

MIESIĘCZNIK
POŁOCKI.

Т о м I.
Р о к 1818.

*«Вестник Полоцкого государственного университета»
продолжает традиции первого в Беларуси литературно-
научного журнала «Месячник Полоцкий».*



ВЕСНИК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаванне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, методыкі і дыдактыкі навучання, псіхалогіі, філасофіі і культуралогіі.

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия Е. Педагогические науки

В серии Е научно-теоретического журнала публикуются статьи, прошедшие рецензирование, содержащие новые научные результаты в области педагогики, образования и воспитания, методики и дидактики обучения, психологии, философии и культурологии.

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY
Series E. Pedagogical sciences

Series E includes reviewed articles which contain novelty in research and its results in pedagogy, education and methods of education, psychology, philosophy and culture studies.

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

Адрес редакции:

Полоцкий государственный университет, ул. Блохина, 29, г. Новополоцк, 211440, Беларусь
тел. + 375 (214) 53 34 58, e-mail: vestnik@psu.by

Отв. за выпуск: В.Н. Лухверчик, В.С. Вакульчик, И.Н. Андреева, И.А. Бортник, С.М. Сороко, В.М. Наскалов.

Редактор Т.А. Дарьянова

Подписано к печати 30.11.2018. Бумага офсетная 65 г/м². Формат 60×84¹/₈. Ризография.

Усл. печ. л. 21,39. Уч.-изд. л. 25,78. Тираж 100 экз. Заказ 1429.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

УСТАНОВКА НА ИННОВАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ ЭКОНОМИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ

канд. пед. наук *Н.С. МИХАЙЛОВА*, канд. пед. наук, доц. *Е.В. ЧЕКИНА*
(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Раассматриваются отдельные аспекты совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов образования, чья квалификация должна не только максимально отвечать потребностям общества, но и стать гарантом их собственного социально-экономического благополучия. Обращено внимание к изучению одного из важнейших личностных свойств специалиста образования – установки на инновативность, которая является залогом эффективной экономико-ориентированной профессиональной деятельности. Представлены результаты диагностики установки на инновативность у студентов выпускных курсов учреждений высшего образования и практикующих специалистов образования Республики Беларусь, подтверждающие предположение о том, что ни традиционная профессиональная подготовка специалистов образования, ни их профессионально-трудова́я деятельность не обеспечивают формирование данной установки на должном уровне. Определены основные направления целенаправленной работы по формированию установки на инновативность у будущих педагогов в системе высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, педагогическое образование, установка на инновативность.*

Введение. Подготовка специалистов образования всегда выступала ключевым фактором развития государства и общества. Изменение социокультурной ситуации, экономических условий хозяйствования актуализируют вопросы качества подготовки будущих педагогов. Специалист образования сегодня – это не только наемный работник, осуществляющий планирование, организацию, управление и контроль в подведомственном ему направлении деятельности учреждения образования (обучение и воспитание, преподавание, методическая деятельность, администрирование и т.д.), но, в большей степени, это человек, обладающий системным гибким мышлением, способный к самостоятельному получению и переработке больших объемов информации, переводу ее в знания, к управлению знаниями и управлению на основе знаний, к построению образовательного процесса в новых социально-экономических условиях, к эффективной экономико-ориентированной профессиональной деятельности. Это человек, способный обеспечивать устойчивость системы в условиях нестабильности, оперативно и адекватно действовать в линейных и нелинейных процессах. Экономический кризис, как индикатор, проявил несостоятельность многих специалистов образования, не умеющих действовать в критических условиях, адекватно оценивать ситуацию и принимать решения, что привело к неэффективной деятельности ряда учреждений образования и переживанию личностных кризисов самих специалистов вследствие материальных затруднений, собственного социально-экономического неблагополучия и, в целом, непринятия условий новой социально-экономической ситуации.

Что же нужно изменить в образовательной практике подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования, чтобы избежать подобных коллизий? Поиск ответа на данный вопрос обусловил необходимость данного исследования.

Чрезвычайно важной в современных условиях для специалистов сферы образования представляется готовность к инновационной деятельности. Общие и специфические особенности инновационной деятельности в образовании были раскрыты во второй половине XX в. в работах зарубежных (Х. Барнет, Дж. Бассет, Н. Гросс, Э. Роджерс, А. Хаберман и др.) и советских ученых (А.А. Арламов, Ф.Н. Гоноволин, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова, Н.Р. Юсуфбекова и др.). Исследования инновационной деятельности в образовании продолжаются и в XXI в. (В.Г. Буданов, В.А. Журавлев, Е.И. Карпович, В.С. Лазарев, Н.М. Лебедева, Л.С. Подымова, В.А. Харитоновна, А.В. Хуторской, И.И. Цыркун и др.).

Среди основных факторов, определяющих успешность внедрения новшеств в образовательную практику, все исследователи отмечают важность личностного, или субъектного, фактора. «Отсутствие у кадров инновационного потенциала приводит к массовому стереотипу выбора простых, уже проверенных путей и решений вместо создания новых» [1, с. 3–8]. Описывая личностный фактор инновационной деятельности, исследователи используют разные термины, как правило, исходя из аспектов объекта и предмета своего исследования («инновационность», «инновационный потенциал», «новаторская личность» и т.д.). Нам представляется наиболее целостными и проработанными с точки зрения структуры и содержания термины: «инновационная культура личности (педагога)» как компетентностный комплекс, обеспечивающий успешное выполнение инновационной деятельности и основанный на готовности личности к восприятию и порождению инноваций в профессиональной педагогической деятельности (Е.Ю. Игнатьева, Н.С. Старжинская, И.И. Цыркун и др.), и «инновативность» как качественная характеристика, отражающая восприимчивость, готовность и способность педагога к инновациям и рискам, оперативному усвоению и внедрению новшеств; прогнозирование и гибкое реагирование на изменения внешней среды; готовность к эффективному освоению педагогических нововведений. Подробный анализ использования термина «инновативность» в научных работах зарубежных и российских исследователей представлен в Н.М. Лебедевой [2].

В исследовании, результаты которого представлены в данной статье, нами учтены существенные характеристики понятия «инновативность», а установка личности на инновативность позиционируется в качестве одного из факторов, определяющих продуктивность профессиональной деятельности специалиста образования с точки зрения ее экономической эффективности.

Основная часть. Мы основывались на общепризнанном утверждении, что мотивация деятельности личности определяется установками – готовностью к определенному поведению, ситуативно-определенным мотивационным образованием, в котором интегрируются потребности. Собственно процесс мотивации ученые рассматривают как процесс формирования и видоизменения установки [3].

Мы также учитывали точку зрения специалистов, что экономический рост развитых стран за последние десятилетия во многом обусловлен инновациями в ведущих отраслях. В странах же постсоветского пространства «все попытки перехода на инновационный путь развития не во всех направлениях увенчались успехом в связи отсутствием субъекта инноваций, то есть человека с инновационными качествами, инновационным мышлением» [4]. Как отмечает Д. Сандаков, «любая эффективная экономика основывается на инновационных решениях: новый продукт, новая технология, новая организация производства, новая организация сбыта. История любой успешной компании начиналась именно с «сильного» инновационного решения» [5]. Готовность к инновационной, преобразующей деятельности (к творчеству, принятию нестандартных решений, проявлению инициативы и сверхнормативной активности) рассматривается современными исследователями как необходимое универсальное качество специалиста образования, главное условие его эффективной профессиональной (экономической) деятельности в высокотехнологичном инновационном обществе [6, с. 79]. Соответственно, именно установки на инновативность становятся системообразующим элементом мотивационной сферы личности, реализующей социально- и личностно-эффективную профессиональную деятельность.

Исследование актуального состояния установки на инновативность у будущих и практикующих специалистов образования было направлено на подтверждение нашего предположения о том, что современная профессиональная подготовка кадров педагогического профиля не обеспечивает в достаточной степени сформированность у обучающихся данной установки, а последующая профессионально-трудовая деятельность квалифицированного специалиста образования не гарантирует ее становление на должном уровне.

Указанное предположение теоретически подтверждается результатами анализа большого ряда источников, в которых остро ставится проблема формирования различных аспектов целостного инновативного опыта деятельности у обучающихся и обосновывается тезис, что сложившаяся система подготовки педагогических кадров не в полной мере обеспечивает формирование у будущих специалистов соответствующих личностных структур, определяющих их продуктивную навигацию в актуальном социально-экономическом пространстве.

Тем не менее, чтобы дополнительно удостовериться в данном вопросе, мы провели собственное исследование. Мы включили в наше исследование 777 респондентов: 392 студента выпускных курсов педагогических специальностей учреждений высшего образования Республики Беларусь и 385 практикующих специалистов образования – педагогических работников средних школ и учреждений дошкольного образования Республики Беларусь с трудовым стажем в сфере образования от 5 до 10 лет.

Диагностика осуществлялась на основе изучения установок личности по отношению к инновациям с помощью методики самооценки инновативных качеств личности Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко

[7, с. 355]. В соответствии с данной методикой, респондентам предлагались 12 утверждений, представляющих собой краткие характеристики различных людей. Каждое утверждение следовало оценить по степени сходства с самим собой по 5-балльной шкале. Затем в соответствии с ключом посчитывались средние значения по трем шкалам: «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее». Общий индекс инновативности вычислялся как среднее арифметическое всех трех шкал. Учитывая, что общий индекс инновативности теоретически может находиться в интервале от 1,00 до 5,00, мы сочли возможным разделить всю шкалу вероятных вариантов на три равные части, интерпретируя расположенные в их пределах значения по трем уровням: высокий – 3,68–5,00, средний – 2,34–3,67, низкий – 1,00–2,33.

В процессе исследования была определена частота каждого уровня (высокого, среднего, низкого) установки на инновативность в выборке студентов выпускных курсов педагогических специальностей учреждений высшего образования Республики Беларусь и установлено процентное распределение испытуемых по этим уровням. В наиболее обобщенном виде результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты диагностики установки на инновативность у студентов выпускных курсов учреждений высшего образования и практикующих специалистов образования, %

Уровни	Студенты	Специалисты
Высокий	34,7	37,9
Средний	48,2	47,8
Низкий	17,1	14,3

Испытуемые в выборке студентов распределились таким образом, что большинство из них (48,2%) имеют средний уровень сформированности установки на инновативность, высокий уровень выявлен лишь у 34,7% обучающихся, а 17,1% обучающихся и вовсе демонстрируют низкий ее уровень.

Нами также была определена частота каждого уровня установки на инновативность в выборке практикующих специалистов образования Республики Беларусь и установлено процентное распределение испытуемых по этим уровням. Результаты исследования в выборке практикующих специалистов образования Беларуси указывают на то, что сформированность установки на инновативность у данной категории обследуемых находится на высоком уровне лишь у 37,9%; 47,8% респондентов демонстрируют ее наличие на среднем уровне, у 14,3% человек выявлен низкий уровень исследуемого личностного свойства.

Далее нами производилось сравнение выраженности установки на инновативность в группах студентов и практикующих специалистов через вычисление средних значений показателей по двум выборкам и их сопоставление. Результаты расчета средних арифметических значений в обеих выборках представлены в сравнительном плане в таблице 2.

Таблица 2. – Средние значения показателей установки на инновативность у студентов выпускных курсов учреждений высшего образования и практикующих специалистов образования Республики Беларусь

Группы	Средний балл
Студенты	3,4
Специалисты	3,5

Сопоставление средних значений выраженности установки на инновативность указывает на отсутствие значительных различий между ними. Проверка достоверности данного сходства была осуществлена с помощью расчета критерия *U* Манна–Уитни для сравнения двух независимых выборок, поскольку именно этот критерий находится в ряду наиболее информативных непараметрических критериев для оценивания различий таких выборок по уровню выраженности исследуемых параметров (табл. 3).

Таблица 3 – Значения критерия *U* Манна–Уитни и *p*-уровня значимости различий в выборках студентов выпускных курсов и практикующих специалистов образования

Критерий	Значения
Статистика <i>U</i> Манна–Уитни	72057,500
<i>p</i> -уровень	0,235

Анализ данных показывает, что расчетное значение *p*-уровня оказалось $> 0,05$, следовательно, различия по выраженности установки на инновативность между выборками являются статистически не значимыми, что соответственно, позволяет принять нулевую гипотезу, в соответствии с которой статистически значимых различий между двумя выборками по уровню выраженности рассматриваемых признаков нет.

Таким образом, полученные результаты актуализируют проблему исследования, подтверждая предположение, что ни традиционная профессиональная подготовка специалистов образования, ни их профессионально-трудовая деятельность не обеспечивают формирование установки на инновативность на должном уровне. Это обуславливает необходимость организации целенаправленной работы по формированию названной установки у будущих педагогов в системе высшего образования. Содержание данной работы, по нашему мнению, должно состоять в следующем:

1. Обогащение содержания общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин, производственной практики, курсового и дипломного проектирования и иных видов научно-исследовательской работы студентов материалами, акцентирующими инновативную направленность профессиональной деятельности специалиста образования и обеспечивающими формирование у обучающихся установки на инновативность.

2. Использование релевантных содержанию инновативных качеств личности, практико-ориентированных методов и форм организации образовательного процесса (задания, направленные на анализ степени инновационности программ развития учреждений образования, на разработку паспортов и портфелей инновационных предложений для учреждений образования, на выявление возможностей расширения внебюджетной деятельности государственных учреждений образования; управленческие и маркетинговые кейс-ситуации для сферы образования; контекстные задачи и деловые игры, интегрирующие инновационное социально-экономическое и профессионально-педагогическое содержание и др.).

3. Организацию образовательно-профессионального пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и учреждений-заказчиков кадров, обеспечивающего для обучающихся возможность постижения на практике всего разнообразия видов инновационной деятельности специалиста образования в современных социально-экономических условиях, моделей и стратегий создания инноваций, освоения различных экономических ролей и социальных функций, реализации индивидуальной образовательной траектории в рамках выбранной специальности.

Заключение. Предложенные нами направления работы составляют один из аспектов экономико-ориентированной стратегии подготовки специалистов образования, определяющей направленность образовательного процесса на интеграцию профессионально-педагогической и социально-экономической подготовки. В этом случае объектом освоения в процессе профессиональной подготовки специалиста образования становится его будущая экономическая деятельность, т.е. профессиональная деятельность как проявление его собственной экономической активности и совокупности действий в процессе производства образовательных услуг. Обогащенное таким способом содержание профессиональной подготовки обусловит становление у будущих специалистов необходимого мотивационного комплекса, побуждающего личность к преобразующей профессиональной деятельности как деятельности экономической, инновативной, результирующей производством «полезностей», обеспечат для них возможность всестороннего проявления собственной субъектности в условиях вариативной образовательной среды и их активную позицию в личностной и профессиональной самореализации. Сформированность у специалистов установки на инновативность в процессе содержательно обогащенной профессиональной подготовки позволит в дальнейшем снизить вероятность оттока кадров из сферы образования путем поддержания свободно избранной, продуктивной занятости населения в соответствии с профессиональными возможностями, как в государственном, так и в частном ее секторах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоцерковский, А.В. Образование и бизнес: шаг навстречу / А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 3–8.
2. Лебедева, Н.М. ИмPLICITные теории инновативности: межкультурные различия / Н.М. Лебедева // Психология. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 89–106.
3. Имедадзе, И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка / И.В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 90–97.
4. Щупленков, О.В. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе [Электронный ресурс] / О.В. Щупленков, Н.О. Щупленков // Психолог. – 2013. – № 8. – С. 21–70. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/psp/article_10493.html. – Дата доступа: 04.08.2017.
5. Сандаков, Д. Системный кризис высшего образования в Беларуси. Попытка осмысления и анализа [Электронный ресурс] / Д. Сандаков // Образование и обучение в Беларуси. – Режим доступа: <http://obrazovanie.by/sandakov/krizis.html>. – Дата доступа: 03.01.2018.
6. Казачихина, М.В. Развитие у педагогов установки на инновационную деятельность в процессе повышения квалификации / М.В. Казачихина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 79–83.
7. Ценности культуры и модели экономического поведения : моногр. / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М. : Спутник+, 2011. – 389 с.

Поступила 25.09.2018

**THE INNOVATIVE INTENTION AS THE FACTOR
OF THE EFFECTIVE ECONOMICAL FOCUSED PROFESSIONAL ACTIVITY
OF SPECIALISTS OF EDUCATION**

N. MIHAILOVA, A. CHEKINA

Article is devoted to consideration of some aspects of improvement of vocational training of future specialists of education. The qualification of specialists of education has to meet as much as possible requirements of society and also to become the guarantor of their own socio-economic wellbeing. The attention of the authors is drawn to analysis of one of the most important personal properties of the specialists of education – the innovative intention. The innovative intention is the key to the effective economical focused professional activity. Results of diagnostics of the innovative intention at students of final years of universities and practicing specialists of education of Republic of Belarus are presented in the article. These results confirm the assumption that neither traditional vocational training of specialists of education, nor their professional work provide the formation of the innovative intention up to standard. In the article the main areas of work are also determined by formation of the innovative intention at future teachers in the system of the higher education.

Keywords: *higher education, pedagogical education, innovative intention.*

УДК 37

**ИНФОРМАЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА****И.А. ЛЯХ***(Полоцкий государственный университет)***канд. пед. наук, доц. Р.В. ЗАГОРУЛЬКО***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

Рассмотрены специфика адаптации студентов высших учебных заведений и виды управления ею. Освещены теоретико-методологические подходы и особенности адаптации студентов первого курса, выявлены наиболее распространенные проблемы и затруднения. Аргументирована роль информационно-профилактической деятельности социального педагога в адаптации студентов первого курса, определены ее актуальные составляющие. Указываются потенциальные возможности данного вида деятельности при соблюдении ряда условий.

Ключевые слова: адаптация, процесс адаптации к вузу студентов первого курса, информационно-профилактическая деятельность социального педагога, управление, ригидность.

Введение. Адаптация в новой среде представляет собой процесс взаимоотношений субъекта с окружающей средой. Освоение новой социальной среды связано с приобретением знаний, направленных на формирование собственного устойчивого образа жизнедеятельности в новой окружающей действительности. В процессе социализации происходит усвоение норм и правил поведения в данной среде и преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Процесс адаптации студентов в высшем учебном заведении представляет собой одну из важных педагогических проблем, исследуемых в настоящее время на разных уровнях: адаптация к новым социокультурным условиям жизни, адаптация к новой системе отношений, адаптация к новой профессии, адаптация к новой системе образования.

Адаптация первокурсников к обучению в вузе – важнейшая составляющая образовательного процесса, в рамках которого обеспечивается интеграция в студенчество как в отдельную социальную группу, принятие норм, требований, стандартов и ценностей, необходимых для формирования личности будущего компетентного специалиста.

Проблема *адаптации студентов* рассматривалась в исследованиях Н.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова [1] и понималась как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения. Предмет и задачи педагогического взаимодействия в *процессе адаптации* наиболее полно раскрыты в работах Г.В. Безюлева, Е.А. Гингель [2, 3]. Концепцию педагогического сопровождения по адаптации как новую образовательную технологию в своих исследованиях разрабатывали Е.П. Казакова и А.П. Тряпицына.

Управленческий аспект в решении задач проблемы *адаптации студентов-первокурсников*, в его практической составляющей, остается актуальным из-за многообразия подходов и точек зрения на решение данной проблемы и в связи с тем, что каждое новое молодое поколение отличается от предыдущего.

Существует несколько видов *управления адаптацией*: *оперативное*, которое достаточно быстро рассматривается по отношению к свойствам объекта управления; *тактическое*, подразумевающее форму взаимодействия и способ общения для достижения долгосрочной цели; *ситуационное*, при котором внимание концентрируется на выборе приемлемого варианта действий исходя из сложившихся обстоятельств и др.

Значимую роль в *адаптации студентов-первокурсников выполняет социальный педагог*. В рамках данного контекста социальный педагог выстраивает алгоритм действий для оказания поддержки и помощи студентам-первокурсникам в период адаптации, направляет и регулирует процесс на интеграцию личности студента в новых условиях жизни, деятельности и общения. Его деятельность реализуется посредством таких функций, как диагностическая, прогностическая, охранно-защитная, информационная, профилактическая и др.

К одной из приоритетных функций *деятельности социального педагога* в период адаптации первокурсников мы относим *информационно-профилактическую* функцию, заключающуюся в заблаговременной подготовке к возможным и ожидаемым событиям с оценкой вероятности их наступления и последствий бездействия. Для успешного *процесса адаптации первокурсникам* необходимы знания (в нашем случае актуальная информация) по приспособлению к новым условиям жизнедеятельности и общения, взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса вуза, для развития навыков осознанного принятия решений, интеграции в сложный многоуровневый процесс.

В этой связи важнейшей задачей в ходе адаптации первокурсников выступает формирование их *информационной* культуры. Информационная культура включает грамотность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексивность, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности.

Ключевыми элементами информационной культуры студентов вуза являются умение ориентироваться в потоках поступающей информации в образовательном процессе, расширять свои знания в применении информационных ресурсов для углубления своей информационной среды и удовлетворения потребности в анализе и осмыслении понятия информации, развитие информационного взаимодействия.

Неотъемлемым направлением в организации *информационно-профилактической* работы учреждений высшего образования является первичная профилактика, включающая в себя меры по предупреждению вредных зависимостей и заболеваний личности, нарушений норм общественного порядка и т.д., направленная на повышение устойчивости организма и личности к воздействию неблагоприятных факторов окружающей природной, учебной и бытовой среды.

Ведущую современную концепцию *информационно-профилактической деятельности* в отношении учащейся молодежи можно свести к следующим составным элементам: *Знания – Отношения – Поведение*.

Основная часть. Для выявления актуальных составляющих *информационно-профилактической деятельности по адаптации студентов-первокурсников* нами был проведен опрос кураторов студенческих групп первого курса (18 преподавателей). Профессиональная компетентность, постоянное общение и тесный контакт куратора со студентами позволяют ему лучше знать потребности, интересы, проблемы студентов. Кураторам надо было выбрать из предложенных направлений информационно-профилактической, воспитательной работы с учебной группой необходимые в период адаптации на первом курсе, а также внести свои дополнения.

Результаты опроса показали, что в первом учебном семестре кураторов волнуют вопросы профилактики вредных привычек, зависимого поведения, формирования навыков здорового образа жизни среди студентов. При проведении воспитательной работы кураторы отдают предпочтение вопросам повышения учебной мотивации, сплочения учебной группы, профилактики конфликтного поведения, задачам и сущности гендерного и семейного воспитания, самоорганизации жизнедеятельности студентов (рис. 1).

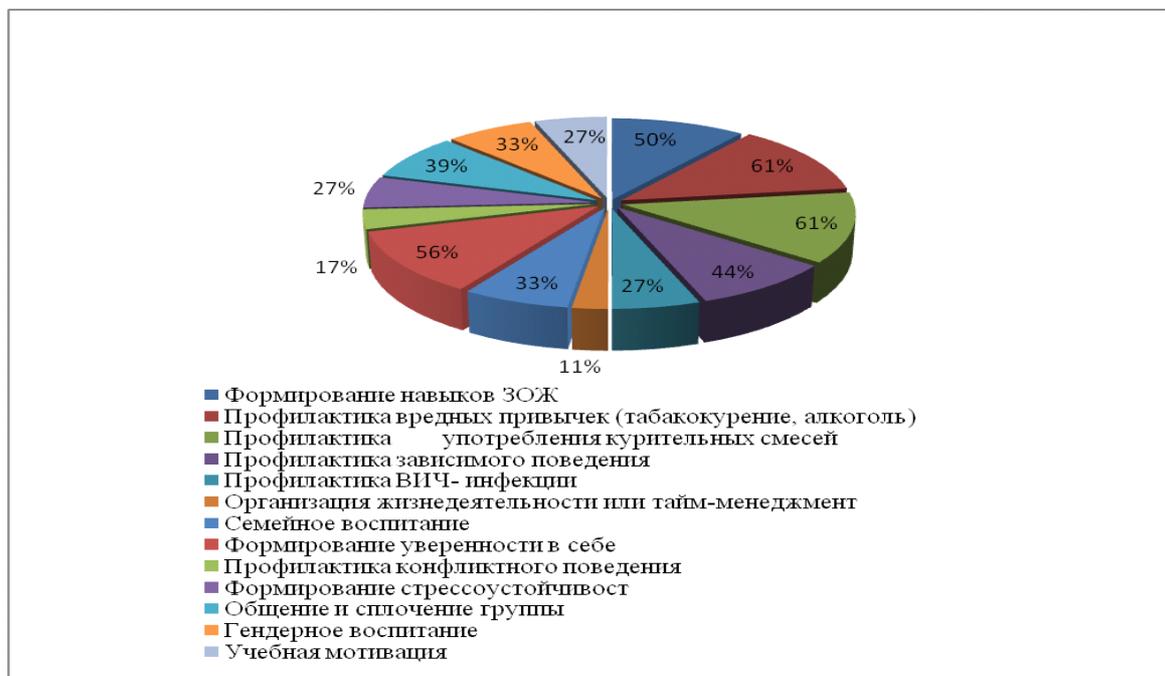


Рисунок 1. – Актуальные направления воспитательной работы в учебных группах 1 курса

Актуальными направлениями *информационно-профилактической*, воспитательной работы, по мнению кураторов, со студентами 1 курса в количественном (процентном) соотношении являются: профилактика вредных привычек и употребления курительных смесей – 61%, формирование навыков здорового образа жизни и уверенности в себе – соответственно 50% и 56%, профилактика зависимого поведения среди студентов – 44%. Также, при проведении воспитательной работы, кураторов волнуют вопросы по сплочению учебной группы – 39%, гендерного и семейного воспитания – 33%, вопросы повышения учебной мотивации – 27%, профилактика конфликтного поведения среди студентов и организация жизнедеятельности, соответственно – 17% и 11% преподавателей.

Выделенные направления в дальнейшем явились значимой составляющей содержания программы *информационно-профилактической деятельности социального педагога по адаптации студентов*.

Программа носит информационно-профилактический и просветительский, обучающий характер и направлена на формирование информационно-профилактических знаний, которые необходимы студентам первого курса в процессе адаптации к вузу для того, чтобы успешнее ориентироваться в информационном пространстве вуза и окружающей жизни для сохранения своего здоровья и безопасного поведения.

Цель программы: содействие успешной адаптации студентов первого года обучения к новым условиям жизнедеятельности.

Задачи программы:

1. Подготовка первокурсников к новым условиям обучения.
2. Приобретение знаний об ответственности в области административных и уголовных правонарушений против общественного порядка и нравственности, обеспечение безопасности и здоровья населения.
3. Формирование потребности в здоровом образе жизни, развитие навыков осознанного принятия решений в ситуациях, связанных с риском для здоровья.
4. Формирование навыков эффективного общения, сплочение группы и построение эффективного командного взаимодействия.
5. Предупреждение и снятие у первокурсников социально-психологического и физического дискомфорта, связанного с новой образовательной средой.
6. Обучение способам самообладания во время экзаменационной сессии.
7. Разработка стратегии достижения успеха в обучении, формирование позитивного отношения к своим возможностям.

Программа состоит из двух блоков: информационного и профилактического. Каждый блок – по 6 занятий, т.е. всего 12 занятий.

Информационный раздел (6 ч)

Занятие 1 (вводное) – Тема «Я среди людей» (1 ч).

Занятие 2 – Тема «Определение своих жизненных ориентиров» (1 ч).

Занятие 3 – Тема Организация своей жизнедеятельности (1 ч).

Занятие 4 – Тема Жизнь в оптимальном режиме (1 ч).

Занятие 5 – Тема «Управление своим поведением» (1 ч).

Занятие 6 – Тема «Овладение аутотренингом» (1 ч).

Профилактический раздел (6 ч)

Занятие 7 – Тема «Путь к здоровью» (1 ч).

Занятие 8 – Тема «Несколько шагов к уверенности в себе» (1 ч).

Занятие 9 – Тема «Профилактика употребления курительных смесей» (1 ч).

Занятие 10 – Тема «Профилактика правонарушений в студенческой среде, соблюдение общественной безопасности и здоровья населения» (1 ч).

Занятие 11 – Тема «Умей сказать нет!» (1 ч).

Занятие 12 (итоговое) – Тема «Мы – вместе» (1 ч).

Основными методами проведения занятий выступили: словесные – групповая дискуссия, проблемная лекция; наглядные – демонстрация методических брошюр, видеороликов; практические – самодиагностика, практическая отработка элементов тренинговых упражнений.

Расположение материала занятия и порядок проведения: вводная часть занятий – как адаптационная, ориентировочно-мотивирующая; основная часть – представляющаяся как информационно-активная – тренировочная; заключительная часть – подведение итогов, рефлексия, предоставление рекомендаций.

Студентам первого курса, составившим экспериментальную группу, было предложено посетить курс информационно-профилактических обучающих занятий. В обследовании студентов использована методика

диагностики ригидности. Предлагаемая методика разработана Г. Айзенком и служит для измерения уровня ригидности личности. Ригидность (*rigidus* – жесткий, твердый) – это индивидуальная особенность психики, проявляющаяся в заторможенности, замедленности реакций и мышления человека, трудности отказа человека от однажды принятого решения, способа мышления и действия, в инертности, затрудненной способности человека к изменению ранее намеченной программы действий в изменившихся условиях. Ригидность включает неспособность человека приспособиться к новым людям или новой обстановке окружающей среды, отсутствие гибкости в поведении

До посещения занятий нами были выявлены следующие показатели ригидности: у 50% студентов преобладает средний уровень, 38% имеют низкий уровень и сильно выраженная ригидность у 12% испытуемых (рис. 2).

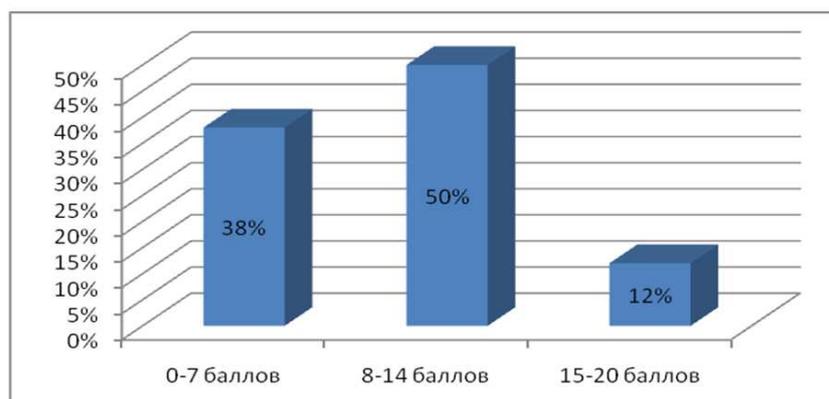


Рисунок 2. – Исходные показатели ригидности студентов 1 курса

Низкий уровень ригидности характеризуется легкой переключаемостью испытуемых. В условиях объективно требующих перестройки стереотипа поведения, у них не возникает проблем. Данные обучающиеся достаточно быстро находят правильный способ взаимодействия с окружающими. Испытуемые, имеющие умеренный (средний) уровень ригидности, часто действуют по ранее выработанным стереотипам поведения, однако иногда дают возможность самой ситуации определять алгоритм их действий. Студенты с сильно выраженным уровнем ригидности неизменны в поведении, убеждениях, взглядах, даже если эти взгляды расходятся и не соответствуют реальной обстановке, жизни. Им сложно менять привычки, работу, место жительства. Нелегко сближаются с людьми, нередко проявляют упрямство, очень настороженно относятся ко всему новому. Им требуется более длительный период адаптации к новым условиям жизнедеятельности в университете. Они более восприимчивы к смене и бытовых условий, требований и социальных ролей, поэтому большое значение отводится вопросам социально-педагогического сопровождения данной категории студентов как требующих особого педагогического внимания.

После апробации программы по информационно-профилактической деятельности нами было проведено повторное исследование, цель которого – определение влияния формирующего эксперимента на адаптацию и снижение уровня высоких показателей ригидности. Из результатов итогового исследования уровня ригидности было выявлено, что большинству студентов (77%) присуща средняя ригидность, ригидности нет у 23% респондентов. Высокая ригидность отсутствует (рис. 3).

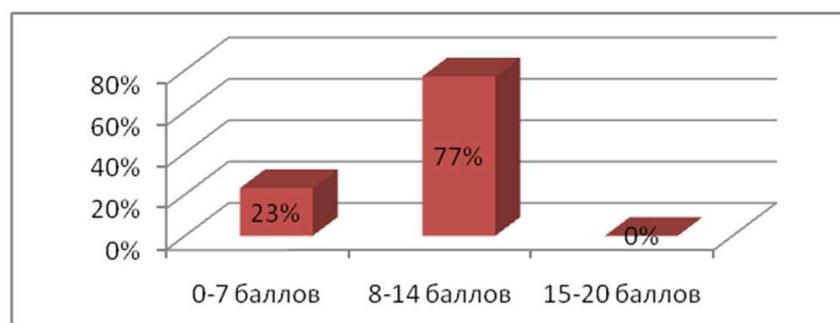


Рисунок 3. – Показатели итоговой диагностики ригидности студентов 1 курса

Разница в показателях исходного и итогового исследований в проведении формирующего эксперимента выявила достоверные различия в показателях высокого уровня ригидности. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что разработанная и реализованная нами программа по содействию успешной адаптации студентов 1 курса показала свою эффективность. Она качественно изменила показатели эксперимента в положительную сторону. Наблюдается отсутствие уровня высоких показателей ригидности, что является важным обстоятельством в процессе адаптации студентов первого курса к обучению в вузе (рис. 4).

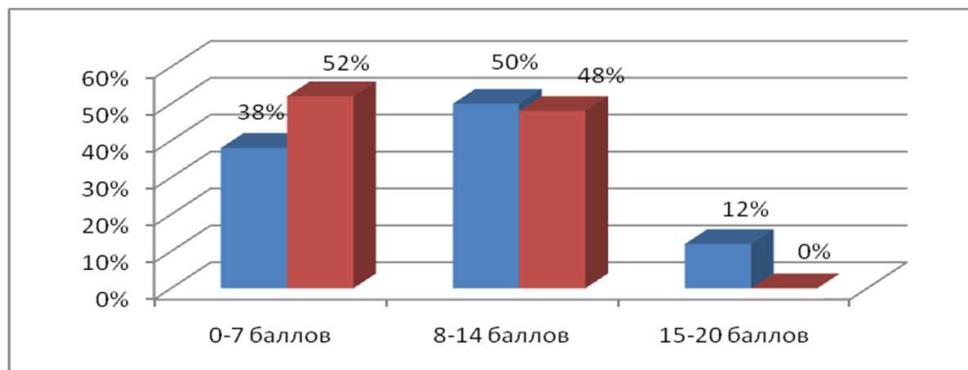


Рисунок 4. – Сравнительные показатели исходной и итоговой диагностики ригидности студентов 1 курса

Результаты формирующего эксперимента показали, что процесс адаптации студентов 1 курса к вузу статистически значимо повышается и будет более успешным при соблюдении ряда условий реализации организованной информационно-профилактической деятельности.

В профилактической работе необходимо дать студентам не только жизненно необходимые знания, но и способы их получения и использования. Важна модель действий и принятия решений, в основе которой лежат анализ ситуаций и осознанный подход. Для этого нами использовался адаптированный вариант модели принятия решений по профилактике зависимостей, предложенный Е.Ф. Михалевич [4], расширенный и для других направлений деятельности (табл.).

Таблица. – Этапы модели принятия решений

Этапы принятия решений	Этапы и действия в принятии решений
Остановись (сделай паузу) – определение сложившейся ситуации	Ситуация нуждается в анализе и более глубоком рассмотрении для принятия осознанного решения, определи все аспекты сложившейся дилеммы. Чего это касается? В чем заключается ситуация?
Подумай – определение основной цели	Обдумай и проанализируй варианты возможных и желаемых решений. Чего я хочу?
Каковы последствия – выбор доводов «за» и «против»	Две стороны последствий: позитивная и негативная. Что может произойти?
Принятие решения – решай, что делать	Взвесить последствия и сделать наилучший выбор для себя
Оцени результат (по прошествии какого-то времени)	Вывод о правильности выбранного решения

Использование в *профилактической деятельности* при проведении занятий такой модели принятия решений способствует овладению знаниями на основе личного опыта и опыта других, что дает более устойчивые результаты [5, 6].

Заключение. Осуществляя управленческий аспект адаптации студентов первого курса посредством информационно-профилактической деятельности, социальный педагог способствует формированию у них таких личностных качеств, как ориентация на общепринятые нормы и нравственные ценности во всех сферах жизни, осознанную законопослушность, умение отстаивать свои гражданские права и выполнять обязанности, поддерживать и развивать культуру межличностных и иных социальных отношений, содействует стремлению постоянно наращивать и реализовывать свой творческий потенциал во благо себе и социуму. Процесс адаптации студентов 1 курса к вузу значимо повышается и будет более успешным при соблюдении ряда условий реализации организованной информационно-профилактической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков ; ред. В.Г. Щур. – М. : Шк. Пресса, 2000. – 416 с.
2. Безюлева, В.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : моногр. / В.Г. Безюлева. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 320 с.
3. Гингель, Е.А. К вопросу о необходимости педагогического сопровождения студентов-первокурсников вуза в период адаптации / Е.А. Гингель // Альманах современной науки и образования (Педагогика, психология, социология и методика их преподавания). – 2007. – № 5(5). – С. 55–57.
4. Михалевич, Е.Ф. Профилактика наркопотребления среди старшеклассников : пособие для пед. работников учреждений общ. образования / Е.Ф. Михалевич, И.А. Лукьянович, Ю.В. Станкевич ; под общ. ред. А.С. Никончука. – Минск : Наша Идея, 2012. – 44 с.
5. Щелкова, Т.В. Адаптация первокурсников белорусских вузов к условиям студенческой жизни: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / Т.В. Щелкова ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2006. – 20 с.
6. Энциклопедический словарь / науч. ред. совет: Ю.С. Осипов (пред.) [и др.]. – М. : Большая рос. энцикл., 2011. – 1590 с.

Поступила 04.05.2018

**THE INFORMATION AND PREVENTION ACTIVITIES
OF A SOCIAL TEACHER AS A NECESSARY MANAGEMENT COMPONENT
OF THE FIRST YEAR STUDENTS' ADAPTATION PROCESS**

I. LIAKH, R. ZAGORULJKO

The specificity of higher educational establishments students' adaptation and the types of adaptation management are reviewed. The theoretical and methodological approaches as well as characteristics of the first year students' adaptation are considered, the most common problems and difficulties are identified. The part of the information and prevention activities of a social teacher in the process of the first year students' adaptation is reasoned and the actual components of such activities are identified. Potential possibilities of such activities under the certain conditions are indicated.

Keywords: *adaptation, the process of the first year students' adaptation, information and prevention activities of a social teacher, management, rigidity.*

УДК 370(09)(476)

**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ БЕЛАРУСИ****канд. пед. наук, доц. В.Н. ЛУХВЕРЧИК
(Полоцкий государственный университет)**

Рассматривается положение, сложившееся в народном образовании на территории Беларуси в середине XIX в. Анализируются причины открытия первой учительской семинарии, послужившей началу создания системы подготовки педагогических кадров для народных школ. Подчеркивается тесная связь образовательной стратегии государства с политикой самодержавия.

Ключевые слова: начальные школы, образовательная политика, состояние образования, учительские кадры.

Введение. В русской историографии освещение проблемы подготовки учителей начальной школы было положено педагогами-теоретиками второй половины XIX в. Н.И. Пироговым, К.Д. Ушинским, Н.А. Корфом, Д.Д. Семеновым и др. В работах дореволюционных исследователей педагогическая подготовка на территории Беларуси не рассматривалась, т.к. Беларусь не имела статуса национального образования. На политические интересы российского самодержавия в организации подготовки народных учителей в Северо-Западном крае (так по решению правительства Николая I с 1840 г. стала называться территория Беларуси) указывали в своих работах И.П. Корнилов [1], Н.В. Чехов [2]. При этом Н.В. Чехов допускает историко-географические неточности. В своем исследовании «Народное образование в России с 60-х годов XIX в.» он размещает Беларусь в юго-западной части России, а открытие Молодечненской учительской семинарии датирует 1867, а не 1864 годом [там же].

