы предлагали Веронову и Степанову уехать в Америку. Веронов уехал, а Степанов остался в России.

Федор Степанов — это «мистик и рыцарь науки», который являет собой «антипод разрушителя Веронова, пытается выработать творческую альтернативу распадающейся действительности» [9, с. 95]. Степанов — светлый двойник Веронова: наряду с художниками с дьявольским нутром существуют подвижники, которые верят в то, что «есть в мире нежность, любовь, милосердие, помощь, сострадание, великодушие, благородство, которых достаточно, чтобы уравновесить мировое зло, рвущееся из “чёрных катакомб”» [11].

Степанов — физически сломленный человек в инвалидной коляске. Но его душевные порывы простираются далеко за пределы тесной комнаты. Он творит добро из того, что ему подвластно. Он признается: «Я сижу в инвалидной коляске ... и запечатываю зло» [6, с. 131].

И если перфомансы Веронова вызывают катастрофы и гибель тысяч неповинных людей, то Степанов одухотворяет мир — уравнивает несчастье созиданием: когда «погибла подводная лодка “Курск” и все кругом рыдало ... я создал этот небесный корабль, космический “Курск” [6, с. 132]; «когда случился теракт в Беслане ... и вся Россия безутешно рыдала, я создал космическую птицу, на которой детские души улетели в небесное царство. Где нет смерти и зла. <...> Так было каждый раз» [6, с. 132]. Подвижники типа Степанова — это люди, которые спасают: «Роясь в этих огромных свалках истории русской и вынимая из нее вот эти обломки или осколки. <...> Мы по какому-нибудь маленькому осколку лампы восстанавливаем весь храм» [12].

Второй попыткой спасения была любовь. В молодости Веронов любил Веру Полунину. Безусловно, символично имя героини: Веронов *верит*, что она вернет ему прежнюю человечность, избавит от желчи и ненависти, желая нести горе и глумиться над страданиями людей. Он верит, что станет прежним — добрым, открытым, способным любить. Но и эта попытка не состоялась: зверь снова проснулся в Веронове и задавил любовь. Постепенно в нем опустошалась его суть, место которой занимал Гость. Герой понял, что зверь, который жил в нем, был он сам.

Понимая, что дружба и любовь оказались бессильны избавить его от зверя, Веронов идет в церковь. Он готов на самопожертвование: «Убейте его во мне! Или меня вместе с ним!» [6, с. 188]. Отец Макарий помог: Веронов ощутил, что очистился, освободился, стал собой прежним. Появилась иллюзия свободы. Веронов стал умиротворенно счастлив и был готов начать жизнь заново, послал электронные письма Степанову и Вере. В них он каялся, просил прощения. Но сохранить духовность в современном мире крайне тяжело: каждый день человек «подпытывается» соблазнами растления, и зверь возвращается и снова сворачивается у человека под сердцем.

В последней попытке обрести спасение Веронов умчался на могилу матери: «Мама, что случилось со мной? Мама, спаси меня, милая!» [6, с. 227]. Когда ответа не последовало, он рассвирепел, возненавидел мать, осквернил ее могилу. Потеряв рассудок, он уехал. Путь преградили ремонтные работы. Веронов вышел из машины, поднялся на одну из строительных конструкций и «бросился в раскаленное варево, которое поглотило его» [6, с. 229].

Гибель Веронова символична. С одной стороны, чернь его души влилась в кипящую черную лаву, которая его так манила. С другой стороны, последней гранью воспаленного рассудка он понимал, что, посеяв зло в себе, он может истребить его только погибнув сам.

При всей кажущейся тяжелой концовке — гибели главного героя — роман вселяет надежду на возрождение, перерождение зла в начало доброе и светлое. Такова вера А. Проханова в судьбу России, синусоида истории которой состоит из «потрясающих взлетов», за которыми следуют периоды, когда, по словам писателя, «с ней что-то случается, с моей Россией, она начинает стремительно разрушаться, проваливается в черную дыру истории, практически исчезает. <...> И некоторое время нет ни России, нет ни русской истории. <...> А потом фантастически... она опять возрождается и выходит из черной дыры в новом своем качестве...» [13, с. 8]. Погибает и Веронов, бросаясь в черную строительную магму. Во что «переплавится» герой, зависит от того окружения, которое несет ответственность за происходящую «стройку». В умелых руках магма даст новую жизнь новому человеку, который будет сеять светлое, доброе, вечное.

А. Проханов акцентирует момент того, что после самовольного падения Веронова в магму «возникает картина русского зимнего поля, русской поэмки, этой бесконечной, туманной, милой, очаровательной, бессмертной и тоскливой русской реальности. Еще одна бедная душа, пройдя свой путь, погибает, но поэмка остается. Остается такая щемящая и восхитительная русская любовь к своей стране, к ее будущему неизбежному величию и к ее сегодняшним горестям и несчастьям» [12].

Безусловно, природа в романе — это Россия, которая, пройдя стадии рождения, развития и смерти, по христианской традиции, воскрешается: вечером все запырило, природу

накрыло саваном — «накрыло белым все деревни, проселки, березы...» [6, с. 230]. Она умерла, чтобы возродиться вновь — очищенная и обновленная: «Россия, молчаливая, бесконечная, легла в снегах... Стало бело и чисто. <...> Небо открылось» [6, с. 230].

Идея А. Проханова о страдании и смерти России завершается неперменным ее воскрешением. Россия не однажды умирала, но только для того, чтобы снова воскреснуть — обновленная и очищенная. А. Проханов отмечает: «У меня есть абсолютная убежденность, что России ничего не грозит в исторической перспективе, и никогда ничего не грозило, даже в периоды величайших катастроф. Это лишь просто паузы в движении к триумфу» [2]. Поэтому гибель Веронова необходима. Он рождается заново, переплавленный магмой, его поглотившей, в образе светлой обновленной России, ибо «...каждый раз, когда гибнет очередная Российская империя, российская цивилизация, мы погружаемся в черную дыру, и нас спасает русское чудо» [13, с. 14].

Заключение. Роман А. Проханова «Гость» — это художественное преломление болевых точек современности, которыми являются, во-первых, детерминизм, проявляющийся на уровне вселенского мироустройства и жизни отдельного человека. При этом взаимовлияние данных уровней является абсолютным: действия одного человека влекут последствия для всего человечества. Репрезентация этого принципа в романе служит триггером для отрезвления современного поколения относительно своих поступков, призывом к осознанию каждым индивидуальной ответственности перед лицом ответственности вселенской. Во-вторых, роман фокусирует внимание на опасности гедонистической ментальности. Сегодня молодое поколение живёт сиюминутными удовольствиями, что ведет к абсолютному духовному опустошению. В-третьих, детерминизм бытия и бесцельное существование породили общество потребления, которое может привести к потере национальной славянской самобытности, к размыванию культурных и исторических кодов и, как следствие, потере национального самосознания.

Болевые точки современного общества также составляют суть личности главного героя, который, признав детерминирующую роль своих поступков, безрезультатно пытается исправить собственную жизнь, преодолеть гедонистическую ментальность любовью, побороть потребительскую сущность религией. Веронов олицетворяет собой современное российское и постсоветское общество, духовно потерянное после распада великого имперского гиганта — СССР. В своем падении Россия доходит до рубежной черты, где главенствуют либеральные западные ценности, которые породили общество пресыщения, эгоизма и ненависти к своей стране. Важно и то, что искусству перформанса Веронов учился в Америке. А. Проханов убежден, что западные тенденции ведут к духовной гибели, за которой может последовать очередной распад славянского мира. Только разрыв с пагубным влиянием Запада, пропагандирующим гедонистическое мышление, породившим общество потребления, способен вывести современное поколение на новый виток истории великого славянского мира, который выйдет из этого тревожного периода обновленным.

Список цитируемых источников

1. Прилепин, З. Проханов ковчег [Электронный ресурс] / З. Прилепин // Livejournal. 30 мар. 2023. — Режим доступа: <https://prilepin.livejournal.com/tag/Александр%20Проханов>. — Дата доступа: 10.07.2023.
2. Сибирцев, С. Территория новой Руси. Александр Проханов (интервью) [Электронный ресурс] / С. Сибирцев // Свобод. пресса. — 9 янв. 2016. — Режим доступа: <https://ru-prokhanov.livejournal.com/421097.html>. — Дата доступа: 10.07.2023.
3. Винокур, В. А. «Философия» психосоматической медицины, теория хаоса и «эффект бабочки» [Электронный ресурс] / В. А. Винокур // Психол. газ. — Режим доступа: <https://psy.su/feed/8524/>. — Дата доступа: 08.07.2023.
4. Проханов, А. Интервью [Электронный ресурс] / А. Проханов. — Режим доступа: <https://www.business-gazeta.ru/article/489595>. — Дата доступа: 08.07.2013.