Представители зарождающейся научной мысли Беларуси первой четверти XX в. В.Ю. Ластоўскі [3], А. Цьвікевіч [4] анализируют характер педагогического образования дореволюционного периода в контексте критики идеологии и практики русификаторской политики царского правительства.

До 50-х годов XX в. подготовка народных учителей в дореволюционной Беларуси глубоко не исследовалась. Возможно, причина заключалась в том, что до революции здесь существовали только правительственные педагогические учебные заведения, которые признавались в тот период реакционными. Сущность взглядов советских идеологов на проблему исследования истории педагогического образования раскрыл А.М. Арсеньев в статье «Против идеализации учительских семинарий», опубликованной в журнале «Советская педагогика» в 1947 г. [5]. Отдельные вопросы данной проблемы рассматривали в своих диссертациях российские исследователи М.С. Файнгольц [6], И.А. Куликов [7]. Но их исследования замыкались на характеристике деятельности учительских семинарий. При этом во внимание брались только те учебные заведения, которые содержались на общественные средства.

Всестороннее изучение организации педагогического образования в дореволюционной России началось в 50-х годах XX в. Были проведены специальные исследования: женского педагогического образования (Л.Ф. Норова); его теоретических основ (С.Ф. Егоров, Е.К.-Г. Тебиев); особенностей типов педагогических учебных заведений (А.Н. Вежлев, Н.Н. Кузьмин, А.С. Шарков); состояния педагогической подготовки в отдельных регионах страны (Г.Н. Волков, И.Я. Депман, И.А. Слудковская, Ф.Ф. Шемахов).

Первой попыткой целостного освещения истории педагогического образования в дореволюционный период стала монография Ф.Г. Паначина «Педагогическое образование в России» [8], в которой автор показывает его основные этапы становления на фоне общего обзора состояния просвещения.

Однако в данном исследовании мало внимания уделено изучению развития учительских семинарий, педагогических курсов, педагогических классов женских гимназий, не затронут вопрос содержания профессиональной подготовки учительских кадров.

В Беларуси анализируемая проблема рассматривалась в таких коллективных трудах, как «Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі», «Народное образование в Белорусской ССР» И.М. Ильюшина и С.А. Умрейки, «Асвета і педагагічная думка ў Беларусі (са старажытных часоў да 1917 г.)». В этих работах дается краткий обзор состояния педагогического образования, рассматривается теоретическое наследие педагогов, деятелей науки и культуры по вопросам воспитания и обучения.

Белорусские ученые М.К. Кириллов, П.С. Иващенко, М.С. Мятельский, Н.В. Каменская касаются проблемы подготовки учительских кадров в дореволюционной Беларуси лишь в контексте исследования состояния школы второй половина XIX – начала XX вв. В научных публикациях Г.Г. Синкевич, А.В. Трухан отражена история деятельности отдельных педагогических учебных заведений (Полоцкой и Рогачевской учительских семинарий).

Наиболее полно развитие педагогического образования данного периода исследовано А.И. Кравцовым [9]. Вместе с тем здесь почти нет характеристики деятельности отдельных типов профессиональной педагогической подготовки, а содержание общего и профессионального образования учителей рассматривается лишь эпизодически.

Основная часть. Во второй половине XIX в. царское правительство принимало незначительное участие в организации и финансировании начальных школ на территории Беларуси. В основном низшие училища содержались на средства помещиков и разных обществ. Поэтому в 1856 г. в Виленском учебном округе их насчитывалось всего 830 (22 607 учащихся). На 100 жителей приходилось 0,49 учащихся [9, с. 5].

Несоответствие социально-экономических отношений требованиям времени привело к тому, что в Беларуси, как и в России в целом, в конце 50-х – начале 60-х годов крайне усугубились социальные противоречия, отразившиеся и на состоянии народного образования, обострилась борьба между царским самодержавием и польскими помещиками за влияние на белорусское население.

Историки образования М.К. Кириллов, А.И. Кравцов, А.В. Трухан и др., исследуя состояние народных школ Беларуси этого периода, отмечали резкий рост в них «польско-католических» тенденций. В учебных заведениях повсеместно насаждался польский язык, увеличивалось издание на польском языке всевозможной полиграфической продукции, при костелах и в помещичьих дворах открывались «тайные» польские школы и т.п.

Попечитель Виленского учебного округа И. Корнилов, характеризуя политическую ситуацию, которая сложилась в начале 60-х годов в Северо-Западном крае, отмечал, что в этот период усилилась польская пропаганда. Все административные, судебные учреждения, учебные заведения были переполнены служащими-поляками. В начальной школе обучение велось только на польском языке [9, с. 5].

Царское правительство ясно представляло всю опасность такой активности польского дворянства. Репрессивные и административные меры к полякам, которые особенно активно стали применяться после подавления восстания 1830–1831 гг., не дали желаемых результатов. В своем докладе Александру II о положении и политике русского самодержавия в Западном крае от 13 декабря 1862 г. министр внутренних дел вынужден был констатировать провал плана сближения «... Западного края с коренной Россией» [10, с. 37]. Анализируя сложившуюся здесь политическую обстановку, он отмечал, что «ни польский национальный элемент, ни элемент католицизма не могут быть... [...] подавлены силой» [там же, с. 40]. По мнению министра, наиболее действенным способом проведения национальной политики явилось бы быстрое открытие начальных школ с русским языком обучения.

Характеризуя политику царизма в народном образовании Беларуси в середине XIX в., В.И. Пичетаписал, что со своей стороны царский «уряд [...], праводзячы сістэматычную русіфікатарскую палітыку, імкнуўся да канчатковага знішчэння усякіх сьлядоў польскае культуры на Беларусі» [11, с. 23]. В этой борьбе русская начальная школа должна была стать надежным средством ее реализации. Оказав финансовую помощь Виленскому учебному округу, правительство добилося значительного увеличения числа русских школ. Так, например, по свидетельству А.В. Белецкого, только в течение двух месяцев 1862 г. в Виленском учебном округе их было открыто 101 [12, с. 20]. В дальнейшем, до 1869 г. включительно, их рост составлял «176 училищ в год» [13, с. 519].

Основная трудность, с которой столкнулось правительство, открывая в Беларуси начальные русские школы, заключалась в отсутствии подготовленных, «благонадежных» русских учителей. Как показала проверка состояния народных школ в белорусских губерниях, проведенная Министерством народного просвещения в начале 60-х годов, обучение здесь находилось «в руках самых плохих грамотников» [14, с. 37]. Примером тому могут служить цифры, отражающие уровень квалификации «учителей» народных училищ Могилевской губернии и свидетельствующие о том, что в народных школах не было ни одного учителя со специальным педагогическим образованием. А количество учителей со средним образованием составляло всего 16,8% при условии, что учителя «из дворян» имели образование не ниже среднего. Основная же масса обучающихся (83,2%) была сама полуграмотной [14, с. 36]. Не лучшим образом укомплектовывались учительскими кадрами народные школы и в других губерниях. Как отмечал один из современников, известный преподаватель-методист В. Золотов, грамотность в таких училищах была чисто механической, а письмо ограничивалось только «умением списывать что-нибудь...» [там же].

Такое состояние дел в народных школах Беларуси не соответствовало интересам русского правительства. Для того чтобы русские школы могли выполнить свою миссию, т.е. «укрепить крестьян православного исповедания в вере их отцов, в сознании и уважении своей чисто-русской народности, возбудить в них народную гордость и вызвать со временем из среды их образованных деятелей в этом крае в духе православия и русской народности» [9, с. 11], необходимо было подготовить грамотных, преданных идеям самодержавия и православия народных учителей. Учебных заведений, готовящих учителей, не было,

поэтому духовное ведомство по согласованию с Министерством народного просвещения выделило значительное количество выпускников Виленской и Минской духовных семинарий, которые после небольшой подготовки были направлены в школы. Эти краткосрочные курсы являлись не средством методической подготовки семинаристов, а средством их идеологической обработки как будущих проводников политики самодержавия. Претендентам на учительские места внушалась мысль о том, что «учебное начальство смотрит на них не как на обыкновенных учителей русской грамотности, но как на самых деятельных проводников русских идей, русского образования в народе» [12, с. 21].

В это же время в Российских губерниях начинается агитационная компания для привлечения русских чиновников к работе в учебном ведомстве Северо-Западного края. Чтобы создать дополнительный стимул, были приняты срочные меры. Так, 10 февраля 1864 г. высочайше утверждается мнение Государственного совета о прибавлении 50% надбавки к жалованию чиновникам Министерства народного просвещения, работающим в Виленском учебном округе. В апреле этого же года вышло положение «О высочайшем даровании преимуществ служащим в Виленском учебном округе», по которому переселенцам предоставляются льготы: они наделялись земельными участками; получали бесплатные квартиры с отоплением и освещением; денежные дотации; бесплатно обеспечивались мукой и крупой. Все это способствовало привлечению в школы лиц, не имеющих педагогической подготовки. По мнению А.И. Кравцова, события 1863 г. и насильственная полонизация, осуществляемая польским дворянством в союзе с католическим духовенством, были тем катализатором, который ускорил процесс создания в «Белоруссии специальных учебных заведений – учительских семинарий, которые должны были готовить учительские кадры для начальных народных училищ» [9, с. 10]. Подготовка учителей провозглашалась правительством «... одной из преимущественных потребностей...» [15, с. 234].

Своим выступлением на Государственном совете от 3 января 1863 г. по вопросу организации народных училищ в Западных губерниях министр народного просвещения А. Головин смог убедить Александра II в необходимости открытия в Виленском учебном округе специального учебного заведения. Министр стоял на позиции тех русских чиновников, которые, по мнению историка В.Ю. Ластоўскага, считал, что именно сами белорусы «могут быть доброй опорой для правительственной палітыкі...» [3, с. 96].

Образовательная функция специальных педагогических учебных заведений не являлась основной. Задачи, возлагаемые на учительские семинарии в Беларуси, были сформулированы министром народного просвещения. Отмечалось, что специальные педагогические учебные заведения необходимо рассматривать как «рассадник» русских учителей, «которые имели бы благотворительное влияние на массы православного сельского населения [...]. Учительская семинария [...] могла бы сделаться самым крепким оплотом правительства, проводя в своих питомцах сочувствие ко всему русскому и объединяя их с общим нашим отечеством; в первую очередь питомцы семинарии, воспитанные в таком духе народности, получили бы возможность сообщить образованию края направление, оживленное духом народности и верное началу православия» [9, с. 11]. Это высказывание А. Головина как нельзя лучше раскрывает истинный смысл политики самодержавия не только в отношении подготовки учительских кадров, но и народного образования Беларуси в целом. Учительские семинарии рассматривались как инструмент формирования преданных самодержавию и православию проводников политики.

В срочном порядке было разработано и утверждено 25 июля 1864 г. положение о Молодечненской учительской семинарии. На его основе осенью того же года открылось первое в Беларуси специальное педагогическое учебное заведение.

На Беларусь не распространялся закон о земствах 1864 г., поэтому были приняты все меры к тому, чтобы не допустить участия общественности в организации образования – в решении кадровых вопросов правительство полностью взяло инициативу под свой контроль. В отличие от других регионов России в дореволюционной Беларуси педагогическая подготовка была сосредоточена только в руках Министерства народного просвещения. Молодечненская учительская семинария стала образцовым учреждением образования и послужила началом организации системы подготовки учительских кадров для народных школ.

Заключение. Таким образом, во второй половине XIX в. кадровая политика в народном образовании Беларуси проводилась по двум направлениям. Первое заключалось в организации профессиональной подготовке народных учителей, следствием чего явилось открытие Молодечненской учительской семинарии. Второе направление реализовывалось путем привлечения к работе в народных школах лиц «разного звания», что позволяло правительству без особых затрат решать проблему дефицита педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилов, И.П. Русское дело в Северо-Западном крае: материалы для истории Вилен. учеб. окр. преимущественно в муравьевскую эпоху / И.П.Корнилов. – Изд. 2-е, провер. и доп. – СПб. : Тип. А.С. Суворина, 1908. – 504 с.

2. Чехов, Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н.В.Чехов. – М. : «Польза» В. Анкин и К, 1912. – 224 с.
3. Ластоўскі, В.Ю. Кароткая гісторыя Беларусі / В.Ю. Ластоўскі. – Мінск : Універсітэцкае, 1992. – 125 с.
4. Цьвікевіч, А. «Западно-руссизм»: Нарысы з гісторыі грамадзкай думкі на Беларусі ў XIX і пачатку XX в. / паслясл. А. Ліса. – 2-е выд. / А. Цьвікевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 352 с.
5. Арсеньев, А.М. Против идеализации учительских семинарий / А.М. Арсеньев // Сов. педагогика. – 1947. – № 12. – С. 47–59.
6. Файнгольц, М.С. Подготовка народного учителя в дореволюционной России в учительских семинариях : дис. ... канд. пед. наук / М.С.Файнгольц. – М., 1940. – 182 л.
7. Куликов, И.А. Подготовка народных учителей в учительских семинариях : дис. ... канд. пед. наук / И.А. Куликов. – М., 1941. – 176 л.
8. Паначин, Ф.Г. Учительство и революционное движение в России: XIX в. – XX в. / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1986. – 212 с.
9. Кравцов, А.И. Педагогическое образование в Белоруссии в дореволюционный период / А.И. Кравцов // Учен. Записки. – 1958. – Вып. 1. – С. 3–63.
10. Крестьянское движение в Белоруссии после отмены крепостного права: 1861–1862 : док. и материалы / ред. кол.: Лушицкий И.Н. и [др.]. – Минск : Госиздат. БССР, 1959. – 481 с.
11. Педагогика / под ред. А.И. Каирова. – М. : Учпедгиз, 1939. – 514 с.
12. Белецкий, А.В. Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае / А.В. Белецкий. – 2-е изд. – Вильна : Тип. А.Г. Сыркина, 1905. – 54 с.
13. Из жизни школы // Нар. образование в Виленском учеб. округе. – 1908. – № 12. – С. 519.
14. Золотов, В. Записки о сельской грамоте в Могилевской губернии / В.Золотов // Журн. Мин. нар. просвещения. – 1864. – № 79. – С. 35–63.
15. Знойко, Н. К 50-летию Молодечненской учительской семинарии / Н.Знойко // Нар. образование в Виленском учеб. округе. – 1914. – № 5. – С. 228–242.

Поступила 15.10.2018

FEATURES OF FORMATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY BELARUS

V. LUHVERCHIK

The article shows the situation that developed in the public education on the territory of Belarus in the middle of the XIXth century and reveals the grounds for opening the first normal school which laid the foundation for public schools teacher training system. The author also shows close connection of educational strategy of the state policy with the autocracy.

Keywords: first schools, educational policy, state of education, teaching staff.

УДК 371.3

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.А. ВОЕВОДИНА, Т.Л. ЖУКОВА
(Полоцкий государственный университет)

Динамизм развивающего общества предъявляет особые требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. Современный учитель должен активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, включаться в инновационные процессы по созданию новых оригинальных стратегий поведения и деятельности, уметь осознавать требования общества к подрастающему поколению, переосмысливать их в педагогические требования, на этой основе ставить перед собой цели профессиональной деятельности, нести ответственность за их реализацию. Решению данной проблемы способствует использование активных методов обучения с целью формирования исследовательской компетентности будущих учителей, обеспечивающей инновационную составляющую педагогической деятельности, так необходимую в современном динамично развивающемся мире.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, исследовательская компетентность, исследовательские умения, активные методы обучения.

Введение. Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью и изменчивостью, проникновением на новый уровень познания окружающего мира, появлением новых областей знания, возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях науки, техники, производства. Это предъявляет особые требования к подготовке студентов высших учебных заведений, заключающиеся в формировании субъектности личности будущего специалиста, который стремится активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, включается в инновационные процессы по созданию новых оригинальных стратегий поведения и деятельности. Для подготовки будущих педагогов данная проблема имеет особое значение, т.к. деятельность учителя в свою очередь должна быть направлена на формирование субъектности личности учащихся, их активной жизненной позиции и готовности к инновационной преобразующей деятельности.

Основная часть. Одним из направлений решения этой актуальной проблемы является реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогических кадров. В отличие от традиционного компетентностный подход обеспечивает не только усвоение профессиональных знаний, формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие личности будущего педагога, способного эффективно решать профессиональные задачи, уметь осознавать требования общества к подрастающему поколению, переосмысливать их в педагогические требования, на этой основе ставить перед собой цели профессиональной деятельности, нести ответственность за их реализацию.

В структуре профессиональной компетентности будущих педагогов следует выделить исследовательскую компетентность, т.к. ее формирование изменяет парадигму профессиональной подготовки от содержательно-знаниево-предметной к деятельностной, обеспечивающей инновационную составляющую педагогической деятельности, так необходимую в современном динамично развивающемся мире.

Являясь составной частью профессионально-педагогической компетентности, исследовательская компетентность предполагает способность видеть проблемы и противоречия педагогического процесса, определять стратегические и тактические направления его инновационного развития в соответствии с теми изменениями, которые происходят в обществе и в мире.

Эффективность инновационных процессов в образовании, как и в обществе в целом, непосредственно зависит от владения специалистами исследовательскими умениями.

Под исследовательскими понимаются умения выполнять интеллектуальные и эмпирические действия для получения нового знания.

К исследовательским умениям педагога можно отнести:

- умения определять проблемы профессионально-педагогической деятельности, решение которых требует проведения дополнительного изучения и исследования;
- в соответствии с выявленными проблемами определять объект и предмет, цель, задачи педагогического исследования; на этой основе выдвигать гипотезы и предположения и прогнозировать развитие педагогического процесса;
- определять логику исследования, совмещая исследование и педагогический процесс;

- проводить постоянное включенное педагогическое наблюдение и педагогический эксперимент; анализировать, сравнивать, обобщать и классифицировать полученные педагогические факты, делать выводы и умозаключения;

- объяснять, доказывать и защищать свои идеи; презентовать, оформлять результаты педагогического исследования для представления и дальнейшего внедрения.

Педагог как исследователь проявляет себя в разных видах профессиональной деятельности:

- преподавании и управлении познавательной деятельностью, реализуя программы индивидуального развития учащихся, для чего требуется проведение исследований, связанных с особенностями развития каждого учащегося;

- воспитательной работе для организации воспитательной среды и управления разнообразными видами деятельности воспитанников, исследуя различные возникающие педагогические ситуации, из которых необходимо найти педагогически верное решение;

- методической работе, направленной на подготовку, обеспечение и анализ учебно-воспитательного процесса. Педагоги должны самостоятельно отбирать информацию, методически ее перерабатывать, трансформировать в учебный материал, планировать его, выбирать эффективные средства обучения и воспитания, в определении целей и задач учебно-воспитательного процесса, в процессе его реализации, во время рефлексии проведенной работы с целью повышения эффективности педагогического процесса. Как показывает практика, педагогу часто приходится обобщать опыт своей работы и опыт коллег, а иногда опыт целого педагогического коллектива. Творческий учитель всегда стремится внедрить нечто новое, проверить его на практике, чтобы получить достоверные данные о результатах своего внедрения. В этом случае он непосредственно включается в собственно исследовательскую деятельность.

Таким образом, анализ выделенных видов профессиональной деятельности говорит о необходимости включения исследовательской работы в деятельность современного педагога. Учитель проводит педагогическое исследование с использованием определенного научного аппарата, теоретических и эмпирических методов, основной целью которого является сознательный поиск путей совершенствования педагогического процесса, в отличие от научно-педагогического исследования, которое направлено на получение новых знаний в науке. Следует отметить, что творческий педагог часто приобретает в процессе исследования новые для себя знания, которые в то же время становятся открытиями и для науки. В качестве примера можно назвать таких творческих педагогов-практиков, как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова и др., которые работали на высоком научно-педагогическом уровне и их педагогическую деятельность можно действительно назвать научной. Любое педагогическое исследование в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Именно исследовательский элемент сближает научный поиск и педагогический процесс.

В структуре исследовательской компетентности можно выделить:

- **методологические знания** – это знания педагогической и психологической теорий в постоянном развитии, умение применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в учебно-воспитательном процессе;

- **диалектическое мышление**, которое заключается в мысленном конструировании нового способа и новых средств разрешения противоречий, возникающих в педагогическом процессе на основе умений анализировать, сравнивать, обобщать педагогические факты, отличать существенное от несущественного, устанавливать причинно-следственные связи и закономерности;

- **педагогическую рефлекссию** – это умение анализировать собственную научную деятельность в педагогическом процессе, размышлять о положительных и отрицательных сторонах этой деятельности, находить реальные пути, методы выхода из сложившейся ситуации;

- **социальную перцепцию** – восприятие, познание, понимание и оценка педагогом-исследователем действий учащихся, самого себя, всех субъектов педагогического процесса. Сущность педагогической социальной перцепции в том, чтобы видеть личность человека в целом, в ее сложном, противоречивом развитии [1].

Педагог, обладающий исследовательской компетентностью, глубже проникает в сущность учебно-воспитательного процесса, видит его противоречия, находит закономерности развития, определяет действенные технологии педагогического влияния на личность и коллектив.

Формирование исследовательской компетентности педагогов должно идти еще на этапе профессиональной подготовки.

Это предъявляет особые требования к организации педагогического процесса в вузе.

Исследовательскую компетентность можно сформировать при условии активного участия в различных видах исследовательской деятельности самих будущих педагогов. Необходимо уже с первого курса предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, саморазвития, самодвижения

в овладении профессией. Как подчеркивает И.А. Зимняя, компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках [2, с. 284]. Это требует использования в процессе преподавания педагогических дисциплин активных методов обучения, т.к. они содействуют осмыслению и осознанию основных закономерностей педагогического процесса, способствуют развитию профессиональных умений и навыков, в т.ч. и исследовательских, необходимых для решения профессиональных задач.

На первом курсе студенты в своем большинстве не готовы к самостоятельной исследовательской деятельности, но она будет постепенно сформирована, если будут соблюдаться основные позиции компетентностного подхода, предполагающего использование активных методов обучения в учебном процессе. В нашем понимании активными являются методы обучения, сущность которых в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности и самостоятельности студентов в овладении педагогической профессией и формировании ценных в личностном и профессиональном плане качеств. Можно выделить следующие позиции, которые обеспечивают активные методы обучения:

- взаимодействие педагогов и студентов, строящиеся на неформальных, диалогических отношениях, духовном обогащении и эмпатическом восприятии, порождающем обратную связь и способность видеть себя со стороны;
- постоянная рефлексия у всех участников педагогического процесса во время и после проведения занятий, результатом которой является умение отслеживать «себя» на интеллектуальном и эмоциональном уровне;
- ориентация на внутреннюю активность студентов, при пробуждении которой происходит взаимный энергетический обмен, сопровождающийся высокой креативностью и интеллектуальным напряжением всех участников;
- импровизационность педагогического процесса, определяемая обстановкой и возникающими педагогическими ситуациями [3, с. 54].

Процессуальная сторона использования активных методов обучения в формировании исследовательской компетентности должна строиться с учетом следующих условий:

- использование решения профессиональных и исследовательских задач. Это обусловлено тем, что единицей педагогического процесса является педагогическая задача, а решение педагогической задачи само по себе уже имеет исследовательский характер. Использование разноуровневых личностно-ориентированных задач позволит сформировать у студентов диалектическое мышление в процессе профессиональной подготовки, научиться творчески овладевать педагогической теорией и формировать умения превращать знания в инструмент практического и инновационного действия;
- использование имитационной педагогической игры. В игре, основанной на имитационном моделировании педагогической деятельности, органично сочетаются предметный и исследовательский аспекты профессиональной деятельности, что дает возможность приобретения одновременно профессионального и исследовательского опыта. Следует отметить, что в процессе имитации реальной педагогической деятельности актуализируются эмоции, мышление, эмпатия, студент занимает позицию субъекта деятельности, а не пассивного «потребителя» информации, и это способствует ускорению адаптации субъектов к профессиональной деятельности, личностному развитию в единстве интеллектуального, операционного и эмоционального компонентов, формируется готовность к педагогической исследовательской деятельности посредством овладения педагогической рефлексией, т.е. осознания своих возможностей и способностей, формирования определенного опыта исследования учебного процесса;
- реализация многосторонней коммуникации, связанной с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексивную, самореализацию личности. Многосторонняя коммуникация посредством активных методов обучения означает переход от преподавательского монолога, присутствующего в традиционном обучении, к многопозиционному обучению в форме полилога, где отсутствует строгая поляризованность и концентрация на точке зрения преподавателя, что является важным для формирования собственной педагогической позиции студента и формирования социальной перцепции как компонента исследовательской компетентности [4]. Формирование исследовательской компетентности будет осуществляться в процессе взаимодействия, т.к. быстрее и лучше усваивается то, что приобретается студентами во время диалога, дискуссии. Студенты не только получают информацию, но и дают логическое объяснение, почему их путь к решению и само решение является правильным или, по крайней мере, лучшим из имеющихся вариантов; они прорабатывают собственные идеи более глубоко, т.к. знают, что нелогично построенные заключения будут оспариваться. Во время решения проблемы и педагогических задач обучающиеся используют свой и чужой опыт, за счет чего создается общий фонд знаний, который значительно больше, чем знания любого отдельного обучающегося. Применение активных методов обучения позволяет и преподавателю также учиться, узнавая новую информацию от студентов.

При этом основной упор делается на эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса между собой, снятие психологического барьера в общении, особенно в отношении тех педагогических ситуаций и фактов, в интерпретации которых существует вероятность неправильного ответа. Снятию барьера способствует поощрение любого высказанного мнения, даже неверного, при этом обязательно предлагается привести свою аргументацию, а затем выяснить, согласны ли с таким мнением другие студенты. В процесс обсуждения обязательно включать всех студентов, отмечая оригинальные мысли и мнения, тем самым побуждая группу посмотреть на вопрос по-другому, с иных позиций, и только после этого можно объяснить им свою точку зрения.

Такое интерактивное взаимодействие преподавателя и студентов должно быть насыщено инновационными идеями и элементами исследовательской деятельности, которые вводятся постепенно в учебный процесс, усложняясь от курса к курсу.

На первом этапе это знакомство с методами научного исследования, выполнение простых индивидуальных предметных заданий для написания рефератов, докладов, подготовки презентаций.

На следующем этапе необходимы введение элементов творческого поиска при выполнении лабораторных и практических работ, самостоятельная работа студентов по отдельным разделам учебного материала. В период прохождения производственной практики студенты имеют возможность провести непосредственное исследование какого-либо процесса, явления, и это будет связующим звеном между учебным процессом и последующей работой по специальности. Поэтому при составлении плана практики преподаватель, являющейся ее руководителем, совместно с руководителем практики от учреждения образования определяют темы индивидуальных исследований различной степени сложности.

Последний этап характеризуется тем, что студент самостоятельно разрабатывает и исследует темы, которые наработаны при прохождении педагогической и преддипломной практик; выступает с докладами на студенческих конференциях; выполняет выпускную квалификационную работу. Участие в студенческих научно-практических конференциях свидетельствует о стремлении студентов к творческой, познавательной деятельности под руководством преподавателя и необходимости посещения занятий в студенческом научном кружке. Выполнение курсовых и дипломных работ с элементами научных исследований, включение в них специальных разделов, связанных с решением проблемных и творческих задач, является завершающим шагом в формировании исследовательской компетентности будущих специалистов.

Активные методы обучения всегда деятельностно ориентированы, поэтому позволяют приобрести собственный опыт решения профессиональных и исследовательских задач еще до непосредственной практики в школе. Они направлены на формирование способностей к педагогическому целеполаганию; анализу педагогических ситуаций; выявлению противоречий и проблем, проектированию и организации эффективных образовательных процессов; организации межличностного взаимодействия и общения детей, в которых формируются адекватные данному возрасту сознание, мышление, деятельность; рефлексии процесса и результатов педагогической деятельности [5].

В учебном процессе с использованием активных методов обучения студент одновременно выполняет три взаимосвязанные роли:

– студент как участник учебного процесса вуза. Решая педагогические и исследовательские задачи в процессе активных методов обучения, он является участником педагогического процесса вуза, является активным участником познавательной деятельности, овладевает необходимыми профессиональными и методологическими знаниями, познавательными и исследовательскими умениями и навыками;

– студент как «педагог» по условиям задачи. Решая задачу, студент должен принять определенную педагогическую и исследовательскую позицию, обосновать ее, реализовать решение с этой позиции. В результате создаются условия для формирования важных профессиональных и личностных качеств, необходимых для будущей самостоятельной инновационной педагогической деятельности;

– студент как будущий педагог. У студента в процессе решения задач складывается образ «я – будущий творческий педагог», что способствует формированию профессиональной направленности и обеспечивает готовность к саморазвитию в профессиональном и исследовательском направлении [4].

Надо отметить, что все эти роли сливаются воедино и создают условия для видения студентами себя как развивающейся личности. Эти изменения происходят за счет изменения целей, мотивационной сферы, предметных действий и умений, а также позиции самого студента, который, накапливая опыт, становится более активным и самостоятельным и в конечном счете выступает как субъект познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности.

Компетентности нельзя научить, но при условии активного участия в исследовательской и педагогической деятельности будущие учителя смогут приобрести тот необходимый опыт, который позволит специалисту последовательно сформировать у себя профессиональную и исследовательскую компетентность еще в период обучения в высшей школе.

Заключение. Таким образом, исследовательскую компетентность можно сформировать при следующих условиях:

- построение учебного процесса должно обеспечивать эффективное педагогическое взаимодействие, в ходе которого создаются условия для проявления активности и самостоятельности студентов по усвоению профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности, формирования способности к личностному и профессиональному саморазвитию всех субъектов педагогического процесса;
- если будут соблюдаться основные позиции компетентностного подхода, предполагающего использование активных методов обучения в учебном процессе, активного участия будущих педагогов в различных видах исследовательской деятельности.

Следует отметить, что формирование исследовательской компетентности будущих педагогов готовит большинство из них не к будущей карьере ученого, а, прежде всего – специалиста, использующего методы науки в практических целях для самостоятельного творческого решения профессиональных, мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического и прикладного характера в педагогическом процессе. Формирование исследовательской компетентности способствует соединению науки, образования и практики, готовит педагогов с высоким творческим потенциалом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования : учеб.-метод. пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
2. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 7-й Междунар. науч.-метод. конф. – Минск : РИВШ, 2005. – С. 283–286.
3. Жукова, Т.Л. Преподавание педагогики активными методами обучения как средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии / Т.Л. Жукова, С.А. Воеводина // Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы : сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., Липецк, 17 нояб. 2016 г. / отв. ред. М.В. Никонов. – Липецк : ЛГПУ, 2016. – С. 52–57.
4. Воеводина, С.А. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей трудового обучения средствами активных методов обучения технологии / С.А. Воеводина, Т.Л. Жукова / Актуальные проблемы технологического образования: компетентность, мастерство, инновации : материалы IV Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Мозырь, 3 нояб. 2015 г. / МГПУ им. И.П. Шамякина ; редкол.: В.Н. Навныко (отв. ред.). – Мозырь, 2015. – С. 37–38.
5. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 251 с.

Поступила 24.09.2018

ACTIVE TRAINING METHODS IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

S. VAYAVODZINA, T. ZHUKOVA

Dynamic nature of developing society makes special demands on the professional training of future teachers. A modern teacher should actively explore the novelty and complexity of the changing world, be involved in innovative processes in order to create new original behavioral strategies and activities, to be able to understand society demands of the younger generation, to rethink their pedagogical requirements, on this basis, to set goals of professional activity, to be responsible for their implementation. The solution to this issue is facilitated by the use of active teaching methods in order to form the research competence of future teachers, providing an innovative component of pedagogical activity, so necessary in the modern dynamic world.

Keywords: professional competence, research competence, research skills, active teaching methods.

МЕТОДИКА

УДК 378.4:37.012.7:37.022

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КЛАСТЕРА

канд. пед. наук, доц. Е.Н. АРТЕМЁНОК

(Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск)

Рассматривается интегративная характеристика «учебные возможности» и авторская методика их системной диагностики. Смоделирована структура интегративного параметра «учебные возможности», уточнено и обогащено его понятие. Разработана система его критериев и показателей, а также приведены типологические группы учащихся, которые определяются на основе измерения кумулятивного индекса «учебные возможности».

Методика системной диагностики учебных возможностей апробирована автором на различных уровнях образования. В статье представлено ранее проведенное экспериментальное использование методики, что раскрывает ее потенциал для применения в новом контексте – в условиях учебно-научно-инновационного кластера.

Изучение особенностей методики системной диагностики будущими учителями позволяет формировать у них профессиональные компетенции в сфере диагностической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, методика системной диагностики, учебные возможности, кластер, подготовка будущего учителя.

В стандарте высшего образования в требованиях к профессиональным компетенциям специалистов указано, что выпускник, освоивший I ступень, должен быть способен «ПК-11. Развивать учебные возможности и способности обучающихся на основе системной педагогической диагностики» [1, с. 8], «ПК-16. Оценивать учебные достижения обучающихся, а также уровни их воспитанности и развития» [1, с. 9]. Таким образом, процесс подготовки будущих учителей должен включать содержание, направленное на овладение диагностической деятельностью на системном уровне.

Педагогическая диагностика, осуществляемая на системном (высшем) уровне, позволяет получить объективные и достоверные данные о субъектах образовательного процесса. Диагностические данные, получаемые при системной диагностике, дают возможность эффективно организовать процесс обучения, т.к. охватывают диагностическим измерением либо несколько объектов, образующих систему, либо интегративные характеристики субъектов. К таким интегративным характеристикам, которые позволяют осуществлять процедуру системной диагностики и выступают обязательными объектами изучения для будущего педагога, согласно образовательному стандарту, относят учебные возможности, учебные достижения, воспитанность.

В данной статье рассмотрим интегративную характеристику «учебные возможности», авторскую методику их системной диагностики, а также особенности ее применения в условиях непрерывного педагогического образования.

Педагогическая инновация «Методика системной диагностики учебных возможностей учащихся» (далее МСДУВ) разработана автором с целью комплексного экспресс- и лонгитюдного измерения всех переменных параметра «учебные возможности» на компонентном, структурном и системном уровнях диагностирования.

Доминирующим параметром рассматриваемой методики выступает интегративная характеристика «учебные возможности». Данную характеристику упоминали в своих работах такие авторы, как Ю.К. Бабанский [2], Н.А. Менчинская [3], З.И. Калмыкова [4], М.В. Чередов [5], И.И. Цыркун [6], и с различной степенью структуризации описывали ее состав.

Данный индикатор представлен в качестве системообразующего компонента МСДУВ. В настоящем исследовании «учебные возможности» выступили специальным объектом изучения и являлись доминирующим параметром. Учебные возможности – это укрупненный параметр, позволяющий комплексно оценить образовательный эффект педагогического взаимодействия, а также измерять микро- и макро-сдвиги в познавательном и личностном развитии обучающегося. Результатом (новообразованием), полученным в процессе обучения, принимается некоторый рост учебных возможностей (потенциальных ресурсов) обучающегося.

Путем теоретического конструирования и эмпирического исследования смоделирована структура доминирующего параметра, уточнено и обогащено понятие «учебные возможности». *Учебные возможности – это укрупненный параметр, который отражает достигнутый и потенциально возможный уровни развития учащихся (студентов) в когнитивном, деятельностном и личностном аспектах, а также характеризует степень эффективности организации их учебно-познавательной деятельности.*

Учебные возможности представлены двумя критериями: обучаемость и учебная работоспособность.

Переменными обучаемости являются:

- обученность (усвоение, автоматизация, осознанность знаний);
- владение интеллектуальными умениями (понимание, применение, анализ, синтез, оценка);
- познавательная самостоятельность (умения самостоятельной работы, познавательные мотивы, познавательная инициатива, чувствительность к оказываемой помощи).

К переменным учебной работоспособности относятся:

- физическая работоспособность (сила процессов нервной системы, утомляемость, состояние здоровья);
- отношение к учению (интерес к учению, настойчивость, целеустремленность).

Инструментарий созданной МСДУВ учащихся отвечает следующим методологическим условиям:

- разработаны концептуальные основания методики системной диагностики, которые являются теоретической основой построения доминирующего параметра «учебные возможности»;
- операционализована и доведена до измерения система переменных (индикаторов) данного параметра, которые выражены в количественных индексах;
- выявлены системные связи между индикаторами, характеризующими учебные возможности;
- сконструированы на основе доминирующего параметра специфические переменные методики, где система деятельности, нормируемая инструментарием методики (характеристики заданий методики), – независимая переменная; изменяющиеся учебные возможности учащегося (варианты сочетания индикаторов и их индексов создают инварианты учебных возможностей) – зависимая переменная.

На основе количественного измерения кумулятивного индекса (G) доминирующего параметра обучаемые дифференцируются в одну из пяти типологических групп (слабые, средне-слабые, средние, средне-сильные, сильные), для которых соответственно подбирается эффективная педагогическая стратегия обучения (поддержка, стимулирование, руководство, сотрудничество, сотворчество). Стратегия организации процесса обучения конкретизируется в модели-предписании, актуализирующей один из возможных механизмов обучения учащихся, исходя из их уровня учебных возможностей (табл.).

Таблица. – Соотношение кумулятивного индекса учебных возможностей с типологией учащихся, рекомендуемыми стратегиями и моделями-предписаниями их обучения

Кумулятивный индекс учебных возможностей	Типология учащихся	Стратегия	Модели-предписания, входящие в состав стратегии
$G \leq 0,26$	слабые	поддержка	релаксопедическое и рецептивное
$0,26 < G \leq 0,42$	средне-слабые	стимулирование	инструментальное
$0,42 < G \leq 0,58$	средние	руководство	рецептивное, инструментальное и релаксопедическое предписания как предшествующие для применения культурологического
$0,58 < G \leq 0,74$	средне-сильные	сотрудничество	исследовательское и диалоговое
$0,74 < G$	сильные	сотворчество	культурологическое и исследовательское

Разработан специальный диагностический инструментарий методики, который позволяет осуществлять педагогическую диагностику учебных возможностей учащегося на трех уровнях (компонентном, структурном, системном) в зависимости от конкретной практической задачи. Компьютеризированная версия методики представлена в программном продукте «Диагностика учебных возможностей».

В процессе разработки и апробации, внедрения и использования МСДУВ выявлена ее специфическая особенность – это возможность применения на различных уровнях образования. Это дает основания актуализировать созданную педагогическую инновацию МСДУВ на «педагогической сцене» в условиях учебно-научно-инновационного кластера.

Одной из целей созданного учебно-научно-инновационного кластера в системе непрерывного педагогического образования является поиск и внедрение различных форм интеграции образования, науки и инновационной педагогической практики. «Кластерный подход в образовании рассматривается

как современная методология организации и управления, позволяющая объединить усилия субъектов образования для получения синергетического эффекта их совместной деятельности» [7, с. 8].

Представим ранее проведенное экспериментальное использование методики, которое раскрывает ее потенциал для применения в условиях кластера.

1. Первичную апробацию МСДУВ проходила на базе реабилитационных центров детей, пострадавших от последствий Чернобыльской катастрофы (2003–2005 гг.). В качестве респондентов выступали дети с особенностями психофизического развития 12–13 лет (5 и 6 классы). Диагностика осуществлялась при помощи педагогов-психологов, социальных педагогов.

2. Внедрение МСДУВ на базе педагогической гимназии № 3 г. Минска (2004–2006 гг.). Системная диагностика гимназистов проводилась автором в процессе преподавания дисциплин «Основы педагогики» (7–8 классы), «Основы педагогики и психологии» (9 классы), «Педагогическая психология» (10 классы). В процессе реализации инструментов методики активно использовалась самодиагностика обучаемых и разработка ими стратегии самовоспитания. Также привлекалась диагностическая информация, предоставляемая медицинским работником, школьным психологом, классным руководителем, учителем педагогики и психологии.

3. Особенностью применения МСДУВ в системе высшего образования было ее использование не только как инструмента для измерения учебных возможностей студентов, но и как средство обучения будущих педагогов диагностической деятельности.

В педагогическом эксперименте «Формирование диагностической компетентности будущего педагога» студенты 1–2 курса ВГУ им. П.М. Машерова и БГПУ им. М. Танка (2005–2007 гг.) выступали в качестве респондентов и измеряли уровень учебных возможностей как компонента интегративной характеристики «диагностическая компетентность». Методика была использована на компьютерной основе, что позволило охватить достаточный контингент респондентов (90 студентов в контрольной группе и 110 – в экспериментальной).

4. Студенты 4–5 курсов, магистранты БГПУ им. М. Танка выступили в качестве пользователей МСДУВ (2005–2014 гг.), осваивая рассматриваемую методику во время спецкурса «Педагогическая диагностика» и факультатива «Педагогическое мастерство». Работа с методикой предполагала изучение студентами сущности параметра «учебные возможности», овладение компьютеризированной версией методики и ее практическое использование при выполнении исследовательского задания, а также разработки проекта.

В настоящее время МСДУВ изучается студентами 2 курса в содержании учебной дисциплины «Педагогические системы и технологии», а ее элементы применяются студентами в процессе прохождения педагогической практики 3 курса.

Таким образом, созданная методика системной диагностики учебных возможностей учащихся эффективно применялась на различных уровнях педагогического образования. Методика представляет собой развивающуюся деятельностную систему. Она позволяет в определенной последовательности расположить основные компоненты диагностической деятельности, корректно определить места диагностируемых объектов, субъектов и условий обучения, охватив во взаимосвязи познавательный, личностный и деятельностный аспекты. Полученные данные не просто суммируются, а кумулируются в дидактическом описании изучаемого параметра.

В процессе изучения этапов реализации методики студенты овладевают компетенцией «развивать учебные возможности и способности обучающихся на основе системной педагогической диагностики». Системная педагогическая диагностика сочетает оперативные (экспресс-) исследования с лонгитюдными, позволяет объективно проследить, как развивается организация процесса обучения от постановки цели до достижения результата, а потому ее использование обеспечивает адекватность принимаемых педагогом решений и, соответственно, повышает эффективность процесса обучения.

В условиях непрерывного педагогического образования целесообразно применение МСДУВ как компонента для создания инновационно-образовательной среды. Экспериментальную работу следует продолжить и провести с опорой на кластерный подход.

Кратко изложим возможные дальнейшие направления экспериментальной работы с применением МСДУВ с опорой на кластерный подход в условиях непрерывного педагогического образования:

- использовать методику во взаимодополнительных аспектах – как эффективное средство обучения диагностической деятельности и как инструмент диагностики собственных учебных возможностей;
- продемонстрировать вариативность применения инструментов и всей методики в зависимости от адекватного контента;
- проследить динамику роста переменных параметра «учебные возможности» от учащихся 5 классов до студента-выпускника;

– включить методику в инновационно-образовательную среду учреждений образования и в учебно-научно-инновационный кластер и применить ее в учебном, методическом и опытно-экспериментальном качестве для непрерывной педагогической практики, учебной, научно-исследовательской и проектной деятельности обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-02 03 02-2013. Высшее образование первая ступень. Специальность 1-02 03 02 «Русский язык и литература». Квалификация преподаватель [Электронный ресурс] // Белорусский Правовой Портал – Режим доступа: <http://pravoby.info/bel/10/477-3.htm>. – Дата доступа: 21.01.2018.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский – М. : Педагогика, 1977. – 192 с.
3. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
4. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников : избр. психол. тр. / Н.А. Менчинская ; под ред. И.С. Якиманской. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
5. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 1996. – 186 с.
6. Чередов, И.М. О дифференцированном обучении на уроках / И.М. Чередов. – Омск : Просвещение, 1973. – 160 с.
7. Жук, А.И. Реализация концепции непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь в интересах устойчивого развития общества / А.И. Жук // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка, Псіхалогія, Філалогія. – 2016. – № 3. – С. 8–12.
8. Артеменок, Е.Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание : учеб.-метод. пособие / Е.Н. Артеменок. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2005. – 176 с.

Поступила 04.07.2018

**PECULIARITIES OF USING THE METHODS FOR THE SYSTEM DIAGNOSTICS
OF EDUCATIONAL ABILITIES IN CONDITIONS OF CLUSTER**

E. ARTEMYONOK

In the article the integrative characteristic “educational abilities» and author's technique of their system diagnostics is considered. The theoretical significance of the article is in that the structure of the integrative parameter “educational abilities” is modeled, its concept is clarified and enriched. A system of its criteria and indicators has been developed, as well as typological groups of pupils, which are determined on the basis of measuring the cumulative index of “educational abilities”.

The method of system diagnostics of educational opportunities was tested by the author at various levels of education. The article presents the previously conducted experimental use of the method of system diagnostics. The method reveals its potential in a new context, namely under the conditions of the educational, scientific and innovative cluster.

The study of the features of the method of system diagnostics by future teachers allows them to form professional competences in the field of diagnostic activity.

Keywords: *pedagogical diagnostics, method of system diagnostics, learning potential, cluster, preparation of the future teacher.*

УДК 37.02:519.85

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ**

*канд. пед. наук, доц. В.С. ВАКУЛЬЧИК, А.П. МАТЕЛЁНОК
(Полоцкий государственный университет)*

В современных условиях повышения требований к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов инженерного профиля актуализируется корректировка методологических оснований этой подготовки. В этой связи становятся необходимыми усиление значения самостоятельной работы студентов, учет и реализация системно-деятельного, дифференцированного, модульного, когнитивно-визуального, компетентностного подходов к обучению математике студентов технических специальностей с целью максимального использования их потенциальных возможностей в конкретном дидактическом процессе. Представлены разработка и проектирование на технологическом уровне методической системы обучения математике в рамках структурно-функциональной компетентностной модели учебно-методического комплекса нового поколения. Выделены его компоненты, раскрыты их назначение и значимость для оптимизации организации самостоятельной деятельности студентов и формирования специалиста, соответствующего компетентностной нормативно-методической модели подготовки выпускника вуза.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, оптимизация организации самостоятельной деятельности студентов, компетентностная нормативно-методическая модель подготовки выпускника вуза.

Введение. Тенденции, проявляющиеся в современном высшем образовании, позволяют говорить о том, что, традиционного научно-методического арсенала уже недостаточно для формирования академических, социально-личностных профессиональных компетенций, которые в свернутом виде заявлены на уровне образовательного стандарта в компетентностной нормативно-методической модели подготовки выпускника вуза. Вместе с тем нами установлен ряд объективно существующих при этом негативных условий, требующих преодоления их на частно-дидактическом уровне [1]. Наличие выделенных условий позволяет утверждать, что в высшем образовательном процессе имеет место противоречие между необходимостью выделения при обучении математике, из-за сокращения количества аудиторных часов, значительного объема информации на самостоятельное ее изучение и отсутствием у большинства современных студентов сформированной для этого на достаточном уровне познавательной самостоятельности. Вследствие этого возникает опасность перейти на подготовку специалистов с низкими общеучебными и профессиональными компетенциями. Поэтому сформулированные негативные условия и указанное противоречие требуют разработки и проектирования в современных условиях особых методических средств – учебно-методических комплексов (УМК) нового поколения, которые служили бы эффективным инструментом управления самостоятельной работой студентов и способствовали системному обеспечению учебного процесса с учетом компетентностного подхода» [2, с. 85–86].

Определяя научно-методические основы создания, проектирования и системного применения УМК в области преподавания математики на технологическом уровне, представляется важным конкретизировать компоненты, входящие в него, выделить их основные качественные признаки, дидактические и технологические свойства, реализуемые функции, а также специфику использования по отношению к математике. Это позволит уточнить и определить их дидактическую роль, оптимизировать организационные и дидактические требования к осуществлению процесса обучения при их системном использовании. Заметим, что учет признаков, характерных функций, дидактических и технологических свойств УМК указаны в работах А.И. Жук, Ю.И. Воротницкого, В.Л. Лозицкого, Б.В. Пальчевского, А.В. Макарова и др. Анализ самих УМК показывает, что большинство из них включают учебно-тематический план изучения дисциплины, учебную программу курса, планы проведения аудиторных занятий, содержание управляемой самостоятельной работы студентов, список основной и дополнительной литературы по дисциплине, перечень контрольных вопросов, в редких случаях – методические рекомендации преподавателям. Тем не менее, на наш взгляд, подобного наполнения не всегда достаточно для создания оптимальных условий для развития самостоятельной познавательной деятельности студентов, формирования компетентного специалиста. Большинство авторов-разработчиков соглашаются с тем, что функционально УМК должны представлять модельное описание педагогической системы, выступая в качестве

инструмента системно-методического обеспечения учебного процесса по взятой дисциплине, его предварительного проектирования и считая технологию обучения «связующей нитью между теорией обучения и ее практическим воплощением» [3]. Однако в УМК, представленных в практике обучения математике на технических специальностях, предложенный тезис, к сожалению, не всегда находит применение. Этот серьезный недостаток существующей практики свидетельствует о неоднозначности, сложности и многоаспектности рассматриваемых процессов и явлений, а также о недостаточной разработанности в педагогической теории и практике подходов к пониманию функций и дидактической роли компонентов УМК. Поставим задачу *изучить возможность проектирования структурно-функциональной модели УМК (в широком смысле) с целью максимально использовать потенциальные возможности предложенной технологии в конкретном дидактическом процессе обучения математике студентов технических специальностей*, рассматривая его как важный параметр влияния на оптимизацию организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Методы и материалы. Материалом для работы послужили данные эксперимента, проведенного на инженерно-технологическом факультете для специальностей 1-70 04 02 «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна», 1-70 04 03 «Водоснабжение, водоотведение и охрана водных ресурсов технического факультета» и 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов».

Основная часть. Рассматривая УМК в качестве важного параметра влияния на оптимизацию организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, будем исходить из того, что он должен служить эффективным инструментом управления самостоятельной работой студентов и способствовать системному обеспечению учебного процесса, формирования специалиста, соответствующего компетентностно-нормативной модели. При этом под технологией обучения будем понимать спроектированную на принципах методологических основ обучения математике поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов и дидактических процессов их решения, педагогической диагностики и оценки полученных результатов. Изучение и логико-исторический анализ в актуализируемой области научного поиска проблемы методологии и методики оптимизации процесса обучения математике студентов технических специальностей свидетельствуют о важности наличия в методической системе обучения математике дидактических компонентов: специальных форм, методик, средств и механизмов постепенного и целенаправленного развития у студентов навыков культуры учебного труда. Компоненты УМК (в широком смысле) [1, 2] должны обеспечивать непрерывность и полноту процесса обучения математике на технических специальностях, содержать организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, оптимизированные по отношению к разработанным научно-методологическим основам их создания и системного применения, соответственно и поэтапно обеспечивать осмысленную продуктивную деятельность обучаемых. Такой подход позволяет реализовать технологические и дидактические свойства, а также функции компонентов УМК (в широком смысле), выполнение которых должно быть доступно и эффективно при сочетании традиционных и инновационных средств обучения.

Компоненты УМК призваны обеспечить и помочь студентам в осуществлении организационных этапов овладения компетенциями, помочь им систематически применять эти компетенции при решении конкретных задач. Для реализации целей обучения математике на практике важно в первую очередь оптимально, в соответствии с признаками оптимизации, сформулированными Ю.К. Бабанским [4, с. 72], разработать и спроектировать содержательно-методический, организационно-управленческий, контрольно-корректирующий составляющие процесса обучения. Несомненно, что они должны находиться во взаимосвязи, взаимовлиянии, функционально дополнять друг друга, проектироваться в соответствии с учебной программой и выбранным дидактическим процессом. Они должны обеспечивать в образовательном процессе деятельность педагогов и студентов в соответствии с его целями и задачами, а также спецификой математики при обучении на технических специальностях.

В этой связи нами выделены дидактические требования, позволяющие повысить эффективность процесса обучения математике на технических специальностях и составляющие основу проектируемой методической системы на технологическом уровне:

- «осознание педагогом диалектического характера обучения, из которого вытекает, что нет и не может быть универсальной структуры обучения, способной разрешить все дидактические задачи в равной мере эффективно» [4, с. 69];
- «стремление обеспечить возможное разнообразие форм и методов преподавания и учения» [4, с. 71];
- «современная система обучения должна представлять собой целостную систему, в которой разумным образом сочетаются все формы и методы обучения при определяющей роли в ней самостоятельной работы студентов» [5, с. 10].

В основу понимания сущности системы компонентов УМК (в широком смысле) нами положен дидактический подход, разработанный В.Л. Лозицким [6]. Согласно основным положениям этого подхода к пониманию сущности средств обучения, при проектировании компонентов УМК должны быть отражены и учтены следующие важные элементы педагогической технологии: форма представления учебного и учебно-практического содержания теоретического и практического блоков; понимание деятельности преподавателя как активного субъекта, осуществляющего управление средствами обучения и учебной деятельностью обучаемых; рассмотрение путей достижения в учебном процессе различных дидактических целей, а также организации учебно-познавательной и учебно-практической деятельности студентов с использованием предлагаемых средств обучения; повышение мотивации и активизация самостоятельной познавательной деятельности обучаемых, обусловленные использованием компонентов УМК (в широком смысле); формирование и развитие у студентов способности к рефлексии этой деятельности с условием предоставления им возможности корректировать ее результаты; развитие навыков культуры учебного труда в процессе обучения математике на технических специальностях.

Обратимся к Положению об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [7]. Согласно ему, структура УМК может быть представлена четырьмя блоками: теоретическим, практическим, контроля знаний и вспомогательным. Определяя и проектируя выделенные блоки для системного применения УМК (в широком смысле) по математике для технических специальностей, представляется важным выделить его инвариантные компоненты. Кроме того, необходимо выявить и вспомогательные компоненты, значимые характеристики которых позволят оптимизировать организационные и дидактические требования в ходе осуществления самостоятельной познавательной деятельности студентов технических специальностей.

Поэтому в процессе поисковой деятельности установлено, что для решения указанной проблемы целесообразно выделить следующих компонентов, входящих в УМК (в широком смысле), представляющих собой согласованную целостность и направленных на формирование базовых, прикладных, творческих знаний по математике; навыков культуры труда; формирование и оптимизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов [2]:

- «Спроектированные лекционные занятия» (теоретический блок);
- «Спроектированные практические занятия» (практический блок);
- «Систематический педагогический контроль знаний» (блок контроля знаний);
- «Материалы для творческих занятий»; «Графические схемы»; «Информационные таблицы»; «Алгоритмические предписания, частные алгоритмы решения задач»; «Приложения, разработанные в СКА» (вспомогательный блок).

Таким образом, в соответствии с указанным положением, а также результатами проведенной поисковой деятельности и исследования возможных дидактических путей решения поставленной задачи нами выделены компоненты **УМК (в широком смысле)** и на этой основе предложена его структурно-функциональная модель (рис.).

Каждый компонент УМК (в широком смысле) спроектирован нами на основе научного анализа процесса обучения математике студентов технических специальностей в соответствии с его закономерностями, целями, задачами и возможностями существующей системы образования, уровнем развития педагогической науки, учетом дидактических принципов (научности; структуризации; информационной системности и целостности; доступности; развивающей деятельности; технологичности; контекстности; прикладной направленности; оптимизации педагогического воздействия; реализации обратной связи в обучении математике) и дидактических подходов (системно-деятельного, дифференцированного, модульного, когнитивно-визуального, компетентностного).

Совокупность учебно-методических изданий [8–13], определенная нами как **УМК (в узком смысле)**, выступает в указанной модели в качестве ведущего инвариантного компонента, вокруг которого во взаимном влиянии и функциональной зависимости группируются другие компоненты УМК (в широком смысле). Все компоненты в своем интегральном единстве представляют согласованную целостность. При этом УМК (в узком смысле) включает в себя все названные основные блоки в менее развернутом виде. Указанная совокупность учебно-методических комплексов, спроектированная по отдельным разделам-модулям, представляет собой модельное описание проектируемой педагогической системы, в которой процесс обучения математике на технических специальностях выступает как система целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Она обеспечивает взаимодействие всех спроектированных ее элементов, организацию разноплановой познавательной деятельности студентов и содержательно-методической, организационно-управленческой, контрольно-корректирующей деятельности педагогов в соответствии с целями и задачами образовательного процесса, а также с учетом дифференциации студенческой аудитории.



Рисунок. – Структурно-функциональная модель УМК (в широком смысле)

Научно-теоретические основы проектирования выделенных к обсуждению методических изданий изложены в [14, 15], а также в нулевом учебном модуле УМК [8]. УМК спроектирован по модульному типу и предназначен для преподавателей и студентов технических специальностей высших учебных заведений. В каждом модуле в развернутом виде представлен содержательный компонент обучающей среды, достаточный для подготовки на трех уровнях изучаемой информации (создаются условия для выбора студентом соответствующего уровня обучения и получения затем желаемой им оценки); в сжатой форме – контролирующий компонент процесса обучения, а также даны методические рекомендации для работы в информационном поле УМК, обеспечивающие, в определенной мере, управленческую деятельность преподавателя и организацию поэтапной, самостоятельной познавательной деятельности студентов. Спроектированные методические средства, формы и методы оптимально возможно обеспечивают взаимосвязанное функционирование содержательно-методического, организационно-управленческого и контрольно-корректирующего компонентов процесса обучения математике студентов технических специальностей. Модульное построение УМК дает возможность методического совершенствования модуля как отдельной дидактической единицы, в т.ч. на основе новых информационных технологий.

Отметим, что УМК (в узком смысле) позволяет во многом регламентировать процесс самостоятельного усвоения математической информации, реализовать самоконтроль обучающихся за результатами не только овладения ими математической информацией, но и их подготовки к различным формам контрольных мероприятий. Он может использоваться преподавателями и студентами на лекциях, практических занятиях, в аудиторной и во внеаудиторной самостоятельной работе, в заочной и дистанционной формах обучения. Очевидно, что УМК (в узком смысле), являясь ведущим инвариантным компонентом УМК (в широком смысле), обладает потенциалом для формирования всех видов компетенций, заявленных в учебной программе учреждения высшего образования по математике для выделенных специальностей.

Вместе с тем экспериментальные исследования показали, что для решения задач обучения математике и оптимизации самостоятельной познавательной деятельности студентов технических специальностей необходимо и целесообразно отдельное проектирование других методических компонентов, позволяющих проектировать УМК (в широком смысле) в контексте определения Б.В. Пальчевского: «Учебно-методический комплекс – это система средств обучения (включающая научно-методическое обеспечение), представленная через неразрывно связанные между собой компоненты, разработанная на единых научных основаниях, единым авторским коллективом и в логике современных технологий обучения,

средствительно и поэтапно (через учебные ситуации), обеспечивающая осмысленную продуктивную деятельность обучающихся и оргуправленческую деятельность преподавателя с целью достижения педагогического эффекта, близкого к возможному» [16, 4].

Как отмечает А.П. Сманцер: «Ведущая, направляющая форма организации учебной работы в вузе – лекция, которая призвана обеспечить систематическое изложение изучаемой науки, научить студентов анализировать, сопоставлять получаемую информацию, делать выводы и обобщать, способствовать овладению навыками работы с ней, давать нужные направления для дальнейшей самостоятельной работы над учебным материалом. Она отличается строгой научностью, риторичностью и эмоциональностью изложения» [17]. В соответствии с этим тезисом структурный элемент УМК (в широком смысле) «**Спроектированные лекционные занятия**» в нашем исследовании рассматривается как неотъемлемый (инвариантный) его компонент, как звено, которое органично функционирует и взаимодействует со всеми его составляющими [18]. В указанном компоненте мы старались осуществить преемственность в формах организации и методах обучения в школе и вузе, рассматривая ее как «одну из важнейших предпосылок, главное педагогическое условие успешности обучения первокурсников, их быстрой адаптации к специфике вузовской системы» [17, с. 197]. Благодаря наличию УМК (в узком смысле) в начале первого курса лекции отличаются меньшим объемом учебного теоретического материала; большим количеством решенных и разобранных задач; подтверждением высказанных общих мыслей конкретными примерами; общением преподавателя в ходе лекции со студентами; обучением конспектированию материала. Постепенно, по мере развития навыков познавательной самостоятельной деятельности студентов, происходит увеличение и усложнение теоретического материала значительным количеством доказательств, которые всегда присутствуют в УМК (в узком смысле). Все формы и методы, применяемые на лекционных занятиях, способствуют скорейшему формированию у обучаемых целенаправленного восприятия сложных и больших по объему порций теории. Проектирование указанного компонента происходит на основе разумной и научно обоснованной интеграции традиционных и прогрессивных форм, методов и средств преподавания учебных дисциплин с применением ИКТ.

Однако устойчивых теоретических знаний сложно достигнуть без применения знаний на практике, без развития умений самостоятельной работы, а также навыков самоанализа, самооценки, рефлексии. Этому способствует инвариантный компонент проекта УМК (в широком смысле) «**Спроектированные практические занятия**» [19]. При его проектировании и применении задействованы особые методы управления образовательной деятельностью, оказывающие влияние на активность обучаемых, их саморегуляцию в обучении. Алгоритм последовательности проектирования практических занятий служит методическим ориентиром для реализации содержательно-методической, оргуправленческой, контрольно-корректирующей деятельности преподавателя. Грамотное использование методов активного и традиционного обучения способствует переходу обучающихся на более высокие уровни познавательной деятельности. При этом максимально задействуются силы студентов на организацию их внеаудиторной самостоятельной работы. Эффективной самостоятельной познавательной деятельностью обучаемых, в определенной мере, достигаются выделенные дидактические цели, обеспечивается возможность достижения базовых результатов в обучении математике. Выделенный структурный компонент, разработанный, спроектированный педагогом в тесной взаимосвязи с другими компонентами УМК и на единых научно-методологических основах внедренный в практику обучения, целенаправленно, средствительно и поэтапно создает условия и предпосылки для формирования осознанных, оптимально возможно глубоких знаний математического аппарата, достаточного для успешного применения в изучении специальных дисциплин, в жизни и овладения общепрофессиональными компетенциями.

В настоящее время традиционные оценочные средства не в полной мере удовлетворяют современным требованиям образовательной системы и не способны выявить степень сформированности компетенций выпускника. Поэтому требуется проектирование новых методик, в частности, научно разработанного систематического педагогического контроля, включающего проверку академических знаний по математике, умение их применять в рамках практико-ориентированных заданий, формирование навыков самостоятельной познавательной деятельности и всех видов компетенций, предусмотренных учебной программой по математике для выделенных специальностей. Плановость осуществления контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов и формированием их компетенций – одно из важнейших направлений работы преподавателей в высшей школе. Достаточно большой процент (69–73%) опрошенных одной из причин трудностей, которые возникают при изучении курса высшей математики на первом курсе, считают отсутствие систематического контроля со стороны преподавателей [17, с. 210]. Поэтому для ритмичной результативной работы начинающему студенту необходимо адаптироваться к новой системе контроля, самому проявлять волю и самостоятельность в планировании и организации своей внеаудиторной учебно-познавательной деятельности. Исходя из этого положения, мы поставили

цель спроектировать «**Систематический педагогический контроль знаний**» как инвариантный компонент учебно-методического комплекса (в широком смысле), находящийся во взаимосвязи с другими его компонентами, позволяющий опосредованно изучить формирование самостоятельной познавательной деятельности студентов технических специальностей, необходимых компетенций выпускника [1]. Цель такого контроля – привить навыки регулярной работы, своевременного выполнения всех заданий, выявить пробелы в знаниях и своевременно их ликвидировать. Несомненно, что систематический контроль, взаимный контроль и самоконтроль за учебно-познавательной деятельностью студентов повышает их ответственность за уровень знаний и формирование компетенций.

Наиболее полно реализация выявленных и установленных нами методологических основ УМК, достижение стратегических и тактических целей обучения математике происходит в инвариантных компонентах в интегральном единстве со вспомогательными компонентами посредством спроектированных специальным образом учебных целей, форм, дидактических процессов, средств обучения математике. Анализируя структуру целостного процесса обучения, а также процессы преподавания и учения, нам удалось выявить условия их эффективного взаимодействия в едином процессе обучения. Оптимальное функционирование процесса обучения невозможно без новых специальных средств, которые разрабатываются нами при анализе конкретных дидактических ситуаций во вспомогательных компонентах «**Графические схемы**» и «**Информационные таблицы**», которые проектируются в дополнение к таким же компонентам УМК (в узком смысле) и в соответствии с системно-деятельностным, компетентностным и когнитивно-визуальным подходами [20]. Разработанная методика включения в процесс обучения математики граф-схем и информационных таблиц, по нашему мнению, позволяет не только визуализировать, «охватить единым взглядом» в сжатом, компактном, систематизированном виде основные положения важных разделов математики. Главное их назначение – способствовать, с опорой на когнитивно-визуальный, системно-деятельностный и компетентностный подходы, развитию навыков анализа, классификации, систематизации, обобщения, логической организации математической информации, продемонстрировать опыт рационального, эффективного, удобного, интересного ее представления и овладения, целенаправленно формируя при этом познавательную самостоятельность студентов. При этом активизируется не только взаимодействие преподавателей и студентов, т.к. расширяются горизонты для проблемного обучения и эвристического диалога, но происходит оптимизация мыслительных процессов аналитико-синтетической деятельности, целенаправленная активизация памяти обучающихся.

Существующая педагогическая практика позволяет выделить в качестве важного компонента УМК (в широком смысле) «**Приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры (СКА)**», с помощью которых представление содержания учебного материала осуществляется в основном программными средствами Maple, Mathcad, Matlab [21]. Выделение нами этого компонента обусловлено тем, что при учете всех технологических и дидактических требований к их созданию приложения становятся действенным средством обучения в процессе проектирования, организации и осуществления учебных занятий. Приложения, разработанные в системах компьютерной алгебры, разрешают использовать на аудиторных занятиях широкие возможности, которыми обладают в этом плане современные системы компьютерной математики, и избавить студентов от выполнения большого объема вычислительных и аналитических преобразований, тем самым расширив круг решаемых задач. Таким образом усиливается практическая составляющая материала и уменьшается его формализм. Приложения, разработанные в СКА, позволяют реализовать творческий потенциал как преподавателям, так и обучаемым.

Однако возможности систем компьютерной алгебры выходят далеко за границы их применения на спроектированных лекционных и практических занятиях. Для преодоления этого недостатка в практике применения и дальнейшем развитии информационной культуры труда студентов и исследовательского метода в обучении, в т.ч. и при решении задач, не требующих применения СКА, был выделен компонент УМК (в широком смысле) «**Материалы для творческих заданий**». Благодаря затрагиванию в них математических аспектов проблем, рассматриваемых в других дисциплинах, их применение в процессе обучения математике стимулирует сильных студентов к расширению своих знаний и возможностей. Опыт поисково-исследовательской деятельности, получаемый обучающимися при моделировании различных химических, физических, технических и других процессов, позволяет целенаправленно формировать у них творческую познавательную самостоятельность, профессионально-ориентированные компетенции высокого уровня. Экспериментальные исследования выявили, что комплексное взаимодействие компонента «Материалы для творческих заданий» с другими компонентами УМК (в широком смысле) позволяет сформировать в учебно-познавательном процессе изучения математики не только более глубокие, прочные знания по высшей математике, но и выработать у студентов технических специальностей значимые профессиональные и социально-личностные компетенции, способствующие переходу их мыслительной деятельности на новый, продуктивный уровень.

Проведенный анализ практики использования диагностического и контрольно-оценочного инструментария, а также трудов ученых-методистов позволили сделать вывод, что алгоритмический подход упорядочивает и делает более целенаправленным изучение некоторых свойств и правил выполнения действий над математическими объектами. Поэтому было принято ввести еще один вспомогательный компонент УМК (в широком смысле) – «**Алгоритмические предписания, частные алгоритмы решения задач**» [22]. Он реализует функции выделения основных этапов решения задачи, структурирует ее и облегчает понимание. Студенты последовательно рассматривают основные элементы задачи и находят альтернативные решения, что делает возможным решение одной и той же задачи различными способами. Это развивает мышление студентов и способствует лучшему пониманию ими материала, что благоприятно сказывается на мотивации и формировании компетенций будущего специалиста.

Выделенные компоненты УМК (в широком смысле) являются системообразующими дидактическими средствами организации и управления самостоятельной познавательной деятельности студентов. Системное и полноценное их применение положительно сказывается на достижении ими знаний математического аппарата и возможностей его применения для решения задач междисциплинарного цикла, а также способствуют выработке у студентов соответствующих профессиональных компетенций и формированию культуры учебного труда.

Заключение. На основе подхода, представленного в данном исследовании, разработан и спроектирован УМК нового поколения – его модель, применимая для создания аналогичных комплексов по различным учебным дисциплинам. Анализ экспериментальных данных показывает, что научно-теоретически обоснованная методика проектирования процесса обучения математике на технических специальностях с его применением позволяет выстроить, методически целенаправленно организовать, создать и обеспечить в процессе обучения математике студентов технических специальностей благоприятные условия для их активной самостоятельной познавательной деятельности. Научный анализ и обобщение результатов проведенных исследований свидетельствуют, что функционирование в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии всех спроектированных в УМК (в широком смысле) его компонентов дает возможность сконструировать в процессе обучения математике студентов технических специальностей совокупность определенных педагогических условий. Эти условия обеспечивают формирование базовых и более глубоких знаний по предмету; выполняют обучающую, развивающую, воспитательную, информационную, методологическую и мотивационно-эмоциональную функции математики; оказывают существенное влияние на овладение методикой правильного учения, формирование и оптимизацию последовательной, результативной самостоятельной познавательной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакульчик, В.С. Содержательно-методический и оргуправленческий аспекты проектирования систематического контроля как важной компоненты УМК в процессе обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Вестник ВГУ им П.М. Машерова. – 2015. – № 2-3 (86-87). – С. 108–117.
2. Вакульчик, В.С. УМК как средство формирования познавательной самостоятельности в контексте компетентностной модели подготовки выпускника вуза / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Вестник СПГУТД. – 2018. – № 2. – С. 90–98.
3. Вайцехович, Н.Ю. Проблемы трансформации учебных изданий в контексте идеи учебно-методического комплекса: теоретико-методологический аспект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repository.buk.by:8080/jspui/bitstream/123456789/2241/1/PROBLEMYI%20TRANSFORMACII.pdf>. – Дата доступа: 16.09.16.
4. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 252 с.
5. Вакульчик, В.С. Формы и методы организации самостоятельной работы студентов по высшей математике в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.С. Вакульчик ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1996. – 20 с.
6. Лозицкий, В.Л. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам социально-гуманитарного цикла: Научно-методические основы создания и системного применения / В.Л. Лозицкий. – Минск : РИВШ, 2012. – 224 с.
7. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 26.07.2011 г. № 167. – Режим доступа: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/318493.pdf>. – Дата доступа: 16.09.16.
8. Вакульчик, В.С. Элементы линейной алгебры. Введение в математический анализ. Дифференциальное исчисление функции одной переменной : учеб.-метод. комплекс / В.С. Вакульчик. – Новополоцк : ПГУ, 2007.
9. Элементы векторной алгебры. Элементы аналитической геометрии на плоскости и в пространстве : учеб.-метод. комплекс для студентов техн. специальностей / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополоцк : ПГУ, 2009. – 220 с.
10. Неопределенный интеграл : учеб.-метод. комплекс для студентов техн. специальностей / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополоцк : ПГУ, 2010. – 168 с.

11. Определенный интеграл. Функции нескольких переменных : учеб.-метод. комплекс для студентов техн. специальностей / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 244 с.
12. Специальные главы высшей математики : учеб.-метод. комплекс для студентов техн. специальностей. В 2 ч. / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик, Ф.Ф. Яско. – Новополоцк : ПГУ, 2013. – Ч. 1. – 136 с.
13. Специальные главы высшей математики : учеб.-метод. комплекс для студентов техн. специальностей. В 2 ч. / В.С. Вакульчик [и др.] ; под общ. ред. В.С. Вакульчик, Ф.Ф. Яско. – Новополоцк : ПГУ, 2017. – Ч. 2. – 168 с.
14. Вакульчик, В.С. Дидактические основы проектирования УМК по курсу «Математика» для технических специальностей / В.С. Вакульчик // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты : материалы междунар. науч. конф., посвящ. 85-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 25–28 окт. 2006 г. / редкол.: И.А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2006.
15. Учебно-методический комплекс как средство совершенствования организации самостоятельной работы при обучении математике студентов на нематематических специальностях / В.С. Вакульчик [и др.] // Веснік Магілеў. дзярж. ун-та імя А.А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі. – 2010. – № 1 (35). – С. 70–82.
16. Пальчевский, Б.В. Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования / Б.В. Пальчевский // Веснік адукацыі. – 2007. – № 5. – С. 3–11.
17. Сманцер, А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А.П. Сманцер. – Минск : БГУ, 1995. – 287 с.
18. Вакульчик, В.С. Научно-методические основы проектирования лекционных занятий как компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле) для процесса обучения математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 39–49.
19. Мателёнок, А.П. Проектирование практических занятий в процессе обучения математике студентов технических специальностей как компонента учебно-методического комплекса (в широком смысле) / А.П. Мателёнок // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2016. – № 7. – С. 32–39.
20. Вакульчик, В.С. Методические средства и приемы реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Педагогические науки. – 2013. – № 15. – С. 40–47.
21. Мателёнок, А.П. Информационные технологии в обучении математике студентов технических специальностей / А.П. Мателёнок // Веснік Віцеб. дзярж. ун-та. – 2013. – № 1 (73). – С. 116–122.
22. Вакульчик, В.С. Метод построения частных алгоритмов как методический прием реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей / В.С. Вакульчик, А.П. Мателёнок // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II I(22), Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos, Issue: 45, 2015. – С. 18–23.

Поступила 12.09.2018

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF DESIGNING
AN ACADEMIC AND METHODOLOGICAL COMPLEX
FOR THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS
TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES AT THE TECHNOLOGICAL LEVEL**

V. VAKULCHIK, A. MATELENOK

In modern conditions of increasing the requirements for the quality of professional training of future specialists in the engineering area of expertise, the updating of the methodological bases of this training is being made actual. In that regards, it becomes necessary to strengthen the importance of independent work of students, to take into account and implement the system active, differentiated, modular, cognitive visual, competence approaches to teaching mathematics to students of technical specialties in order to maximize their potential in a specific didactic process. This article presents a development and design at the technological level of a methodological system for teaching mathematics within the framework of a structurally functional competence model of a new-generation teaching and methodological complex. The authors singled out its components, revealed their purpose and significance for optimization of organization of students' independent activity and the formation of a specialist corresponding to the normative and methodological competence model of a graduate training.

Keywords: *academic and methodological complex, optimization of organization of students' independent activity, competence normative and methodical model of a graduate training.*

УДК 811.161.1

**ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ,
СОДЕРЖАЩИХ В СВОЕЙ СТРУКТУРЕ ЗООМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ***канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА**(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

Рассматриваются особенности обучения переводу студентов английских экономических текстов, имеющих в своей структуре зооморфные метафоры. Метафорический перенос является достаточно распространенным приемом современных экономических текстов. При переводе терминов в текстах, основанных на метафорическом переносе, часто используются слова в их прямом значении. Но это не всегда возможно, т.к. картины мира у представителей различных стран нередко не совпадают. Поэтому и возникает проблема эквивалентности терминов в английском и русском языках. Подобные термины отражают суть маркетинговых стратегий и экономической деятельности, которую ведут носители данных языков.

Ключевые слова: *зооморфная метафора, перевод, аналогия, термин, биржевой сленг, экономический текст.*

Введение. Значительные социальные изменения, произошедшие за два последних десятилетия в нашей стране, привели к коренному изменению экономических отношений в обществе. Новые экономические реалии и отношения, существующие в современном белорусском обществе, уже невозможно осмыслить и описать в рамках терминов и понятий традиционной политической экономики. Все те темы, которые неизменно с огромным интересом обсуждаются в обществе, – безработица, инфляция, бедность, социальное неравенство, загрязнение окружающей среды и т.д. – связаны с экономикой напрямую. Именно поэтому она является в большей степени сферой общественной жизни, а не наукой и только. Учитывая большой объем тем, которые охватывают экономические тексты и их неизменную актуальность, стоит обучать студентов экономических специальностей именно переводу экономических материалов, т.к. они имеют свои особенности и нюансы.

Экономический перевод – это один из видов специального перевода. В основе его лежит работа с различными материалами экономической тематики. Очень важно, чтобы студент экономической специальности был хорошо знаком со спецификой переводимого текста, а также хорошо владел необходимой терминологией. Это позволит ему не только передать суть, но и максимально точно отразить форму, поскольку по стилям, жанрам и функциям экономические тексты очень разнообразны.

Однако при переводе нужно учитывать, что экономические тексты всегда обладают высокой информативностью, изобилуют терминами. Повествование не всегда последовательное, а в языке зачастую используется большое количество метафор, фразеологизмов и т.д. [1, с. 83].

Поэтому в данной статье мы рассмотрим особенности перевода экономических текстов, содержащих в своей структуре зооморфные метафоры и, соответственно, целью является определение того, что может скрываться под метафоричностью таких понятий и их способностью структурировать новые смыслы.

Основная часть. В новом экономическом дискурсе Беларуси появилось множество инноваций, которые требуют, помимо прочего, фундаментального осмысления. Очевидно, что при обучении студентов экономических специальностей переводу невозможно игнорировать тенденции развития мировой экономической терминологии, в нашем случае, английской и русской, но это вовсе не означает необходимость использовать в русских экономических текстах преимущественно лексику, заимствованную из английского языка. Нами отмечается, что активное воздействие английского языка на развитие современной отечественной социально-политической лексики проявляется и в прямых лексических заимствованиях в виде калек, транслитерации и транскрибирования, и в активном использовании метафорических номинаций, образованных по определенным моделям. Подобные процессы отражают тенденцию к интернационализации экономической терминологии, что существенно стимулируется наличием прямых и непосредственных контактов с иностранными партнерами [2, с. 143].

При таких контактах необходимо владеть специфической лексикой, т.е. определенным материалом, который свойственен именно данной специальности. Анализ такого материала представляет определенную сложность для восприятия и анализа, т.к. восприятие языка осуществляется студентами с различным познавательным и жизненным опытом, в котором находят отражение индивидуальные намерения или интенции, нормы и потребности, знания и убеждения.

При обучении студентов переводу экономических текстов представляется интересным рассмотреть языковые выражения, содержащие в своей структуре наименования животных или имеющие отношение к ним. Подобные примеры вызывают неподдельный интерес у студентов, т.к. это абсолютно новый и не всегда понятный для них материал.

Хочется отметить, что экономический дискурс можно рассматривать как коммуникативное событие, как интегративную совокупность отдельных коммуникативных актов в сфере экономики. Вербальным результатом такой дискурсивной деятельности является экономический текст, который служит средством коммуникации в экономической сфере и имеет определенные особенности в зависимости от адресованности и, соответственно, контекста [3].

Тематика экономического дискурса обширна, и способы ее представления разнообразны. Общей чертой экономических текстов, публикуемых в англоязычных электронных и печатных изданиях, является стиль определенных авторов, в котором они опираются на метафоры. Очевидно, цель употребления метафор состоит в том, чтобы придать специальному материалу характер более конкретный, вызывающий интерес у читателя, т.е. представить его в понятной для неспециалиста форме.

После анализа литературы по экономической специальности мы пришли к выводу, что некоторые ключевые слова из области финансов, банковского дела, коммерческой деятельности, управления деятельностью на предприятии и т.д. имеют достаточно сложный абстрактный характер, который вызывает трудности для понимания. В таких случаях преодоление сложности осмысления достигается путем метафорической репрезентации с учетом окружающего контекста, что устраняет двойственность, неопределенность, свойственные метафоре. Более того, большинство метафор участвует в терминообразовании, обладает системным характером и фиксируется специальными словарями. Замечено также, что метафоры являются эффективным приемом мотивации и коммуникативной направленности в обучении английскому языку для специальных целей.

Поскольку метафора в настоящее время интерпретируется на основе когнитивного подхода, представляется интересным рассмотреть зооморфные метафоры, используемые в экономических текстах, т.е. те языковые выражения, которые содержат в своей структуре наименования животных или имеют отношение к животным [4].

Материал для данной статьи был отобран из применяемого на занятиях со студентами методом сплошной выборки с последующим контекстуальным анализом. Нами использовались лексикографические источники: «Англо-русский фразеологический словарь» А.В. Кунина, «Speaking of Animals: A Dictionary of Animal Metaphors» Р.А. Палматьер (R.A. Palmatier) и другая справочная литература; англоязычная финансово-экономическая газета «The Economist» за 2015–2017 годы, специальные сайты (money.com). Выбор источников объясняется тем, что в этих изданиях представлены сведения о последних событиях, тенденциях, аналитические материалы и комментарии в сфере экономики, финансов и бизнеса. Проведенный анализ свидетельствует, что в этих публикациях зооморфные метафоры используются достаточно активно и эффективно.