5. Проханов, А. Интервью [Электронный ресурс] / А. Проханов // Жизнь и судьба. — 07.12.2022. — Режим доступа: https://smotrim.ru/video/2525882_. — Дата доступа: 10.07.2023.
6. Проханов, А. Гость / А. Проханов. — СПб. : Лимбус Пресс, 2018. — 231 с.
7. Проханов, А. Нам дан простор для воплощения русской мечты [Электронный ресурс] / А. Проханов // Вечер. Москва. — 15 апр. 2020. — Режим доступа: <https://vm.ru/politics/794194-aleksandr-prohanov-nam-dan-prostor-dlya-voplosheniya-russkoj-mechty>. — Дата доступа: 08.07.2023.
8. Бодрийяр, Ж. Общество потребления / Ж. Бодрийяр. — М. : АСТ, 2021. — 320 с.
9. Ничипоров, И. Б. «Гость» Александра Проханова как конспирологический роман о художнике [Электронный ресурс] / И. Б. Ничипоров. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gost-aleksandra-prohanova-kak-konspirologicheskij-roman-o-hudozhnike/viewer>. — Дата доступа: 10.07.2023.
10. Проханов, А. Человек должен творить, а не потреблять / А. Проханов // Беларус. думка. — 2013. — № 3. — С. 24—26.
11. Довыденко, Л. Метафизика Александра Проханова [Электронный ресурс] / Л. Довыденко. — Режим доступа: <https://rsa-iaw.org/metafizika-aleksandra-prokhanova/>. — Дата доступа: 10.07.2023.
12. Проханов, А. Телеканал Культура. Открытая книга [Электронный ресурс] / А. Проханов. — Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=g5sli-HnwH8>. — Дата доступа: 08.07.2023.
13. Проханов, А. Хожение в огонь / А. Проханов. — М. : Молодая гвардия, 2011. — 394 с.

Поступила в редакцию 27.07.2023.

УДК 82-1(476.5):821.161.3

Т. А. Дубоўская, кандыдат філіалагічных навук
Віцебскі філіял установы адукацыі Федэрацыі прафсаюзаў Беларусі «Міжнародны ўніверсітэт “МІТСО”»,
вул. М. Шагала, 8а, 210015 Віцебск, Рэспубліка Беларусь, skryniatani@mail.ru

МАСТАЦКАЯ РЭПРЭЗЕНТАЦЫЯ ВОБРАЗА ВІЦЕБСКА Ў БЕЛАРУСКАМОЎНАЙ РЭГІЯНАЛЬНАЙ ПАЭЗІІ

У артыкуле на прыкладзе беларускамоўных паэтычных тэкстаў, у тым ліку сеткавых, даследуюцца асноўныя вектары мастацкага асэнсавання вобраза Віцебска рэгіянальнымі творцамі. На аснове праведзенага даследавання можна сцвярджаць, што названы вышэй вобраз часцей за ўсё рэпрэзентуецца лірыкамі як: рэгіянальная каштоўнасць, што знаходзіць сваё ўвасабленне ў асаблівай духоўнай аўры гарадскога асяроддзя; сакральная поліканфесійная прастора са сваімі культурнымі архітэктурнымі дамінантамі; адзін з самых старажытных гарадоў Беларусі са шматвекавым, часам драматычным, гістарычным мінулым; месца зліцця трох рэк — Заходняй Дзвіны, Віцьбы і Лучосы — сімвалаў жыцця, духоўнай сілы, спрадвечнай сувязі чалавека з прыродай; жыватворная крыніца натхнення і плённай працы для многіх айчынных і замежных культурных дзеячаў; заповітная радзіма сусветна вядомага мастака Марка Шагала.

Ключавыя словы: горад Віцебск; рэгіянальная паэзія; вобразны кампанент; семіятычны код; гідронім; культурная дамінанта; алюзія.

Бібліягр.: 17 назваў.

Т. А. Dubovskaya, Ph. D. in Philology
Vitebsk branch of Higher Educational Establishment of the Federation of Trade Unions of Belarus
“International University «MITSO»”, 8a M. Chagall Str., 210015 Vitebsk, the Republic of Belarus,
skryniatani@mail.ru

ARTISTIC REPRESENTATION OF THE IMAGE OF VITEBSK IN BELARUSIAN REGIONAL POETRY

The article explores the main vectors of artistic comprehension of the image of Vitebsk by regional masters of words (or authors) on the example of Belarusian-language poetic texts, including online (meaning texts posted on the Internet). Thus, on the basis of the study, it can be argued that the above image is most often represented by lyricists as: regional value, which is embodied in a special spiritual aura of the urban environment; the sacral polyconfessional space with its cult architectural dominants; one of the oldest cities of Belarus with a centuries-old, sometimes dramatic, historical past; the confluence of three rivers — Western Dvina, Vitba and Luchesa — symbols of life, spiritual strength, the primordial connection of man with nature; the invigorating source of inspiration and fruitful work for many domestic and foreign cultural figures; the cherished homeland of the world famous artist Marc Chagall.

Key words: the town Vitebsk; regional poetry; figurative component; semiotic code; hydronym; cult dominant; allusion.

Ref.: 17 titles.

Уводзіны. Вобраз Віцебска як каштоўнасці апісаны на матэрыяле публіцыстычнага (А. А. Лавіцкі «Медиаконцепты “Славянский базар” и “Витебск” в региональном газетном дискурсе», 2014), мовазнаўчага (В. А. Маслава «Гидроним Двина как ценность и концепт в языковом сознании жителей Витебщины», 2016; Г. М. Мезенка «Особенности ономастических фоновых знаний о Витебске у студентов-иностранцев», 2014; «Топонимная составляющая ассоциативно-культурного фона ойконима Витебск: структура, содержание», 2013), мастацтвазнаўчага (М. Г. Смоліна «Эстетизация образа родины в творчестве Марка Захаровича Шагала», 2018; А. В. Краўчанка «Марк Шагал в художественной культуре Беларуси:

фреймовое представление», 2014) і літаратуразнаўчага дыскурсаў. Што датычыцца апошняга, то Віцебск даследаваны ў пераважнай большасці на матэрыяле рускамоўных паэтычных тэкстаў. Так, духоўныя, прыродныя, культурныя, гістарычныя рэаліі Віцебска праз прызму творчасці рускамоўных паэтаў Беларусі разглядае А. Ю. Муратава ў артыкуле «Віцебск как локальный текст» (2022). Спробе мадэлявання вобразаў «Віцебск» і «Уладзімір» на аснове рэгіянальных паэтычных тэкстаў прысвечана даследаванне А. А. Лавіцкага «Ценности-концепты “Витебск” и “Владимир” в региональном языковом сознании (на материале поэтического интернет-дискурса)» (2016). Функцыянальны спектр топаса Віцебска ў паэзіі сучасных рускамоўных лірыкаў Беларусі М. Бабарыка, М. Намеснікава, В. Мацкевіч, А. Асенчык, А. Сяшко аналізуецца ў артыкуле А. У. Крыклівец «Антология стихов о Витебске “Память города” как литературно-просветительский проект» (2021). Даследаванне вобраза малой радзімы ў творчасці М. Шагала, а таксама вобразаў, арыентаваных на культурна-гістарычнае мінулае Віцебска, знайшло адлюстраванне ў артыкулах В. А. Гучковай «Образ Витебска в стихотворениях Марка Шагала» (2021) і «Художественная модель города в творчестве русскоязычных поэтов Витебска» (2020).

Разам з тым вобраз Віцебска ў беларускамоўных творах рэгіянальных аўтараў практычна не даследаваны, хоць гэтыя творы валодаюць мастацкай вартасцю і могуць істотна дапоўніць існуючы лакальны тэкст.

Матэрыялы і метады даследавання. Навуковае даследаванне праведзена на аснове дэскрыптыўнага і канцэптуальнага аналізу паэтычных тэкстаў, прысвечаных гораду Віцебску. Выкарыстаны фактычны матэрыял уключае беларускамоўныя вершы паэтаў Віцебскага рэгіёна, у тым ліку змешчаныя на разнастайных інтэрнэт-рэсурсах.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. У паэзіі рэгіянальных аўтараў горад нярэдка малюецца як асаблівая духоўная прастора. Апісваючы Віцебск, лірыкі акцэнтуюць увагу на сваёй непарыўнай духоўна-інтуітыўнай сувязі з ім як месцам, дзе непазбежна і назаўсёды застаецца душа. Пра гэта верш Вольгі Русілікі:

Гэты горад прарастае ў маім сэрцы
Нетаропка, неахвотна і навек.
Успамінамі, якія ўжо не сцерці,
І дэталямі дамоў, завулкаў, стрэх.
<...>
Над дамамі з вечара да рання
Піша Віцебск зноў сваё імя.
Быццам прызнаецца мне ў каханні.
Прарастаю ў гэты горад я [1, с. 129].

Як зазначае даследчыца С. С. Касаткіна, цэласнасць горада ўвасабляецца ў яго функцыянальным сэнсе, паколькі гэта месца, дзе людзі не проста жывуць, але і адчуваюць сваё прызначэнне, сутнасцю важнасць акаляючага іх гарадскога асяроддзя. Архітэктурна-планіровачны комплекс, ландшафт мясцовасці, урбаністычная інфраструктура, ментальныя карты горада — усё гэта з’яўляецца паўнаватарасным адзінствам прасторы ва ўяўленні гараджан [2, с. 104].

У кожнага чалавека, дзе ён ні жыў, існуюць важныя, дарагія яму месцы, з якімі асацыюецца яго жыццёвая прастора. Маляўнічыя фрагменты прыроднага ландшафту, архітэктурныя асаблівасці са сваім сэнсава-каштоўнасным зместам выступаюць сродкам ідэнтыфікацыі асобы з месцам яе пражывання. Апошняе, безумоўна, уплывае на пачуцці, адчуванні, мысленне і паводзіны чалавека, робіцца неад’емнай часткай яго жыцця.

У працытаваным вышэй вершы *дамы, завулкі, стрэхі* са сваёй адмысловай архітэктурай, гісторыяй і культурнай семантыкай выступаюць ключавымі арыенцірамі ўспрымання і асэнсавання паэтычнай роднага горада. Глыбокая, узаемная павязь з Віцебскам адлюстравана

ў наступных метафарычных радках, якімі пачынаецца і якімі завяршаецца твор: «Гэты горад прарастае ў маім сэрцы», «Прарастаю ў гэты горад я».