Интересно заметить, что наименования из мира животных часто употребляются в автомобильной промышленности, например, следующие концерны выпускают такие модели машин, как:

- Форд (Ford): «кугуар» (*cougar*), «мустанг» (*mustang*);
- Крайслер (Chrysler): «жеребенок» (*colt*), «орел» (*eagle*), «змея» (*viper*);
- Фольксваген (Volkswagen): «жук» (*beetle*).

Кроме того, существует Tiger (*tiggr*) economy (*ies*) – это экономика страны с быстрым экономическим ростом.

Нами отмечается, что зооморфные метафоры в английском языке часто используются в биржевой и финансовой сферах. Ученые по этому поводу высказывают предположение, что, очевидно, деятельность фондовых бирж и поведение биржевых маклеров имело сходство с поведением животных. Для экономической лексики также характерно использование образов ряда экзотических для фауны Великобритании животных (слон, шимпанзе, тигр), что, вероятно, связано с бурным развитием экономики страны и, в частности, фондового рынка и биржевой деятельности в период расцвета метрополии и освоения колоний.

Наиболее распространены такие образы диких животных, как *bear* – медведь, *wolf* – волк, *fox* – лиса, а также образы ряда экзотических животных, например, *tiger* – тигр, *elephant* – слон, *chimpanzee* – шимпанзе, *monkey* – обезьяна.

Одним из самых известных примеров экономических метафор в английском языке является метафора *bulls and bears*, относящаяся к так называемому «биржевому сленгу». Этот термин отражает образы медведя, опускающего мощной лапой рыночные котировки, и быка, поднимающего их рогами.

В экономических словарях приводятся следующие толкования данных понятий: «бык» (*bull*) – это покупатель финансового инструмента, товара, который надеется продать его по более высокой цене через некоторое время [5]. Иначе говоря, это спекулянт, играющий на повышение.

Метафора *a bull market* (бычий рынок, рынок быков) также относится к «биржевому сленгу». Она обозначает ситуацию низкого курса на биржевом рынке, на котором наблюдается тенденция к повышению. Брокеры предполагают, что произойдет быстрый рост курса и поэтому на ранней стадии этого периода покупают акции и активы. Они надеются продать их по более высокой цене через некоторое время. Интенсивное приобретение ценных бумаг, активов может вызвать бóльший спрос на них и, как следствие такого действия, рост цен.

Инвесторы смотрят с оптимизмом в будущее, что означает получение выгоды за счет ожидаемого роста цен, и поэтому «рынок быков» характеризуется положительно.

Англо-русский фразеологический словарь указывает на несколько источников происхождения этой метафоры. Предполагают, что слово *bule* стали употреблять в среднеанглийский период XII века и оно означало *male of a bovine animal* – «бык, самец молодого быка» [5].

– *Most stock markets booms are aborted long before the extremes reached by the recent bull market.* – Большинство подъемов на фондовой бирже прерываются задолго до прихода к крайностям, вызванным недавними повышениями цен на рынке.

– *With gold prices up nearly ten percent over the past month, analysts are once again hailing the start of a bull market for the yellow metal.* – Так как цены на золото поднялись почти на десять процентов в прошлом месяце, аналитики приветствуют тенденцию к повышению на рынке желтого металла.

«Медведь» (*bear*) – это участник фондовой, валютной или товарной биржи, играющий на понижение. Он старается продать финансовые активы, чтобы затем купить их по более низкой цене [6]. Таким образом, характер биржевой деятельности и ее участников уподобляется биологическим и поведенческим особенностям обоих животных (медведя и быка), и на этом строится метафора, потерявшая свою образность и перешедшая в разряд термина.

К разряду «биржевого сленга» относится и метафора *a bear market* (медвежий рынок, рынок медведей). Данная метафора обозначает ситуацию на бирже, когда курс акций высокий с тенденцией постепенного понижения. Это достаточно сложный период, который характеризуется тем, что и инвесторы, и брокеры ожидают финансовых потерь, поэтому стараются продать имеющиеся акции, пока цены не упали до самого низкого уровня, в надежде купить их обратно по значительно низкой цене. Полагают, что цены на акции в этот период не вырастут, поэтому они смотрят с пессимизмом в будущее. «Медвежий рынок» можно характеризовать как рынок «покупай по низкой цене, продавай по высокой» [7].

Такие особенности необходимо объяснять студентам, чтобы они понимали и правильно переводили экономические тексты.

Для повышения мотивации к изучению английского языка студентам можно рассказать об истории возникновения этой метафоры. Она впервые была использована в Англии как пословица *Sell the bearskin (bear's skin) before one has caught the bear*, что в переводе означает «делить шкуру неубитого медведя», или «не продавай шкуру неубитого медведя». Данная пословица основана на старой легенде об охотнике, который продал шкуру медведя, еще не убитого. На основе этого факта делается вывод, что поскольку брокер продал свои акции до того, как рынок «умер», его назвали *a bearskin jobber* (продавец медвежьих шкур); позже это выражение стало акронимом *a bear*. Если «медвежий рынок» длится долго, это может привести к экономической депрессии [7].

Рассмотрим это на следующих примерах:

– *But, at that time, the oil prices clearly showed a bear market trend, which was not at all, a good sign for the future of the US economy.* – Но в это время цены на нефть ясно показывали тенденцию к снижению, что в целом не было хорошим знаком для будущего экономики США.

– *And small-company shares, which soared 17% over the year, nearly fell into a bear market early in 2016.* – И акции небольшой компании, которые медленно выросли в цене на 17% в течение года, снизились в начале 2016 года.

– *In the first quarter of this year, accounts surged by 40% thanks to the bear market, tradings and some of the largest marketing campaigns in America.* – В первом квартале этого года счета поднялись на 40% благодаря рынку, играющему на понижение (медвежьему рынку), торгам и одной из крупнейших маркетинговых кампаний в Америке).

Если судить по переводу с английского языка на русский, в данных примерах зооморфная метафора не имеет дословного перевода, т.е. здесь используется описательно-пояснительный перевод.

Трудности при переводе возможны при метафорическом использовании таких выражений, как *to go to the dogs* (разориться) и *a dog's life* (собачья жизнь). Метафорическое переосмысление получает образ *watchdog* – сторожевая собака, который используется для обозначения видов деятельности, связанных с контролем, аудитом, мониторингом со стороны различных организаций.

– *Last week, the Nuclear Installations Inspectorate (NII), Britain's independent nuclear watchdog, produced a report lambasting its «systematic management failures».* – На прошлой неделе Инспекция по контролю за ядерными установками и независимая британская организация (*сторожевой пес*), подготовила доклад, в котором подвергла суровой критике «систематические ошибки в руководстве».

– *His business was not successful that's why he went to the dogs.* – Его бизнес не был успешным поэтому он и *разорился*.

Зооморфная метафора *lion's share* (львиная доля) впервые появилась в басне Эзопа и имеет несколько версий.

Например, согласно одной из них, в лесу охотилось несколько зверей – бык, козел и овца и др. Был и лев. Поймав добычу, звери стали спорить о том, как же стоит разделить эту добычу. Лев, как самый сильный из зверей, претендовал на одну четверть по прерогативе (он ведь царь зверей), на вторую – за свою непревзойденную храбрость, на третью – за свою силу, а «насчет четвертой, пусть любой поспорит со мной». Испугавшись его свирепого вида, другие звери потихоньку разбежались, т.к. спорить со львом никто не решился: это было опасно для их жизни [8].

Существует вероятность, что именно этот аспект и был выбран за основу значения, которое предлагается для понимания и перевода.

– *But the lion's share of trading on Wall Street happens automatically, via computers.* – *Львиная доля сделок* на Уолл-стрит происходит автоматически с помощью компьютеров.

– *These investments have made up the lion's share of the total environmental expenditure of the Central and East European countries.* – Эти инвестиции составляют *львиную долю* общего объема природоохранных расходов в странах Центральной и Восточной Европы.

– *It is the very largest billion dollar corporations that get the lion's share of their armament contracts.* – И именно крупнейшие корпорации с миллиардными активами получают *львиную долю заказов* на вооружение.

– *A lion's share of DPRK's trade turnover – 98% – falls on China.* – *Львиная доля товарооборота* Северной Кореи – 98% – приходится на Китай.

– *These investments have made up the lion's share of funding for R&D in developing countries – the total environmental expenditure.* – Эти инвестиции составляют *львиную долю* общего объема природоохранных расходов.

Приведенные примеры позволяют определить такие значения метафоры, как «большая, значительная часть ресурсов, экономики, расходов, сделки, ассигнований, акций» и др.

Также в экономических текстах встречаются образы кошки (*cat*).

– *The private firm running the city's water now has a clear incentive to serve the poor, just like fat cats down the road.* – Частные фирмы, занимающиеся водоснабжением, подобно *жирным кошкам* на дороге, готовы взять на себя обслуживание плохо обеспеченных потребителей.

В данном предложении используется переводческая трансформация перестановки, но зооморфное значение сохраняется дословно.

Приобретая новые смысловые оттенки и обрастая новыми значениями, многие названия животных становятся терминами. Студентам стоит давать такие термины, чтобы при встрече с ними в специальной литературе у них не было затруднений с пониманием и переводом [7]:

- 1) *cats and dogs* – сомнительные ценные бумаги, не могущие служить обеспечением ссуды;
- 2) *wildcat securities* – очень рискованные ценные бумаги;
- 3) *lamb* (овца) – спекулянт, ведущий биржевую игру вслепую.

Достаточно широко в экономических текстах используются зооморфные названия птиц. Здесь наиболее распространенными примерами являются названия хищных птиц.

– *Some are hawks who see nothing wrong with oil at 30 dollars a barrel. The consumer be damned.* – Некоторые (производители) – *ястребы*, которые не видят ничего плохого в цене на нефть 30 долларов за баррель, – и к черту потребителя.

Широкое распространение в экономических текстах получили названия домашних птиц. Возьмем, к примеру, такой фразеологизм, как *lame duck*. Студенты сразу переводят его как «хромая утка» и это вызывает у них недоумение: почему такой термин может использоваться в экономическом тексте. Для них необычно, что это слэнг для *efaulter*, который переводится как «банкрот, разорившийся биржевой маклер», и это значение часто употребляется в финансовых кругах Лондона [6, с. 243]. Существует объяснение, что еще в XVIII веке так называли человека, который не мог выплатить свои долги другим компаниям и его ассоциировали с уткой, которая хромала, и именно поэтому ей было сложно угнаться за своей стаей. В связи с этим она становилась легкой мишенью для охотников или, например, добычей для хищников.

По аналогии можно определить значение как «неудачник» (студенты сразу называют его *loser*), но им и не приходит в голову, что это именно значение *lame duck*. И тогда предложение «*A lot of time and effort goes into supporting employees who are essentially lame ducks*» не будет вызывать особых трудностей, и перевод будет следующим: «Много времени и усилий уходит на поддержку работников, которые по существу являются неудачниками».

Студентам следует предложить для запоминания следующие выражения:

- 1) *lame duck company* – компания в тяжелом финансовом положении, которая нуждается в поддержке;
- 2) *lame duck industry* – предприятие, находящееся в тяжелом финансовом положении;
- 3) *lame duck budget* (амер.) – бюджет, представленный конгрессу уходящей в отставку администрации [5].

Интересно предложение «*Is Tony Blair a “lame duck” Prime Minister?*» У студентов оно вызывает трудности в процессе перевода. Если переводить дословно, то перевод будет не совсем адекватным оригиналу. Необходимо объяснить, что в данном случае следует использовать своего рода антонимический перевод. И тогда предложение в переводе будет следующим: «Покидает ли Тони Блэр должность Премьер-министра?»

Здесь стоит объяснить, что с середины XIX века в странах, говорящих на английском языке, выражение *lame duck* приобрело немного другой смысл, а именно уничижительно-пренебрежительный. Поэтому его и стали использовать по отношению к непопулярному политику, который точно не будет переизбран, или государственному деятелю, завершившему свое пребывание на данном посту и не избранному на новый срок, правда, еще временно выполняющему прежние обязанности. Впервые в этом значении метафора стала использоваться в США по отношению к президенту, который не был избран вновь или завершает второй, последний, срок на своем посту. И тогда выражение, приводимое далее, не будет вызывать затруднений при переводе:

– *There is no small irony in the fact that on November 15, American’s lame duck president, George W. Bush is hosting this decision.* – Нет нисколько иронии в том факте, что 15 ноября уходящий президент Дж. Буш принимает подобное решение.

Как можно судить по вышеприведенным примерам, метафора *a lame duck* переводится как «неудачник, неудовлетворительный, отсталый, некомпетентный». Однако в литературе отмечается, что сегодня эта метафора чаще используется в политическом дискурсе и намного реже в экономическом контексте [9].

Следующее метафорическое выражение *to play ducks and drakes with smth.* (тж. *to make ducks and drakes of smth.*) переводится «играть в уточек и драконов», игра, которая достаточно хорошо известна в нашей стране. Она заключается в бросании плоских камушков так, чтобы они подсакивали на поверхности воды. А вот почему это название было выбрано, пока неизвестно.

Первое упоминание этого выражения датируется концом XVI века (1585) как название вида спорта или игра. Приблизительно в начале XVII века оно уже стало метафорой и означало «вести себя опрометчиво, растрчивать свое богатство». В рассматриваемых нами предложениях *to play ducks and drakes* обозначает такие понятия, как «поступать безрассудно, тратить что-либо, рисковать чем-либо, пускать по ветру (деньги, сбережения)», что, вероятно, ассоциируется с бросанием камешков в пруд или водоем. Например:

– *Don’t play ducks and drakes with our hard-earned money.* – Не растрчивай попусту наши тяжело заработанные деньги.

– *He played ducks and drakes with the financial system of the company.* – Он промотал (довел до банкротства) финансы компании.

Нами были найдены примеры, в которых имело место использование образа свиньи (*pig*).

– *Daniel Drew spoke truly when he said. «To speculate as an outsider is like black pigs in the dark.* – Дэниэл Дру был откровенен, когда заявил, что играть на бирже в качестве аутсайдера все равно что быть черной свиньей в темноте.

Здесь метафора имеет прямое значение, и переводческие трансформации не требуются [2].

Широкое распространение получил образ коровы (*cow*).

– *The boom in India’s knowledge industries may have created the illusion that India can thrive even if it does not tackle such political sacred cows as its labour laws, its infrastructure and its rules that hamper the development of small industry.* – Бум в высокотехнологичных отраслях индийской промышленности мог создать иллюзию того, что Индия начнет процветать, даже не внося изменений в такие неприкасаемые сферы (священные политические коровы), как трудовое законодательство, инфраструктура и правила, которые мешают развитию мелкого бизнеса.

В экономической науке также представлен образ дойной коровы (*cash cow*) (по предложению Бостонской инициативной группы, разработавшей схему жизненного цикла товара), т.е. товара, приносящего максимальную прибыль при минимальных затратах.

Из научной литературы известно, в 1970 году Бостонская консалтинговая группа (Boston Consulting Group) разработала оригинальную матрицу (*growth-share matrix*), состоящую из четырех категорий. В одной из этих матриц была использована метафора *cash cow*, чтобы представить бизнес (отрасль экономики) с низким уровнем роста и большой долей акций на рынке. Такой бизнес, по мнению разработчиков, не требует больших затрат для поддержки своей деятельности, но зато приносит устойчивый, стабильный доход, который используют для оплаты счетов. Полученную прибыль следует инвестировать в другие сегменты деятельности. В финансовом плане *a cash cow* ассоциируется с продуктом (хорошо известной компанией), пользующимся спросом и на который приходится большая доля на рынке [9].

Таким образом, метафора *cash cow* обозначает инвестицию (в форме акций), которая приносит прочный доход, часто превышая ожидания по отношению к инвестору.

– *When Bob purchased stock in that software company 10 years ago he never expected it to become such a cash cow. Now that it has quadrupled in value, he'll be able to retire early.* – Когда Боб купил акции компании программно-компьютерного обеспечения 10 лет назад, он не ожидал, что она станет такой *прибыльной*. Сейчас акции выросли в цене в четыре раза, и он сможет скоро уйти на пенсию.

При анализе экономических текстов, нами были выявлены случаи употребления этой метафоры для обозначения бизнеса или услуги, приносящей большую прибыль, которая используется для поддержки другой деятельности.

– *Hong Kong Telecom has been a cash cow, thanks to a huge number of international calls.* – Телеком в Гонконге стал *достаточно прибыльным делом* благодаря огромному количеству международных звонков.

Метафорическое выражение *by leaps and bounds* – «очень быстро, стремительно, гигантскими скачками» также связано с животными, хотя, на первый взгляд, названий животных в нем нет. Этимология этого выражения говорит о том, что оно является результатом сокращения, поскольку имена существительные *leap* и *bound* (скачок, прыжок) являются синонимами наряду с другими похожими по значению словами *spring, jump*. Этот способ образования, т.е. параллельное употребление близких или одинаковых по значению слов, использовался для создания рифмы в среднеанглийский период в XII веке и в таком значении оно употребляется до настоящего времени [10].

Следовательно, словообразовательный анализ позволяет предполагать, что значение метафоры *by leaps and bounds* складывается на основе конкретных имен животных, которые не только растут быстро, но и ходят «скачками, прыжками». Среди таких самых ярких животных *антилопы, кенгуру и олени, кролики и зайцы, лягушки и жабы*. По аналогии, когда промышленность, производительность или другие сферы экономической деятельности растут быстрыми темпами, одновременно происходит скачком вперед.

– *The Mediterranean oil and gas industry is growing by leaps and bounds each year.* – Нефтедобывающая и газовая индустрия стран, расположенных около Средиземного моря, *растет быстрыми темпами* с каждым годом.

– *Over the past decade, drone video has evolved by leaps and bounds.* – В течение последнего десятилетия *беспилотное видео развивается очень быстро*.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что перевод зооморфных метафор может представлять определенные трудности, несмотря на то, что благодаря образности эти выражения достаточно четко отображают экономические реалии. Словари не всегда предоставляют такую информацию, и для того чтобы понять конкретный смысл метафоры, следует обратиться к контексту или специальной литературе. Одним из возможных приемов является подбор эквивалента со схожим образом в языке экономического перевода. В случае отсутствия в языке перевода эквивалента, который передал бы точно смысл метафоры, целесообразно использовать описательный прием или включить в перевод пояснительные описательные элементы.

Другим простым способом передачи смысла метафор является калькирование. Чаще всего этот способ применяется при переводе зооморфных метафор, основанных на образах, заимствованных из мифов: *lion's share* – львиная доля, *cash cow* – дойная корова, *black pig* – черная свинья и т.д.

Перевод определенных терминов, содержащих названия животных, имеет достаточно широкое употребление в экономических текстах. Поэтому переводу таких фразеологизмов необходимо обучать на занятиях по иностранному языку в вузах, чтобы повысить мотивацию студентов к изучению языка, приобретению новых знаний и, естественно, расширить их словарный запас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лейчик, В.М. Особенности функционирования терминов в тексте / В.М. Лейчик // Филологические науки. – 1990. – № 3. – С. 80–87.

2. Конышева, А.В. Приемы перевода газетных материалов, содержащие в своей структуре имена из мира животных // Проблемы модернизации современного высшего образования: Лингвистические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : материалы IV Междунар. науч.-метод. конфер., Омск, 25 мая 2018 г. // Омский автобронетанковый инженерный ин-т ; ред. кол. Т.В. Некрасова [и др.]. – Омск : Изд-во Ипполитова, ОАБИИ, 2018. – С. 142–147.
3. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – 1990. – № 2. – С. 34–38.
4. Колотнина, Е.В. Метафорическая модель «субъекты экономической деятельности – это животные» / Е.В. Колотнина // Лингвистика. – 2001. – Т. 6. – С. 34–39.
5. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М. : Русский язык, 1984. – 944 с.
6. Ullman, S. An Introduction to the Science of Meaning / S. Ullman. – New York : Barnes & Nobel, 1962. – 278 p.
7. Англо-русский словарь валютно-кредитных терминов / под ред. Б.Г. Федорова. – М. : Финансы и статистика, 1992. – С. 240.
8. Palmatier, R.A. Speaking Animals: A Dictionary of Animal Metaphors / R.A. Palmatier. – New York : Third College Edition, 1988. – 274 p.
9. Баранов, А.Н. Русская политическая метафора / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов. – М. : Высш. шк., 2000. – 105 с.
10. Англо-русский словарь по экономике и финансам / под ред. А.В. Аникина. – СПб. : Эконом. шк., 1993. – С. 589.

Поступила 05.09.2018

TEACHING TRANSLATION OF ECONOMIC TEXTS CONTAINING THE ZOOMORPHIC METAPHORS IN THEIR STRUCTURE

A. KONYSHEVA

This article examines the peculiarities of teaching students to translation of English economic texts containing in its structure the zoomorphic metaphors. The metaphoric transfer is widespread enough method of modern economic texts. When translating terms in texts, based on metaphoric migration, it is often used the words in their direct meaning. But this is not always possible, because the picture of the world by the representatives from various countries, often do not match. That's why the problem of equivalence of terms in English and Russian languages arises. These terms reflect the essence of marketing strategies and economic activity which carry the native speakers of the given language.

Keywords: zoomorphic metaphor, translation, analogy, term, stock slang, economic text.

УДК 378

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ И ВНЕДРЕНИЕ В ПРАКТИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ХИМИЯ»

*канд. хим. наук, доц. Е.В. МОЛОТОК, канд. хим. наук, доц. П.А. ГАЛУШКОВ
(Полоцкий государственный университет)*

Приведен ретроспективный обзор современных публикаций по проблеме тестирования и использования тестов в процессе учебной работы в вузе. Определены понятия «тест», «педагогическое измерение». Рассмотрены основные формы заданий в тестовой форме и технологии их составления. Показано, что тестирование требует серьезной теоретической и практической подготовки перед созданием педагогических тестов. На примере модуля «Химическое равновесие» для дисциплины физическая химия составлены задания в тестовой форме для четырех основных типов (по В.С. Аванесову).

Ключевые слова: *тест, педагогическое измерение, формы заданий в тестовой форме, физическая химия.*

Введение. В современном мире проблема качества становится все более значимой во всех сферах человеческой жизни, в т.ч. и в области образования. Повышаются требования к качеству образования и, как следствие, к системе его оценки.

В мае 2015 года Республика Беларусь вступила в Болонский процесс, что обусловило проведение реформ в системе высшего образования, в ходе которых происходит постепенная переориентация образовательного процесса на компетенции студентов и их компетентность. Компетенция – это совокупность обобщенных знаний, умений, навыков (владение), направленных на решение разнообразных теоретических и практических задач, а компетентность – интегрированное личностное качество, выражающее способность мотивированно и ответственно применять компетенции на практике (в жизни, социально-профессиональной деятельности) [1]. Таким образом, результат обучения должен быть практико-ориентированным. Необходимый результат может быть получен только при комплексном решении таких вопросов, как повышение качества подготовки выпускников, корректировке педагогических технологий обучения, обеспечивающих объективность и точность контроля результата обучения.

Основополагающим фактором, повышающим эффективность учебного процесса, является возможность им управлять, при этом только наличие диагностических целей позволит осуществлять контроль состояния процесса обучения, а следовательно, провести своевременно его коррекцию и оптимизацию. Тестирование является одной из составных частей учебного процесса и в отличие от традиционной формы оценивания знаний обладает достоверностью и высокой степенью объективности. В научных статьях последних лет при решении задач диагностики, мониторинга, анализа, измерения и оценивания качества образования процесс тестирования занимает особое место [2–5]. Высокая популярность тестов и тестовых заданий, с одной стороны, связана с введением централизованного тестирования, с другой – информатизацией образования [3, 6] и внедрением инновационных технологий [7–9]. При этом наблюдается тенденция все более широкого использования тестирования в высшем образовании [5, 10], в т.ч. и при изучении химических дисциплин: разработке и внедрению тестовых материалов в практику преподавания дисциплины «Аналитическая химия и физико-химические методы анализа» [11–13]; интерактивным формам обучения органической химии [7]; разработке и размещению в сети Интернет-банка компьютерных контролируемых тестов по основным разделам общей химии [14] и по коллоидной химии при защите лабораторных работ [15]; проведению апробации тестов по физической химии [16]; исследованию тестирования как компонента балльно-рейтинговой системы оценки качества образования при обучении физической химии [17].

Одним из направлений модернизации образования на основе образовательной технологии, по мнению В.С. Аванесова [18], является «образовательная технология на основе квантования учебных текстов и применения заданий в тестовой форме для проверки качества усвоения». Он отмечает, что «главным применением тестовых форм – становится не столько проверка знаний с помощью тестов, сколько формирование самих знаний посредством применения коротких текстов и заданий к ним в тестовой форме». И особую значимость это имеет при научной организации самостоятельной работы студентов, т.е. в процессе обучения основополагающим направлением становится уже не контроль, а обучение, поэтому нужны будут не тесты, а лишь задания в тестовой форме. При этом педагогическое задание в тестовой форме определяется как технологичное средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний, а значит, эффективности пе-

дагогического труда. Согласно В.С. Аванесову, логическое преимущество задания в тестовой форме заключается в возможности его превращения после ответа студента в форму истинного или ложного высказывания. Композиция заданий в тестовой форме образует такое структурное соединение элементов, которое позволяет выразить содержание и форму каждого задания в гармоничной целостности. В процессе композиции к заданиям в тестовой форме предъявляются следующие требования: краткость; технологичность; правильность формы; правильность содержания логическая форма высказывания; одинаковость правил оценки ответов; наличие определенного места для ответов; одинаковость инструкции для всех испытуемых; правильность расположения элементов задания; адекватность инструкции форме и содержанию задания [19–21].

Цель работы заключается в разработке заданий в тестовой форме для дисциплины «Физическая химия», при изучении которой закладывается фундамент теоретических и прикладных знаний по специальности 1-48 01 03.

Результаты и их обсуждение. Для успешной разработки заданий в тестовой форме необходимо вначале разобраться с основными понятиями тестологии, правилами разработки и составления теста и заданий в тестовой форме.

Согласно В.П. Беспалько [22, с. 6], структура любой педагогической системы представляется в настоящее время следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: учащиеся, цели воспитания (общие и частные), содержание воспитания, процессы воспитания (собственно воспитания и обучения), преподаватели (или ТСО — технические средства обучения), организационные формы воспитательной работы. Педагогическую систему автор представляет схемой:

Обучаемый объект → Дидактическая задача {включает учащихся, цели воспитания (общие и частные), содержание воспитания} → Технология обучения {включает процессы воспитания (собственно воспитания и обучения), преподавателей (или ТСО – технические средства обучения), организационные формы воспитательной работы} → Выпускник.

В данной работе предлагается более развернутый вариант схемы педагогической системы (рис.), раскрывающий взаимосвязь процессов обучения и педагогического измерения.

Из схемы видно, что функцией, характеризующей переход из начального в конечное состояние, выступает педагогическое измерение, целью которого является получение численных эквивалентов проявления интересующего признака, а основным предметом – разработка качественных тестов для измерения, средством измерения – тест, основой теста – тестовое задание.



Рисунок. – Схема педагогической системы

По мнению В.С. Ким, педагогическое измерение – это процесс установления соответствия между оцениваемыми характеристиками обучаемых и точками эмпирической шкалы, в которой отношения между различными оценками характеристик выражены свойствами числового ряда [23, с. 8].

Основная цель измерения в педагогике – это получение численных эквивалентов проявления интересующего признака. При этом свойство фиксируется в виде содержания понятия, например, знание учебной дисциплины. Объектом измерения являются конкретные носители интересующих свойств – студенты и другие испытуемые. В качестве характеристик, которые оцениваются, выступают знания, умения или навыки ученика, а единицы измерения – баллы (оценки) по контрольным заданиям или частям заданий по проверяемому содержанию предмета. Предметом педагогических измерений обычно бывает подготовленность испытуемых, которая представляет собой единство знаний, умений, навыков, представлений. К подготовленности можно отнести и понятие «компетентность».

Как отмечает М.Б. Чельшкова [24, с. 11], разработка понятия «измерение», проблемы измерений предполагают решение трех взаимосвязанных задачи: для чего, что и чем измерять. Первое решение непосредственно связано с постановкой целей контроля. При этом, цель должна быть «поставлена диагностично, т.е. настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время» [22, с. 30]. «Если цель, – пишет М.Б. Чельшкова [24, с. 11], – оценка достижений учащихся, то главное внимание уделяется проверке и выявлению объема освоенных знаний или умений. Установленный объем обычно трактуется как уровень подготовки по предмету».

Решение второй задачи определяют проблемы, обусловленные спецификой измерений в педагогике. В этом случае вначале проводится теоретический анализ проблемы (определение предмета измерения, введение в систему взаимосвязанных понятий, ассоциируемых с предметом и т.д.). Предметом измерения, как правило, является уровень подготовки (совокупность знаний, умений, навыков и представлений, освоенных учеником) и качество подготовки (его определить гораздо сложнее, а среди точек зрения теоретиков и практиков пока нет, не только единства, но и сходства).

К педагогике ближе понятие «качество педагогических измерений», которое можно определить как меру соответствия получаемых результатов заранее сформулированным целям. При оценивании качества мы будем понимать качество подготовки как совокупность существенных характеристик знаний, умений и навыков, способствующих дифференциации учащихся с одинаковым уровнем подготовки. Прочность, осознанность, обобщенность знаний – это характеристики, на которые стоит обратить особое внимание при оценке качества подготовки, поскольку они представляют особую ценность, как для развития личности учащегося, так и для пополнения интеллектуального потенциала вузов за счет абитуриентов с высоким качеством знаний. Однако, наряду с привлекательностью, они обладают существенным недостатком – не поддаются никаким объективным методам измерения. Измерение качества подготовки, по мнению В.С. Аванесова [25, с. 15], не должно быть самоцелью, а призвано лишь дать руководителям учебного процесса информацию для принятия решений о корректировке этого процесса в таком направлении, которое позволило бы достичь целевых состояний обучаемых.

В настоящее время при решении задачи «чем измерять и с помощью каких методов» возникают трудности, поскольку имеются лишь единичные работы, в которых выдвигается на обсуждение этот важный вопрос.

Среди существующих современных точных и объективных инструментов для измерения результатов обучения наибольшее распространение получил метод тестирования, а в качестве измерительного инструмента – педагогический тест. Среди их преимуществ отмечается:

- 1) высокая научная обоснованность самого теста, позволяющая получать объективированные оценки уровня подготовленности испытуемых;
- 2) технологичность тестовых методов;
- 3) точность измерений;
- 4) наличие одинаковых для всех пользователей правил проведения педагогического контроля и адекватной интерпретации тестовых результатов;
- 5) сочетаемость тестовой технологии с другими современными образовательными технологиями.

Смыслы слова «тест» и научного понятия «тест» сильно различаются, поэтому подходы теоретиков и практиков при рассмотрении данного понятия не совпадают. В публикациях приводится много определений понятия «тест», заметно отличающихся друг от друга [22, с. 58; 23, с. 8; 24, с. 5; 26; 27; 28, с. 6].

Согласно В.С. Аванесову, тест – это система заданий специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру, эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков учащихся [29].

Нельзя не согласиться с его мнением [25, с. 11], что тест нужно рассматривать и как метод педагогического измерения, и как результат применения теста. «Оба эти смысла, – пишет В.С. Аванесов

[30, с. 177], – характеризуют тест с разных сторон... Одно понимание дополняет другое. Тест как метод не мыслится без результатов, подтверждающих его качество».

Система заданий в профессиональном педагогическом тесте составляется таким образом, чтобы «...максимально сократить ошибочность оценивания истинного уровня подготовленности каждого испытуемого, объективно дать достоверные сведения в соответствии с едиными для всех испытуемых требованиями, а также исключить влияние субъективного фактора» [28, с. 22].

Таким образом, тестирование, являясь одной из наиболее технологичных форм проведения контроля знаний, позволяет определить объем, время и уровень усвоения поданной информации, умение использовать и перерабатывать полученную информацию.

Содержание теста определяется как оптимальное отображение содержания образования в системе тестовых заданий. В этом случае появляется возможность организовать учебный процесс таким образом, чтобы тестовые материалы использовались не только для контроля, но и для обучения.

Содержание теста при этом считается оптимальным, т.к. опирается на педагогические принципы [25, с. 19]: разработки содержания теста; определение значимости проверяемых знаний; взаимосвязи содержания и формы; репрезентативности содержания учебной дисциплины в содержании теста; соответствия содержания теста уровню современного состояния науки; комплексности и сбалансированности содержания теста; системности содержания; вариативности содержания.

В педагогике для контроля знаний по одной учебной дисциплине или по одному разделу, как правило, создаются гомогенные тесты. В гомогенном педагогическом тесте не допускается использование заданий, выявляющих другие свойства, поскольку их наличие нарушает требование дисциплинарной чистоты педагогического теста. Ведь каждый тест измеряет что-то заранее определенное.

Например, тест по физической химии измеряет знания, умения, навыки и представления испытуемых в данной науке. Одна из трудностей такого измерения заключается в том, что знание физико-химического сопряжено с математическим знанием и частично с физическим. Поэтому в тесте по физической химии необходимо установить уровень математических знаний, используемых при решении заданий. Превышение принятого уровня приведет к смещению результатов; по мере превышения последние все больше начинают зависеть не столько от знания физической химии, сколько от знания другой науки, математики. Еще один важный момент, на который стоит обратить внимание – стремление некоторых авторов включать в тесты не столько проверку знаний, сколько умение решать расчетные задачи, при этом вовлекается интеллектуальный компонент в измерение подготовленности по данной дисциплине.

Тестирование строится на основе использования заданий.

Как уже упоминалось выше, задание в тестовой форме – одно из основных понятий педагогической теории измерений. В.С. Аванесов определяет задание в тестовой форме как педагогическое средство, отвечающее требованиям [30, с. 12]: цели, краткости, технологичности, логической форме высказывания, определенности места для ответов, одинаковости правил оценки ответов, правильности расположения элементов задания, одинаковости инструкции для всех испытуемых, адекватности инструкции форме и содержанию задания.

Тестовое задание – это составная единица теста, отвечающая требованиям к заданиям в тестовой форме и, кроме того, статистическим требованиям: известной трудности; дифференцирующей способности (достаточной вариации тестовых баллов); положительной корреляции баллов задания с баллами по всему тесту, а также другим математико-статистическим требованиям [30, с. 157].

Только проверенные на практике (апробированные), имеющие рассчитанные показатели качества и трудность задания в тестовой форме могут именоваться тестовыми заданиями. До этого момента мы можем говорить только о системе заданий в тестовой форме и осторожно относиться к результатам, полученным данным способом [31, с. 77].

Таким образом, наборы заданий в тестовой форме (не прошедших необходимую эмпирическую и статистическую проверку) допустимо использовать при реализации обучающей функции контроля знаний. Для промежуточного контроля необходимо использовать как минимум системы из тестовых заданий (прошедших необходимую эмпирическую и статистическую проверку). Для итогового контроля (допуск к экзамену, зачету или итоговое оценивание) необходимо использовать тесты.

Основные требования к разработке различных форм заданий описаны в работах [23, с. 35; 24, с. 101; 28, с. 86; 29, с. 38; 30, с. 18; 32; 33, с. 90; 34].

Существуют четыре основные формы тестовых заданий [29, с. 37; 30, с. 18–118]:

1) задание с выбором ответа (задание закрытой формы, в англо-американской литературе – задания с множественным выбором) – форма тестового задания, при которой испытуемый должен выбрать правильный ответ из нескольких предлагаемых вариантов;

2) задание открытой формы – форма тестового задания, при которой испытуемый должен предоставить правильный ответ, например, дополнить основной текст таким элементом, чтобы получилось истинное высказывание;

3) задание на установление соответствия – форма задания, в котором испытуемому предлагается установить соответствие между элементами двух списков (двух множеств);

4) Задание на установление правильной последовательности – форма задания, в котором испытуемому требуется установить правильную последовательность элементов, действий, операций и т.д.

В тестовой практике задания с выбором одного или нескольких правильных ответов распространены довольно широко. Несмотря на их кажущуюся легкость, они не просты. Созданию качественных заданий в тестовой форме способствует следование принципам их разработки. Для решения проблемы угадывания правильных ответов при компьютерном тестировании Д.В. Щербаков [35] приводит математическое обоснование целесообразности использования закрытых тестовых заданий с несколькими вариантами ответов. Отмечается необходимость соотносить основные формы тестовых заданий еще и со степенью трудности выполнения задания. Так, базовый уровень сложности – репродуктивное узнавание – это закрытые тестовые задания с одним вариантом правильного ответа. Более высокий уровень – умение решать стандартные задачи – это закрытые тестовые задания с множественным вариантом ответа, задания на соответствие и на установление последовательности. Самый высокий уровень знаний – творческий – можно проверить с помощью тестовых заданий открытой формы.

В.С. Аванесов [30, с. 177] выделяет две группы принципов формулирования заданий: одна используется при подборе ответов к заданиям, другая – при разработке содержания заданий.

Физическая химия является наукой, которая объясняет строение и химические превращения веществ, опираясь на законы физики. Знания по данной дисциплине создают фундамент для изучения специальных курсов [36]. Цель изучения ее – формирование у студентов системного химического мышления, позволяющего учитывать совокупность факторов при выборе или разработке оптимального, научно обоснованного способа решения конкретной производственной или научно-технической проблемы.

Физическая химия – дисциплина вузовского компонента. На основании образовательного стандарта Республики Беларусь для специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» ОСВО 1-48 01 03–2013 [36] при изучении модуля «Химическое равновесие» дисциплины «Физическая химия» студенты должны:

знать: термодинамические принципы описания химического равновесия и закономерности влияния различных факторов на состояние химического равновесия;

уметь: определять термодинамическую вероятность самопроизвольного протекания химической реакции и оценивать возможность ее практической реализации с учетом кинетических факторов и применять термодинамический принцип смещения равновесия для выбора оптимальных условий проведения химической реакции или фазового превращения вещества;

владеть: методиками количественного термодинамического описания химических равновесий.

Содержание материала по модулю «Химическое равновесие» определяется образовательным стандартом для данной специальности [36].

Составление заданий в тестовой форме для дисциплины «Физическая химия» рассмотрим на примере модуля «Химическое равновесие»

Эффективность набора заданий в тестовой форме для рубежного контроля зависит от соотношения заданий четырех основных форм, а также от их трудности. В таблице приведены уровни познавательных процессов (по Блуму), которые использовались при составлении заданий.

Таблица. – Уровни познавательных процессов (когнитивных уровней) по Блуму и примеры их использования для педагогических измерений

Познавательный уровень	Познавательный процесс (интеллектуальное умение)	Ключевые слова (глаголы, вопросы) для использования в основе тестовых заданий
Знание	Узнавание фактов, терминов, условий, понятий, определений, принципов	Определите, перечислите, идентифицируйте, назовите. кто? когда? где? какой (что)?
Понимание	Объяснение, интерпретация знакомого учебного материала, логическое построение модели процесса	Объясните, выведите, преобразуйте, вычислите
Применение	Использование понятий, законов или принципов, чтобы решить проблему (задачу) в знакомых и конкретных ситуациях	Примените, решите, покажите, используйте, вычислите
Анализ	Деструктурирование системы на ее составные части для выявления отношений, организация связи между частями	Дифференцируйте, сравните, отличите, свяжите с, почему?

Набор заданий в тестовой форме по модулю «Химическое равновесие» содержит 50% заданий закрытого типа с выбором одного правильного ответа, 25% – заданий закрытого типа с выбором нескольких правильных ответов, 15% – заданий открытого типа, по 5% – задания на установление соответствия и последовательности.

Подбор ответов к заданиям можно осуществлять на основе следующих принципов [30, с. 18]: противоречивости, противоположности, однородности, кумуляции, сочетания, градуирования, удвоенного противопоставления. При этом должно соблюдаться методологическое правило – правильный ответ должен быть обязательно.

Например, задания в тестовой форме закрытого типа с выбором одного правильного ответа, с использованием принципа:

– сочетания:

1. Одно слово (понятие) сочетается с другим:

Из перечисленных факторов: давление, перемешивание, температура, присутствие инертного газа, природа реагирующих веществ, парциальные давления реагирующих веществ, укажите те, которые влияют на константу равновесия K_p для реакции с участием только газообразных веществ:

- температура, давление;
- температура, присутствие инертного газа;
- температура, парциальные давления реагирующих веществ;
- температура, природа реагирующих веществ;
- температура, перемешивание.