Часам у вобразе Віцебска рэпрэзентуюцца асабістыя душэўныя перажыванні аўтараў, іх абагульненае суб'ектыўнае ўспрыманне навакольнай прасторы:

Горад ценяў, горад мрояў
Падказаў імклівы лёс.
У сюжэце новых роляў
Праглынула рэшткі слёз.
Горад шчасця?..
Не — спакою!
Горад думак?..
Не — разваг!
Пакахала сваю мрою,
І няхай жа будзе так! [3, с. 58].

Горад ценяў, горад мрояў, горад спакою, горад разваг — такія сімвалічныя іпастасі набывае Віцебск як адзін з важных этапаў у лёсе лірычнай гераіні Ірыны Лобан, як топас яе жыццёвага і творчага сталення.

З пазіцыі семіятычнага аналізу (аднымі з першых распрацоўшчыкаў структурна-семіятычнага метаду вывучэння літаратуры і культуры з'яўляюцца прадстаўнікі тартуска-маскоўскай семіятычнай школы Ю. М. Лотман, У. М. Тапароў, Б. А. Успенскі і інш.) горад разглядаецца як асобная семіятычная сфера, як лакальны тэкст культуры, дзе аб'ектам выступае гарадское асяроддзе, у якім дзякуючы рознага ўзроўню семіятычным кодам (тапаніміка, архітэктура, фальклор і інш.) адлюстраваны плён гістарычнага і культурнага жыцця.

Адной з важных знакавых сістэм, з дапамогай якіх ствараецца і фіксуецца тэкст горада, з'яўляецца семіётыка славатасцей — знакавая сістэма метаўзроўню, што выкарыстоўваецца для перадачы інфармацыі пра горад і аб'ядноўвае разам знакі розных семіётык (архітэктуры, ландшафту, гастронаміі і інш.). Так, усякая пабудова горада паўстае як знак, дзе план выражэння складае пэўная архітэктурная форма, а план зместу ўключае самыя разнастайныя звесткі: ад утылітарнага прызначэння да гістарычнай эпохі яе стварэння, імя архітэктара ці ўладальніка, асаблівасці стылю, гістарычных падзей або легенд, звязаных з канкрэтнай славатасцю [4, с. 136].

Па словах даследчыка М. А. Анісімава, кожны горад выступае тым локусам, гістарычна і культурна асвоенай прасторай, якая непарыўна прадудыруе культурную інфармацыю. Таму існаванне горада ў часе абавязкова суправаджаецца знакавай рэпрэзентацыяй. Горад бесперапынна фарміруе ўнікальнае сімвалічнае поле са сваёй структурай і семантыкай [5, с. 34].

Духоўная сутнасць Віцебска ўвасоблена, безумоўна, і ў яго рэлігійнай гісторыі. Гэта горад, дзе здаўна мірна суіснавалі прадстаўнікі розных веравызнанняў — праваслаўныя, католікі, іўдзеі і інш. Сёння Свята-Успенскі і Свята-Пакроўскі кафедральныя саборы, Свята-Васкрасенская і Благавешчанская цэрквы, касцёлы святой Барбары і Ісуса Міласэрнага, Вялікая Любавіцкая сінагога і сінагога «Шацёр Давіда» з'яўляюцца сакральнымі кодамі, культавымі дамінантамі Віцебска, што маюць унікальную гісторыю і культурную каштоўнасць і знаходзяць адлюстраванне ў творах многіх паэтаў. Пра гэта чытаем у вершы Наталлі Салаўёвай:

Горад, любімы мой Віцебск,
Ты мне мелодыі дорыш:
Плэскаць знаёмы на Віцьбе,
Звонкі Шагалаўскі дворык.
Казачным святам запомніцца,
Яркім, прыгожым, як мары,

Белай Успенскаю звоніцай,
Стройным касцёлам Варвары [6].

Адметнай культавай дамінантай паўстае храм у вершы Уладзіміра Гардзеікі:

І ў цудоўнай царкве Благавешчання,
Што сама па сабе — хараство,
Зноў анёлам было абвешчана,
Што адбудзецца Ражджаство [7].

Аўтар, радкі якога цытуюцца ніжэй, не пакінуў свайго імені, аднак дадаў яркія дэталі да мастацкай панарамы Віцебска:

І, як дзіцячай намалёваны рукой,
Крывыя вулачкі сплятаюцца ў ніць;
Як карабель, сабор Успенскі над ракой
Ярчэй за сонца ў небе купалам блішчыць [8].

Як сцвярджае ў сваім вершы Яўгенія Букоціна-Ісупава, «...недарэмна на гербе Хрыстос / Наш Віцебск ад нягод засцерагае!» [9].

Адной з умоў асэнсавання Віцебска як прасторы духоўнай, сакральнай з'яўляецца, на думку паэткі, міжканфесійная талерантнасць:

Касцёлы, цэрквы велічна здаўна
Крыжы свае ў воблакі ўзносяць [9].

Віцебск — адзін з самых старажытных гарадоў Беларусі, які ва ўсе часы быў цэнтрам гандлёвых шляхоў. Ён узнік на месцы зліцця дзвюх рэк — Заходняй Дзвіны і Віцьбы, ад якой і атрымаў сваю назву. Невыпадкова вобраз Віцебска ў паэтычных тэкстах часта асацыюецца з гідронімамі Дзвіна, Віцьба і Лучоса, якія, на наш погляд, мэтазгодна аднесці найперш да сістэмы рэгіянальных каштоўнасцей. Глуначыцца гэта ментальнай спецыфікай успрымання ракі як канкрэтнага локуса воднай прасторы, з якім непарыўна звязана гісторыя горада, у тым ліку яго легендарнае мінулае. Вось як спалучаны ўрбонім і гідронім у вершы Галіны Сіняковай:

Заснаваны даўно, побач з Віцьбай, Дзвіной,
І таму назва гэткая дадзена.
Шмат гадоў праплыло, Віцебск, па-над табой,
Шмат паданняў і казак тут складзена [10].

У радках, адрасаваных Віцебску, Яўгенія Букоціна-Ісупава сцвярджае:

На шчодрых мудрых хвалях да цябе Дзвіна,
Лучоса, Віцьба добры плён прыносяць [9].

Адзін з сяміятычных кодаў Віцебска — манументальна-дэкаратыўная скульптура «Зліццё трох рэк», прысвечаная тром прыродным славуцасцям Віцебска: Заходняй Дзвіне і яе прытокам Віцьбе і Лучосе. Яна ўсталявана ў 1987 годзе на месцы касцёла святога Антонія на вуліцы Леніна. Каскадны фантан з трыма алегарычнымі дзявочымі фігурамі, створаны скульптарам А. Н. Тарасянам і архітэктарам В. П. Андаралавым, сімвалізуе зліццё трох рэк.

У паэтычных радках Наталлі Салаўёвай горад на Віцьбе выступае знакам Радзімы:

Я прашу прабачэння, мой Віцебск,
Да цябе праязджаю я зрэдку.
Прывітанне, шаноўная Віцьба!
Прывітанне, чароўныя кветкі! [11, с. 89].

Настальгічныя ноткі гучаць і ў вершы Вальдэмара Калініна:

Наперад мчыцца скоры наш цягнік.
 Нашто так мчацца і нашто спяшацца?..
 За даляглядам родны горад знік —
 Няўжо не давядзецца больш вітацца?
 З мастамі, паркам, вулкамі, Дзвіной,
 З умешкамі сваіх сяброў адданных?.. [12, с. 115].

Многія вершы паэтаў Віцебшчыны маюць глыбокую гістарычную аснову, якая памастацку актуалізуецца ў паэтычных тэкстах. Згодна з афіцыйнай версіяй, Віцебск заснаваны ў 974 годзе кіеўскай княгіняй Вольгай. У Віцебскім летапісе XVIII стагоддзя Міхаіла Панцырнага і Стэфана Аверкі адзначаецца: «В лето 974 Ольга, победив ятвягов и печенегов, переправилась через реку Двину и с войском заночевала. Понравилась ей гора, и она основала деревянный замок, назвал его, от реки Витьбы, Витебском; построила в Верхнем замке каменную церковь святого Михаила, а в Нижнем — Благовещения и, пробыв два года, отправилась в Киев» [13, с. 94]. Аднак вядома, што княгіня Вольга памерла ў 969 годзе, таму не магла заснаваць Віцебск у 974 годзе. Некаторыя гісторыкі мяркуюць, што перапісчык у даце пераблытаў месцамі лічбы 4 і 7. У Расійскім дзяржаўным гістарычным архіве захоўваецца наступная згадка пра Віцебск: «Оный город начало свое имеет от российской княгини Ольги, которая в 914 году проезжала в Киев через оное место и ночевала на горе, где и велела на той горе строить город, и по реке Витьбе назвал его Витебск» [13, с. 93]. Усе названыя вышэй версіі дакладна сведчаць толькі пра адно — распаўсюджанасць у Віцебску легенды пра княгіню Вольгу як заснавальніцу горада. Рэха гэтай легенды гучыць, у прыватнасці, у радках Тамары Красновой-Гусачэнка:

Па-над Віцебскам цераз вякі
 Храм Успення бялюткі ляціць.
 Вольга мудрая ўзмахам рукі
 Загадала: «Тут гораду быць!» [14].

Паводле яшчэ адной мастацкай праекцыі гісторыі роднага краю, старажытны Віцебск

...сніць Княгіню, што ля берага плыла,
 У промнях сонца набліжаліся чаўны... [8].

Жудасныя выпрабаванні зведаў горад у гады Вялікай Айчыннай вайны. Падчас акупацыі дзясяткі тысяч жыхароў горада былі знішчаны, сасланы ў Германію, закатаваны ў канцлагерах. 26 чэрвеня 1944 года зруйнаваны на 93 адсоткі Віцебск быў вызвалены ад нямецка-фашысцкіх захопнікаў. У ім засталася усяго 118 жыхароў [15]. Гэта балючая, незагойная рана:

Небасхіл у росквіце салютаў
 Помніць жах ваенных бліскавіц.
 Я ўсім сэрцам за цябе малюся
 Да тваіх святыняў і званіц [8].