2. Ответы сочетаются по правилу цепочки:

Закон действующих масс для обратимых процессов был предложен:

- Вант-Гоффом и Бертолле;
- Бертолле и Гульдбергом;
- Гульдбергом и Вааге;
- Вааге и Вант-Гоффом;
- Гульдбергом и Вант-Гоффом.

При разработке содержания заданий используются принципы:

– фасетности: фасет – это форма записи нескольких вариантов одного и того же задания, т.е. позволяет сразу создать несколько вариантов одного и того же задания. Например,

Уравнение $\left[\begin{array}{l} \text{изохоры} \\ \text{изобары} \\ \text{изотермы} \end{array} \right]$ химической реакции:

$$a) \quad \Delta H_{p,T} = -RT \ln K_p + RT \ln \frac{(p_C^o)^c \cdot (p_D^o)^d}{(p_A^o)^a \cdot (p_B^o)^b};$$

$$b) \quad \Delta G_{p,T} = RT \ln K_p - RT \ln \frac{(p_C^o)^c \cdot (p_D^o)^d}{(p_A^o)^a \cdot (p_B^o)^b};$$

$$c) \quad \ln \frac{K_{p_2}}{K_{p_1}} = \frac{\Delta H^o}{R} \cdot \left(\frac{1}{T_1} - \frac{1}{T_2} \right);$$

$$d) \quad \Delta G_{p,T} = -RT \ln K_p + RT \ln \frac{(p_C^o)^c \cdot (p_D^o)^d}{(p_A^o)^a \cdot (p_B^o)^b};$$

$$e) \quad \ln \frac{K_{C_2}}{K_{C_1}} = \frac{\Delta U^o}{R} \cdot \left(\frac{1}{T_1} - \frac{1}{T_2} \right);$$

– импликации, например:

Если α степень диссоциации фосгена, а P – общее давление, то выражение для K_p изотермической реакции $\text{COCl}_{2(e)} \leftrightarrow \text{CO}_{(e)} + \text{Cl}_{2(e)}$ будет иметь вид:

$$a) \quad K_p = \frac{P^2 \cdot \alpha^2}{1 - \alpha};$$

$$b) K_p = \frac{P \cdot \alpha^2}{1 - \alpha};$$

$$c) K_p = \frac{P^2 \cdot \alpha^2}{(1 - \alpha)^2};$$

$$d) K_p = \frac{P \cdot \alpha^2}{(1 - \alpha)^2};$$

$$e) K_p = \frac{P \cdot \alpha^2}{1 - \alpha^2}.$$

Для предотвращения угадывания при выполнении заданий закрытого типа с одним правильным ответом наряду с правильным используются не просто неправильные ответы, а дистракторы – неверные варианты ответов на вопрос, внешне близкие к правильному решению. Например:

Температурная зависимость константы равновесия некоторой реакции описывается уравнением
 $\lg K = -\frac{9490,7}{T} - 0,02 \cdot \lg T + 1,43$. Уравнение температурной зависимости теплового эффекта этой реакции можно записать:

$$a) \Delta H = -18,17 \cdot 10^4 - 0,166T;$$

$$b) \Delta H = 7,89 \cdot 10^4 \cdot T - 0,166T;$$

$$c) \Delta H = 18,17 \cdot 10^4 - 0,166T;$$

$$d) \Delta H = 7,89 \cdot 10^4 \cdot T - 0,383T;$$

$$e) \Delta H = 18,17 \cdot 10^4 - 0,383T.$$

Задания в тестовой форме закрытого типа с выбором нескольких правильных ответов по содержанию труднее, чем задания с выбором одного правильного ответа. Эти задания должны сопровождаться инструкциями «Выберите все правильные ответы». Например,

- В изобарно-изотермическом процессе состояние химического равновесия наступает, если:
 - a) скорости прямой и обратных реакций сравниваются;
 - b) скорость прямой выше скорости обратной реакции;
 - c) скорость прямой ниже скорости обратной реакции;
 - d) концентрации реагирующих веществ и продуктов реакции становятся определенными и постоянными во времени;
 - e) концентрации реагирующих веществ меньше концентрации продуктов реакции.
- Принцип подвижного равновесия сформулирован:
 - a) Ле Шателье;
 - b) Вант-Гоффом;
 - c) Гиббсом;
 - d) Брауном;
 - e) Нернстом.

В заданиях открытого типа готовые варианты ответов не приводятся. Задания формулируются в утвердительной форме. Например,

1. Запишите уравнение для константы равновесия K_p реакции $H_{2(g)} + Br_{2(g)} \leftrightarrow 2HBr_{(g)}$ _____.
2. Из уравнения изобары _____ следует, что если $\Delta H > 0$, то с ростом температуры константа равновесия _____, равновесие смещается в сторону _____.

Задания в тестовой форме на установление соответствия, например:

Установите соответствие между термодинамическим уравнением, характеризующим состояние равновесия и его названием:

- 1) уравнение изобары химической реакции в интегральной форме;
- 2) уравнение изохоры химической реакции в дифференциальной форме;

- 3) уравнение изотермы химической реакции;
 4) уравнение изотермы химической реакции при $\Delta G = 0$.

$$a) \quad \Delta G_{p,T} = -RT \ln K_p + RT \ln \frac{(p_C^o)^c \cdot (p_D^o)^d}{(p_A^o)^a \cdot (p_B^o)^b};$$

$$b) \quad \Delta G_T^o = -RT \ln K_p;$$

$$c) \quad \ln \frac{K_{p_2}}{K_{p_1}} = \frac{\Delta H^o}{R} \cdot \left(\frac{1}{T_1} - \frac{1}{T_2} \right);$$

$$d) \quad \frac{d \ln K_x}{dp} = -\frac{\Delta n}{p} = -\frac{\Delta V}{RT};$$

$$e) \quad \ln \frac{K_{C_2}}{K_{C_1}} = \frac{\Delta U^o}{R} \cdot \left(\frac{1}{T_1} - \frac{1}{T_2} \right);$$

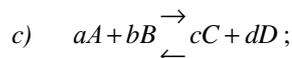
$$f) \quad \frac{d \ln K_c}{dT} = \frac{\Delta U^o}{RT^2}.$$

Задания в тестовой форме на установление последовательности – это задания алгоритмического смысла; они позволяют не только проверить знания, умения и навыки по установлению правильной последовательности действий, но и формировать их в учебном процессе. Например:

Установите последовательность вывода уравнения изотермы химической реакции:

$$a) \quad \Delta G = 0;$$

$$b) \quad \Delta G_{p,T} = -RT \ln K_p + RT \ln \frac{p_C^{oc} \cdot p_D^{od}}{p_A^{oa} \cdot p_B^{ob}};$$



$$d) \quad \mu_i = \mu_i^o + RT \ln p_i^o;$$

$$e) \quad dG_{p,T} = \left(\sum \mu_i dn_i \right)_{p,T} = \mu_C dn_C + \mu_D dn_D - \mu_A dn_A - \mu_B dn_B;$$

$$f) \quad \Delta G^o = -RT \ln \frac{p_{C(\text{равн})}^c \cdot p_{D(\text{равн})}^d}{p_{A(\text{равн})}^a \cdot p_{B(\text{равн})}^b} = -RT \ln K_p;$$

$$g) \quad \Delta G_{p,T} = c(\mu_C^o + RT \ln p_C^o) + d(\mu_D^o + RT \ln p_D^o) - a(\mu_A^o + RT \ln p_A^o) - b(\mu_B^o + RT \ln p_B^o);$$

$$h) \quad c\mu_C^o + d\mu_D^o - a\mu_A^o - b\mu_B^o = \Delta G^o;$$

$$\Delta G_{p,T} = (c\mu_C^o + d\mu_D^o - a\mu_A^o - b\mu_B^o) + RT \ln \frac{p_C^{oc} \cdot p_D^{od}}{p_A^{oa} \cdot p_B^{ob}}.$$

Заключение. В данной работе проведен ретроспективный анализ современных публикаций, посвященных проблеме диагностики уровня знаний методом педагогического измерения в виде заданий в тестовой форме, что позволило выбрать методическую основу для их составления на примере модуля «Химическое равновесие» для дисциплины «Физическая химия». Теоретические и экспериментальные исследования позволили выявить и установить, что эффективность набора заданий в тестовой форме для рубежного контроля зависит от соотношения заданий четырех основных форм, а также от их трудности. В основу их составления были положены уровни познавательных процессов (когнитивных уровней) по Блуму. В процессе применения научно-обоснованно-разработанных и спроектированных заданий в тестовой форме по дисциплине «Физическая химия» было установлено, что трудности у студентов возникли при выполнении следующих заданий:

- на установление последовательности вывода уравнений, при выполнении которых требуется соблюдение четкой логической последовательности;
- заданий закрытого типа с одним правильным ответом при наличии дистракторов, что связано, скорее всего, с поверхностным усвоением материала.

Таким образом, можно утверждать, что тестирование выступает не только в роли одного из эффективных видов контроля. Задания в тестовой форме выполняют также обучающую функцию. Поэтому

нам представляется, что в процессе обучения и их можно считать «маркерами» пробелов в уже изученном материале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, О.Л. Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса / О.Л. Жук // Вып. шк. – 2015. – № 5. – С. 18–22.
2. Родионова, Н.И. Использование тестов на уроках химии как средства диагностики достижений учащихся гимназии / Н.И. Родионова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 9 (ч. 2). – С. 133–136.
3. Карпенко, Д.С. Автоматизированная система мониторинга эффективности усвоения знаний и качества тестовых заданий / Д.С. Карпенко, О.М. Карпенко, Е.Г. Шлихунова // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 69–85.
4. Денисова, И.А. Тест как базовая единица уровневого мониторинга сформированности профессионально значимых компетенций [Электронный ресурс] / И.А. Денисова // Инновации в общем и профессиональном образовании. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/test-kak-bazovaya-edinita-urovneвого-monitoringa-sformirovannosti-professionalno-znachimyh-kompetentsiy>. – Дата доступа: 12.12.2017.
5. Рябинова, Е.Н. Мониторинг успеваемости студентов с помощью педагогических тестов / Е.Н. Рябинова, И.Н. Буланова // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2016. – № 4 (27). – С. 16–20.
6. Паркина, М.П. Система контролирующего компьютерного тестирования / М.П. Паркина, Ю.И. Капустин, Д.В. Щербаков // Успехи в химии и химической технологии. – Т. XXIV. – 2010. – № 8(113). – С. 95–100.
7. Майер, Л.В. Интерактивные формы обучения химии в университете / Л.В. Майер, С.В. Манахова // Вестн. Север. (Аркт.) федер. ун-та. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 150–154.
8. Коваленко, Н.А. Дистанционное тестирование студентов заочного факультета по аналитической химии / Н.А. Коваленко, Г.Н. Супиченко, А.К. Болвако // Тр. БГТУ. – 2015. – № 8. – С. 115–117.
9. Куликова, Е.В. Дистанционное обучение как технологическое решение электронной информационно-образовательной среды вуза / Е.В. Куликова, Е.Г. Сорока // Вестн. Сибир. ин-та бизнеса и информ. технологий. – 2017. – № 1. – С. 108–113.
10. Сперанская, Н.И. К вопросу об оценивании знаний студентов в ВУЗе: отметка, оценка, рейтинг, мониторинг / Н.И. Сперанская, О.Е. Ячевич // Вестн. Оренбург. госуниверситета. – 2016. – № 5. – С. 15–19.
11. Мовчан, Н.И. Разработка и внедрение тестовых материалов в практику преподавания дисциплины «Аналитическая химия и физико-химические методы анализа» / Н.И. Мовчан, Р.Ф. Бакеева, В.Ф. Сопин // Вестн. Казан. технол. ун-та. – 2008. – № 6. – С. 321–337.
12. Мовчан, Н.И. Стандартизация образовательного процесса посредством внедрения тестовых технологий / Н.И. Мовчан, Р.Ф. Бакеева, В.Ф. Сопин // Вестн. Казан. технол. ун-та. – 2004. – № 2. – С. 296–302.
13. Мовчан, Н.И. Педагогический тест как стандартизованный инструмент обеспечения результативной работы СМК вуза / Н.И. Мовчан, Е.В. Максимкин, В.Ф. Сопин // Вестн. Казан. технол. ун-та. – 2010. – № 7. – С. 237–245.
14. Банк компьютерных контролирующих тестов по общей химии / Ю.М. Артемкина [и др.] // Успехи в химии и химической технологии. – Т. XXVIII. – 2014. – № 9. – С. 92–94.
15. Гаврилова, Н.Н. Разработка контролирующих тестов для контроля знаний студентов по коллоидной химии при защите лабораторных работ / Успехи в химии и химической технологии. – Т. XXVI. – 2012. – № 10. – С. 18–23.
16. Бондарева, Г.М. Использование тестирования как формы контроля знаний студентов по физической химии / Успехи в химии и химической технологии. – Т. XXVI. – 2012. – № 10. – С. 43–47.
17. Жукова, Н.В. Использование бально-рейтинговой системы оценки качества образования при обучении физической химии / Н.В. Жукова, О.А. Ляпина // Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – Т. 18, № 6. – С. 127–130.
18. Аванесов, В.С. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2012. – № 2. – С. 75–91.
19. Аванесов, В.С. Теория квантования учебных текстов / В.С. Аванесов // Образовательные технологии. – 2014. – № 2. – С. 14–26.
20. Аванесов, В.С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory12.html>. – Дата доступа: 12.12.2017.
21. Аванесов, В.С. Проблема объективности педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2008. – № 3. – С. 3–40.
22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогических технологий / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
23. Ким, В.С. Разработка тестов по физике : учеб. пособие / В.С. Ким. – Владивосток : Дальневосточ. федер. ун-т, 2015. – 228 с.
24. Чельшкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М.Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
25. Аванесов, В.С. Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций в открытых источниках и Интернет) / В.С. Аванесов // Подготовлено ЦТ и МКО УГТУ-УПИ. – 2005. – С. 11.
26. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 30 с.
27. Тесты в образовании : информ. бюл. – 1999. – Вып. 1. – С. 6–12.

28. Хрестоматия по теории и практике педагогических измерений : учеб. пособие / Н.С. Михайлова – Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2013. –С. 6.
29. Переверзев, В.Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов / В.Ю. Переверзев. – М. : Из-во НМЦ СПО Минобразования РФ, 1998. – 152 с.
30. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий : учеб. книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов / В.С. Аванесов. – 2-е изд., испр и доп. – М. : Адепт,1998. – С. 177.
31. Пак, М.С. Тестирование в управлении качеством химического образования : моногр. / М.С. Пак, М.К. Толетова. – СПб. : Изд-во РГТУ им. А.И. Герцена, 2002. – 113 с.
32. Ковалева, Г.С. Методические рекомендации к разработчикам тестов / Г.С. Ковалева, А.О. Татур, М.Б. Чельшкова. – М. : МИОО, 1994. – 16 с.
33. Современные средства оценивания результатов обучения в школе : учеб. пособие / Т.И. Шамова [и др.]. – М. : Пед. общ-во России, 2007. – 192 с.
34. Балыкина, Е.Н. Вопросы построения тестовых заданий / Е.Н. Балыкина, В.Д. Скаковский // Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов : учеб.-метод. пособие / В.Д. Скаковский [и др.] ; под общ. ред. В.Д. Скаковского. – Минск : РИВШ, 2009. – Гл. 7. – С. 128–155.
35. Щербаков, Д.В. Характеристики тестовых заданий, используемых для оценки знаний студентов / Д.В. Щербаков, Ю.И. Капустин // Успехи в химии и химической технологии. – 2009. – Т. XXIII. – № 6 (99). – С. 92–97.
36. Образовательный стандарт Республики Беларусь для специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» ОСВО 1-48 01 03–2013. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь ; ПГУ, 2013. – 37 с.

Поступила 09.07.2018

**METHODICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF WORKS IN THE FORM OF TESTS
AND IMPLEMENTATION IN THE PRACTICE OF TRAINING DISCIPLINE
«PHYSICAL CHEMISTRY»**

E. MOLOTOK, P. GALUSHKOV

A retrospective review of current publications on the problem of testing and the use of tests in the process of academic work at the university is given. The concepts “test”, “pedagogical measurement” are defined. The main forms of tasks in the test form and the technology of their preparation are considered. It is shown that testing requires serious theoretical and practical training before creating pedagogical tests. On the example of the “Chemical Equilibrium” module for the discipline, physical chemistry of the problem is made up of four basic types in a test form (according to V.S. Avanesov).

Keywords: *test, pedagogical measurement, forms of tasks in a test form, physical chemistry.*

УДК 81.23

УСЛОВИЯ УСПЕХА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

канд. филол. наук, доц. М.Д. ПУТРОВА
(Полоцкий государственный университет)

Анализируются качества личности, способствующие успеху в усвоении иностранного языка, отмечается значимость мотивации и врожденной способности к языкам, которая включает языковой слух, способность к эффективному повторению, самоконтролю и самокоррекции, талант запоминания речевых образцов и языковых правил, независимость и самостоятельность. Наиболее значимыми признаются трудолюбие и восприятие языка как своего предназначения, ибо они превращают обучаемых в активных субъектов дидактического процесса.

Ключевые слова: мотивация, способность к языку, интерес, языковой слух, самоконтроль, ответственность, независимость, трудолюбие.

Введение. Поиск условий, ведущих к успеху в усвоении иностранных языков, всегда был в центре внимания как исследователей в области лингводидактики, так и самой широкой общественности и в особенности тех, кто ставит перед собой задачу на практике хорошо изучить хотя бы один иностранный язык. Продолжается данный поиск и сегодня. Особенно много внимания оправданно уделяется новым технологиям, оснащенности учебного процесса и требованиям к профессионализму преподавателя.

Даже беглый обзор специальных изданий по проблеме условий успеха убеждает, что именно названные аспекты данной проблемы видятся сегодня наиболее значимыми. Им посвящаются специальные труды, монографии, конференции. К их обсуждению обязательно сводятся общественные дискуссии о состоянии дел в сфере обучения иностранным языкам на современном этапе. Не отрицая актуальность отмеченных аспектов и продуктивность их рассмотрения в целом ряде работ, целесообразно, тем не менее, усомниться в их достаточности и поставить вопрос о том, действительно ли они исчерпывают перечень важнейших условий успеха.

Основная часть. Мы полагаем, что для успешного обучения иностранным языкам, равно как и для их изучения, чрезвычайно полезно уточнить, что многовековой опыт человечества говорит о тех качествах личности изучающих иностранный язык субъектов, которые ведут к успеху. На наш взгляд, конструктивный перечень таких качеств содержится в достаточно известном выступлении ректора одного из высших языковых учебных заведений Великобритании, обучающем английскому языку иностранцев, неслучайно широко воспроизводимом во многих учебных пособиях по английскому языку [1, с. 51; 2, с. 162–163].

Вопрос о структуре качеств, ведущих к успеху в усвоении иностранных языков, на самом деле относится к разряду вечных. Ректор авторитетного учебного заведения рекомендует, прежде всего, обратить внимание на случаи успеха, проследить, в каких ситуациях изучающий иностранный язык субъект чаще всего достигает цели. Далее он доказательно показывает, что в настоящее время среди людей, которые реально пользуются иностранным языком как средством общения, больше тех, кто никогда не учил его в аудитории. Этот успех внеаудиторного изучения, на взгляд представителя университетского образования, помогает сформулировать ответ на вопрос о характеристиках личности, ведущих к успеху изучающего иностранный язык субъекта.

Мотивация, безусловно, стоит на самом высоком месте среди характеристик, обеспечивающих успех. Правомерно напомнить, что она может быть разной. Существует так называемая инструментальная мотивация, которая, по сути, теоретически, в терминах относительно абстрактных для ученика ценностей убеждает его учить предмет, поддерживает и подстегивает в его действиях отметками, в т.ч. и на экзамене. Данную разновидность мотивации целесообразно назвать внешней, т.к. она представляет собой систему средств и действий, которые школа налагает на обучаемых извне, вовлекая их в труднейшую деятельность.

Весьма отличается от нее так называемая интегративная мотивация, которую получает иммигрант, приехав на постоянное место жительства в другую страну, или человек, вступивший в брак с представителем другого языкового сообщества, особенно живущий в семье данного языкового сообщества. Скорее всего, большинство успехов приходится на смешанные случаи. Тем не менее, интегративная мотивация позволяет добиться лучших результатов, особенно если во главу угла поставить скорость усвоения и достижения уровня, обеспечивающего выживание в стране изучаемого языка.

Между тем, существуют другие первостепенные факторы, которые следует включить в число наиболее важных. Целесообразно согласиться, что личность изучающего иностранный язык субъекта, безусловно, относится к данному перечню. Причем, мы не имеем в виду экстравертность, ибо для достижения успеха вовсе не обязательно быть экстравертом, с легкостью вступающим в общение с другими людьми. Гораздо важнее просто не бояться неизбежных ошибок, не страшиться ситуаций, в которых

можно оказаться смешным и даже нелепым, особенно если подобная неустранимость сочетается со способностью анализировать свою речь, замечать в ней ошибки и в дальнейшем исправлять их. Такой изучающий иностранный язык субъект обязательно быстрее достигнет успеха, чем тот, кто в молчании или вне общения с другими тренирует языковые модели до того момента, когда оказывается в состоянии говорить без ошибок. Самоконтроль без смелости пользоваться языком, не взирая на неизбежные ошибки, – сильнейший тормоз. Но и полное пренебрежение самоконтролем и самокоррекцией, в лучшем случае, приведет к результату, который хоть и позволяет обходиться без переводчика, но напрягает всех участников коммуникативного процесса и формирует далеко не комплиментарное мнение носителей языка об уровне владения иностранным языком таким коммуникантом и даже зачастую о его личности в целом.

Весьма популярно представление о значимости общего уровня интеллектуального развития в успешном усвоении языка. Автор упомянутого обращения ставит под сомнение исключительную значимость интеллекта и однозначно отдает предпочтение любви к предмету, способности заниматься им 24 часа в сутки в любой ситуации.

Наш многолетний опыт показывает, что интеллект, все-таки, если и не решающий, то весьма благоприятный фактор и заслуживает быть в перечне хотя бы сопутствующих условий успеха. Тем не менее, мы согласны с руководителем престижного учебного заведения, что гораздо более значимы способности именно к усвоению языка, к построению с его помощью новой языковой картины мира. Они-то и позволяют прогрессировать намного быстрее и усваивать язык глубже. Талант к усвоению языка включает языковой слух, отмеченную ранее способность самоконтроля и самокоррекции, эффективного, в т.ч. творческого, многократного повторения, запоминания и заучивания целых высказываний и текстов, хорошего усвоения именно речевых единиц, а не только структурных, т.е. фонем (звуков), морфем, слов, грамматических моделей. Кроме того, чрезвычайно важной составляющей является способность усвоить интонационный аспект языка и его графическую репрезентацию, умение должным образом организовать процесс изучения, а также талант трудолюбия.

Обобщая особенности структуры личности, способствующие усвоению иностранного языка, руководитель языкового учебного заведения обращает внимание на то, что аудиторное и внеаудиторное изучение языка используют по-разному. Изучение по требованию сложившихся жизненных ситуаций вне школьной или университетской аудитории делает изучающего независимым. Он поступает так, как считает нужным, выступает не объектом, а полноправным субъектом всего процесса изучения. Данная независимость видится автору решающим фактором, позволяющим значительно быстрее достичь требуемого уровня владения языком. Независимость от аудитории и способность заниматься языком при любой возможности интерпретируются как главные дистинктивные признаки успеха.

Подобное видение структуры качеств, позволяющих эффективно усвоить иностранный язык, представляется весьма укладывающимся в ту языковую картину мира, которую подсказывает говорящему английская культура. Важнейшим и ключевым концептом данной культуры является *privacy* (личное пространство), которое как раз и позволяет субъекту обрести качества, обозначаемые другими важнейшими в данной культуре понятиями: независимость, автономность, самостоятельность [3, с. 42–45].

Еще одним сопутствующим фактором независимости очевидным образом является особенность языковой наминации усваивающей иностранный язык личности в каждом конкретном языке. В английской культуре она (личность изучающего) обозначена с помощью имени существительного «*learner*», в то время как русскоязычное общение оперирует наименованиями «обучаемый, обучаемые», представляющими ту же сущность в однозначно пассивном плане. Данная особенность семантики казалось бы минимального фрагмента сопоставляемых языковых картин мира способствует тем не менее активизации ответственности и независимости именно в английской культуре, в то время как в русской языковой картине мира изучающий иностранный язык субъект – фигура пассивная, и картина мира в определенной мере закрепляет именно такое видение себя студентами и их преподавателями. Между тем внедрение новых технологий в учебный процесс предполагает как раз активизацию роли изучающего, превращение его в субъект действия. Независимость обучаемого, таким образом, становится действительно актуальной задачей не только в случае изучения иностранных языков.

Отдавая должное самостоятельности и субъектной роли того, кто поставил своей целью изучить иностранный язык, представляется правомерным поставить под сомнение главенствующую, дистинктивную роль именно данного контитуэнта в обсуждаемой структуре личности. Наш многолетний опыт преподавания иностранного языка подсказывает, что подлинным триггером, объединяющим все разнообразие составляющих, в т.ч. и независимость, самостоятельность, и приводящим их в действие, является совсем другое свойство личности. Вернее, таких свойств два, а именно: трудолюбие и способность к языку, ощущаемая как потребность души. Язык в таком случае воспринимается как предназначение, как «это мое». Жизненные обстоятельства могут диктовать и «тиранить» почище университетских аудиторий. Когда же иностранный язык является зовом души, когда усваивающий его субъект получает удовольствие даже от рутинной работы по его постижению и в силу своего трудолюбия занимается ею в любых обстоятельствах, тогда успех приходит обязательно.

Для проверки правомерности высказанного утверждения нами проведено специальное исследование, состоящее из двух самостоятельных частей. Первая базировалась на изучении данных анкетирования вновь поступивших студентов, которое с некоторыми перерывами проводилось с первого года существования специальности «Английский язык» в Полоцком государственном университете (т.е. с 1992 года). В нашем распоряжении оказались 219 опросных листов первокурсников, только что приступивших к занятиям на спецфакультете английского языка, содержащих ответы на следующие пять вопросов:

- Почему Вы поступили на данную специальность?
- Что значит хорошо овладеть иностранным языком?
- Что, по Вашему мнению, требуется для успешного усвоения иностранного языка?
- В какой области можно использовать полученные знания и умения?
- Кем Вы планируете работать после окончания университета?

Ответы на третий вопрос данной анкеты могут помочь нам установить, в какой мере отмеченные нами дистинктивные характеристики личности представляются таковыми начинающим профессиональное изучение иностранного языка студентам.

Примечательно, что, отвечая на 3-й вопрос, ни один из 219 анкетированных студентов не отметил какие-то качества, необходимые ему самому для успешного изучения иностранного языка. Чаще всего отмечалась необходимость современных пособий и квалифицированных преподавателей, возможность общения с носителями языка и поездки в страну изучаемого языка, ознакомление с литературой и кино, новейшие технологии. Качества личности изучающих иностранный язык субъектов, возможно, необходимые для оптимизации процесса усвоения, оказались не отмеченными даже теми, кто счел нужным указать 4–5 важных моментов. Обучаемые, таким образом, совершенно не сознавали, что сами являются мощным фактором успеха или неуспеха предпринимаемого ими проекта. Зная, каких успехов достигли заполнившие предложенную анкету первокурсники не только к окончанию университета, но и в своей последующей профессиональной деятельности, мы получили возможность соотнести исходные представления обучаемых с уровнем достигнутых ими компетенций. Сопоставление ответов на все поставленные вопросы и реально достигнутого в дальнейшем уровня овладения ими иностранного языка дало результаты, показывающие, что трудолюбив, считающий язык своим призванием, ощущающим язык как свою судьбу, может скрываться за любым ответным листом. Равно как и тот, кто потом не проявляет никакого усердия и считает процесс усвоения слишком обременительным и трудным, а тексты и структуру языка непонятными и сложными. Исходный уровень подготовки, таким образом, оказался не стопроцентной гарантией качественного результата.

Вторая часть исследования, для участия в которой привлекались только выпускники, добившиеся очевидных неоспоримых успехов и занимающие должности, требующие серьезного знания языка, используя его в профессиональном общении с носителями данного языка, дала, на наш взгляд, достаточно красноречивые результаты. Отвечая на 3-й вопрос, состоявшиеся профессионалы (всего 18 бывших студентов) на первое место ставили именно качества личности. Достаточно типичным правомерно считать следующий ответ: нужно искреннее желание выучить язык и способность долго и упорно работать для его осуществления, а также хороший учебник, преподаватель и/или спарринг-партнер. Обозначая учебники, они, конечно, обнаруживают существенные различия в предпочтениях. Имеются и другие расхождения. Но все единодушно в первостепенной значимости личностных качеств. «Способность к языку и упорному труду» видится ими главным условием успеха. Получается, что требуется на опыте узнать, каково это, хорошо выучить язык, чтобы быть в состоянии ответить на поставленный в 3-м пункте анкеты вопрос. Кроме того, оказывается, что наше утверждение о двух дистинктивных признаках успеха в усвоении иностранного языка действительно оправданно. Настоящего, неоспоримого успеха добиваются лишь те, кто серьезно мотивирован на достижение цели и оказывается способным трудиться для ее реализации.

Суммируя сказанное, отметим, что структура качеств, позволяющих добиться успеха в изучении иностранного языка, может быть представлена в виде перечня определенных характеристик личности, а именно: мотивация, независимость или самостоятельность, способности и интерес к предмету, восприятие языка как своего предназначения, трудолюбие.

Ведущими дистинктивными признаками успеха правомерно признать два последние, ибо они приводят в действие все другие, причем, по максимуму. Именно они превращают принявших решение усвоить иностранный язык школьников из объекта обучения в подлинный субъект всего лингводидактического процесса, важнейшую гарантию его успешности.

Именно тогда они на выходе оказываются обладателями определенных компетенций и не только в области иностранного языка, но и компетенций самопознания, умения организовать свою жизнь, опираясь на свой потенциал, постигать и изменять внешний мир из себя, из дарованных им природой возможностей.

Целесообразно подчеркнуть, что мы уже обсуждали предварительные результаты нашего исследования, правда, на материале данных опроса только 16 наиболее успешных выпускников специальности «Английский язык», с которыми мы смогли связаться для собеседования на тот момент [4, с. 283–286].

Результаты анализа вызвали устойчивый интерес общественности на Полотчине, причем не только со стороны стремящихся к изучению иностранных языков субъектов. Очень активно включались в обсуждение проблемы преподаватели, особенно те, кто непосредственно участвовал в подготовке несомненно достигших высокого уровня профессиональной компетенции выпускников.

В результате собеседования с ними получены интригующие данные о влиянии в дальнейшем ставших особенно успешными профессионалами студентов на учебный процесс в своих университетских группах. Оказалось, что такие студенты выступали опорой преподавателей во всех видах деятельности на занятиях. Более того, большинство преподавателей отмечало, что именно глубоко мотивированные студенты требовали значительного внимания, побуждали их гораздо более ответственно относиться к подготовке к занятиям, привлекать новые материалы, искать новое в методике, разрабатывать для них, фактически, индивидуальные программы обучения. Причем, как в случае со студентами, пришедшими с отличной исходной подготовкой, так и с теми, кто имел недостаточный или даже нулевой начальный уровень. Таковых среди 18 наиболее успешных оказалось 4. Получается, что по-настоящему нацеленные на достижение поставленной задачи студенты оказываются мощным мотивирующим стимулом для преподавателей, побуждающим их искать новое, совершенствоваться.

Любопытно, что как сами студенты-суперотличники, так и их преподаватели характеризуют процесс усвоения языка и обучение ему как интересный и благодарный. «First you work for the Language and then the Language works for you.» (Сначала вы работаете на язык, а потом язык работает на вас). Наименования *трудный (упорный)*, *интересный (захватывающий, поглощающий)*, *вознаграждающий и благодарный (того стоящий, классный)* оказываются ключевыми в характеристике результативного процесса изучения всеми нашими информантами, усвоившими язык на действительно высоком уровне, значительно превосходящем тот, который позволяет простое выживание (survival) в другом языковом сообществе и который возможен и вне университетских аудиторий. Практически в тех же терминах представлен учебный процесс с успешными студентами и их преподавателями. В дополнение к перечисленным в их опросных листах встречаются только два слова «вдохновляющий» (2 раза), «незабываемый» (1 раз).

Заключение. Сказанное позволяет сделать вывод о значимости отмеченных факторов – трудолюбия, глубокого интереса к изучению иностранного языка, восприятия его как своего жизненного предназначения – не только для успешной деятельности самих обучаемых, но и всего дидактического процесса в целом, для мотивации преподавателей, обеспечения максимально качественной работы как обучаемых, так и обучающихся.

В условиях, когда начинающим изучение иностранных языков студентам совсем другие составляющие лингводидактического процесса видятся первостепенно значимыми, представляется целесообразным знакомить их с реальными историями достижения высочайшей компетенции наиболее успешными выпускниками, обращая их внимание на то, что современные технологии и многие другие действительно значимые и ценные ими факторы оказываются эффективными только в сочетании с собственной готовностью неустанно работать для достижения высокой цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bell, J. Sounding / J. Bell. – UK : Longman. Fourth impression, 1990. – 64 p.
2. Cutting Edge Advanced students' Book / S. Cunningham [et al.]. – Edinburgh Gate Pearson. 3-d edition, 2013. – 173 p.
3. Джioева, А.А. Английский менталитет сквозь призму языка: концепт «privacy» / А.А. Джioева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1 – С. 41–59.
4. Путрова, М.Д. Качества личности, ведущие к успеху в усвоении иностранного языка [Электронный ресурс] / М.Д. Путрова // Инновационные подходы в образовательном процессе в высшей школе национальные и международные процессы : материалы междунар. науч. конф., Новополоцк, 8–9 февр. 2018 г. / Полоцк. гос. ун-т. – Новополоцк : ПГУ. – 360 с.

Поступила 05.10.2018

WHAT HELPS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE SUCCESSFULLY

M. POUTROVA

The article examines the characteristics of a good Language learner and considers motivation and predilection for languages very important. The latter includes having good ear, efficient revision, ability to work hard and monitor one's own speech, self correction, gift to memorize both, speech acts and language rules, responsibility and independence. The most essential characteristics are hard work and viewing language as predestination, because they turn learners into active subjects of the learning process.

Keywords: Motivation, predilection for languages, keen interest, self correction, good ear, responsibility, independence, hard work.

УДК 004.773.7:811.111:81'243:63-057.875

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ У СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А.В. МАЛЬЧИКОВА

(Белорусская сельскохозяйственная библиотека им. И.С. Лупиновича
Национальной академии наук Беларуси, Минск)

Проанализированы дидактические свойства блог-технологии в развитии у студентов сельскохозяйственных специальностей умений письменной речи на английском языке: публичность, линейность, авторство и модерация, мультимедийность, эффективная организация информационного пространства, интерактивность, простота использования, безопасность, самопрезентация. Представлены классификации блогов по авторскому составу, по преобладающему типу мультимедиа, форме, степени интегрированности в процесс обучения, предоставлению права участвовать в дискуссиях и публиковать сообщения, по особенностям контента. Подробно рассмотрена классификация блогов по авторскому составу: блог преподавателя, коллективный блог студентов, личные блоги студентов. Выделены типы текстов, которые используются в блоговом регистре коммуникации: тип текста, соответствующий персональному типу блога, тип текста экспертного блога, тип текста комментаторского блога. Установлено, что для личных блогов студентов походит тип текста экспертного блога. Проанализированы интернет-ресурсы, позволяющие читать и создавать блоги на английском языке: Academia.edu, SciTech Connect, LabRoots, Mendeley, MyExperiment, Social Science Research Network.

Ключевые слова: блог-технология, блоги, обучение, английский язык, умения письменной речи, интернет-ресурсы.

Введение. На протяжении последних десятилетий английский язык является важнейшим языком международной коммуникации, в т.ч. в сфере образования и науки. Расширение использования английского языка, повышенный спрос на его обучение, а также развитие информационно-коммуникационных технологий способствуют внедрению новых форм, методов и технологий в образовательный процесс по иностранному языку. Информационно-коммуникационные технологии предоставляют не только мгновенный доступ к целому ряду знаний об изучаемом языке, но и возможность создавать, распространять и обмениваться информацией [1, с. 96]. Блог-технология является одной из информационно-коммуникационных технологий, с помощью которой студенты могут публиковать собственные статьи на английском языке в блогах, а также получать отзывы сверстников, анализировать допущенные ошибки, взаимодействуя друг с другом на английском языке. Кроме того, изучение языковых особенностей научных англоязычных блогов способствует овладению совокупностью речевых, языковых, социокультурных норм изучаемого языка.

Основная часть. Блоги представляют собой особый вид компьютерного асинхронного общения, при котором автор блога обращается ко всем потенциальным читателям из своего личного пространства [2, с. 16].

Согласно П.В. Сысоеву, блог-технология характеризуется следующими дидактическими свойствами: 1) публичность; 2) линейность; 3) авторство и модерация; 4) мультимедийность. Каждому из дидактических свойств соответствует методическая функция, которая является предпосылкой разработки методики обучения иностранному языку с использованием блог-технологии [3, с. 139].

Публичность блогов заключается в том, что блоги доступны всем участникам дискуссии, которые разделены пространством. Данное свойство включает в себя следующую методическую функцию: организация сетевого взаимодействия между студентами на иностранном языке и организация внеаудиторной учебной деятельности студентов, целью которой является развитие таких видов речевой деятельности, как письмо и чтение; аспектов языка, а именно: лексика и грамматика; формирование социокультурной компетенции [3, с. 139]. *Линейность* представляет собой размещение изменений и дополнений в хронологическом порядке. Визуальная и аудиальная информация размещается автором или посетителями блога в хронологической последовательности, при этом отсутствует возможность дополнения и внесения поправок в информацию. Такое дидактическое свойство предоставляет возможность разрабатывать методики развития речевых умений, целью которых является оценка прогресса каждого студента. Блоги обладают также таким свойством, как *авторство*, которое выражается в том, что модерация блога осуществляется только автором. Автор определяет цель, тематическую направленность блога, регулирует

ет размещение материалов другими участниками блог-дискуссии, может удалять материал, размещенный другими пользователями. Это дидактическое свойство предоставляет возможность студентам создавать свой научный блог, а также управлять деятельностью читателей блога [3, с. 140]. Данное свойство способствует развитию мотивации познавательной деятельности студентов, созданию благоприятной среды для индивидуального обучения, развитию креативности [2, с. 15]. *Мультимедийность* блогов – это возможность использования в блогах материалов разного формата (текстового, графического, фото-, видео-, аудиоматериалы) [3, с. 139]. Эта возможность может быть использована для обогащения языкового и социокультурного материала при написании аннотаций, рефератов, статей, рецензий, отзывов и т.д.

Помимо вышеперечисленных дидактических свойств, А.В. Филатова также выделяет другие дидактические свойства блога: эффективная организация информационного пространства, интерактивность, простота использования, безопасность [2, с. 17].

Эффективная организация информационного пространства предоставляет возможность оперативного поиска информации через системы тегов и архивы, возможность оперативного информирования и обновления информации. *Интерактивность* проявляется в формировании умения вести дискуссию, а именно: приводить аргументы и контраргументы, делать выводы, выносить собственное независимое суждение. *Простота использования* выражается в повышении мотивации, устранении тревожности и неуверенности в отношении умений использования информационно-коммуникационных технологий. Такое дидактическое свойство блогов, как *безопасность*, обеспечивает свободу самовыражения [2, с. 20].

В условиях обучения иностранному языку П.В. Сысоев выделяет следующие виды блогов: блог преподавателя иностранных языков, личные блоги студентов, коллективный блог студентов.