І ўсё ж, як канстатуе ў сваім вершы Галіна Сінякова,

Вораг колькі разоў спальваў і разбураў,
 Толькі Віцебск зноў — зоркаю свеціцца! [10].

У Віцебску жылі, натхняліся і шчыравалі славу тых культурных дзеячы: мастакі Юдаль Пэн, Лазар Лісіцкі, Васіль Кандзінскі, Казімір Малевіч, Марк Шагал, Ілья Рэпін, Іван Хруцкі, скульптар Сяргей Селіханаў, фалькларыст і этнограф Еўдакім Раманаў і многія інш. У горадзе

неаднаразова бывалі, а потым узгадвалі яго ў сваіх творах вядомыя беларускія пісьменнікі Ніл Гілевіч, Еўдакія Лось, Рыгор Барадулін, Уладзімір Караткевіч і інш. Гэтыя і іншыя славытыя постаці паўстаюць у радках Наталлі Салаўёвай:

Хруцкі нас творамі лечыць:
Дыхаюць праўдай карціны.
Пэн, Марк Шагал і Малевіч
Нас запрашаюць гасцінна.
Тут пабываў Селіханаў.
Рэпін праславіў Здраўнёва.
Песні збіраў тут Раманаў.
Лось прысвячала нам словы [6].

Асобнай увагі заслугоўвае палымяны патрыёт Беларусі Уладзімір Караткевіч, якога ў адметным лірычным аповедзе згадвае Людміла Сіманёнак:

Надвячоркам згасаюць крокі.
Падміргнуўшы цішком наўкол,
Саступае на дах з аблокаў —
Каб у скрыпку зайграць — анёл.
Адварнуўшыся нечакана,
Караткевіч ў руку дыхне:
Як, паводле найноўшых планаў,
Быць пад дрэвам яму ці не? [16, с. 76].

Асабліва часта ў рэгіянальным паэтычным дыскурсе Віцебск асацыюецца з імем мастака-авангардыста Марка Шагала, які сваёй творчасцю праславіў горад на ўвесь свет. Так гучаць радкі беларускага рускамоўнага паэта Давіда Сімановіча ў перастварэнні Рыгора Барадуліна:

І Шагала, як біблейскі Адам,
мовіў сумна, з жыццём развітваючыся:
«Засталася душа мая там...»
Зноў зрабіліся вочы блакітнымі.
<...>
Незабыты ўсміхаецца край
даваеннай Дзвіной незахмаранай.
І крычу я праз пекла, праз рай:
«Дык з вяртаннем Вас, Марк Захаравіч!» [17, с. 86].

Часам вобраз Віцебска малоецца паэтамі праз алюзіі на вядомыя творы мастака («Над горадам», 1914—1918; «Чырвоны конь», 1967), напоўненыя містыцызмам, сімволікай і асаблівай духоўнасцю. Як напісаў вышэйзгаданы аўтар:

І ступаюць забытыя сны
па зямлі, спавітай дарогамі.
З Бэлай светла лятуць яны
па-над цэрквамі, сінагогамі [17, с. 86].

Гэты ж вобраз натхніў і Галіну Сінякову:

Закаханы дуэт над Зямлёю ляціць —
Ад Шагала — у высі чароўныя! [10].

Віцебск — Шагал — каханне — натхненне. Па-свойму спалучае гэтыя мастацкія дамінанты кожны з паэтаў:

Здаецца Віцебску, што зноў жыве Шагал
І закаханыя глядзяцца ў сінь нябёс.
Натхненне майстру горад шчыра аддаваў —
Мастак звязаў навек з ім неразрыўна лёс [8].

Менавіта правінцыйны Віцебск стаў тым страчаным раем, той заповітай радзімай, пра якую Мойша Сегал (так мастака назвалі пры нараджэнні, імя Марк Шагал ён атрымаў у Парыжы ў 1910 годзе) заўжды памятаў, але куды так і не змог вярнуцца. Успаміны пра Віцебск, увасобленыя ў жывапісных мастацкіх вобразах, вярталі творцу ў маладосць, натхнялі, духоўна ўмацоўвалі. Сярод мноства сюжэтаў, да якіх звяртаўся Марк Шагал, асабліва вылучаюцца тыя, што звязаны з родным горадам. Непарыўнасць гэтай сувязі тонка падкрэслена Давідам Сімановічам:

Ёсць мяжа жыцця і пакут,
неўміручасць узнагародаю...
Засталася душа яго тут
неразгаданая, першародная [17, с. 86].

Багатай асацыятыўнасцю, вобразнасцю, алюзійнасцю вылучаецца верш Вальдэмара Калініна, прысечаны славутаму земляку:

...ты смела выпусціў, Шагал,
Высока коней пасвіцца ў нябёсах,
Паны злуюць, імчацца цыганы
Наўскач каля галоў, на розум босых.
А будуць коні вольныя ляцець,
І выраі вяртацца па-над хатай,
І віцебскае неба дух яго
Вітацьме думкай і душой крылатай [12, с. 115].

Безумоўна, у многіх паэтычных творах культурныя знакі Віцебска пераадольваюць межы рэгіянальных каштоўнасцей. Так, у радках ужо цытаванага намі невядомага аўтара старажытная гісторыя паядноўваецца з сучасным днём Віцебска, падкрэсліваецца месца горада ў культурнай парадыгме славянскіх народаў:

Па тваіх праспектах вольна крочу,
Горад старажытны над Дзвіной.
Віцебск фестывальны, Віцебск творчы,
Ганаруся я гісторыяй тваёй! [8].

Краінай мастацтваў, сталіцай майстроў называе родны горад Наталля Салаўёва. У вершы Галіны Сіняковай спалучаюцца канцэпты, топасы, каштоўнасці, якія выступаюць эфектыўнымі сродкамі мастацкай рэпрэзентацыі сучаснага Віцебска:

У Віцьбу Ратуша глядзіцца,
Як у люстэрка, — з даўніны,
Натхненню мастакоў — крыніца —
У водах Віцьбы і Дзвіны,
Святлом Славянскага базара
Збірае Беларусь сяброў,
Няхай мінаюць горад хмары,
Красуй наш Віцебск — зноў і зноў! [10].

Заклучэнне. У беларускамоўнай творчасці паэтаў Віцебшчыны горад на Дзвіне асэнсоўваецца як: 1) рэгіянальная каштоўнасць, што выяўляецца ў асаблівай духоўнай аўры горада; 2) сакральная поліканфесійная прастора са сваімі культывымі архітэктурнымі дамінантамі; 3) адзін з самых старажытных гарадоў Беларусі са шматвекавай, часам драматычнай гісторыяй; 4) адметны ландшафтны феномен і сімвал спрадвечнай сувязі чалавека з прыродай, жыцця і духоўнай сілы — месца зліцця Заходняй Дзвіны, Віцьбы і Лучосы; 5) адмысловая культурніцкая тэрыторыя, жыватворная крыніца натхнення і плённай працы для многіх айчынных і замежных творцаў; 6) далёкая, заповітная радзіма сусветна вядомага мастака Марка Шагала.

Спіс цытаваных крыніц

1. Дзвіна. Віцебшчына літаратурная : альманах / укл. Т. І. Краснова-Гусачэнка. — Мінск : Чатыры чвэрці, 2017. — Вып. 6. — 544 с.
2. Касаткіна, С. С. Семиотический подход к исследованию города как системы / С. С. Касаткина // Философ. мысль. — 2017. — № 6. — С. 101—110.
3. Лобан, І. Мая душа / І. Лобан. — Мінск : І. П. Логвінава, 2011. — 120 с.
4. Медведева, Е. В. Семиотика достопримечательностей и ее роль в формировании текста города / Е. В. Медведева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2020. — № 4. — С. 134—142.
5. Анисимов, Н. О. Город в дискурсе семиотики / Н. О. Анисимов // *Juvenis scientia*. — 2018. — № 12. — С. 33—35.
6. Падарожжа па старажытным горадзе Віцебску [Электронны рэсурс] // Стихи.ру. — Режим доступа: <https://stihi.ru/2017/06/15/7689>. — Дата доступа: 10.11.2023.
7. Беларуская паэзія: вершы на беларускай мове [Электронны рэсурс]. — Режим доступа: <https://belarusy.net/uladzimer-gardzejka/ya-paudnya-vandravau-pa-vicebsku/>. — Дата доступа: 10.11.2023.
8. Варыянты гімна Віцебска загучаць з дынамікаў на плошчах горада [Электронны рэсурс] // Навіны Віцебска. — Режим доступа: <https://viciebsk.by/2011/03/04/varyiyanty-gimna-vitsebska-zaguchats-z-dynamikaw-na-ploshchah-gorada/>. — Дата доступа: 10.11.2023.
9. Стихи о Витебске [Электронный ресурс] // Livejournal. — Режим доступа: <https://slavar64.livejournal.com/142208.html>. — Дата доступа: 09.11.2023.
10. Галина Синякова [Электронный ресурс] // Стихи.ру. — Режим доступа: <https://stihi.ru/avtor/singal63>. — Дата доступа: 09.11.2023.
11. Соловьёва, Н. На перекрестке звезд и судеб: лирика / Н. Соловьёва. — Минск : Медисонт, 2013. — 213 с.
12. Ратуша : літаратурны альманах / рэд. А. П. Лазебная. — Мінск : Кнігазбор, 2017. — Вып. 3. Віцебск. — 191 с.
13. Витебская старина : в 5 т. / сост. А. П. Сапунов. — Витебск : Тип. губерн. правления, 1883. — Т. 1. — 668 с.
14. Гимн Витебска [Электронный ресурс] // Витеб. город. исполн. ком. — Режим доступа: <https://vitebsk.gov.by/ru/economic-ru/>. — Дата доступа: 09.11.2023.
15. История Витебска [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия «Википедия». — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/История_Витебска. — Дата доступа: 08.11.2023.
16. Ратуша : літаратурны альманах / рэд. А. П. Лазебная. — Мінск : Кнігазбор, 2018. — Вып. 4: Віцебск. — 239 с.
17. Сімановіч, Д. Я маю гонар сынам быць... / Д. Сімановіч // Польша. — 2018. — № 6. — С. 86—89.