Блог преподавателя создается преподавателем иностранного языка, который может размещать информацию, связанную с обучением написанию статей, аннотаций, рефератов на английском: статьи из зарубежных периодических изданий, материалы разного формата на английском языке для самостоятельного изучения, ссылки на информационно-справочные интернет-ресурсы, ссылки на учебные интернет-ресурсы по изучаемым темам, комплекс заданий, домашнее задание, ссылки на зарубежные научные блоги, которые могут стать моделью построения блогов студентов. При работе с блогом преподавателя иностранного языка студенты также будут развивать умения чтения на иностранном языке, а именно: извлекать необходимую информацию, оценивать важность информации, выделять нужные факты [3, с. 144].

В *личных блогах* студенты могут представить информацию о своих научных достижениях, интересах, статьи, ссылки на видеоролики, фотографии, документальные фильмы. Материалы личного блога студентов должны быть выверены преподавателем перед их размещением в сети. При работе с личными блогами студенты развивают следующие умения иноязычной письменной речи: 1) использовать языковые средства изучаемого языка, необходимые для написания научных статей; 2) аргументировать свою точку зрения [3, с. 145].

Авторы блогов могут использовать различные типы текстов. О.М. Елькина с помощью кластерного анализа определила основные типы текстов, используемых в блоговом регистре коммуникации: 1) тип текста, соответствующий персональному типу блога, характеризующийся повествовательностью, направленностью на адресата, а также тематической изменчивостью; 2) тип текста комментаторского блога, который используется для выражения мнения по одной или более темам и представлен в персональном тоне; 3) тип текста экспертного блога, который характеризуется информативностью, неинтерактивностью, обезличенностью, тематической сфокусированностью. Тексты данных блогов четко представляют определенное, иногда категоричное мнение автора по конкретной теме. Они создаются в формальном стиле и близки к публицистическим статьям и научным трудам [4, с. 22]. Следовательно, для личных блогов студентов сельскохозяйственных специальностей наиболее подходит тип текста экспертного блога.

В *коллективном блоге* комментарии студентов размещаются последовательно, благодаря чему проще воспринимать мнения других участников блог-дискуссии. При работе с коллективным блогом у студентов развиваются следующие умения письменной речи: 1) излагать содержание прочитанного; 2) проводить аналогии, сравнения; 3) выражать свое мнение, точку зрения; 4) проявлять согласие / несогласие в некатегоричной форме; 5) аргументировать свою точку зрения [3, с. 147]. О.М. Пласкина выделяет следующие дидактические свойства блога учебной группы: реализация принципов сотрудничества и равенства, построение вариативного обучения. В ходе совместной работы студенты могут помогать друг другу, консультироваться друг с другом, проводить «мозговой штурм», оценивать работы одногруппников, анализировать допущенные ошибки, проводить самостоятельную работу по их устранению [5, с. 53].

А.В. Филатова классифицирует блоги не только по авторскому составу (блог преподавателя, личные блоги студентов, коллективный блог студентов), но и таким критериям, как преобладающий тип мультиме-

диа (текстовый блог, подкаст, фотоблог, видеоблог, мультимедийный блог); по форме (макроблог и микроблог); по степени интегрированности в процесс обучения (основной или коллективный, основанный на определенном учебном курсе, а также поддерживающий блог студентов или преподавателей, который создается для выполнения какого-либо задания, проекта, дискуссии по конкретной теме); по праву участвовать в дискуссиях и публиковать сообщения (открытые, закрытые блоги) [2, с. 20]. С.В. Титова по особенностям контента выделяет следующие типы блогов: контентный (блог, публикующий первичный авторский контент); мониторинговый (блог, основным контентом которого являются откомментированные ссылки на другие сайты); цитатный блог (блог, основным контентом которого являются цитаты из других блогов); тамблелог (записи в таком блоге могут быть только определенного формата); микроблог (позволяет пользователям писать только короткие текстовые заметки, например аннотации, рефераты) [6, с. 71].

Рассмотрим интернет-ресурсы, позволяющие читать и создавать блоги на английском языке: *Academia.edu*, *SciTech Connect*, *LabRoots*, *Mendeley*, *MyExperiment*, *Social Science Research Network*.

Academia.edu – интернет-ресурс, с помощью которого можно делиться с другими своими статьями, отслеживать их цитируемость, следить за новостями исследований и разработок. На данном сайте можно найти не только опубликованные статьи в формате IMRAD, но и книги американских и британских издательств, которые можно сохранять на своей странице, либо загружать на персональный компьютер. Возможность создать коллективные блоги отсутствует [7].

SciTech Connect – блог ведущего мирового издательства Эльзевир (Elsevier) для ученых и специалистов. Посетители данного блога могут найти как опубликованные статьи в формате IMRAD, так и статьи научно-популярного стиля, относящиеся к различным направлениям научных исследований. Читатели блога могут комментировать публикации, вызвавшие эмоциональный отклик, однако данный интернет-ресурс исключает возможность создания собственного блога. Помимо научных статей, студенты могут найти информацию о новых научных изданиях, советы, о том, как начать исследование и успешно его завершить, как заинтересовать читателей блога и т.д. Данная информация может использоваться как преподавателем иностранного языка при обучении студентов письменной речи на английском языке, так и студентами для самостоятельного изучения [8].

LabRoots – интернет-ресурс, предназначенный для ученых различных профилей. При регистрации студенты могут указать университет, в котором они учатся, а также в качестве интересов выбрать сельскохозяйственные науки. Сразу после регистрации пользователям предлагается записаться на научные вебинары. К каждому вебинару прилагается его аннотация. В основном используется американский вариант английского языка. Статьи научно-популярного стиля сопровождаются видео, что способствует лучшему пониманию прочитанного. Студентам предоставляется возможность комментировать публикации, при этом комментарии исследователей напоминают аннотации и небольшие отзывы. Минусом данного сайта является отсутствие возможности ведения собственного блога [9].

Mendeley – сайт издательства Эльзевир, предоставляющий возможность не только читать, комментировать, распространять и цитировать научные статьи, но и организовывать персональную научную библиотеку, совместно работать над статьями, а также находить единомышленников и изучать тренды современных исследований. В отличие от предыдущих интернет-ресурсов, данный сайт предполагает создание собственного блога. Более того, студенты могут создавать коллективные блоги, посвященные сельскохозяйственным тематикам [10].

MyExperiment – исследовательское научное сообщество, ориентированное на публикацию результатов исследований. Проект поддерживается университетами Оксфорда и Манчестера. Используя данный интернет-ресурс, студенты могут создавать личные и коллективные блоги, однако отсутствует доступ к статьям в формате IMRAD [11].

Social Science Research Network – интернет-ресурс, включающий в себя библиографическую базу данных и электронную коллекцию полнотекстовых документов. На сайте есть блог, в котором каждый месяц описываются пять новейших изданий: приводятся цитаты, аннотации и т.д. Отсутствует возможность создания собственного блога, однако студенты могут создать коллективный блог [12].

В соответствии с дидактическими возможностями рассмотренные интернет-ресурсы можно разделить на три группы:

- 1) интернет-ресурсы, предлагающие возможность создания всех видов блога, необходимых для развития у студентов умений иноязычной письменной речи, а также возможность комментировать публикации, созданные студентами;
- 2) интернет-ресурсы, с помощью которых можно создавать один или два вида блога и комментировать публикации существующих блогов, однако возможность комментировать публикации студентов отсутствует;
- 3) интернет-ресурсы, позволяющие только комментировать существующие публикации (табл.).

Таблица. – Дидактические возможности интернет-ресурсов

Интернет-ресурс \ Дидактическая возможность	Academia.edu	SciTech Connect	LabRoots	Mendeley	MyExperiment	Social Science Research Network
Создание личного блога / блога преподавателя	+	–	–	+	+	–
Создание коллективного блога	–	–	–	+	+	+
Комментирование публикаций	+	+	+	+	+	+

Необходимо отметить, что помимо создания собственных блогов и комментирования публикаций, студенты могут найти материалы по аграрной и смежной тематике, используя вышеперечисленные интернет-ресурсы. Среди рассмотренных ресурсов наибольшее количество англоязычных материалов, связанных с сельским хозяйством, размещены на следующих платформах: 1) Mendeley; 2) Academia.edu; 3) Social Science Research Network (рис.). Используя такие интернет-ресурсы, как SciTech Connect, LabRoots, MyExperiment, можно найти всего лишь около 100–300 материалов по вопросам сельского хозяйства на английском языке.

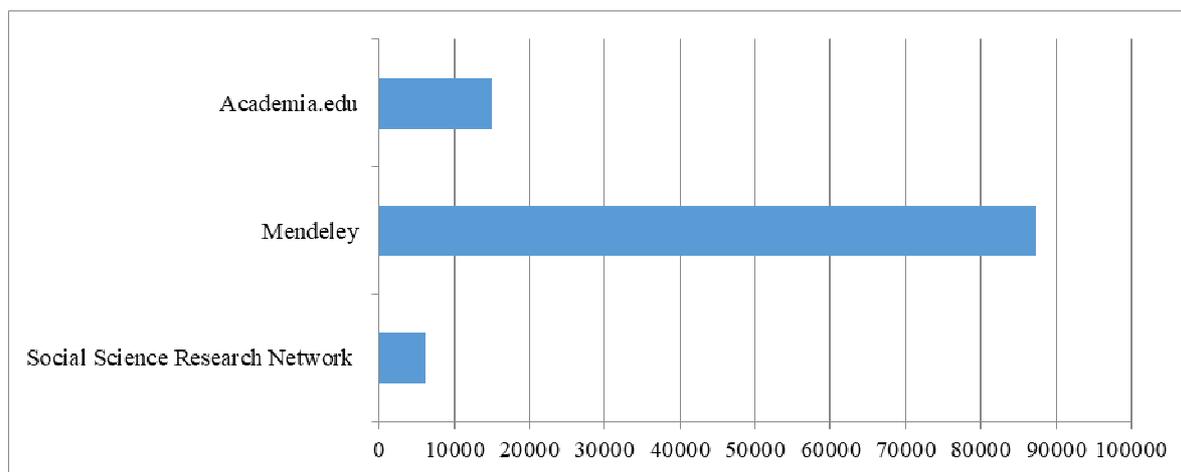


Рисунок. – Интернет-ресурсы, в которых содержится наибольшее количество материалов по сельскохозяйственной тематике

Целесообразным, на наш взгляд, для студентов аграрных специальностей будет использование тех интернет-ресурсов, где наиболее широко представлены материалы соответствующей тематики. Авторы большинства публикаций, размещенных в них, являются носителями английского языка, следовательно, их работы могут послужить хорошим примером для написания собственных аннотаций и научных статей.

Заклучение. Использование блога преподавателя иностранного языка, коллективного блога студентов, личных блогов в процессе обучения студентов написанию аннотаций, статей, отзывов может способствовать развитию следующих умений иноязычной письменной речи: использовать лингвистические средства, характерные для научных англоязычных блогов; излагать содержание прочитанного; проводить аналогии, сравнения; выразить свое мнение, точку зрения; проявлять согласие / несогласие в некатегоричной форме; аргументировать свою точку зрения, структурировать собственные аннотации, статьи. В условиях обучения зачастую возникает необходимость использования нескольких интернет-ресурсов для создания личных и коллективных блогов, так как многие интернет-ресурсы предоставляют возможность создавать только один вид блога.

Кроме развития умений англоязычной письменной речи, применение блог-технологии в обучении студентов реферированию и написанию научных статей позволяет воссоздать аутентичную иноязычную

среду, способствует вовлеченности студентов в межкультурную коммуникацию, а значит формирует важные навыки самопозиционирования в научном сообществе уже на этапе студенческой научной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мальчикова, А.В. Интеграция инновационных технологий в образовательный процесс по иностранному языку / А.В. Мальчикова // Актуальные проблемы правовых, экономических и гуманитарных наук : материалы VIII междунар. науч. конф. профессор.-преподават. состава, аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 24 апр. 2018 г. : в 4 ч. / БИП – Ин-т правоведения [и др.] ; редкол.: С.Ф. Сокол [и др.]. – Минск, 2018. – Ч. 4. – С. 96–97.
2. Филатова, А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Филатова ; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2009. – 20 с.
3. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П.В. Сысоев. – М. : URSS, 2013. – 262 с.
4. Елькина, О.М. Лингво-социокультурные особенности речевой деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации: на материале англоязычных блогов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О.М. Елькина ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2012. – 25 с.
5. Пласкина, М.В. Использование блога учебной группы в обучении иностранному языку / М.В. Пласкина // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2016. – № 7–8. – С. 51–56.
6. Титова, С.В. Мобильные устройства и технологии в преподавании иностранных языков = Mobile devices and technologies in language classroom : учеб. пособие / С.В. Титова, А.П. Авраменко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2013. – 224 с.
7. Academia [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.academia.edu/>. – Date of access: 03.09.2018.
8. ELSEVIER SciTech Connect [Electronic resource]. – Mode of access: <http://scitechconnect.elsevier.com/>. – Date of access: 03.09.2018.
9. Labroots [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.labroots.com/>. – Date of access: 03.09.2018.
10. Mendeley [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.mendeley.com/>. – Date of access: 03.09.2018.
11. myExperiment [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.myexperiment.org/home>. – Date of access: 03.09.2018.
12. SSRN [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.ssrn.com/en/>. – Date of access: 03.09.2018.

Поступила 25.09.2018

**ACADEMIC POSSIBILITIES OF BLOG TECHNOLOGY
FOR DEVELOPING THE ENGLISH WRITING SKILLS FOR STUDENTS
OF AGRICULTURAL SPECIALITIES**

A. MALCHIKOVA

The article presents didactic characteristics of blog technology for developing the English writing skills for students specializing in agriculture: publicity, linearity, authorship and moderation, multimedia, effective organization of information space, interactivity, ease of use, security and self-presentation. There are classifications of blogs by authors, a prevailing type of multimedia, form, degree of integration into the learning process, the right to participate in discussions and publication of messages, peculiarities of the content. The following blogs are considered in detail: the blog of a teacher, the collective blog of students and students' personal blogs. The types of texts that are usually used in blogs are determined: the type of a text that corresponds to the personal type of a blog, the type of a text of an expert blog, the type of a comment blog text. The type of the text of the expert blog is established to be suitable for students specializing in agriculture. The following Internet resources which can be used for reading and creating blogs in English were analyzed: Academia.edu, SciTech Connect, LabRoots, Mendeley, MyExperiment, Social Science Research Network.

Keywords: *blog technology, blogs, teaching, English, writing skills, Internet resources.*

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923(316.47)

КОММУНИКАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ НА РЕВНОСТЬ ИНДИВИДОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СТИЛЯМИ ПРИВЯЗАННОСТИ

д-р психол. наук, проф. И.А. ФУРМАНОВ
(Белорусский государственный университет, Минск)

Сравнение коммуникационных реакций на ревность у индивидов с различными стилями привязанности позволило выявить наличие значимых различий в следующих стратегиях: интегративная коммуникация, дистрибутивная коммуникация, избегание/ отрицание, насильственная коммуникация/ угрозы, контроль/ ограничение, контакт с соперником. Различий в реакциях активного дистанцирования, негативной аффективной экспрессии, компенсации/ замещения, манипуляции не выявлено. Индивидов с надежным стилем привязанности значимо отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию интегративной коммуникации; индивидов с опасливым стилем привязанности – избегания/ отрицания, контактов с соперником; индивидов с озабоченным стилем привязанности – дистрибутивной коммуникации, насильственной коммуникации и угроз, контроля/ ограничений, контактов с соперником; индивидов с отвергающим стилем привязанности – избегания/ отрицания.

Ключевые слова: коммуникационные реакции на ревность, надежный, озабоченный, отвергающий, опасливый стили привязанности.

Теория привязанности была первоначально предложена как основа для изучения влияния родительско-детского взаимодействия на развитие психических моделей себя и других, и, впоследствии, на личностное развитие и безопасность ребенка [1–4]. Эти модели располагаются в позитивно-негативном континууме и базируются в значительной степени на прошлом опыте индивида, полученном в близких отношениях [3, 5–7], т.е. представляют собой обобщенные когнитивные схемы, которые основываются на внутренних репрезентациях о том, как привязанность в отношениях должна функционировать. Их активация происходит, когда возникает угроза привязанности в отношениях [3–5, 7]. Определенные эмоциональные и поведенческие реакции людей на эти угрозы, в свою очередь, определяются ожиданиями в межличностных отношениях [8, 9]. Индивиды с позитивными моделями самости самодостаточны и уверены, тогда как индивиды с негативными моделями самости отличаются нехваткой уверенности и требуют нескончаемых внешних подтверждений [10, 11]. Индивиды с позитивными моделями других рассматривают отношения как полезные, а потенциальных партнеров как благосклонных, восприимчивых и одобряющих. Напротив, индивиды с негативными моделями – как относительно бесполезные или несущественные.

Теория привязанности также предполагает, что внутренние рабочие модели могут повлиять на склонность испытывать ревность. Ревность возникает в случае угрозы или фактической потери ценных, значимых отношений с другим человеком, из-за существования реального или воображаемого конкурента [12, 13].

D.J. Sharpsteen и L.A. Kirkpatrick [9], например, отметили четыре независимых параллели между привязанностью и ревностью: (1) обе функционируют, чтобы поддержать близкие отношения; (2) обе вызваны угрозами привязанности в отношениях; (3) вовлекают фундаментальные эмоции страха, гнева и печали и (4) обеими управляют ментальные модели близких отношений. В свете этих общих черт фактически вполне обоснованно использовать научную парадигму привязанности, чтобы предсказать паттерны ревности в близких межличностных отношениях [9, 14, 15].

Детские и взрослые типы привязанности. Наблюдения позволили M.D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall [1] определить три различных типа привязанности: надежный, тревожно-амбивалентный и избегающий. Дети надежного типа рассматривают своих попечителей как надежные источники комфорта и безопасности. Тревожно-амбивалентные, напротив, – как непоследовательные и противоречивые, что приводит к неопределенности и дивергентности эмоциональных реакций, которые характеризуются амбивалентностью – колеблются от активного поиска близости к вспышкам гнева. Тревожно-амбивалентные дети также могут обвинить себя в непоследовательности их попечителя. Дети избегающего типа имеют относительно негативные модели других и активно избегают контакта с попечителем. Часто попечители детей избегающего типа пренебрежительно относились к ним либо чрезмерно, либо недостаточно стимулировали их, принуждая ребенка стать сепарированным и обороняющимся [1, 16].

Ментальные модели также определяют поведение взрослых, особенно когда они переживают стресс или негативный аффект [17]. С. Hazan и Р. Shaver [18] утверждали, что взрослые обладают теми же самыми типами привязанности, как и дети. Они установили, что взрослые, которые определяли себя как надежных, тревожно-амбивалентных или избегающих, различались друг от друга восприятием себя, других и отношений. В частности, *надежные* отмечали, что являются любящими, рассматривают других как принимающих и полных благих намерений, а любовь воспринимают как что-то изменяющееся в течение отношений. *Тревожно-амбивалентные* сообщили о наличии неуверенности в себе, о волнующих переживаниях, что другие недостаточно заботятся о них, о желании более близких отношений, и что они легко и с большой эмоциональной интенсивностью влюбляются. *Избегающие* обозначали, что они могут прожить относительно хорошо сами и что романтическую любовь трудно найти и она редко сохраняется [18]. Из этих описаний следует, что надежные имеют позитивные модели себя и других; тревожно-амбивалентные – негативные модели себя, а избегающие – негативные модели других.

Более конкретное осмысление связи между ментальными моделями и типами привязанности было представлено К. Bartholomew [10, 19], который предложил четыре отличных друг от друга типа привязанности. Каждый из них характеризуется различной комбинацией моделей Я и Других. *Надежный (secure) стиль привязанности* характеризуется позитивными моделями себя и других, уверенностью в себе и интересом к установлению и поддержанию отношений. *Озабоченный (preoccupied) тип привязанности* (схожий с тревожно-амбивалентным) отличается негативной моделью Я, но позитивной моделью Других. Следовательно, индивиды с этим типом привязанности имеют сильные потребности во внешнем подтверждении, хотя бы чрезвычайно близких отношений и часто озабочены этими отношениями. *Отвергающий (dismissing) тип привязанности* предполагает позитивную модель себя, но негативную модель других. Поэтому отвергающие не интересуются развивающимися привязанностями с другими. Вместо этого отвергающие часто сосредотачиваются на работе или хобби и развивают модель себя как абсолютно самостоятельную [10, 11, 20]. *Опасливый (fearful) тип привязанности* характеризуется негативными моделями как себя, так и других. У этих индивидов есть несовместимые потребности. С одной стороны, они ищут внешнее подтверждение (признание) и желают близости в отношениях, с другой – они не доверяют другим и боятся отвержения. Многим из них причинили боль в прошлых отношениях, и они не хотят поставить себя под угрозу снова.

Привязанность и ревность в близких межличностных отношениях. N.L. Collins и S.J. Read [7] утверждали, что стиль коммуникации индивида создает социальную среду, которая навсегда сохраняет ожидаемые последствия и укрепляет ментальные модели. В случае переживания ревности индивиды могут совершать действия, которые укрепляют их высокие или низкие уровни самоуважения, а также их позитивные или негативные установки к налаживанию отношений близости.

Было установлено, что некоторые отношения характеризуются большим количеством ревности, чем другие. В свое время G.L. White и P.E. Mullen [21] предположили, что теория привязанности может помочь объяснить, почему некоторые отношения досаждают большей интенсивностью ревности, чем другие. Определенно, ментальные модели, которые лежат в основе типов привязанности, вероятно, регулируют и то, как переживается ревность. В частности, исследования последовательно демонстрируют, что люди с тревожным стилем привязанности испытывают больше ревности, чем люди с надежными стилями [6, 9, 14]. Кроме того, С. Radecki-Bush, А. D. Farrell, J. P. Bush [15] выявили, что люди, обладающие тревожными стилями привязанности, оценивали угрозы отношениям как более серьезные, чем люди с надежными стилями привязанности. В свою очередь, более высокие оценки угрозы коррелировали с более негативными эмоциональными реакциями.

Ревность редко переживается исключительно внутрилично. Чаще всего, ревность также выражается посредством действий и межличностного общения. Было выявлено, что межличностное общение изменяется в зависимости от названных выше четырех типов привязанности. В исследованиях заботливого поведения L.J. Kuncie и P.R. Shaver [16] установили, что надежные и озабоченные индивиды обеспечивали своих партнеров наибольшим физическим комфортом. Надежные также были максимально чувствительными к потребностям их партнеров. Озабоченные и опасующиеся сообщили о чрезмерно навязчивых паттернах заботы.

Точно так же, как типы привязанности обладают различиями в эмоциональном выражении и межличностном общении [14, 19, 22], обнаруживаются отличия и в том, как индивиды с разными стилями привязанности выражают ревность.

В настоящий момент существует только одно исследование, посвященное изучению связи категории стиля привязанности и показателей выражения ревности. По мнению L.K. Guerrero, P.A. Andersen, P.F. Jorgensen, B.H. Spitzberg, S.V. Eloy [23], выражение ревности включает действия как спонтанного выражения эмоции ревности, так и стратегической коммуникации, которая направлена на других. Был

определен ряд типов коммуникационных реакций на ревность, которые являются релевантными выражению ревности. В результате проведенного исследования было установлено, что индивиды с различными типами привязанности отличаются по использованию этих коммуникационных реакций на ревность, а ментальные модели, которые лежат в основе типов привязанности, регулируют выражение эмоции и отражают тенденции к приближению или уходу от других [14].

Все вышеизложенное дает основания предполагать, что вариативность реакций на ревность представляет возможность исследовать различия в стилях привязанности, поскольку ревность – одно из самых сильных переживаний людей, испытываемых в близких межличностных отношениях. Кроме того, есть причины ожидать, что существуют значимые отличия в способах совладания с ревностью у индивидов с различными стилями привязанности.

Дизайн исследования

Инструментарий. Для определения стилей привязанности и способов выражения ревности в близких межличностных отношениях использовались следующие методики:

– «Шкала взрослой привязанности» (AAS – *Adult Attachment Scale*) [17], адаптированная И.А. Фурмановым [24]. Опросник состоит из 18 утверждений, каждое из которых оценивается по 5-балльной шкале Лайкерта. Определяет выраженность трех типов привязанности: близости, зависимости, тревоги. Использование четвертого измерения – избегания, согласно рекомендации авторов методики [25], позволило соотнести полученные стили с категориями стилей привязанности в модели К. Bartolomew и L. Horowitz [19]: надежный (близость), опасливый (зависимость), озабоченный (тревога), отвергающий (избегание);

– «Коммуникативные реакции на ревность» (CRJ – *Communicative Responses to Jealousy*), разработанная Л.К. Guerrero, Р.А. Andersen, Р.Ф. Jorgensen, В.Н. Spitzberg, S.V. Eloy [23], адаптированная и валидизированная И.А. Фурмановым и А.О. Вергейчик [26]. Опросник состоит из 52 суждений, каждое из которых оценивается по 7-балльной шкале. Выявляет 10 типов интерактивных реакций на ревность: активное дистанцирование (АД), негативную аффективную экспрессию (НАЭ), интегративную коммуникацию (ИК), дистрибутивную коммуникацию (ДК), избегание/ отрицание (ИО), насильственную коммуникацию/ угрозы (НКУ), контроль/ ограничение (КО), компенсацию/ замещение (КЗ), манипуляцию (М), контакт с соперником (КС) [27].

Выборка. В исследовании приняло участие 507 человек. Однако из выборки были исключены респонденты, имеющие одинаковые высокие оценки по двум и более шкалам стилей привязанности. В результате выборка составила 453 человека (мужчины, $N = 217$; женщины, $N = 236$). Средний возраст 28,5 лет. По стилям привязанности респонденты распределились следующим образом: надежные составили 50,6, опасливые – 20,8%, озабоченные – 16,6% и отвергающие – 12,1%.

Статистика. Были рассчитаны дескриптивная статистика для стилей привязанности, однофакторный дисперсионный анализ для сравнения средних значений нескольких выборок и t -Стьюдента для сравнения двух независимых выборок.

Результаты и их обсуждение. Сравнение коммуникационных реакций на ревность в выборках респондентов с различными стилями привязанности позволило выявить наличие значимых различий в следующих стратегиях: интегративная коммуникация, дистрибутивная коммуникация, избегание/ отрицание, насильственная коммуникация/ угрозы, контроль/ ограничение, контакт с соперником (табл.). Различий в реакциях активного дистанцирования, негативной аффективной экспрессии, компенсации/ замещения, манипуляции не выявлено.

Таблица. – Различия в коммуникационных реакциях на ревность в выборках респондентов с различными стилями привязанности

Реакции	F-Фишера	Уровень значимости
Активное дистанцирование	0,30	0,582
Негативная аффективная экспрессия	0,96	0,327
Интегративная коммуникация	6,69	0,010
Дистрибутивная коммуникация	5,97	0,015
Избегание/отрицание	5,00	0,026
Насильственная коммуникация/угрозы	5,73	0,017
Контроль/ограничение	5,47	0,020
Компенсация/замещение	1,07	0,301
Манипуляция	3,80	0,052
Контакт с соперником	17,80	0,0001

Более детальный анализ указанных различий позволил выявить наиболее выраженные тенденции реагирования на ситуацию ревности у индивидов с той или иной разновидностью привязанности (рис.).

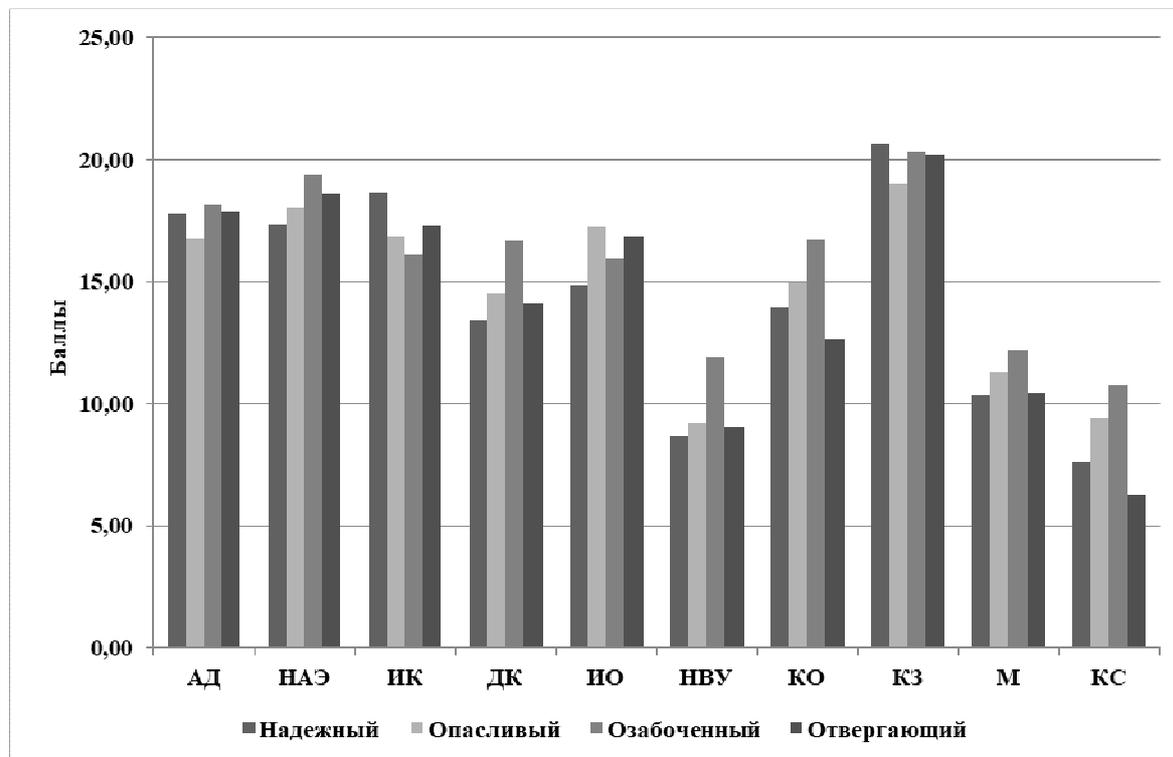


Рисунок. – Наиболее выраженные тенденции реагирования на ситуацию ревности у индивидов с той или иной разновидностью привязанности

Интегративная коммуникация. Данная реакция является наиболее выраженной у индивидов с надежным стилем привязанности ($M = 18,66, SD = 7,16$), наименее – с озабоченным стилем ($M = 16,11, SD = 8,45$). Самые значимые различия надежных наблюдаются с озабоченными ($p = 0,011$) и опасаясь ($p = 0,005$), с отвергающими различий не выявлено.

Дистрибутивная коммуникация. Наиболее сильно проявляется у индивидов с озабоченным стилем привязанности ($M = 16,65, SD = 7,48$), наименее – с надежным стилем ($M = 13,44, SD = 7,62$). Причем самое значимое доминирование озабоченных отмечается над надежными ($p = 0,002$) и отвергающими ($p = 0,05$).

Избегание/отрицание. Склонность к такого рода реагированию характерна в большей степени для индивидов с опасливым ($M = 17,26, SD = 6,62$) и отвергающим ($M = 16,84, SD = 6,41$) стилями привязанности, в наименьшей – с надежным ($M = 14,85, SD = 6,16$). Различия между этими стилями значимо достоверны (соответственно, $p = 0,002$ и $p = 0,034$).

Насильственная коммуникация/угрозы. Данная агрессивная реакция является наиболее выраженной у индивидов с озабоченным стилем привязанности ($M = 11,92, SD = 7,54$) и ее величина значимо отличается от таковой у индивидов с надежным ($p = 0,001$), опасливым ($p = 0,013$) и отвергающим ($p = 0,026$) стилями привязанности.

Контроль/ограничение. Наиболее рельефно проявляется у индивидов с озабоченным стилем привязанности ($M = 16,73, SD = 9,09$), наименее – с отвергающим стилем ($M = 12,65, SD = 7,78$). Самые значимые различия озабоченных наблюдаются с отвергающими ($p = 0,008$) и надежными ($p = 0,016$), с опасаясь различий не выявлено.

Контакт с соперником. Наклонность к такого рода реагированию характерна в большей степени для индивидов с озабоченным ($M = 10,77, SD = 6,79$) и опасливым ($M = 9,38, SD = 6,77$) стилями привязанности, в наименьшей – с отвергающим ($M = 6,29, SD = 5,38$). Различия между этими стилями значимо достоверны с отвергающим (соответственно, $p < 0,0001$ и $p = 0,004$) и надежным (соответственно, $p < 0,0001$ и $p = 0,023$) стилями привязанности.

Таким образом, полученные данные позволили выявить специфические особенности реакций индивидов с различными стилями привязанности на ситуацию, вызывающую ревность.

Индивидов с *надежным стилем привязанности* значимо отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию интегративной коммуникации и воздержанию от стратегий дистрибутивной коммуникации, избегания/ отрицания, насильственной коммуникации и угроз.

Надежный стиль привязанности характеризуется чувством комфорта и в близких, и в автономных отношениях, высоким показателем самооценности и самоуважения, способностями установления близких и удовлетворяющих личных отношений, ожиданием, что другие люди обладают отзывчивостью и добротой. Например, в исследованиях Hazan и Shaver [18] *надежные* индивиды отмечали, что являются любящими, рассматривают других как принимающих и полных благих намерений, а любовь воспринимают как что-то, изменяющееся в течение отношений.

Исходя из этого, их коммуникация должна опираться на позитивное представление о других и, следовательно, привести к дружественному, аффилиативному стилю социального взаимодействия. Кроме того, поскольку они, вероятно, будут более гибкими и приспособленными к различным ситуациям и партнерам по отношениям [11], то просоциальная коммуникация с партнером и активные попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие с партнером представляются вполне закономерными. С. Radecki-Bush, A. D. Farrell, J. P. Bush [15] также установили, что надежный стиль привязанности был связан с меньшим количеством ревности, дистресса, страха, гнева, стыда и вины и с большей количеством безопасности, контроля и уважения после открытия конкурирующих отношений. Помимо этого, в других исследованиях отмечается, что стратегия сотрудничества, которая предполагает сильное беспокойство по поводу себя и других в конфликтных ситуациях, значимо связана с надежным стилем привязанности [28].

Индивидов с *опасливым стилем привязанности* существенно отличает от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию избегания/ отрицания, контакт с соперником и уклонение от насильственной коммуникации и угроз.

Опасливые находятся в очень сложном положении, поскольку должны бороться с несовместимыми чувствами и желаниями. С одной стороны, они ищут внешнюю валидизацию и близкие отношения, с другой – не доверяют другим и испытывают страх отвержения [10]. Существование этих противостоящих тенденций обусловлено наличием негативных моделей Я и Других. Они рассматривают себя как недостойных любви, а других – как неприемлемых. Как ни странно, но отказываясь рискнуть и сделать себя уязвимым для других, они лишают себя возможности для установления доверительных, близких отношений, которые смягчили бы их страхи. Исходя из этого, в стилях коммуникации индивидов с опасливым типом привязанности должна отражаться тенденция любыми способами избегать социальных ситуаций, сопряженных повышением тревоги и страхом отвержения в отношениях [22]. Поскольку, как показали исследования [14, 19], опасливые имеют негативные модели других, ценят автономию или испытывают страх интимности, отличаются недостатком асертивности, являются более социально чувствительными и тревожными и рассматривают стимулирующую ревность ситуацию как более угрожающую, то они, вероятнее всего, будут избегать обсуждения вопросов, связанных с ревностью, а также выражения прямых, агрессивных вербальных и невербальных угроз или насильственных действий над партнером.

Кроме того, было установлено, что опасливые индивиды переживают больше когнитивной ревности [14]. Возможно, негативные модели Я, во-первых, принуждают их делать больше социальных сравнений и судить о себе как менее желанных, чем потенциальные конкуренты, а, во-вторых, рассматривать своих партнеров как обладающих более привлекательными альтернативами, что в свою очередь может заставлять их волноваться о потере партнеров в пользу потенциальных конкурентов. Таким образом, из-за страха потери своих партнеров в пользу конкурентов опасливые могут чувствовать себя агрессивными из-за перспектив сепарации и завидовать конкурентам, а следовательно, предпринимать попытки «устранения» конкурента.

Индивидов с *озабоченным стилем привязанности* значимо отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию дистрибутивной коммуникации, насильственной коммуникации и угроз, контроля/ ограничений, контактов с соперником и неготовность к использованию стратегии интегративной коммуникации.

Озабоченные индивиды, обладая позитивной моделью других, будут очень аффилиативными, но менее гибкими, чем, например, надежные. К. Bartholomew [10] утверждал, что озабоченные обладают низкими уровнями самоуважения и чрезмерно зависят от партнеров по отношениям. Эта зависимость обусловлена сильной потребностью в получении одобрения других и укрепления самооценки. При угрозе близким отношениям озабоченные могут чувствовать себя потерянными, нелюбимыми и неспособными справиться с такой ситуацией. Скорее всего, они будут предпринимать усилия, чтобы удовлетворить потребность в зависимости, будут цепляться за отношения и сопротивляться любым попыткам партнера

деэскалации или прекращения близких отношений. Эти сильные потребности в аффилиации и внешней валидации, вероятно, и будут мотивировать их к прямой, асоциальной коммуникации с партнером, агрессивному вербальному выражению угроз, попыткам решения проблемы ревности через конфликтное взаимодействие с партнером, вплоть до насильственных действий, а также активной коммуникации с конкурентом с целью противостоять сопернику.

В некоторых исследованиях отмечается [22], что показатель, который отличает озабоченных, – нехватка уверенности – был положительно связан с подозрением, беспокойством, страхом, печалью и завистью. Угроза отношениям и ощущение опасности могут, таким образом, побудить озабоченных участвовать в контролирующем поведении именно потому, что они, вероятно, будут чувствовать высокий уровень тревоги и неопределенности отношений. Снижение уровня тревоги и неопределенности в реальных или потенциально конкурирующих отношениях может как раз и достигаться через участие в таких действиях, как «шпионаж», или слежка за партнером.

Индивиды с озабоченным стилем привязанности могут использовать слежку еще и из-за того, что они чувствуют значительную неуверенность и дистресс в виду возможной потери их партнеров в пользу конкурентов. Этот дистресс может также заставлять их собирать больше информации о конкурирующих отношениях.

Индивидов с *отвергающим стилем привязанности* существенно отличает от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию избегания/ отрицания и воздержанию от стратегий насильственной коммуникации и угроз, контроля/ ограничений и контактов с соперником.

Из четырех типов стиля привязанности отвергающие чаще всего рассматривали отношения как вторичные [14, 29], что обусловлено высоким самоуважением, но относительно негативным отношением к другим. Таким образом, отвергающий стиль привязанности характеризуется довольно высоким чувством самоценности, уверенности человека в себе, убежденностью, что он достоин любви. Однако этот стиль также отличается недоверием и негативным отношением к другим людям. Как отмечали К. Bartholomew и L.M. Horowitz [19], отвергающие защищают себя от разочарования, избегая близких отношений и поддерживая чувство независимости и неуязвимости. Тем не менее, являясь противниками зависимых отношений, они испытывают потребность в принятии другими с тем, чтобы поддержать позитивное самоуважение и защитить себя от негативных переживаний в ситуации, вызывающей ревность.

Исследованиями было установлено, что отвергающие чувствовали меньше связанного с ревностью страха и печали, чем представители других стилей [14]. Эти результаты отражают относительную обособленность чувств отвергающих. Таким образом, если отвергающие индивиды пытаются минимизировать или сузить эмоциональные переживания, отрицать потребности в близости и чрезмерно вкладываются в автономию, то они могут укреплять свои негативные модели других с помощью стратегий избегания, т.е. предпринимать не прямые действия с целью избежать обсуждения вопросов, связанных с ревностью.

Помимо этого, исследования показали, что отвергающие индивиды чаще, чем другие, используют защитную проекцию от негативной информации о себе, которая также, как можно предположить, служит вторичной цели – поддерживать межличностную дистанцию [30].

Выводы:

1. Сравнение коммуникационных реакций на ревность в выборках респондентов с различными стилями привязанности позволило выявить наличие значимых различий в следующих стратегиях: интегративная коммуникация, дистрибутивная коммуникация, избегание/отрицание, насильственная коммуникация/угрозы, контроль/ограничение, контакт с соперником. Различий в реакциях активного дистанцирования, негативной аффективной экспрессии, компенсации/ замещения, манипуляции не выявлено.

2. Индивидов с надежным стилем привязанности значимо отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию интегративной коммуникации и воздержанию от стратегий дистрибутивной коммуникации, избегания/отрицания, насильственной коммуникации и угроз.

3. Индивидов с опасливым стилем привязанности существенно отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию избегания/отрицания, контакт с соперником и уклонение от насильственной коммуникации и угроз.

4. Индивидов с озабоченным стилем привязанности значимо отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию дистрибутивной коммуникации, насильственной коммуникации и угроз, контроля/ограничений, контактов с соперником и неготовность к использованию стратегии интегративной коммуникации.

5. Индивидов с отвергающим стилем привязанности существенно отличают от индивидов с другими стилями привязанности тенденции к использованию избегания/отрицания и воздержанию от стратегий насильственной коммуникации и угроз. контроля/ограничений и контактов с соперником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / M.D.S. Ainsworth [et al.]. – Hillsdale, NJ : New York : Lawrence Erlbaum Associates, 1978. – 391 p.
2. Bowlby, J. Attachment and loss. Vol. 1. Attachment / J. Bowlby. – New York : Basic Books, 1969. – 362 p.
3. Bowlby, J. Attachment and loss. Vol. 2. Separation. Anxiety and anger / J. Bowlby. – New York : Basic Books, 1973. – 325 p.
4. Bowlby, J. Attachment and loss. Vol. 3. Loss sadness and depression / J. Bowlby. – New York : Basic Books, 1980. – 355 p.
5. Bowlby, J. The making and breaking of affectional bonds / J. Bowlby // *British Journal of Psychiatry*. – 1977. – Vol. 130. – P. 201–210.
6. Bretherton, I. Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships / I. Bretherton // *Nebraska Symposium on Motivation*. R.A. Thompson (Ed.). – Lincoln : University of Nebraska Press, 1988. – P. 57–113.
7. Collins, N.L. Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models / N.L. Collins, S.J. Read // *Advances in personal relationships*. Vol. 5. Attachment processes in adulthood / K. Bartholomew, D. Perlman (Eds.). – Bristol, PA : Kingsley, 1994. – P. 53–90.
8. Feeney, B.C. The effects of adult attachment and presence of romantic partners on physiological responses to stress / B.C. Feeney, L.A. Kirkpatrick // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1996. – Vol. 70. – P. 225–270.
9. Sharpsteen, D.J. Romantic jealousy and adult romantic attachment / D.J. Sharpsteen, L.A. Kirkpatrick // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1997. – Vol. 72. – P. 627–640.
10. Bartholomew, K. Avoidance of intimacy: An attachment perspective / K. Bartholomew // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 1990. – № 7. – P. 147–178.
11. Bartholomew, K. From childhood to adult relationships: Attachment theory and research / K. Bartholomew // *Learning about relationships* / S. Duck (Ed.). – Newbury Park, CA : Sage, 1993. – P. 30–62.
12. Buunk, B.P. Jealousy as a function of rival characteristics and type of infidelity / B.P. Buunk, P. Dijkstra // *Personal Relationships*. – 2004. – Vol. 11(4). – P. 395–409.
13. Dijkstra, P. Jealousy as a function of rival characteristics: An evolutionary perspective / P. Dijkstra, B.P. Buunk // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1998. – Vol. 24. – P. 1158–1166.
14. Guerrero, L. K. Attachment-style differences in the experience and expression of romantic jealousy / L. K. Guerrero // *Personal Relationships*. – 1998. – Vol. 5. – P. 273–291.
15. Radecki-Bush, C. Predicting jealous responses: The influence of adult attachment and depression on threat appraisal / C. Radecki-Bush, A.D. Farrell, J.P. Bush // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 1993. – Vol. 10. – P. 569–588.
16. Kuncie, L.J. An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships / L.J. Kuncie, P.R. Shaver // *Advances in personal relationships*. Vol. 5. Attachment processes in adulthood / K. Bartholomew, D. Perlman (Eds.). – Bristol, PA : Kingsley, 1994. – P. 205–237.
17. Simpson, J.A. Stress and secure base relationships in adulthood / J.A. Simpson, W.S. Rholes // *Advances in personal relationships*. Vol. 5. Attachment processes in adulthood / K. Bartholomew, D. Perlman (Eds.). – Bristol, PA : Kingsley, York: Basic Books, 1994. P. 181–204.
18. Hazan, C. Conceptualizing romantic love as an attachment process / C. Hazan, P. Shaver // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – Vol. 29. – P. 270–280.
19. Bartholomew, K. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model / K. Bartholomew, L.M. Horowitz // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – № 61. – P. 226–244.
20. Feeney, J.A. Emotion in close relationships / J.A. Feeney, P. Noller, N. Roberts // *Handbook of communication and emotion: Research, theory, applications, and contexts* / P.A. Andersen, L.K. Guerrero (Eds.). – San Diego, CA : Academic Press, 1998. – P. 473–505.
21. White, G.L. Jealousy: Theory, research, and clinical strategies / G. L. White, P. E. Mullen. – New York : Guilford Press, 1989. – 340 p.
22. Guerrero, L.K. Attachment-style differences in intimacy and involvement: A test of the four-category model / L.K. Guerrero // *Communication Monographs*. – 1996. – Vol. 63 (4). – P. 269–292.
23. Coping with the green-eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy / L.K. Guerrero [et al.] // *Western Journal of Communication*. – 1995. – Vol. 59. – P. 270–304.
24. Кашина, А.А. Взаимосвязь коммуникативных реакций на ревность в романтических отношениях у студентов с различными стилями привязанности / А.А. Кашина // *Неопубликованная дипломная работа*. Научный руководитель И.А. Фурманов. – Минск, 2016. – 68 с.
25. Collins, N.L. Letter to Colleagues. August, 2008 [Электронный ресурс] / N.L. Collins. – Режим доступа: [https://labs.psych.ucsb.edu/collins/nancy/UCSB_Close_Relationships_Lab/Resources_files/Adult Attachment Scale.doc](https://labs.psych.ucsb.edu/collins/nancy/UCSB_Close_Relationships_Lab/Resources_files/Adult_Attachment_Scale.doc). – Дата доступа: 05.03.2016.
26. Фурманов, И.А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» / И.А. Фурманов, А.О. Вергейчик // *Психологический журнал*. – 2012. – № 1–2 (31–32). – С. 81–89.

27. Фурманов, И.А. Половые, возрастные и ролевые различия в коммуникационных реакциях на ситуацию, вызывающую ревность / И.А. Фурманов // *Философия и социальные науки*. – 2015. – № 2. – С. 73–83.
28. Karairmak, Ö. Gender Differences in Attachment Styles Regarding Conflict Handling Behaviors Among Turkish Late Adolescents / Ö. Karairmak, N.O. Duran // *International Journal for the Advancement of Counselling*. – 2008. – Vol. 30(4). – P. 220–234.
29. Feeney, J.A., Assessing adult attachment: Developments in the conceptualization of security and insecurity / J.A. Feeney, P. Noller, M. Hanrahan // *Attachment in adults: Theory, assessment, and treatment*. M.B. Sperling, W.H. Berman (Eds.). – New York : Guilford Press, 1994. – P. 128–152.
30. Mikulincer, M. Adult attachment style and the perception of others: The role of projective mechanisms / M. Mikulincer, N. Horeh // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76. – P. 1022–1034.

Поступила 14.08.2018

COMMUNICATIVE REACTIONS TO JEALOUSY OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENCES ATTACHMENT STYLES

I. FOURMANOV

Comparison of communication reactions to jealousy at individuals with differences attachment styles has allowed to reveal presence of significant distinctions in strategy integrative communications, distributive communications, avoidance/ denial, violent communications /threat, surveillance/ restriction, rival contacts. Distinctions in reactions of active distancing, negative affective expression, compensatory restoration, manipulations it is not revealed. Individuals with secure attachment style significantly distinguishes from individuals with other attachment styles of a tendency to use of integrative communications, individuals with fearful attachment style – avoidance/denial, rival contacts, individuals with preoccupied attachment style – distributive communications, violent communications and threats, surveillance/ restriction, rival contacts, individuals with dismissing attachment style – avoidance/ denial.

Keywords: *communicative reactions to jealousy, secure, preoccupied, dismissing, fearful attachment styles.*

УДК 159.954–378

**ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ИСКУССТВА»
СТУДЕНТАМ-ПСИХОЛОГАМ****канд. психол. наук, доц. М.А. ДРОЗДОВА****(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)**

Рассматривается проблема профессиональной подготовки студентов-психологов в области психологии творчества. Представлен краткий обзор образовательных программ специализации по психологии творчества, предлагаемых в университетах разных стран мира. Отмечается, что хотя в Украине такая специализация отсутствует, дисциплина «Психология творчества» преподается студентам-психологам во многих высших учебных заведениях страны. Описывается авторская учебная программа и опыт преподавания курса «Психология творчества и искусства» в Национальном университете «Черниговский колледж» имени Т.Г.Шевченко для магистрантов специальности «Психология». Курс включает темы, посвященные как общим вопросам психологии творчества и искусства, так и психологическим особенностям различных их видов. Описываются методические аспекты проведения практических занятий. Приводятся примеры заданий и упражнений, способствующих развитию у студентов креативного мышления, практических навыков решения творческих задач и использования приемов арт-терапии, психологического анализа различных произведений искусства.

Ключевые слова: психология творчества, психология искусства, курс, модули, специализация.

Одним из приоритетных направлений фундаментальных и прикладных исследований современной психологии являются проблемы творческой деятельности и развития (саморазвития) личности. Не случайно в наше время творчество все чаще рассматривается не только в узком значении (как художественное, научное, техническое), но и как феномен повседневности, связанный с решением жизненных (повседневных) проблем. Именно поэтому изучение психологических аспектов творчества можно считать неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущих психологов, а также представителей других социономических профессий (педагогов, менеджеров и т.д.).

На современном этапе развития психологического образования имеют место даже соответствующие специализации по психологии творчества. В частности, на факультете психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова предлагается магистерская образовательная программа «Психология творчества» [9]. Целью специализации является подготовка студентов к практической работе в различных областях психологии, а также к научным исследованиям в сфере изучения творчества как высшего уровня самореализации человека и формы существования социума. В рамках данного направления студентам преподаются следующие дисциплины: «Диагностика общих способностей», «Диагностика творческих способностей», «Зарубежные теории интеллекта», «Принятие решений и модели риска», «Психогенетика и творчество», «Психология и гипнология», «Психология и реклама», «Психология искусства», «Психология мотивации и целеобразования», «Психология понимания», «Психология творческого воображения», «Психология творческой деятельности и творческой личности», «Творчество и психотерапия», «Личность и движение (тренинг, психотерапия)», «Современные проблемы психологии мышления», «Современные теории личности», «Творческая одаренность», «Творчество и информационные технологии». Магистрантам также предлагаются спецпрактикумы по психодиагностике личности, свойств интеллекта, качеств творческого мышления, групповых методов активизации творческого процесса, методов развития творческого мышления и творческой личности, психотехническим практикам арт-терапии; спецпрактикумы по тренингам развития творческих способностей и методам реабилитации творчеством. Выпускники данной специализации могут работать: психологами-консультантами фирм и государственных служб, в которых уделяется особое внимание «креативным решениям» в области политологии, экономики, работы с персоналом, рекламы, шоу-бизнеса и т.п.; психологами, ведущими тренинговые группы по развитию творческих способностей, личностного роста, по решению креативных задач; психологами-методистами, разрабатывающими новые подходы к развитию творческого мышления и творческой личности, а также создающими соответствующие обучающие программы для школ, вузов и т.п.; практикующими психологами в области психодиагностики способностей и реабилитации творчеством (инвалидов, лиц с ПТСР и т.п.); психологами-экспертами в области разработки и внедрения сложных компьютерных систем (Интернет, компьютерные обучающие программы и игровые комплексы); преподавателями психологии в учебных заведениях; научными сотрудниками в сфере общей психологии и психологии творчества.

Отметим, что образовательные программы со специализацией по психологии творчества имеют место и в некоторых других российских вузах, в частности в Российском государственном гуманитарном университете [2] и Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского [8].

Профессиональная подготовка по психологии творчества осуществляется и в ряде западных университетов. Например, Голдсмитский Лондонский Колледж (*Goldsmiths University of London*) предлагает магистерскую образовательную программу «Психология искусств, нейроэстетики и креативности» (*MSc in Psychology of the Arts, Neuroaesthetics and Creativity*) [13]. Последняя предполагает междисциплинарную подготовку длительностью 1–2 года, которая осуществляется преподавателями психологии, компьютерных дисциплин, медиакоммуникаций и менеджмента. В Гронингском университете (*University of Groningen*) студенты имеют возможность учиться по 1-годичной магистерской программе «Развитие таланта и креативности» (*MSc in Talent Development and Creativity*) [14]. Калифорнийский университет Сейбрук (*Saybrook University*), известный ориентацией на гуманитарные исследования (в т.ч. в области гуманистической психологии), также предлагает абитуриентам магистерскую программу по психологии «Исследования креативности» (*MA in Psychology, Creativity Studies*) [11]. Последняя ориентирована на изучение фундаментальных и прикладных аспектов проявления и развития креативности не только в традиционных сферах (искусство, бизнес и т.д.), но и в повседневной жизни («*everyday creativity*»). Подчеркнем, что в Университете Сейбрук аналогичная специализация касается и высшего академического докторского уровня (PhD).

Следует отметить наличие в зарубежных университетах и довольно специфических образовательных программ, связанных с относительно узкими аспектами психологии творчества. Например, в Мельбурнском университете (*University of Melbourne*) предлагается магистерская программа по музыкальной психологии и наукам перформанса (*MMusic in Music Psychology & Performance Science*) [10]. В Лондонском университете искусств (*University of the Arts London*) имеет место магистерская программа «Прикладная психология моды» (*MSc Applied Psychology in Fashion*) [12]. В уже упомянутом МГУ есть магистерская программа «Психология искусства» [5]. Ну, а магистерская специализация по арт-терапии предлагается в десятках колледжей и университетов США.

В университетах Украины, к сожалению, подобных специализаций не было и до сих пор нет. Вместе с тем ранее действовавший в стране Отраслевой стандарт высшего образования по специальности «Психология» (2004) предусматривал изучение курса «Психология творчества» как нормативного для студентов-магистрантов. Как результат, практически во всех вузах страны, где проводится профессиональная подготовка магистров-психологов, осуществляется преподавание вышеуказанной дисциплины.

Считаем целесообразным поделиться опытом преподавания авторского курса «**Психология творчества и искусства**», внедренного в учебный процесс на психолого-педагогическом факультете Национального университета «Черниговский колледжиум» имени Т.Г. Шевченко. Расширенное содержание нашего курса связано с тем, что феномены творчества и искусства тесно связаны между собой. Дисциплина преподается на 1-м курсе магистратуры (5-й год обучения). На ее изучение отводится 3 кредита ECTS – 90 часов (из них 30 – аудиторные занятия, 90 – самостоятельная работа студентов). Предметом курса являются феномены творчества и креативности, их типы, факторы развития, а также основные понятия, концепции, фундаментальные и прикладные проблемы современной психологии искусства. Дисциплина связана с такими курсами, как «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Экспериментальная психология», «Психологический тренинг», «Основы психотерапии», «Культурология». Методическое обеспечение дисциплины включает, в том числе, и два авторских учебных пособия [3, 4].

Согласно кредитно-модульной системе обучения курс состоит из 6 модулей. Первый модуль «Психология творчества как научная отрасль» содержит темы: «Творчество как объект психологических исследований», «Психология творческого процесса» и «Психология творческой личности». Во второй модуль «Психологические аспекты разных видов творчества» вошли темы: «Психология художественного творчества (на примере литературы)» и «Психология научного творчества». Третий – посвящен теме «Психологический тренинг креативности». Четвертый модуль «Психология искусства как научная отрасль» обеспечивается темами: «Психология искусства как отрасль научных исследований» и «Восприятие и понимание художественного образа». Пятый («Социально-психологические и прикладные аспекты искусства») – включает темы: «Социальная психология искусства» и «Арт-терапия». Шестой модуль «Психологические аспекты разных видов искусства» составили темы: «Психологические аспекты визуальных видов искусства» и «Психологические аспекты невизуальных видов искусства».

По окончании курса студенты должны знать: основные понятия, задачи, проблемы и концепции психологии творчества, сущность, стадии и факторы творческого процесса и креативности, психологические особенности художественного и научного творчества; основные понятия, задачи, проблемы, исто-

рию возникновения психологии искусства, психологические закономерности и механизмы восприятия художественного образа, творческой деятельности человека, психологические аспекты разных видов художественного творчества. Кроме того, студенты должны уметь: использовать приобретенные знания при анализе проблем, связанных с разными видами творчества и искусства, проводить психокоррекционные занятия с элементами арт-терапии.

Детальнее остановимся на методических аспектах проведения практических занятий по курсу.

Так, занятия, посвященные *психологическим аспектам художественного и научного творчества*, мы предлагаем проводить в виде семинара-беседы или же семинара-дискуссии. На эти занятия приглашается соответственно либо представитель определенной профессии, связанной с живописью, литературным, музыкальным творчеством, либо ученый гуманитарной, технической, естественнонаучной отрасли. Участники семинаров обсуждают следующие вопросы: 1) В чем сущность художественного (научного) творчества? 2) Какие факторы могут способствовать или мешать процессу художественного (научного) творчества? 3) Какие этапы проходит творческий процесс? 4) Как рождается замысел произведения (научная идея)? 5) Что побуждает к творчеству? 6) Насколько важна роль вдохновения в процессе творчества? 7) Имеет ли творческая личность какие-либо специфические особенности (черты)? Отметим, что проведение подобных занятий в виде беседы существенно повышает интерес студентов по сравнению с традиционной семинарской формой.

Для занятия «*Тренинг креативности*» мы предлагаем комплекс психотренинговых упражнений, направленных на развитие личностной креативности. Занятия осуществляются по программе тренинга креативности Н. Хряцовой и С. Макшанова [7]. Основная цель программы состоит в осознании креативности в себе и ее развитии. В соответствии с целью выдвигаются следующие задачи: осознание сущности креативности и преодоление барьеров ее проявления; осознание характеристик креативной среды; формирование навыков и умений управления креативным процессом. Все упражнения делятся на 4 блока: 1) упражнения на знакомство (углубление понимания других); 2) упражнения на осознание сущности креативности, ее проявлений, барьеров и этапов творческого процесса; 3) упражнения, направленные на развитие креативности; 4) упражнения на личностную поддержку участников тренинга. Также на занятии используются упражнения, предложенные А. Грецовым [1]. Во время занятия студенты сидят в кругу. Ниже приводятся примеры отдельных тренинговых упражнений.

I. Упражнения на знакомство.

Упражнение 1. Цель: углубление знакомства, осознание индивидуальности каждого из участников тренинга. Каждый участник называет свое имя и три факта о себе: один – реальный и два – вымышленных. Остальные участники путем голосования должны определить, какой именно из озвученных фактов соответствует действительности. Затем представившийся участник сознается, какой из фактов реальный.

Упражнение 2. Цель: углубление знакомства, осознание индивидуальности каждого из участников тренинга. Тренер, стоящий в центре круга, предлагает поменяться местами (пересесть) всем участникам, обладающим названным им умением (водить машину, кататься на коньках и т.п.). При этом тот, кто стоит в центре круга, постарается в момент пересаживания занять одно из освободившихся мест. Тот, кто не успел сесть, продолжит работу. Отметим, что в этом упражнении возможны вариации, например, называть различного рода предпочтения.

II. Упражнения на осознание сущности креативности, ее проявлений, барьеров и этапов творческого процесса.

Упражнение 1. Цель: выявить представления о креативности, сформулировать адекватное понимание этого сложного многогранного феномена, который может рассматриваться как свойство личности, творческий процесс, творческий продукт деятельности. Каждому участнику предлагается, используя бумагу, фломастеры, карандаши, краски, символически изобразить понятие «креативность» так, как он ее понимает. По окончании рисования каждый интерпретирует свой рисунок. Во время обсуждения ведущий предлагает участникам задавать друг другу вопросы, уточнять содержание высказываний. В конце упражнения ведущий делает вывод, перечисляя основные идеи, касающиеся проявлений креативности, условий ее формирования и развития.

Упражнение 2. Цель: выяснить и проанализировать барьеры креативности, механизмы решения задач. Ведущий предлагает желающим по очереди отгадывать написанные на карточках названия явлений или предметов (например, «жизнь», «здоровье», «фараон», «детектив», «матрос», «холерик», «бухгалтерия», «исследование», «праздник», «реклама» и т.д.). При этом желающий должен на минуту выйти из аудитории, а группа – продумать, как можно показать предложенное слово. Вернувшись, участник по собственному желанию просит того или иного студента невербальными способами рассказать ему, что написано на карточке. Так длится до тех пор, пока не будет найден правильный ответ. Участнику раз-

решается высказывать возникающие гипотезы. При этом ведущий просит отгадывающих участников обращать внимание на процесс возникновения ответа и на изменение собственного состояния во время выполнения задания. В конце идет обсуждение упражнения, обращается внимание на этапы творческого процесса (в частности, важность для успешного решения проблемной ситуации этапа подготовки, сбора информации).

III. Упражнения на развитие креативности.

Упражнение 1. *Цель: тренировка быстроты мышления, отработка умения оперативно реагировать на неожиданные вопросы.* В упражнении используется мячик. Участникам дают разные задания. Бросающий мячик называет определенное слово или задает вопрос, а тот, кому адресован мяч, отвечает на него в соответствии с заданными ведущим правилами. Примером заданий могут быть:

а) кидающий мячик называет любой предмет, а тот, кто ловит, должен быстро назвать три возможных способа его использования;

б) бросающий мячик называет какое-либо место, а поймавший – три предмета, которые бы он взял с собой, отправившись в это место;

в) тот, кто бросает мяч, говорит одно из трех слов: «вода», «воздух», «земля», поймавший должен сказать соответственно название какой-либо рыбы, птицы или наземного животного;

г) бросающий мяч называет цвет, а ловящий – три объекта этого цвета.

По окончании упражнения идет обсуждение: участников просят поделиться эмоциями, возникающими во время упражнения. А также привести примеры жизненных ситуаций, требующих умения быстро реагировать на неожиданные вопросы, не только воспроизводя имеющиеся знания, но и выдвигая новые идеи.

Упражнение 2. *Цель: тренировка умения генерировать необычные идеи в гипотетических ситуациях.* Участники делятся на подгруппы по 3–5 человек. Каждой подгруппе предлагается поразмышлять над одинаковой воображаемой невероятной или маловероятной ситуацией. Командам нужно представить, что такая ситуация произошла, и предложить как можно больше ее последствий для человечества. На размышление дается 5–6 минут. После этого представители каждой подгруппы по очереди озвучивают одну идею. Повторяться нельзя. Если оригинальные идеи у команды исчерпались, она выбывает из игры. Побеждает та команда, которая пробудет в игре дольше всех. Примерами невероятных ситуаций могут быть: 1) в 5 раз увеличится сила земной тяжести; 2) у всех людей внезапно вырастут хвосты; 3) во всех словах исчезнут окончания; 4) с облаков начнут свисать тросы до самой Земли; 5) все металлы превратятся в золото; 6) люди научатся точно читать мысли друг друга.

В конце упражнения идет обсуждение: 1) какие из предложенных идей больше всего запомнились и являются наиболее творческими; 2) чем именно интересны эти идеи; 3) что способствовало и мешало выполнению упражнения; 4) в каких реальных жизненных ситуациях понадобится умение размышлять о невероятных ситуациях и т.д.

Упражнение 3. *Цель: развитие вербального творческого мышления.* Участникам предлагается в течение 10 минут составить небольшой рассказ о своей группе (участниках тренинга), используя заданные слова (например: двоечник, кастрюля, Бармалей, часы, лимон, молоток, рубашка, лыжи, очки). По окончании времени участники зачитывают свои рассказы. В конце упражнения идет обсуждение с целью выяснить, как возник замысел рассказа, какие трудности возникали во время выполнения задания.

IV. Упражнения на личностную поддержку участников тренинга.

Упражнение 1. *Цель: эмоционально поддержать участников; дать возможность каждому получить более полное представление о собственной уникальности.* Участникам предлагается, бросая по очереди друг другу мяч, называть безусловное достоинство человека, которому этот мяч предназначен. При этом нужно следить, чтобы все приняли участие в упражнении.

Упражнение 2. *Цель: поддержать участников; дать возможность каждому получить более полное представление о других участниках тренинга.* Участники вместе с ведущим встают в тесный круг так, чтобы касаться плечами своих соседей. Кладут руки друг другу на плечи. Ведущий начинает медленно раскачивать круг вправо-влево, сопровождая это рассказом: «Представим себе, что наш тренинг проходит на корабле. Мы стоим на нем, нас обдувает легкий морской бриз, под ногами мягко покачивается палуба. Корабль приближается к порту – скоро наш тренинг завершится, мы сойдем с палубы на берег и отправимся каждый своим путем. Но сейчас, пока мы еще все вместе, на корабле, давайте подумаем, что мы могли бы друг другу подарить, чтобы наша дальнейшая жизнь была интереснее, легче, успешнее, креативнее. Давайте скажем, что каждый из нас дарит группе. Я, например, дарю вам оптимизм и уверенность в себе...». Далее каждый из участников высказывается, что он хотел бы подарить группе. Понятно, что речь идет не о материальных предметах, а о «виртуальных» подарках: каче-

ствах личности, жизненных позициях, разного рода пожеланиях. Когда обмен подарками завершен, ведущий продолжает: «Ну вот, наш корабль успешно прибыл в порт. Сейчас мы сойдем на берег – из тренинга в реальную жизнь. Но прежде чем сделать этот шаг, давайте скажем друг другу спасибо, пожелаем успехов и наградим себя за успешное плавание аплодисментами!». В конце занятия участники делятся впечатлениями: что понравилось и не понравилось; что давалось легко, а что трудно; какие эмоции преобладают.

К занятию «**Особенности творческой личности**» студенты готовят отчет с последующей презентацией о самостоятельном эмпирическом исследовании психологических особенностей определенной творческой личности. В отчете должны быть проанализированы: личностные особенности (черты характера, доминирующие мотивы и установки, Я-концепция и т.д.); специфика творчества (факторы творческой деятельности, особенности творческого процесса); особенности межличностных отношений (отношения с лицами противоположного пола; друзьями; издателями, режиссерами, продюсерами; молодыми коллегами; аудиторией).

На занятии «**Арт-терапия**» студенты отрабатывают практические навыки, участвуя в различных арт-терапевтических упражнениях [6]. Ниже мы приводим некоторые из них.

Упражнение 1. «Автопортрет». Цель: развитие способности к саморефлексии. Студентам предлагается: 1) нарисовать четыре «Я-образа»: реальный, идеальный, социальный и будущий; 2) нарисовать, каким, по Вашему мнению, Вас может видеть друг и недруг.

Упражнение 2. «Маски». Цель: та же, что и в упражнении 1. Студентам предлагается нарисовать несколько масок, которые выражают разные стороны их личности («Я светлое», «Я темное» и т.п.).

Упражнение 3. «Линия жизни». Цель: та же, что и в упражнении 1. Студентам предлагается нарисовать свою жизнь (прошлое, настоящее и будущее) в виде линии или пути на местности, обозначить символами наиболее значимые события своей жизни.

Упражнение 4. «Поочередное рисование в группе». Цель: развитие коммуникативных способностей. Все студенты по очереди создают рисунок по заданной теме (т.е. каждый следующий участник дополняет рисунок предшественника), после этого обсуждают его содержание и сам процесс рисования.

Упражнение 5. «Глухой телефон». Цель: та же, что и в упражнении 4. Первый желающий участник рисует на протяжении двух минут и быстро показывает свой рисунок второму. Тот пытается воспроизвести увиденный рисунок по памяти, показывает третьему и т.д. Последний рисунок сравнивают с первым и обсуждают искажения.

На занятии «**Психология изобразительного искусства**» студенты работают с репродукциями картин художников, изучая на практике особенности восприятия и влияния произведений искусства. Приведем ряд ориентировочных заданий.

Задание 1. Цель: выявить особенности восприятия картин разных художественных стилей. Студентам по очереди предлагаются две картины с пейзажами, изображенными в реалистической и авангардной манере. Задание может выполняться в двух вариантах.

Вариант 1. К картинам нужно подобрать различные ассоциации – эмоциональные, тактильные, обонятельные, вкусовые, цветовые, звуковые. После просмотра и определения ассоциаций участники вместе с преподавателем обсуждают следующие вопросы: С чем связаны такие ассоциации? Какое явление срывает?

Вариант 2. Студентам предварительно предлагается ответить на вопросы по методике Р. Кеттелла 16PF (шкала Q1 – «консерватизм-радикализм»). Определяется связь между выраженностью данной черты и особенностями восприятия разных картин.

Задание 2. Цель: изучить особенности восприятия картин в контексте концепции Г. Роршаха, согласно которой при восприятии визуальных образов экстраверты («экстраверсивный» тип) в первую очередь обращают внимание на цвет, а интроверты («интроверсивный» тип) – на движение. Студентам демонстрируется картина с яркими деталями (много цвета) и динамикой. Каждому нужно в двух предложениях описать картину. Анализируя ответы, преподаватель определяет, на что в первую очередь обращают внимание студенты – на цвет или на движение. По результатам подсчетов определяется, подтвердилась вышеупомянутая гипотеза или нет.

Задание 3. Цель: изучить особенности восприятия картин в контексте взглядов Г. Айзенка (при восприятии визуальных образов экстраверты отдают предпочтение более простым и более ярким картинам, а интроверты – более сложным и более темным по цветовой гамме). Студентам показывают картины различной степени сложности (например, схематическое изображение человека и детализированный портрет). Каждую картину нужно оценить по шкале «нравится – не нравится» (где 0 – не нравится, 1 – что-то среднее, 2 – нравится). В конце упражнения идет обсуждение результатов.

Задание 4. Цель: выяснить особенности влияния субъективных факторов на восприятие картин разного типа. Студентам предлагаются два портрета, выполненных в разной манере (например: черно-белой и цветной; реалистичный и модернистский). Необходимо оценить каждую картину по отдельным шкалам семантического дифференциала. Оценки опрошенных соотносятся с их личностными особенностями (в случае восприятия черно-белой и цветной картин – с экстра- и интроверсией; при работе с реалистичной и модернистской картинами – с показателями «радикализма-консерватизма» по опроснику 16PF).

Задание 5. Цель: изучить влияние установки на восприятие картины. Среди студентов выбираются добровольцы, которых делят на две группы. Каждой группе по очереди предлагают в 5–7 предложениях описать определенную картину. При этом двум группам озвучивается разное название одной и той же картины. По окончании упражнения обсуждаются закономерности влияния заданных установок на особенности восприятия живописи.

На занятии «*Психология музыкального искусства*» студенты выполняют задания, направленные на изучение особенностей восприятия и влияния различных видов музыки. Вот примеры заданий.

Задание 1. Цель: изучить динамику эмоциональных состояний у лиц с различным уровнем лабильности при прослушивании ими разных музыкальных произведений. *Гипотеза:* показатели динамики настроения у лиц с высокой лабильностью будут выше, чем у «низколабильных». Все студенты тестируются по шкале лабильности методики «ИТО» Л. Собчик. Затем выбираются по 3–4 человека с низкими и высокими показателями лабильности. Им предлагается послушать по две мелодии – мажорную и минорную. После прослушивания каждой из них участники оценивают по 10-балльной шкале свое настроение (чем выше оценка, тем лучше настроение). Далее представители каждой группы озвучивают разницу между показателями настроения по двум мелодиям (знаки не учитываются). В заключение отдельно высчитываются среднестатистические показатели динамики настроения у людей с высокой и низкой лабильностью. Преподаватель сообщает студентам выдвинутую гипотезу и обсуждает с ними результаты.

Задание 2. Цель: изучить особенности восприятия минорной мелодии у лиц с разным уровнем чувствительности. *Гипотеза:* высокочувствительные люди будут оценивать минорную мелодию как более грустную, чем низкочувствительные. Все студенты тестируются по шкале чувствительности методики «ИТО» Л. Собчик. Затем выбираются по 3–4 человека с низкими и высокими показателями чувствительности. Выбранным участникам преподаватель предлагает прослушать минорную мелодию. После прослушивания участники упражнения должны оценить по 10-балльной шкале, насколько эта мелодия веселая (чем выше оценка, тем веселее воспринимается мелодия). По окончании задания отдельно подсчитываются среднестатистические показатели оценок студентов с высокой и низкой чувствительностью. Участникам сообщается выдвинутая гипотеза и обсуждаются результаты.

Задание 3. Цель: изучить смысловые ассоциации, вызванные музыкальным произведением. Студентам предлагается нейтральная мелодия, слушая которую, они должны представить себя режиссером фильма и кратко описать сцену, наиболее, по их мнению, отвечающую предложенной мелодии. После озвучивания сцен фильма все участники обсуждают факторы, сказавшиеся на восприятии мелодии. После этого преподаватель объясняет студентам, что мелодия является определенным проективным стимулом. В данном случае был дан неоднозначный стимул и каждый наполнил его своим содержанием (по принципу проведения методики «Таутофон»).

Задание 4. Цель: изучить влияние музыкальных произведений разного типа на восприятие картины. *Гипотеза:* описание картины при прослушивании мажорных и минорных мелодий будет отличаться. Среди студентов выбираются добровольцы. Их делят на две группы. Первую – просят на время покинуть аудиторию (чтобы не слышать мелодию). Второй группе преподаватель раздает бланки с картинкой из методики ТАТ (6 GF) и инструкцию с вопросами: Кто изображен на картинке? Что именно он (она, они) делают? О чем думает (или мечтает) каждый изображенный герой? К чему стремится (чего желает) каждый герой? Что чувствуют эти герои (какие эмоции ощущают)? Что предшествовало событиям, изображенным на картинке (о чем думали, что чувствовали, делали герои до этого)? Что произойдет в будущем с героями на картинках (что они будут делать)? Слушая предложенную *минорную* мелодию и изучая картинку, каждый представитель второй группы участников должен ответить на вопросы инструкции. После этого в аудиторию приглашается первая группа участников. Ей предлагается описать картинку под *мажорную* мелодию. После выполнения заданий ответы представителей двух групп сравниваются и обсуждаются.

На занятии «*Психология литературного творчества*» студенты выполняют индивидуальные и групповые задания, направленные на изучение особенностей восприятия литературных произведений.

Индивидуальное задание. Каждый студент получает японское трех- или пятистишие, к которому нужно подобрать какие-либо ассоциации (словесные, эмоциональные, цветовые, звуковые и пр.).

Групповые задания:

1. Студентам предлагается внимательно прослушать стихотворение, которое содержит описание определенной ситуации, событий, природы и т.п., и может вызвать разные эмоциональные оценки изображенного в произведении. К стихотворению необходимо подобрать любые ассоциации.

2. Студенты должны внимательно прослушать стихотворение символического или метафорического характера, что придает его сюжету неопределенности (т.е. стихотворение является своеобразным проективным стимулом). Нужно назвать тему произведения.

3. Группа делится на три подгруппы. Каждой подгруппе предлагается один из отрывков из повести Л.Н. Толстого «Исповедь», по которому нужно составить психологический портрет героя. Первый отрывок содержит биографический самоанализ автора в молодости. Во втором – автор анализирует себя в зрелости. Третий отрывок объединяет два предыдущих.

На занятии «*Эмпирическое исследование проблем психологии искусства*» студенты презентуют отчет о самостоятельно проведенном исследовании. Испытуемыми могут быть представители разных социально-возрастных групп (не менее 20 человек). В отчете должны быть указаны: тема исследования, объект, предмет, гипотеза, процедура исследования, полученные результаты и их анализ, выводы. Примерами тем эмпирического исследования являются: «Интересы современной молодежи в области музыки (литературы, театрального и киноискусства)», «Особенности восприятия современной молодежью фильмов разных жанров (картин с разными сюжетами, карикатурных образов и т.п.)», «Психологическое влияние музыкальных произведений на эмоциональное состояние (работоспособность) человека», «Психологические особенности детей (подростков, юношей), сочиняющих поэтические произведения», «Отношение современной молодежи к различным писателям (эстрадным исполнителям и т.д.) или к их произведениям», «Психологический анализ граффити в определенном населенном пункте», «Феномен синестезии при восприятии произведений разных видов искусства (изобразительное, музыка, литература, архитектура, и т.д.)».

Выводы. Авторский курс «Психология творчества и искусства» представляется нам перспективным вариантом для преподавания в рамках магистерской образовательной программы. Во-первых, он способствует актуализации межпредметных связей, поскольку предусматривает рассмотрение проблем творчества на стыке с разными психологическими и непсихологическими дисциплинами. Во-вторых, в процессе обучения у студентов могут развиваться навыки креативного мышления, творческого решения проблем, формируются умения проводить психокоррекционные занятия с элементами арт-терапии. В-третьих, курс позволяет получить и систематизировать знания по психологии научного творчества, что является важным для будущих ученых-исследователей. В-четвертых, дисциплина развивает эстетическую культуру студентов, способствует их эстетическому воспитанию. Полагаем, что данный курс может быть использован как сам по себе, так и в рамках разных психологических («Психология личности», «Социальная психология», «Педагогическая психология» и т.д.), а также непсихологических («Педагогика», «Культурология», «Искусствоведение», «Эстетика», «Медиакоммуникации», «Менеджмент» и т.д.) специальностей и специализаций. Что касается перспектив специализации «Психология творчества», то ее введение и распространение, по нашему мнению, может способствовать решению ряда проблем как на личностном (самоактуализация студентов), так и более широком социальном уровне (появление волны специалистов, способных продуцировать оригинальные, нестандартные варианты решения существующих социальных и научных проблем).

ЛИТЕРАТУРА

1. Грецов, А. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
2. Дневная форма образования (Институт психологии имени Л.С.Выготского РГГУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.rsuh.ru/article.html?id=79592>. – Дата доступа: 11.06.2018.
3. Дроздова, М.А. Психологія мистецтва : навчальний посібник / М.А. Дроздова. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. – 104 с.
4. Дроздова, М.А. Психологія творчості : навчальний посібник / М.А. Дроздова. – Чернігів : Видавець Лозовий В.М., 2012. – 248 с.
5. Магистерская программа «Психология искусства» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/educat/magistr/art.html>. – Дата доступа: 8.06.2018.
6. Практикум по арт-терапии / ред. А.И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
7. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Ин-т Тренинга, 2004. – 256 с.
8. Психология творчества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sgu.ru/structure/fps/courses/master-psihologiya-tvorchestva>. – Дата доступа: 8.06.2018.
9. Специализация «Психология творчества» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/educat/dnevn/special/old/special/spetvor.html>. – Дата доступа: 8.06.2018.

10. Master of Music (MMus) in Music Psychology & Performance Science [Electronic resource]. – Access mode: <http://mcm.unimelb.edu.au/study/degrees/master-of-music-mmus-music-psychology-and-performance-science/overview>. – Дата доступа: 8.06.2018.
11. Master's in Psychology: Creativity Studies Specialization [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.saybrook.edu/areas-of-study/humanistic-clinical-psychology/ma-psychology/creativity-studies-specialization>. – Дата доступа: 8.06.2018.
12. MSc Applied Psychology in Fashion [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.arts.ac.uk/fashion/courses/postgraduate/msc-applied-psychology-in-fashion>. – Дата доступа: 8.06.2018.
13. MSc in Psychology of the Arts, Neuroaesthetics & Creativity [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.gold.ac.uk/pg/msc-psychology-arts-neuroaesthetics-creativity>. – Дата доступа: 8.06.2018.
14. Talent Development and Creativity [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.rug.nl/masters/talent-development-and-creativity/programme>. – Дата доступа: 8.06.2018.

Поступила 26.06.2018

SOME ASPECTS OF TEACHING EXPERIENCE OF THE COURSE «PSYCHOLOGY OF CREATIVITY AND ART» TO PSYCHOLOGY STUDENTS

M. DROZDOVA

The article is devoted to the psychology students' vocational training in the process of learning the psychology of creativity. A brief overview of educational specialization programs for the psychology of creativity at universities of different countries of the world is presented. It is noted that although there is no such specialization in Ukraine, the discipline "Psychology of Creativity" is taught to psychology students in many higher educational institutions of the country. The author's curriculum and the experience of teaching the course "Psychology of Creativity and Art" at the National University "Chernigov Collegium" named after T.G. Shevchenko for graduate students of the specialty "Psychology" are described. The course includes topics devoted both to the general issues of the psychology of creativity and art, and to the psychological characteristics of their various kinds. The methodical aspects of conducting practical classes are pointed out. The examples of tasks and exercises that promote the development of students' creative thinking, practical skills in solving creative tasks and using art therapy methods, psychological analysis of various works of art are given in the article.