Паступіў у рэдакцыю 27.11.2023.

УДК 821.161.3

Д. В. Карчашкіна

Філіял «Інстытут літаратуразнаўства імя Янкі Купалы» Цэнтра даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі, вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь, awesome.mola@yandex.by

ІНТЭРТЭКСТУАЛЬНА-ПАЭТЫЧНЫЯ СУВЯЗІ Ў ТВОРЧАСЦІ Ф. БАГУШЭВІЧА І ЦЁТКІ

У артыкуле разглядаюцца элементы ўплыву творчасці Францішка Багушэвіча (1840—1900) на ідэйны, стылістычныя і тэматычны складнікі твораў Алаізы Пашкевіч (Цёткі) (1876—1916). Аб'ектам вывучэння сталі творы названых аўтараў. Прадметам даследавання з'яўляюцца як экспліцытныя, так і імпліцытныя інтэртэксты, іх сувязь з культурным фонам эпохі. Падкрэсліваецца наяўнасць апасродкаванага часам і тэкстамі твораў «дыялогу» паміж дзвюма аўтарамі як паказчык усвядомленага працягу Цёткай багушэвічаўскай традыцыі народнай паэзіі. Адзначаецца, што інтэртэкстуальныя сувязі назіраюцца менавіта ў вершаванай творчасці абодвух аўтараў. Выяўлена, што вобраз аўтара ў асобных вершах Ф. Багушэвіча скіраваны не столькі на дзеянне, колькі на адлюстраванне мары аб чароўных інструментах пераўтварэння жыцця. У Цёткі вобраз аўтара дзейнічае ў рэальным часе.

Ключавыя словы: інтэртэкстуальнасць; інтэртэкстэма; міжтэкставы дыялог; вобраз аўтара; лірычны герой; літаратурная містыфікацыя; літаратурны працэс.

Бібліягр.: 9 назваў.

D. V. Karchashkina

“Institute of Literary Studies named after Yanka Kupala” Branch of the Belarusian Culture, Language and Literature Research Center of the National Academy of Sciences of Belarus, 1 Surganova Str., Build. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, awesome.mola@yandex.by

INTERTEXTUAL AND POETIC CONNECTIONS IN THE WORKS OF F. BAHUSHEVICH AND TSIOTKA

The article reveals the influence elements of Františko Bagushevich's works (1840—1900) on the ideological, stylistic and thematic components of Alaiza Pashkevich works (Tsiotka) (1876—1916). The objects of study were the works of the named authors. The subject of research is both explicit and implicit intertexts, their connection with the cultural background of the era. The existence of a “dialogue” between two authors, mediated by time and texts is emphasized as an indicator of the deliberate continuation by Tsiotka Bagushevich's tradition of folk poetry. It is noted that intertextual connections are observed precisely in the poetic work of both authors. It is revealed that the image of the author in individual poems of F. Bogushevich is not so much directed to action as to the reflection of a dream about magical tools of life transformation. In the works of Tsiotka the image of the author acts in real time.

Key words: reminiscence; literary process; dialogue; literary hoax; image of the author; lyrical hero; intertextuality; intertextem; intertextual dialogue; image of the author; lyrical hero; literary hoax; literary process.

Ref.: 9 titles.

Уводзіны. Алаіза Пашкевіч (Цётка) належыць да ліку наватараў айчыннай літаратуры. Яна прапанавала ў сваёй творчасці новую сістэму вобразаў, эксперыментавала з жанравымі формамі, тэмамі, праблематыкай, што ў сукупнасці паўплывала на фарміраванне яе аўтарскай індывідуальнасці. Асабліва падкрэслім, што пісьменніца была адной з пачынальніц традыцый мадэрнізму ў беларускай літаратуры. Пры гэтым, безумоўна, Цёткай-аўтарам былі засвоены і выкарыстаны літаратурныя традыцыі папярэдняга XIX стагоддзя, у тым ліку творчасці Францішка

Багушэвіча. Аб гэтым сама пісьменніца сведчыла ў публіцыстыцы, а таксама выразна паказала ў творчасці, арыгінальна развіўшы творчыя ідэі папярэдніка.

Выкарыстанне міжтэкставых сувязяў у якасці звароту да каштоўных здабыткаў як беларускай, так і сусветнай культуры і літаратуры было характэрна для літаратараў пачатку ХХ стагоддзя. Пісьменнікі нашаніўскага перыяду актыўна развівалі літаратуру на беларускай мове, у іх творчасці прэваліравалі матывы сялянскай нядолі, уздымаліся праблемы сацыяльнай і нацыянальнай дыскрымінацыі мужыка, лёсу беларускай культуры і народа. Яны (тэматыка, матывы, праблемы) былі ўзняты яшчэ аўтарамі мінулага стагоддзя, ключавой і самай значнай постацю сярод якіх з’яўляўся Францішак Багушэвіч. Яго творчасць стала не толькі адной з найбольш вядомых у свой час, але і сфарміравала сацыяльна-ангажаваны вектар у далейшым развіцці нацыянальнага пісьменства, прадвызначыла тэндэнцыі яго развіцця. Яго зборнікі «Дудка беларуская» і «Смык беларускі» натхнілі як многіх літаратараў, што сталі класікамі нацыянальнай літаратуры, так і многіх эпігонаў. Цётка да ліку нятворчых прадаўжальнікаў не належала і працягнула літаратурную справу папярэдніка, падрыхтаваўшы і выдаўшы зборнік «Скрыпка беларуская» (1906). Але, акрамя падобных відавочных фактаў міжтэкставага ўзаемадзеяння, у творчасці Алаізы Пашкевіч назіраюцца шматлікія менш выразныя праявы ўплываў творчасці Мацея Бурачка і Сымона Рэўкі.

Матэрыялы і метады даследавання. Вядома, што пытанне багушэвічаўскага інтэртэксту ў творчасці пісьменніцы знаходзілася навідавоку і закраналася даследчыкамі. Але да гэтага часу праблема амаль не разглядалася ў якасці цэнтральнага прадмета даследавання. Сярод публікацый, у якіх спецыяльна аналізуюцца ў кампаратывным кірунку творчасць Ф. Багушэвіча і Цёткі, неабходна назваць наступныя: «Музычная лексіка як сродак лінгвістычнай аб’ектывацыі канцэпту “музыка” ў мове беларускай паэзіі (на матэрыяле твораў Ф. Багушэвіча і Цёткі)» А. Міхайлавай, С. Шчукінай і «“Быць чалавекам...”: станаўленне ідэі гуманізму ў беларускай паэзіі канца ХІХ — пачатку ХХ ст. : на матэрыяле твораў Францішка Багушэвіча і Цёткі» А. Бельскага. У абодвух артыкулах разглядаюцца даволі канкрэтныя аспекты міжтэкставага ўзаемадзеяння, а першы ўвогуле мае пераважна лінгвістычны характар. З пункту гледжання шырыні інтэртэкстуальнага ўзаемадзеяння творчасць аўтараў не разглядалася ні ў асобных артыкулах, ні ў дысертацыях. Але варта адзначыць, што размова ідзе пра працы перыяду, калі ў беларускім літаратуразнаўстве ўжо існавала і замацавалася паняцце «інтэртэкст».

Калі ж звярнуцца да ранейшых «цётказнаўчых» штудый, то варта прыгадаць імёны даследчыкаў творчасці Цёткі, працы якіх не абыходзіліся без канстатацый уплываў Ф. Багушэвіча. Адзін з іх — Лукаш Бэндэ. Менавіта ён з’яўляецца аўтарам рукапісу першай манаграфіі «Алаіза Сцяпанаўна Пашкевіч. Крытыка-біяграфічны нарыс» (1946), прысвечанай Цётцы. Яна так і не была выдадзена, і ў наш час рукапіс яе захоўваецца ў Беларускай дзяржаўным архіве-музеі літаратуры і мастацтва [1]. Эпатажны крытык прысвяціў невялікі раздзел свайго даследавання параўнанню творчасці аўтараў і вылучаў тое, што ў наш час прынята называць інтэртэкстэмамі рознага тыпу.

Адной з найбольш вядомых даследчыц творчасці Цёткі з’яўлялася Л. Арабей. Яна таксама звяртала ўвагу на цікавы для нас аспект творчасці Цёткі і, пачынаючы з 1956 года, апублікавала некалькі разоў сваё даследаванне. Першае з іх было публікацыяй магістарскай дысертацыі, а наступныя выданні з дапаўненнямі і дапрацоўкамі ўяўлялі варыянты дакументальнай аповесці, прысвечанай пісьменніцы і грамадскай дзеячцы.

Мы звярнуліся і да архіўных крыніц. У Беларускай дзяржаўным архіве-музеі літаратуры і мастацтва захоўваецца машынапіс першага выдання Л. Арабей «Цётка (Алаіза Пашкевіч)», які відавочна адрозніваецца ад тэксту надрукаванай у выніку ў 1956 годзе манаграфіі. Некаторыя вывады даследчыцы аналагічныя меркаванням Л. Бэндэ: сярод такіх супадзенняў параўнанне творчасці Цёткі і Ф. Багушэвіча асабліва відавочнае.

Звернем увагу на асаблівасці развіцця беларускага «цётказнаўства» ў першай палове мінулага стагоддзя. Так званая вульгарызатарская крытыка стварыла ідэалагічныя штампы, якія не адпавядалі фактам рэчаіснасці і замянілі адэкватнаму асэнсаванню творчасці пісьменніцы. Шматлікія са створаных у той час трактовак знайшлі сваё адлюстраванне і ў пазнейшых даследаваннях, і, на жаль, часта паўтараюцца ў наш час. Багушэвічаўскія ўплывы разглядаліся айчыннымі літаратуразнаўцамі ў межах больш тэматычна шырокіх работ па творчасці А. Пашкевіч. Канстатацыйныя развагі аб уплывах творчасці Ф. Багушэвіча на ідэйную скіраванасць мастацкіх тэкстаў Цёткі ёсць у працах М. Клімковіча, І. Жыдовіча, Р. Бярозкіна, В. Каваленкі, І. Багдановіч, В. Максімовіча і інш. Калі казаць пра публікацыі 50—90-х гадоў мінулага стагоддзя, то ў асноўным пры параўнанні творчасці аўтараў паўтараліся аналагічныя вывады, для пацвярджэння якіх нярэдка прыводзіліся адны і тыя ж цытаты.

Пачаткам распрацоўкі тэорыі інтэртэкстуальнасці лічыцца праца М. Бахціна «Праблема зместу, матэрыялу і формы ў слоўнай творчасці» (1924). У ёй даследчык першым уздымае пытанне аб непазбежнасці «дыялогу» любога пісьменніка з сучаснай літаратурай і творчасцю папярэднікаў. Развіўшы і пераасэнсаваўшы вывады савецкага літаратуразнаўца, у 1967 годзе постструктураліст Ю. Крысцева фармулюе сваю канцэпцыю і ўводзіць ва ўжытак тэрмін «інтэртэкстуальнасць». У беларускім літаратуразнаўстве да асэнсавання прыёмаў інтэртэкстуальнасці ў нацыянальным прыгожым пісьменстве звярталася С. Макарава. Яна адзначае, што «інтэртэкстуальнасць як з’ява ўзнікла задоўга да яе тэарэтычнага асэнсавання» [2, с. 138].

Да праблем інтэртэкстуальнасці звярталася таксама С. Бачкова ў артыкуле «Тыпы інтэртэкстэм і спосабы іх рэалізацыі ў тэкстах беларускай мастацкай літаратуры». Даследчыца прапанавала класіфікацыю інтэртэкстуальных адзінак. Варта адзначыць, што С. Макарава і С. Бачкова ў сваіх працах абапіраліся на манаграфію К. Сідарэнкі «Інтэртэкставыя сувязі пушкінскага слова» (1999). Менавіта на вывадах з манаграфіі даследчыка С. Бачкова стварае тыпалогію інтэртэкстэм ці, як прапанаваў К. Сідарэнка, «умоўную “шкалу крыптацытатнасці”», якая б адлюстроўвала функцыянаванне матэрыялу на аснове супрацьпастаўлення «цытата яўная — цытата утоеная» [3, с. 121]. Паводле даследчыцы, інтэртэкстэмы вызначаюцца па двух крытэрыях: імпліцытнасць/экспліцытнасць і маркіраванасць/немаркіраванасць. На нашу думку, гэтая тыпізацыя з’яўляецца досыць абгрунтаванай.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Ф. Багушэвіч, якога М. Гарэцкі назваў бацькам беларускага нацыянальнага адраджэння, нібы запраграмаваў ідэйны вектар развіцця нацыянальнай літаратуры пачатку ХХ стагоддзя. Аўтар распрацаваў і адлюстраваў на новым узроўні сялянскую праблематыку, чым паспрыяў яе папулярнасці ў творчасці наступнікаў. Ключавымі постацямі ў літаратуры пачатку мінулага стагоддзя былі Янка Купала, Якуб Колас, Алаіза Пашкевіч (Цётка), Змітрок Бядуля і інш. Уплыў лірыкі Ф. Багушэвіча на тагачасных пісьменнікаў нярэдка адзначаўся даследчыкамі нават тады, калі самі пісьменнікі пра гэты ўплыў непасрэдна не сцвярджалі. Але былі і тыя, хто адкрыта дэклараваў чытачам, што працягвае справу Мацея Бурачка, выкарыстоўваючы яго ідэі і вобразы.

Аўтарам былі напісаны і выдадзены два зборнікі: «Дудка беларуская», падпісаная псеўданімам Мацей Бурачок, і «Смык беларускі» пад псеўданімам Сымон Рэўка з-пад Барысава. Іншым псеўданімам для другога зборніка Ф. Багушэвіч стварае літаратурную містыфікацыю, пры дапамозе якой далучае да Мацея Бурачка ўяўнага папличніка на літаратурнай ніве. Пры такім спосабе камунікацыі з чытачом ствараюцца два вобразы розных аўтараў. Мацей Бурачок — дасведчаны прапагандыст, які імкнецца данесці свае ідэі і намеры да чытачоў і робіць гэта паагітацыйнаму ўпэўнена. Сымон Рэўка — вобраз сціплага прыхільніка Мацея Бурачка і прадаўжальніка яго творчых ініцыятыў, які, аднак, паціцягнуе сябе значна менш упэўнена.

У першых радках прадмовы да «Смыка беларускага» Сымон Рэўка піша: «А праўду казаў Бурачок у сваёй “Дудцы”, што ўсе мы завем нашу мову “мужыцкай”, і так — нічагусенька, як бы так і трэба!» [4, с. 65]. Так ён адразу падкрэслівае сваю салідарнасць і прыналежнасць

справе нацыянальнага і культурнага адраджэння. Вобраз прыхільніка Мацея Бурачка канчаткова замацоўваецца ў далейшым: *«Не раўня я Бурачку, — ён лепей, можа, знае жыццё мужыцкае, больш, можа, відзеў і чуў; але так мне спадабаліся яго вершы, што і я задумаўся прапрабаваць штокольвек напісаць»* [4, с. 65]. Сціпласць характару «новага аўтара» ствараецца нават назвай зборніка — ён вырашае назваць яго не пэўным інструментам, а толькі прыладай для грання, складковай і абавязковай часткай агульнага — смыкам: *«Смык ёсць, а хтось скрыпку, можа, даробе, а там была “Дудка” — вот і мы зробім музыку...»* [4, с. 65].

Адна з аўтарскіх стратэгіі Ф. Багушэвіча, якую пазней выкарыстае і Цётка, — імкненне паказаць і даказаць чытачу, што адраджэнне беларускай мовы і культуры павінна стаць агульнанароднай справай. Гэта відаць з публіцыстычнай прадмовы Мацея Бурачка і выказаных ідэй Сымона Рэўкі, яго палкага прыхільніка. Абагульнены вобраз абуджанай і неаб'якавай асобы з народа закліканы быў стварыць уражанне масавасці нацыянальна-культурнага руху, шматлікасці прыхільнікаў справы адраджэння, што можа гарантаваць верагодны камерцыйны поспех іх грамадзянскім пачынанням і пісьменніцкім ініцыятывам.

Вобраз аўтара ў творчасці А. Пашкевіч быў вельмі важным і прынцыповым, залежным ад аўтарскай стратэгіі. Паводле рэцэптыўнай эстэтыкі вобраз аўтара зборніка «Скрыпка беларуская» выступае ў якасці яшчэ аднаго прыхільніка творчасці Мацея Бурачка. Па-першае, яна стварае чарговы зборнік, запланаваны Сымонам Рэўкам, — «Скрыпку беларускую». Па-другое, яна абірае для яго тоесны па форме ўтварэння псеўданім абстрактнага неаб'якавага. Гэта нейкі мужчына — Гаўрыла з Полацка. У прадмове да зборніка Цётка сцвярджае, што «Дудка беларуская» дала голас аўтару «Скрыпкі беларускай». У цэлым перад намі маркіраваная імпліцытная інтэртэкстэма: і псеўданім, і назва зборніка ўзніклі ў выніку прэцэдэнтнай сітуацыі, абумоўленай арыентаванасцю на крыніцу цытацыі.

На жаль, складана вызначыць, ці было вядома А. Пашкевіч аб літаратурнай містыфікацыі Багушэвіча. Пры гэтым яе зборнік выглядае з'явай абсалютна заканамернай. Ф. Багушэвіч сапраўды збіраўся выдаць зборнік з амаль аналагічнай назвай — «Скрыпачка беларуская». *«Як вядома, сам Багушэвіч склаў зборнік вершаў, якому даў назву “Скрыпачка беларуская”, — адзначаў у сваім даследаванні творчасці Цёткі Л. Бэндэ. — Зборнік гэты быў надрукаваны і захоўваўся ў сабранні Эпімаха-Шыпілы. Пасля яго смерці (1934 г.) зборнік кудысьці знік і дагэтуль не адшуканы. Алаіза Сцяпанаўна не ведала аб гэтым зборніку Багушэвіча і тады, калі пачынала пісаць беларускія вершы, і тады, калі пісала прадмову да свайго зборніка. Аднак яна смела і зусім свядома ўзялася за справу прадаўжэння распачатага Багушэвічам напрамку ў літаратуры. Каб падкрэсліць пераймальнасць традыцыі, Алаіза Сцяпанаўна дае свайму зборніку назву “Скрыпка беларуская”. Як будзе даведзена ніжэй, гэтая пераймальнасць традыцыі не толькі ў назве, але і ў некаторых ідэях»* [1, с. 19].

Калі аўтарка не ведала пра літаратурную містыфікацыю, з'яўленне ў творчасці пісьменніцы зборніка «Скрыпка беларуская» выглядае як перайманне і працяг запачаткаванай Ф. Багушэвічам традыцыі. А. Адамовіч у сваёй кнізе «Да гісторыі беларускай літаратуры» вобразна назваў А. Пашкевіч так: *«Цётка — літаратурная дачка Францішка Багушэвіча»* [5, с. 126]. У адрозненне ад вобраза Сымона Рэўкі, словы з яе прадмовы не выражаюць сумневу ва ўласных пісьменніцкіх здольнасцях: *«З таго дня пачаў і я майстраваць інструмент. Выйшла з-пад рук “Скрыпка”. Цяпер кручу “Струны”»*, — сцвярджаецца ў Цётчынай прадмове [6, с. 47]. Тым самым Гаўрыла з Полацка выступае як упэўнены ў сваіх творчых здольнасцях і патэнцыяле працягнуць літаратурную справу Мацея Бурачка. Адзначым, што першапачаткова варыянт назвы для другога зборніка Цёткі «Хрэст на свабоду» планаваўся такі — «Струны» [7, с. 310].

Разгледзім вершаваная часткі зборнікаў абодвух аўтараў. Звяртае на сябе ўвагу свайго роду несвядомы «дыялог» паміж імі, прысутнасць немаркіраваных імпліцытных інтэртэкстэм, выражаных рэмінісцэнцыямі — водгаласамі аднаго літаратурнага твора ў іншым, часцей за ўсё не асэнсаванымі аўтарам. У дадзеным выпадку мы настойваем на «неасэнсаванасці» Цёткай «дыялогу» па даволі зразумелых прычынах, што нават не характэрны для падобных

катэгорый міжтэкставага ўзаемадзеяння. Верш Ф. Багушэвіча «Хто над жалезнай струной запануе...», на які звяртаецца наша ўвага, быў упершыню апублікаваны А. Луцкевічам толькі ў 1938 годзе [4, с. 267]:

Хто над жалезнай струной запануе,
<...>
Той і над сэрцам панаваць можа,
Бо дар музыкі, то Твой дар, Божа!
Іграй жа свету, а хто ўчыце тоны,
Той не прапашчы, той будзе збавёны [4, с. 106].

Аўтар хоча давесці свайму патэнцыяльнаму чытачу думку, што перадаць яго намер зможа чалавек, які запануе над «струной»: далучыць да агульнай справы тых, хто не «прапашчы». У першым жа вершы «Скрыпкі...» Цётка дае свой адказ:

Толькі крэпкі б былі струны!
<...>
Ну, слухайце, мілы другі,
Скрыпка мая ўжо грае! [7, с. 48].

Ф. Багушэвіч нават не называе дакладна свой інструмент. Размова ідзе пра «жалезную струну», што можа мець дачыненне як да скрыпкі, так і да іншых струнных музычных інструментаў. На гэта ў вершах Цёткі таксама ёсць свой адказ (акрамя скрыпкі, сустракаецца таксама і ліра). Але найчасцей у творах Цёткі сустракаецца скрыпка. Напрыклад, верш «Артыст грайка»:

Сьцісне струны, смыкам жакне,
Аж ад болю народ ахне.
Чорны вочы блісь сьлязою,
Струны стогнуць пад рукою [7, с. 61].

Яе «артыст» выконвае ўсе прароцтвы Ф. Багушэвіча: яго скрыпка то стогне, то смяецца, сам артыст зліваецца са сваім інструментам і можа панаваць над людскімі пачуццямі.

Звернемся да першых вершаў са зборнікаў аўтараў — «Мая дудка», «Смык», «Скрыпка». Усе яны раскрываюць, на што мог бы быць здольны лірычны герой, маючы прапанаваны ў назве інструмент ці прыладу грана. Размова ідзе пра верагоднасць дзеяння пры наяўнасці прадмета, бо ў двух вершах можна пабачыць паказчыкі: часціцы «бы», «б», а таксама саюз «каб». Напрыклад, у вершы «Смык»:

Каб аж зёлачкі
Заігралі бы,
Як шчыголачкі,
Заспявалі бы!
<...>
Ох, каб мне той смык,
Каб на сэрцах граў, —
З радасцяй бы знік,
Абы голас даў!.. [4, с. 66].

Падобныя матывы набываць неверагодныя здольнасці, якія могуць чароўным чынам змяніць рэчаіснасць, рэалізуюцца і ў Цётчыным вершы «Скрыпка»:

Я зайграла б песьню матак
Над калыскаю дзіцяці.
Ўсе багацтвы з родных хатак
Я хацела б песьні і даці.

Я на струнах раззваніла б,
Дух народа я абняла б,
Ў жары сэрца растапіла б [7, с. 48].

У вершы «Мая дудка» размова таксама ідзе пра патэнцыяльнае дзеянне, бо сярод форм дзеясловаў сустракаюцца толькі формы будучага часу: «Эх, скручу я дудку! <...> Кіну ж тую дудку, а зраблю другую» [8, с. 18]. Пасля гэтага сітуацыя і жаданні лірычнага героя змяняюцца: «Вот зрабіў такую!» (дудку — Д. К.) [8, с. 19], у далейшым лірычны герой у загадным ладзе дае ўказанні свайму інструменту, але і яны не паказваюць на канкрэтнае дзеянне, аб чым сцвярджаецца ў апошніх радках верша, дзе ізноў гаворыцца пра патэнцыяльныя акалічнасці:

Як усё абачыш.
Як крыві не стане,
Тагды кончу гранне! [4, с. 20].

Але ж відавочная розніца ў тым, што «Смык» цалкам з'яўляецца вершам-разважаннем аб магчымым дзеянні пры пэўных умовах. А напрыканцы верша «Скрыпка» верагоднасць ператвараецца ў канкрэтнае дзеянне, якое ўжо рэалізуе лірычны герой: «Скрыпка мая ўжо грае!» [7, с. 48].

Цётка, пачынаючы свой зборнік падобным вершам, дае адказ і дэкларуе не толькі гатоўнасць лірычнага героя да рэальнага дзеяння, але канстатуе рэалізацыю яго. Верш, як частка зборніка, з'яўляецца маркіраванай імпліцытнай інтэртэкстэмай, якая паўстала з імкнення прапанаваць свой новы варыянт вырашэння праблемы паэта і паэзіі.

Пры прачытанні паэтычнай творчасці Цёткі скрозь прызму багушэвічаўскіх тэкстаў назіраецца наяўнасць інтэртэкстэм рознага характару ў многіх творах. Верш Цёткі «Лета», уключаны ў зборнік «Скрыпка беларуская», належыць да самых ранніх твораў паэткі (1902—1903), прысвечаных сялянскай праблематыцы. Тут чытачу прапануецца ідылічнае і ўзвышанае адлюстраванне карцін сялянскага жыцця ў светлых мажорных тонах. Лірычны герой напрыканцы твора нават заяўляе пра намер намалюваць усё апісанае. Для нашага даследавання найбольшую цікавасць уяўляюць наступныя радкі:

Мушу ўзяцца да работы,
Мушу мець мазоль на знак,
Мушу ліць і я так поты,
Каб прызналі, што радак [7, с. 48].

У прыведзеных радках маркіраваная імпліцытная інтэртэкстэма адсылае да верша Ф. Багушэвіча «Не цурайся» са зборніка «Смык беларускі»:

Не цурайся мяне, панічок,
Што далонь пакрываюць мазолі;
Мазоль — працавітых значок,
Не заразе цябе ён ніколі [4, с. 85].

Лірычны герой-селянін тлумачыць пану, што няма падстаў і рэальных прычын грэбаваць мужыком. У вершы Цёткі ў якасці лірычнага героя выступае сам аўтар, для якога факт наяўнасці працоўнага мазаля з'яўляецца падставай для гонару, а не сораму.

У вершы Ф. Багушэвіча «Дурны мужык, як варона» прысутнічае абагульнены вобраз мужыка, які з'яўляецца ахвярай сацыяльнай несправядлівасці:

Дык крычыце ж, біце ў звона:
Дурны мужык, як варона!
Да навукі ён не браўся,

Закасіўся, заараўся;
Дурнем умрэ, як радзіўся,
Сам сабой дурным зрабіўся [4, с. 20].

Верш «Дурны мужык, як варона» мае іранічны характар. Рэфрэн «*Дык крычыце ж, біце ў звона: // Дурны мужык, як варона!*» [4, с. 20] быццам высмейвае неадукаванасць і забітасць сялянскага саслоўя. Гэта аксіёма, аб якой крычыць увесь свет, з чым нібыта згаджаецца і аўтар: «*Гэта тыкі справядліва*» [4, с. 20]. Кожная наступная страфа пацвярджае, што мужык робіць усё: ад хлеба да касцёла, але сам жыве ў галечы. Насамрэч аўтар сцвярджае адваротнае: неадукаваны мужык з'яўляецца вытворцам матэрыяльных каштоўнасцей, і, калі б яму даць асвету, яго сацыяльны статус змяніўся б. І вось якраз гэта было б справядліва.

Падобны вобраз мужыка быў характэрны і для многіх вершаў Цёткі. Каб пацвердзіць гэтую думку, прывядзём верш «Мужык не змяніўся»:

Знайшлі нову землю.
Порах раздабылі.
Сталі папер ткаці,
Літар насадзілі.
Нарабілі кніжак,
Людзям паказалі,
Ад «хамулы» вока
Толькі ключ схавалі.
Напісаў Капернік,
Што сьвет закруціўся.
І за гэту пору
Мужык не змяніўся [7, с. 56].

Тут назіраецца імкненне да інтэлектуалізацыі беларускага мастацкага слова. Аднак мужычы свет, які існуе стагоддзі асобна і незалежна ад цывілізацыі, паказваецца аўтаркай у кантрасце з сусветным культурным і тэхналагічным прагрэсам. Радок «*Мужык не змяніўся*» выкарыстоўваецца ў якасці рэфрэна. Розум, пад якім маюцца на ўвазе асвета і здабыткі цывілізацыі, кваліфікуецца як «сапсаванне» душы і цела. Ступень Цётчынай іроніі «вышэйшая». Калі ў вершы Ф. Багушэвіча толькі фактычнае высмейванне прыкладаў недарэчных сітуацый, якія іранічна называюцца справядлівымі, то ў Цёткі Бог, які спачувае мужыку і хоча за пакуты надзяліць яго шчасцем, прапаноўвае выканаць жаданні селяніна. Адказ героя-мужыка засяроджваецца на задавальненні элементарных побытавых патрэб: ён просіць новую хату, кабылу, багатую жонку, кароўку з целем, свінку, курэй і жыта. Па яго меркаванні, атрымаўшы такія выгоды, ён атрымае свабоду:

Буду сабе панам,
Разлучуся з горам
На век вякоў. Аман [7, с. 56].

Мужык ў вершы Цёткі, хоць намаляваны абмежаваным, як і ў Ф. Багушэвіча, праз дыялог з Богам паказваецца асобай, якая імкнецца быць «сабе панам» — імкнецца да волі. Верш Ф. Багушэвіча, насычаны з'едлівай іроніяй, у падтэксце заклікае патэнцыяльных чытачоў да пратэсту супраць наяўнай несправядлівай сітуацыі. Пра імкненне да чалавечай годнасці А. Луцкевіч выказаўся так: «Паэтычная творчасць Мацея Бурачка і мае на мэце разьвіваць у беларусаў гэну пашану да сябе, да свайго вобліку чалавечага» [9, с. 86]. Аднак у адрозненне ад Цёткі, павага да сябе і жаданне змен не паказваюцца ў вершы Ф. Багушэвіча, а толькі маюцца на ўвазе.

Багушэвічаўскія рэмінісцэнцыі можна вылучыць і ў праявінай творчасці Цёткі. Напрыклад, у апавяданні «Міхаська» з самага пачатку пісьменніца адзначае менавіта нежаданне свайго героя з'яўляцца на свет:

«Міхась вельмі неахвотна на гэты свет прыходзіў. Тры дні радзіўся. Людзі рукамі махнулі.

— Нічога не будзе ні з мацеры, ні з дзіцяці, — казалі.

Толькі на чацвёрты дзень:

— Угай, угай! — загаласіў на ўсю хату народжаны хлопчык.

Матка глянула:

— Божжа, які ж брыдкі! Хаця б ішчаслівы быў, — зашаптала бедная кабета, хацела пацалаваць дзіця, адкрыла вусны, але не стала сілы... заціхла...» [7, с. 108].

У дадзеным выпадку мае месца немаркіраваная імпліцытная інтэртэкстэма, якая адсылае да лёсу багушэвіцкага Аліндаркі, які пры нараджэнні таксама не парадаваў бацькоў. Бацькавы словы «Кепска будзе!» гучаць як прароцтва. Празаічная творчасць Цёткі, асабліва перыяду 1910—1914 гадоў, будавалася на стварэнні індывідуалізаванага, а не абагульненага «лішняга» героя. І відавочнае адрозненне ў тым, што герой Ф. Багушэвіча з'яўляецца не лішнім у жыцці, як Міхаська, а хутчэй выключным. Нягледзячы на песімістычныя бацькавыя прагнозы і жыццёвыя выпрабаванні, Аліндарка супрацьстаіць лёсу.

Заклучэнне. Прааналізаваўшы міжтэкставыя ўзаемадзеянні творчасці Цёткі з творчасцю Ф. Багушэвіча, можна зрабіць наступныя вывады. Праведзены аналіз пацвердзіў вядомую ісціну аб ідэйнай, тэматычнай, матыўнай і вобразнай сувязях творчасці Ф. Багушэвіча і Цёткі. Найчасцей інтэртэкстуальныя сувязі назіраюцца менавіта ў вершаванай творчасці абодвух аўтараў. У асноўным размова ідзе пра маркіраваныя імпліцытныя інтэртэкстэмы, якія сустракаюцца ў зборніку Цёткі «Скрыпка беларуская» на тэматычным, кампазіцыйным і канкрэтным тэкстуальным узроўнях.

Стварэнне аўтарскага вобраза Гаўрылы з Полацка раскрывае элементы аўтарскай стратэгіі Цёткі, якая ў сваёй прадмове канстатуе факт працягу справы Мацея Бурачка і Сымона Рэўкі. Шырока выкарыстаўшы вопыт папярэдніка, пісьменніца мела на мэце прадуктыўнае творчае развіццё яго літаратурных вынаходак на іншым ідэйна-мастацкім узроўні. Вобраз Гаўрылы з Полацка нават на ўзроўні кантруктыўнага ўтварэння псеўданіма карэлюе з Сымонам Рэўкам з-пад Барысава, што такім чынам не толькі павялічвае колькасць рэальных прыхільнікаў і дзеячаў беларускага нацыянальна-культурнага адраджэння, але і пашырае лакалізацыю іх жыццёвай прасторы.

У зборніках Ф. Багушэвіча пераважна ствараюцца вобразы «пасіўных» сялян. Яны не імкнуцца да адукацыі, асветы, пратэсту супраць несправядлівага сацыяльнага ўладкавання, часам паказаны не толькі іранічна, але і крытычна. Вобраз аўтара ў асобных вершах Ф. Багушэвіча таксама не столькі скіраваны на дзеянне, колькі на адлюстраванне мары аб чароўных інструментах пераўтварэння жыцця. У Цёткі вобраз аўтара дзейнічае ў рэальным часе, а лірычны герой, абагульнены вобраз мужыка, ужо прагне зменаў і падрыхтаваны да трансфармацыі свайго жыцця.

Такім чынам, пры засваенні мастацкіх традыцый Ф. Багушэвіча Цётка не толькі натхнялася ідэйна-тэматычным складнікам творчасці папярэдніка, але і генервала розныя інавацыйныя прыёмы ў адлюстраванні рэчаіснасці. Прааналізаваныя намі інтэртэкстэмы маюць гранічна рознае значэнне ў творчасці абодвух аўтараў. Вобраз мужыка ў творчасці пісьменніцы раскрываецца не з пазіцыі старонняга назіральніка, не на побытавым матэрыяле і падзеях, якія асуджаюць рэчаіснасць, а ў выпадках, калі ён, не ўсведамляючы сваёй чалавечай годнасці, думае пра свабоду і адкрыта выказваецца на гэты конт. Сялянскае жыццё, апісанае Ф. Багушэвічам, мае шмат атрыбутаў антыэстэтычнага. У Цёткі яно неаднаразова паказана ў пазітыўным ключы. Празаічная творчасць Цёткі змяшчае багушэвічаўскі інтэртэкст немаркіраванага характару, што тлумачыцца з'яўленнем новага тыпу героя, «лішняга» ў наяўнай рэчаіснасці.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Бэндэ, Л. А.* Алаіза Сцяпанаўна Пашкевіч. Крытыка-біяграфічны нарыс / Л. А. Бэндэ // Беларус. дзярж. архіў-музей літ. і мастацтва. — Ф. 66. Воп. 1. Спр. 72.
2. *Макарава, С. У.* Да праблемы інтэртэкстуальнасці / С. У. Макарава // Thesaurus : зб. навук. пр. / Магіл. ін-т МУС. — Магілёў, 2015. — Вып. 1. — С. 136—139.
3. *Бачкова, С. У.* Тыпы інтэртэкстэм і спосабы іх рэалізацыі ў тэкстах беларускай мастацкай літаратуры / С. У. Бачкова // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна. — 2013. — № 4. — С. 121—124.
4. *Багушэвіч, Ф.* Творы: вершы, паэма, апавяданні, артыкулы, лісты / Ф. Багушэвіч. — Мінск : Маст. літ., 1991. — 309 с.
5. *Адамовіч, А. Я.* Да гісторыі беларускай літаратуры / А. Я. Адамовіч. — Мінск : Колас, 2005. — 1463 с.
6. *Карчашкіна, Д. В.* Рэалізацыя сістэмы мастацкай творчасці ў праявічых творах Алаізы Пашкевіч / Д. В. Карчашкіна // Мова і літаратура : матэрыялы 77-й Навук. канф. студэнтаў і аспірантаў філал. фак. БДУ, Мінск, 22 крас. 2020 г. ; БДУ ; пад рэд. К. А. Тананушкі. — Мінск : БДУ, 2020. — С. 105—109.
7. *Цётка.* Выбраныя творы / Цётка ; уклад. і прадм. В. Коўтун ; камент. С. Александровіча і В. Коўтун. — Мінск : Беларус. кнігазбор, 2001. — 333 с.
8. *Арабей, Л.* Стану песняй / Лідзія Арабей. — Мінск : Маст. літ., 1977. — 304 с.
9. *Луцкевіч, А.* Выбраныя творы: праблемы культуры, літаратуры і мастацтва / А. Луцкевіч ; уклад., прадм., камэнт., індэкс імёнаў, пер. з пол. і ням. А. Сідарэвіча. — Мінск : Кнігазбор, 2006. — 460 с.

Паступіў у рэдакцыю 26.09.2023.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

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

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ (URL: <https://publish.barsu.by>).

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.

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 (URL: <https://publish.barsu.by>).