Keywords: *psychology of creativity, psychology of art, course, modules, specialization.*

УДК 159.922.2-049.65

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ВЛИЯНИЯМ
И МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У МОЛОДЕЖИ**

*канд. психол. наук, доц. А.Г. СКОК, канд. психол. наук, доц. И.И. ШЛИМАКОВА
(Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко)*

Анализируется проблема взаимосвязи между формами проявления чувствительности к влияниям жизненной среды и механизмами психологической защиты. Представлены результаты эмпирического исследования чувствительности молодежи к разного рода влияниям. Показано, что молодые люди наиболее склонны к проявлениям позитивной чувствительности по отношению к разным влияниям, достаточно выражен у них показатель терпимости, меньше всего отслеживается показатель негативного восприятия влияний. Продемонстрированы особенности проявления психологической защиты у студентов, учащихся и курсантов. Акцентировано внимание на том, что у молодых людей доминирующим механизмом является проекция, достаточно выражен механизм интеллектуализации, наименее проявлен механизм вытеснения. Проанализированы взаимосвязи между особенностями механизмов психологической защиты и формами проявления чувствительности молодежи к социальным, природным, культурологическим и самовлияниям.

Ключевые слова: чувствительность, влияние, механизмы психологической защиты.

Введение. Каждый человек (осознанно или неосознанно) влияет на окружающих и сам является объектом влияния. Проблема психологического влияния занимает особое место в науке. Во-первых, разработкой этой проблемы занимались исследователи, работающие в разных областях психологии: психологии личности, психологии малых групп и коллективов, психологии общения, психологии понимания людьми друг друга и других; во-вторых, проблема психологии влияния является стержневой, т.к. это поиск законов управления психическими явлениями, анализ активности человека, что значимо для социальной практики. И, наконец, практическая значимость проблемы психологического влияния очевидна для всех специалистов, работающих с людьми: психологов, учителей, воспитателей, преподавателей, поскольку для них владение методами психологического влияния, умение анализировать результаты этого влияния на психику человека являются одними из главных составляющих профессионализма.

Проблемы психологической защиты личности важны для каждого человека, столкнувшегося с трудной, новой или необычной ситуацией. Психологическая защита – это целостная система, которая проходит ряд этапов становления и предопределяет развитие сознания. Этапы формирования сознания и влияние механизмов защиты на организацию сознания связаны с изменением представления человека о мире и о себе. Психологическая защита личности отвечает за регуляцию всех систем, она призвана защищать человека от разрушающих, тревожащих, вызывающих страх воздействий внешней и внутренней среды. Человеку необходимы знания о механизмах психологической защиты, т.к. значимость таких знаний в ситуации кризисных явлений в нашей стране позволит человеку сохранить свое внутреннее психологическое состояние и, находясь под воздействием различного рода влияний, природных, социальных, культурологических, способность к активной деятельности.

Вышесказанное обуславливает актуальность данной публикации, основная цель которой – изучение особенностей чувствительности молодежи к влиянию окружающей среды, а также определение связи между формами проявления чувствительности к влияниям и механизмами психологической защиты.

Объектом исследования является чувствительность личности к влиянию окружающей среды.

Предмет – взаимосвязь между формами чувствительности к влиянию и механизмами психологической защиты у молодежи.

Основная часть

Результаты теоретического исследования. Существуют разные понимания того, чем является психологическое влияние. Влияние – процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, представлений, оценок и т.п. в ходе взаимодействия с ним [1, 2, 4]. Влияние в процессе психологического воздействия – результат деятельности субъекта воздействия, приводящий к изменению каких-либо особенностей личности объекта, его сознания, подсознания и поведения [11].

Выделяют следующие виды влияния: внушение, заражение, подражание (В.М. Бехтерев); убеждение, заражение, внушение (Б.Д. Парыгин, А.В. Кириченко); внушение, убеждение, конформизм (В.Н. Куликов); заражение, подражание, убеждение, внушение (Г.М. Андреева, В.Г. Зазыкин); убеждение (А.Ю. Панасюк); манипулирование (Е.Л. Доценко, Л.И. Рюмшина).

В западной психологии перечень видов влияния шире: убеждение (аргументация), самопродвижение, внушение, просьба, принуждение, игнорирование, нападение (агрессия), заражение, побуждение к подражанию, формирование благосклонности, манипулирование.

К числу видов влияния также можно отнести управление людьми, нейролингвистическое программирование (НЛП), слухи [11].

Наиболее общую типологию влияния предложил Г.А. Ковалев. Он различает следующие виды влияния факторов природного окружения на психику и личность человека: социальное – обусловленное принадлежностью человека к определенной общественной системе и включенностью в совокупность межличностных взаимоотношений; культурологическое – определяемое способами исторически сложившихся взаимоотношений в обществе; аутовлияние – связанное с особенностями психической саморегуляции человека как относительно автономной системы в способах мобилизации и развития собственных физических, психических и творческих возможностях субъекта, а также его индивидуальной системы внутренней регуляции, которая реагирует на внешнее влияние. Г.А. Ковалев рассматривает различные виды влияния, включая химическое, биологическое, экологическое, социальное, криминальное, педагогическое, эстетическое, юридическое и др. [2].

Человек как социальное существо использует социально-психологические механизмы влияния. Изучением данной проблемы занимался В.А. Татенко. Согласно его взглядам, под социально-психологическими механизмами влияния понимается, что субъект психической активности своими действиями может вызвать нужную ему психическую активность другого субъекта: ощущения, представления, воспоминания, мысли, отношения, волевые действия и др. [8]. Наиболее известны в социальной психологии такие механизмы, как внушение, убеждение, психическое заражение, санкционирование, следование примеру, принуждение, манипулирование.

Одним из видов психологического влияния является экопсихологическое влияние. В последние годы теория экопсихологического влияния активно разрабатывается современными украинскими психологами. Одним из фундаторов этой теории является В.А. Скребец. Он определяет понятие влияние как процесс, действие (акт), который вызывает качественные или количественные изменения материального и духовного субстрата в показателях физического, биологического или психологического проявления [6].

Влияние в контексте экологической психологии можно рассматривать как внедрение в психику субъекта смыслового или образного конструкта (ценности, переживания, идеи), которые осознаются человеком или принимаются как установка к действию. Здесь, по мнению исследователей, есть два важных обстоятельства: принятие нового значения явлений реальной действительности и перевод их в личностный смысл, или же возникновение личностного смысла под влиянием убеждений, т.е. не полное осознание, а принятие; принятие и побуждение к деятельности, таким образом принятие и активная деятельность – важнейшие признаки влияния [6, 7, 12].

Если рассматривать психологическое влияние как процесс и результат эффективного психологического воздействия, то важно понимать, что определенные виды психологического воздействия могут представлять опасность. Поэтому на их пути стоит психологическая защита объекта воздействия. Она служит фильтром, отделяющим желательные воздействия от нежелательных, полезные, соответствующие убеждениям, потребностям и ценностным ориентациям объекта воздействия, от вредных. С помощью защитных механизмов личность бессознательно оберегает свою психику от травм, которые являются угрозой для Я-концепции личности. Однако защитные механизмы мешают человеку осознать свои ошибки, мотивы поведения, что не способствует личностному росту [9].

Поведение и деятельность человека зависит не только от особенностей его сознания, но и от особенностей психических процессов и психического состояния человека. Психическое состояние – это стойкий уровень психической деятельности, который проявляется в повышении или понижении активности личности. Также психическое состояние отображает статические и временные психические переживания.

Виды психических состояний выделяют относительно следующих параметров: влияние на личность (позитивные, негативные, стеничные и астеничные); формы психики (эмоциональные, волевые, интеллектуальные); глубина (глубокие, поверхностные); время протекания (постоянные, кратковременные и др.); степень осознанности.

К психическим состояниям относят эйфорию, страх сомнения и др. Наиболее расширенная классификация психических состояний представлена в работах Л.В. Куликова: эмоциональные, активизирующие, временные, полярные, тонические [3]. Также выделены категории психических состояний: утомляемость, настроение, страх, стресс, аффект, тревога, гнев, волнение, стыд, радость [5].

Психика человека имеет специфическую особенность. Она умеет вытеснять из сферы сознания неприемлемые переживания. Каждому человеку присуща потребность самоуважения, утрата данной потребности влечет за собой негативные последствия – не позволяет человеку руководить своим поведением в соответствии с поставленными целями. Психологическая защита проявляется помимо воли человека именно тогда, когда есть угроза психологической безопасности, нарушению душевного равновесия, представлениям о себе. С раннего детства и на протяжении всей жизни возникают и развиваются защитные механизмы психики, с помощью которых личность оберегает свою психику от травм, которые могут разрушить Я-концепцию личности [9, 10]. Все защитные механизмы имеют две общие характеристики: они действуют на бессознательном уровне и поэтому являются и способами самообмана; они способствуют фальсификации реальности, чтобы уменьшить степень тревожности и страха. Человеку свойственно использовать разные защитные механизмы для разрешения конфликтов или ослабления тревоги. З. Фрейд и его последователи выделяли такие защитные механизмы, как вытеснение, проекция, замещение, регрессия, сублимация, отрицание, реактивные образования, подавление, изоляция, интроекция, перенос, обесценивание, уход в виртуальную реальность, оглушение (зависимость от психоактивных веществ), компенсация, идентификация, игра роли, интеллектуализация, рационализация, аскетизм, нигилизм, агрессия, идеализация, юмор.

Средовое воздействие на человека происходит по закону перехода внешних отношений во внутреннее. То, что человек воспринимает в окружающем его мире, становится частицей его самого. Но взаимодействие человека и среды может иметь активный и пассивный характер. В любом случае это взаимодействие позволяет человеку обладать информацией о среде, ее качествах и особенностях. Психологическая защита же человека является сложной системой механизмов, которые должны обеспечить безопасность человека в отношении среды и формировать чувство защищенности.

Рассматривая особенности психологического влияния, мы пришли к выводу, что оно тесно связано с защитными механизмами и психическими состояниями человека. Теоретически выявлено, что психологическое влияние можно рассматривать как процесс, действие, которое вызывает качественные или количественные изменения в психических состояниях, чему могут противостоять или, наоборот, сопутствовать защитные механизмы.

Методика и процедура исследования. В исследовании принимали участие 30 студентов ЧНПУ имени Т.Г. Шевченко, 30 учащихся профессионального училища № 15 (Чернигов) и 30 курсантов Академии Государственной пенитенциарной службы (Чернигов). Программа исследования включала следующие методики: «Диагностика чувствительности к влиянию» В.А. Скробца, И.И. Шлимаковой; методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика – Х. Келлермана; «Методика определения доминирующего состояния» Л.В. Куликова.

Для анализа результатов эмпирического исследования были использованы математико-статистические процедуры с помощью компьютерного пакета SPSS for Windows, версия 22.

Анализ результатов эмпирического исследования. Осмысление результатов, полученных по методике «Диагностика чувствительности к влиянию» В.А. Скробца, И.И. Шлимаковой, позволило нам рассмотреть четыре шкалы влияния окружающей среды: шкалу чувствительности к факторам природного окружения – определяет, насколько под влиянием таких природных факторов, как время года, погода, температура, меняются психические состояния, настроение и поведение личности; шкалу чувствительности к социальным влияниям – позволяет выявить склонность личности к разного рода изменениям в сфере социальных отношений; шкалу чувствительности к культурологическим влияниям – диагностирует восприимчивость личностью историко-социального опыта, который передается из поколения в поколение в виде ценностных ориентаций и идеалов, проявляющихся в традициях, нормах, законах, формах организации жизнедеятельности; шкалу чувствительности к самовлиянию – выявляет интрапсихические взаимодействия как внутренние составляющие жизни индивида. Чувствительность к влияниям окружающей среды, согласно взглядам В.А. Скробца, И.И. Шлимаковой, определяется по критериям: позитивная чувствительность, негативная чувствительность, безразличие, терпимость.

Использование опросника позволяет оценить способность молодых людей воспринимать раздражители внутреннего психического мира и из внешней окружающей среды. Результаты исследования по данному опроснику представлены в таблице.

Из данной таблицы видно, что молодежь (согласно значениям общей выборки) в проявлениях чувствительности к влияниям окружающей среды более склонна к позитивной чувствительности (43,6%), что свидетельствует о позитивных эмоциональных реакциях молодых людей на разные природные изменения, о склонности молодежи эмоционально переживать социальные события. У людей с высоким уровнем позитивной чувствительности достаточно хорошо сформированы моральные и духовные ценности, национальное и этническое сознание. Достаточно выражен показатель терпимости (22,9%), что свидетельствует о сниженном пороге чувствительности на природные факторы. Эти молодые люди не реагируют на изменение природного баланса. На индивидуальном уровне они способны толерантно воспринимать людей, зависимых от природных явлений. Ярко выражена терпимость к социальному окружению. Такие молодые люди способны без агрессии воспринимать мысли и чувства других людей, особенности поведения и способы жизни людей, социальных групп, политических партий и т.д. Они также терпимо относятся к культурным влияниям, поведению, обычаям, вере других людей. Терпимость к самовлиянию свидетельствует о снисходительном отношении личности к собственному Я и может быть показателем достаточно высокого развития механизмов воли, саморегуляции, владения приемами самосовершенствования и саморазвития.

Таблица. – Значения показателей чувствительности молодежи к влияниям (%)

Показатели	Группы				Общая выборка
	Студенты ЧНПУ	Учащиеся ВПУ	Курсанты ЧЮК		
Влияние природного окружения	ПЧ	55,7	46,6	46,9	49,7
	НЧ	9,5	8,5	13,6	10,5
	БЗ	20,06	32,3	27,6	26,6
	ТР	13,7	12,4	14,7	13,9
Социальное влияние	ПЧ	27,7	22,5	29,7	26,6
	НЧ	26,7	20,9	20,0	22,5
	БЗ	15,2	20,5	21,8	19,2
	ТР	29,6	35,7	29,5	31,6
Культурологическое влияние	ПЧ	56,1	45,6	41,3	47,7
	НЧ	7,8	10,4	11,4	9,8
	БЗ	18,8	24,3	23,4	22,1
	ТР	15,2	20,0	19,1	18,1
Самовлияние	ПЧ	58	48,7	48,7	51,8
	НЧ	11,3	11,3	9,3	10,7
	БЗ	8,9	15,2	11,8	12,0
	ТР	22,4	23,8	30,5	25,6
Общее значение	ПЧ	49,7	26,6	41,6	43,6
	НЧ	10,5	22,5	13,5	13,3
	БЗ	26,6	19,2	22,7	20,4
	ТР	13,6	31,6	25,6	22,9

Условные обозначения: ПЧ – позитивная чувствительность; НЧ – негативная чувствительность; БЗ – безразличие; ТР – терпимость.

Наиболее слабым среди молодежи является показатель негативной чувствительности (13,3%). Таких молодых людей выводят из равновесия природные явления; они легко попадают под влияния массовидных явлений психики. Они недовольны общими социальными условиями жизни. Народные традиции, праздники такая молодежь считает пережитками прошлого, что свидетельствует о невысоком духовном уровне развития. Такая молодежь имеет низкий уровень рефлексии, социальной перцепции и саморегуляции.

Сравнивая выраженность показателей чувствительности к влияниям в разных группах молодежи, можем констатировать, что по показателю «позитивная чувствительность» у всех трех групп наиболее предпочтительным является критерий самовлияния. Молодые люди способны использовать собственные мобилизационные ресурсы, интуицию, внутренние чувства для сознательного саморазвития.

Наименее выражена позитивная чувствительность в области социальных влияний. Молодежь не склонна к проявлению в межличностных отношениях компромиссов, сочувствия, жалости, сопереживания.

В области социальных влияний во всех трех группах проявляется негативная чувствительность.

Методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика – Х. Келлермана выявляет такие защитные механизмы, как отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование.

Основное назначение «Методики определения доминирующего состояния» Л.В. Куликова – определение характеристик, настроений и характеристик личностного уровня психических состояний с помощью субъективных оценок обследуемого.

Анализ проявлений механизмов психологической защиты указывает на то, что у студентов доминирует проекция (60,3%) – студенты считают, что другие люди имеют такие же чувства, желания, ценности, черты характера, как и они сами. Свои социально нежелательные мотивы они не осознают. У студентов достаточно выражен и механизм интеллектуализации (52,3%), что позволяет им быть сдержанными в проявлениях эмоций, иметь повышенное внимание к процессам рассуждения, размышления и позволяет осуществлять субъективный контроль над ситуациями. Наименее выраженным защитным механизмом среди студенческой молодежи является вытеснение (40,8%), что свидетельствует об активном недопущении в сферу сознания воспоминаний, неприятных желаний и мыслей.

У учащихся профессиональных училищ доминирующим защитным механизмом является отрицание (63,9%), которое выражается в стремлении избежать информации, не совместимой с представлениями о себе, и игнорировании потенциально тревожных сведений. Значительным является показатель интеллектуализации (62,1%). Наименее выражен показатель регрессии (35,1%), что указывает на преобладание пассивной позиции в поведении и свидетельствует о неуверенности в принятии собственных решений.

У курсантов наиболее выраженным являются такие защитные механизмы, как проекция (63,5%) и отрицание (57,4%). Наименее выражен механизм замещения (51,6%), т.е. сформирована установка на серьезную методическую работу над собой, исправление недостатков, преодоление трудностей и достижение высоких результатов деятельности.

Анализируя степень выраженности защитных механизмов у разных групп молодежи, мы пришли к выводу, что наивысшую степень стабилизации Я-концепции и ослабления угрожающих ей эмоциональных конфликтов у студентов и курсантов является механизм проекции, у учащихся – отрицание, что помогает им гармонизировать взаимодействие с окружающей средой.

С помощью корреляционного анализа была установлена взаимосвязь между показателями чувствительности к влияниям и механизмами защиты. Установлено, что по шкале природного окружения существует корреляционная связь между проекцией ($r = -0,395$ при $p \leq 0,01$), замещением ($r = -0,428$ при $p \leq 0,01$) и фактором позитивной чувствительности, что свидетельствует о том, что молодежь адекватно воспринимает влияние окружающей среды и не переносит эти влияния на другие факторы.

Также была выявлена взаимосвязь между негативной чувствительностью к влияниям и интеллектуализацией ($r = -0,310$ при $p \leq 0,05$). Интеллектуализация – один из конструктивных механизмов защиты, поэтому ее использование снижает риск возникновения конфликтов.

Относительно шкалы социальных воздействий была выявлена взаимосвязь позитивной чувствительности к воздействиям и отрицанием ($r = 0,316$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о социальной активности молодежи и ее стремлении к повышению своего социального статуса.

Также была выявлена взаимосвязь по шкале «культурологический фактор»: между позитивной чувствительностью и проекцией ($r = -0,333$ при $p \leq 0,01$), замещением ($r = -0,347$ при $p \leq 0,01$); между терпимостью и проекцией ($r = 0,272$ при $p \leq 0,05$), замещением ($r = 0,281$ при $p \leq 0,01$). Позитивная чувствительность к традициям, идеям, ценностям, сформированным предыдущими поколениями, способствует меньшему использованию защитных механизмов, а если человек не воспринимает культурологические факторы, то возрастает потребность в использовании защитных механизмов.

В рамках шкалы чувствительности к самовлиянию были определены следующие взаимосвязи: между негативной чувствительностью и замещением ($r = 0,351$ при $p \leq 0,01$), между безразличием и вытеснением ($r = 0,418$ при $p \leq 0,01$). Наличие прямой взаимосвязи свидетельствует о том, что чем выше показатель негативной чувствительности и безразличия к самовлиянию, тем больше показатели психологической защиты.

Заключение. В результате проведенного исследования можно сделать следующие обобщения, значимые в контексте изучаемой проблемы.

В целом молодежь в проявлениях чувствительности к влияниям окружающей среды более склонна к позитивной чувствительности, что свидетельствует о хорошо сформированных моральных и духовных ценностях, национальном, экологическом и этническом сознании. Достаточно выражен показатель терпимости к разного рода влияниям, что свидетельствует о сниженном пороге чувствительности к факторам природных, социальных и культурологических влияний. Молодые люди также терпимы к самовлияниям, что может указывать на достаточно высокий уровень развития механизмов воли и саморегуляции.

Выявлено, что наименее слабым среди молодежи является показатель негативной чувствительности. По показателю «позитивная чувствительность» у всех трех групп наиболее предпочтителен критерий самовлияния, т.е. молодые люди способны использовать собственные мобилизационные ресурсы, интуицию, внутренние чувства для сознательного саморазвития. Наименее выражена позитивная чувствительность в области социальных влияний.

Среди проявлений механизмов психологической защиты у студентов доминирует проекция, достаточно выражен механизм интеллектуализации, что позволяет им быть сдержанными в проявлениях эмоций. Наименее выраженным защитным механизмом является вытеснение, что свидетельствует об активном недопущении в сферу сознания воспоминаний, неприятных желаний и мыслей.

У учащихся профессиональных училищ доминирующим защитным механизмом является отрицание, значительным – показатель интеллектуализации, наименее выражены показатели регрессии.

У курсантов наиболее выраженными являются такие защитные механизмы, как проекция и отрицание, наименее – механизм замещения.

Исследование показало, что наивысшей степени стабилизации Я-концепции и ослабления угрожающих ей эмоциональных конфликтов у студентов и курсантов достигает механизм проекции, у учащихся – отрицание, что помогает им гармонизировать взаимодействие с окружающей средой.

Установлены определенные взаимосвязи между показателями чувствительности к влияниям и механизмами защиты. А именно, существует корреляционная связь между проекцией, замещением и фактором позитивной чувствительности, что свидетельствует о том, что молодежь адекватно воспринимает влияние окружающей среды и не переносит эти влияния на другие факторы.

Выявлена взаимосвязь между негативной чувствительностью к влияниям и интеллектуализацией. Поскольку интеллектуализация – один из конструктивных механизмов защиты, его использование снижает риск возникновения конфликтов. Взаимосвязь позитивной чувствительности к воздействиям и отрицания дает возможность говорить о социальной активности молодежи и ее стремлении к повышению своего социального статуса.

Существует взаимосвязь по шкале «культурологический фактор»: между позитивной чувствительностью и проекцией, а также замещением; между терпимостью и проекцией, терпимостью и замещением. Это значит, что позитивная чувствительность к традициям, идеям, ценностям, сформированным предыдущими поколениями, способствует меньшему использованию защитных механизмов.

Относительно чувствительности к самовлиянию были определены следующие взаимосвязи: между негативной чувствительностью и замещением, между безразличием и вытеснением. Эти взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем выше показатель негативной чувствительности и безразличия к самовлиянию, тем больше показатели психологической защиты.

Таким образом, механизмы психологической защиты молодежи связаны со всеми видами чувствительности к влияниям природной, социальной, культурологической среды и самовлияниям.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. В перспективе планируется изучение взаимосвязи механизмов психологической защиты с проявлениями манипулирования как достаточно распространенного вида влияния в разных сферах взаимоотношений между людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
2. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 14–50.
3. Куликов, Л.В. Психогигиена личности : учеб. пособие / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
4. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
5. Семиченко, В.А. Психічні стани / В.А. Семиченко. – Київ: Магістр-S, 1998. – 208 с.
6. Скребець, В.О. Методологічна сутність категорії впливу в екологічній психології / В.О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Житомир, 2008. – Т. 7. Екологічна психологія. – Вип. 15. – С. 274–280.
7. Скок, А.Г. Влияние городской среды на толерантные и интолерантные проявления в поведении человека / А.Г. Скок // Город в зеркале междисциплинарных исследований различных наук : материалы всерос. науч.-практ. конф. / СПбГАСУ ; под. ред. Л.В. Балтовского, Е.А. Соловьевой. – СПб., 2014. – С. 82–87.
8. Татенко, В.О. Соціальна психологія впливу : моногр. / В.О. Татенко. – Київ: Міленіум, 2008. – 216 с.
9. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы : [пер. с англ.] / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
10. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – Харьков, Белгород: Клуб семейного досуга, 2012. – 480 с.
11. Шейнов, В.П. Психологическое влияние / В.П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2007. – 800 с.

12. Шлимакова, И.И. Современные подходы к изучению категории влияния: экопсихологический аспект / И.И. Шлимакова // Гуманитарный вектор. Сер. Педагогика. Психология. – 2014. – № 1 (37). – С. 94–100.

Поступила 29.08.2018

**THE INTERRELATION OF YOUTH'S SENSITIVITY TO THE INFLUENCE
AND MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION**

A. SKOK, I. SHLIMAKOVA

The article analyzes the problem of the relationship between the forms of manifestation of sensitivity to the influences of the life environment and the mechanisms of psychological defense. The results of an empirical study of the sensitivity of young people to various kinds of influences are presented. It is shown that young people are the most inclined to manifestations of positive sensitivity with respect to influences, their tolerance is fairly pronounced, the indicator of negative perception of influences is least of all monitored. The features of the manifestation of students', pupils' and cadets' psychological defense are demonstrated. Attention is paid to the fact that the projection mechanism is the dominant mechanism, the mechanism of intellectualization is quite pronounced, the young people's mechanism of repression is least manifested. The interrelations between the features of the mechanisms of psychological defense and the forms of the manifestation of the sensitivity of young people to social, natural, cultural and self-influences are analyzed.

Keywords: *sensitivity, influence, mechanisms of psychological defense.*

УДК 159.9

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА
ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЫБОРА СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ****С.В. ОСТАПЧУК, А.С. КАЛУГИНА**
(Полоцкий государственный университет)

Описаны проблемы и основные способы психологической помощи современным молодым семьям, в частности влияние психологического тренинга на эффективный выбор семейных ролей у студентов. Рассматриваются основные семейные роли, предложенные Ю.Е. Алешиной и С.В. Ковалевым. Анализируются результаты эмпирического исследования, показывающего, что применение психологического тренинга способно снизить уровень влияния гендерных стереотипов при выборе семейных ролей у студентов.

Ключевые слова: семейные роли, гендерные роли, молодая семья, гендерные стереотипы, психологический тренинг.

Введение. Согласно результатам республиканского социологического исследования, проведенного в апреле 2018 года, молодые люди в качестве главных жизненных целей в первую очередь выбирают создание счастливой семьи; сохранение и укрепление здоровья (по 61%); рождение и воспитание детей (48%); достижение делового успеха, карьеру (38,5%); профессиональную самореализацию (32,5%) [1].

Как видно, семья остается одной из основных ценностей современных молодых белорусов. Однако несмотря на изменение функций семьи в сторону ее большей психологизации и интимизации, перехода от брака по расчету или обязанности к браку по любви численность разводов продолжает расти [2].

Не только в нашей стране, но и в целом мире среди основных причин разводов выделяют несоответствие взглядов супругов на выполнение семейных ролей. Гендерные стереотипы заметно влияют на их распределение супругами. Несоответствие поведения одного из супругов гендерным стереотипам зачастую воспринимается другим супругом враждебно, что приводит к внутрисемейным конфликтам.

Традиционные гендерные роли четко очерчивают различия и ограничения функций мужчин и женщин в семье. Модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия располагались над индивидуальными, качественными различиями личности мужчины и женщины [3, с. 145].

В современном мире семейные роли очень быстро меняются, на смену одним ролям приходят другие, ранее не свойственные обществу. Исследователями отмечено, что, несмотря на разнообразие семейных ролей и стремление к установлению равноправия, большая часть домашней работы закрепляется за женщиной. На это оказывают влияние стереотипы, согласно которым жена должна готовить, убирать в доме, заботиться о детях и муже, который, в свою очередь, обязан не вникать в бытовые дела, а заниматься добычей денег.

Основная часть. Согласно общепринятому определению, молодая семья – это семья в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака) при условии, что ни один из супругов не достиг 30-летнего возраста [4].

Молодая семья является одной из самых незащищенных групп населения. Высокий процент молодых браков – следствие наступившей беременности или рождения ребенка. Более одной трети семей проживают от 1 года до 4 лет, еще часть белорусских семей распадается позднее – около 50% всех браков заканчиваются разводами [5].

У молодых людей часто встречается искаженное представление о браке и семье. По данным опросов, каждый 4-й молодой человек готов на свободные отношения, без брака, но осуждает свободную сексуальную жизнь. В ряду приобретенных жизненных ценностей на 1-е место молодежь относит отношения в семье, удовлетворенность в любви, сексе, интимной жизни; ценность брака молодые люди также определяют наличием детей [6].

За время своего существования молодая семья сталкивается со множеством проблем. В психологии принято выделять два блока основных проблем молодой семьи: социально-экономический и социально-психологический [7].

К социально-экономическим относятся проблемы материальной обеспеченности, жилья и трудоустройства молодых супругов. В основной массе молодая семья низкодоходна, многие находятся за чертой бедности. Невостребованность молодого специалиста на рынке труда либо низкая зарплата ввиду отсутствия должного опыта работы способствуют ухудшению материального положения молодых семей и снижению жизненного уровня населения страны в целом [8, с. 210].

Социально-психологические – это проблемы адаптации молодых супругов друг к другу, к новой ситуации (смене ролей, стереотипов и стилей поведения) и новым родственникам. Несмотря на стремление большинства брачующихся к партнерскому типу супружества, данные исследований указывают на проблему стереотипного распределения ролей в семье.

Выполнение супругами только стереотипных ролей нарушает функциональность семьи, а также ведет к взаимному недовольству и ущемлению интересов. Рассмотрим негативное влияние гендерных стереотипов на примере ролей «воспитатель» и «ответственный по уходу за младенцем». Исследователями было опрошено около 2000 матерей, имеющих детей в возрасте от 5 до 12 лет. Выяснилось, что средний рабочий день у этих женщин длится около 14 часов. Но даже после окончания рабочего дня и в свои выходные они вынуждены выполнять множество трудных задач. 40% опрошенных женщин признались, что их жизнь подобна серии бесконечных задач и дел. Исследователи также выяснили, что помогает матерям, когда не получается справиться со всеми обязанностями. Среди таких «помощников» были названы: кофе, короткий сон, повышение голоса, стакан вина после трудного дня, обращение за помощью к бабушкам и дедушкам, няня, гаджеты.

Ситуация была бы совершенно иной, если бы некоторые роли не были закреплены только за женой, а выполнялись бы обоими супругами по мере необходимости.

Данные обследования семей, имеющих детей в возрасте до 10 лет, проведенного Белстатом в 2015 году, показали, что в таких семьях женщины в среднем за день затрачивают в 2,5 раза больше времени на ведение домашнего хозяйства (включая и уход за детьми), чем мужчины. У женщин это занимает 24% от суточного фонда, в то время как у мужчин – всего 9%. Многие говорят о тройной нагрузке белорусок: работают вне дома, ведут свой дом и хозяйство во «вторую смену» и вносят существенный эмоциональный вклад в семью и дела каждого члена [5].

Немаловажен аспект, что такая сильная занятость домашними делами негативно сказывается на осуществлении женщиной-матерью своей чисто воспитательной функции по отношению к детям. Общеизвестно, что в нашей стране отпуск по уходу за ребенком до достижения им 3-летнего возраста берут преимущественно женщины, порой жертвуя хорошей работой, возможностью карьерного роста, социальными контактами. Мужчин, находящихся в таком отпуске, насчитывается около 1% [9]. Естественно, могут быть веские причины, почему отпуск по уходу за ребенком берет именно жена, а не муж, но самой «веской» считается та, что так принято в нашем обществе. Уход за младенцем – это стереотипно женская роль, а потому мужчина, оказавшийся в этой роли, может чувствовать себя очень неловко.

Таким образом, на пути своего развития молодая семья сталкивается с рядом трудностей. Согласно Ю.Е. Алешиной, список проблем, являющихся наиболее частыми поводами для обращения в консультацию молодых супружеских пар, включает следующие:

- взаимные претензии, связанные с распределением супружеских ролей и обязанностей;
- недовольство супругов, связанное с различиями во взглядах на семейную жизнь и межличностные отношения;
- сексуальные проблемы, неумение супругов наладить нормальные сексуальные отношения;
- сложности и конфликты во взаимоотношениях супружеской пары с родителями одного или обоих супругов;
- вопросы власти и влияния в супружеских взаимоотношениях;
- отсутствие тепла в отношениях супругов, дефицит близости и доверительности, проблемы общения;
- болезнь (психическая или физическая) одного из супругов, трудности, вызванные необходимостью адаптации семьи к заболеванию, негативным отношением к себе и окружающим самого больного или членов семьи [10].

Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровская рассматривали семь внутрисемейных ролей, наиболее полно характеризующих современную семью:

- 1) воспитатель – реализация обязанностей, связанных с развитием ребенка в компетентную, моральную и социализированную личность;
- 2) психотерапевт – создание и поддержание эмоционального климата в семье;
- 3) ответственный за материальное обеспечение семьи – выполнение дел и обязанностей, связанных с зарабатыванием денег, обеспечением материального благосостояния семьи;
- 4) организатор развлечений – выдвижение различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией выхода семьи в гости, в кино, планирование и проведение отпуска;
- 5) хозяин/ хозяйка – покупка продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение порядка и чистоты в доме;

- 6) сексуальный партнер – различного рода активность в плане сексуального поведения;
- 7) организатор семейной субкультуры – ответственность за формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений.

С.В. Ковалев выделяет систему семейных ролей в соответствии с важнейшими функциями семьи и считает, что функционально-ролевая согласованность супругов является основой стабильности и благополучия брачного союза:

- 1) ответственный за материальное обеспечение семьи – комплекс обязанностей, связанных с обеспечением семьи необходимым уровнем благосостояния;
- 2) хозяин/ хозяйка – приобретение продуктов, приготовление пищи, обеспечение уюта, чистоты и порядка, уход за одеждой и т.п.;
- 3) ответственный за поддержание родственных связей – участие в семейных ритуалах и церемониях, организацию общения с родственниками и содействие социальному становлению членов семьи;
- 4) организатор семейной субкультуры – формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, разнообразных интересов и увлечений;
- 5) организатор развлечений – инициация и организация жизнедеятельности семьи в сфере досуга;
- 6) семейный психотерапевт – осуществление действий, направленных на решение личностных проблем другого члена семьи. Следует отметить, что полнота выполнения этой роли тесно связана с общей удовлетворенностью браком;
- 7) любовный партнер – проявление активности в сфере сексуальных отношений;
- 8) ответственный по уходу за младенцем – обеспечение ребенку в первый год – полтора его жизни физического и психического комфорта;
- 9) воспитатель – выполнение обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старшего возраста [11, с. 20].

Гармоничное распределение семейных ролей зачастую затруднено из-за влияния гендерных стереотипов, распространенных в обществе.

Проблема гендерных стереотипов на сегодняшний день является очень актуальной. Гендерная дискриминация, гендерное неравенство часто фигурируют в повседневной жизни, многие перестают их замечать и относятся как к данности.

Чаще всего роль члена семьи связана с его полом (полороловое поведение). Для женщин главными социально-половыми ролями в соответствии со стереотипом являются роли семейные («мать», «воспитательница», «домохозяйка»), для мужчин – профессиональные. Успешность мужчины, согласно стереотипному восприятию, оценивается по его профессиональным достижениям, женщины – по наличию семьи и детей, особенностям ведения домашнего хозяйства [12].

Среди многочисленных причин увеличения числа разводов в качестве важнейшей причины отмечаются несформированные навыки или поведенческие стереотипы (привычки, установки) повседневных взаимоотношений между супругами [13, с. 1782]. Гендерные стереотипы особенно заметны в межличностном общении супругов, а также при разделении функций в семье и домашнем хозяйстве.

Стереотипы настолько прочно проникают в сознание людей, что многие перестают их осознавать. Особенно негативно стереотипы влияют на отношения с окружающими. Принято выделять индивидуальные и массовые стереотипы. Стереотипы массового сознания являются наибольшим барьером в установлении гендерного равенства в нашем обществе.

К числу основных гендерных стереотипов массового сознания можно отнести такие установки, как «Дело женщины – домашнее хозяйство и воспитание детей», «Принятие решений – мужское дело», «Женщина без мужчины – неполноценный член общества», «Мужчина во всех отношениях сильнее и более приспособлен, чем женщины» и др. [14].

Не каждая супружеская пара способна самостоятельно преодолеть негативное влияние гендерных стереотипов и установить гармоничные внутрисемейные отношения. Многим может помочь психолог. Одним из эффективных способов психологической помощи семье является тренинг [15].

Целью нашего исследования было снижение влияния гендерных стереотипов на выбор семейных ролей у студентов посредством психологического тренинга.

В исследовании использовался опросник, включающий в себя 32 наименования семейных ролей, описанных в классификации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е. М. Дубровской, и был дополнен ролями, выделенными С.В. Ковалевым. В нем представлены следующие роли: «организатор домашнего хозяйства», «закупщик продуктов», «зарабатывающий деньги», «казначей», «плохой исполнитель своих обязанностей», «убирающий квартиру», «выносящий мусор», «готовящий еду», «убирающий со стола после обеда», «тот, кто ухаживает за питомцами», «организатор праздников и развлечений», «человек на побегушках», «человек, принимающий решения», «починяющий сломанное», «буфер, посредник в конфлик-

те», «любитель поболеть», «сторонник строгой дисциплины», «главный обвинитель», «утешающий обиженных», «уклоняющийся от обсуждения проблем», «создающий другим неприятности», «держась в стороне от семейных разборок», «приносящий жертвы ради других», «семейный вулкан», «затаивающий обиду», «шутник», «хозяин/хозяйка», «ответственный по уходу за младенцем», «воспитатель», «организатор семейной субкультуры», «ответственный за поддержание родственных связей», «психотерапевт».

Выборка составила 40 человек, из которых 26 человек были включены в экспериментальную группу, а 14 – в контрольную. Все они студенты гуманитарных специальностей Полоцкого государственного университета. Возраст испытуемых – 19–23 года.

Сначала обе группы получили опросник, в котором им нужно было из предложенного списка выбрать роли, типичные для мужчин, и роли, типичные для женщин. Одну и ту же роль можно было отнести и к обоим представителям полов.

Затем с испытуемыми экспериментальной группы было проведено 5 тренинговых занятий:

- 1) «Пол» или «гендер»;
- 2) «Гендерная дискриминация»;
- 3) «Гендерные стереотипы»;
- 4) «Гендерные стереотипы и гендерное равенство»;
- 5) «Гендерное равенство в семье».

После заключительного занятия испытуемые снова получили бланки с перечнем семейных ролей и снова отмечали роли, типичные для мужчин, и роли, типичные для женщин.

Далее был проведен сравнительный анализ их ответов до и после тренингового воздействия при помощи программы STATISTICA.

Контрольная группа также получила бланки с перечнем семейных ролей до проведения тренингов с экспериментальной группой. Перед ними стояла та же задача: отметить типичные, по их мнению, роли для мужчин, для женщин и 5 ролей, самых важных для семьи. Второй срез был проведен после оказания тренингового воздействия на экспериментальную группу. Ответы контрольной группы также были проанализированы при помощи программы STATISTICA.

Различия были видны уже после сравнения процентных соотношений. Если во время первого заполнения опроса большинство студентов предпочитали относить ту или иную роль к типичным только для женщин или только для мужчин, то после тренингового воздействия большинство из них пришли к пониманию необходимости гендерного равенства.

Наиболее яркие изменения взглядов можно наблюдать в отношении таких ролей, как «организатор домашнего хозяйства», «зарабатывающий деньги», «плохой исполнитель своих обязанностей», «готовящий еду», «тот, кто ухаживает за питомцами», «человек, принимающий решения», «держась в стороне от семейных разборок», «семейный вулкан», «шутник», «хозяин/ хозяйка», «ответственный по уходу за младенцем», «воспитатель» и «ответственный за поддержание родственных связей». Свыше 30% испытуемых изменили свое мнение в отношении этих ролей после участия в тренингах.

При обработке результатов при помощи программы STATISTICA сначала было проверено, насколько различаются ответы экспериментальной и контрольной групп во время первого среза. Проверка с помощью U -критерия Манна – Уитни показала, что значимых различий между двумя группами на данном этапе нет, поскольку $p = 0,2 > 0,05$, а $U_{эм} = 425$ и находится в зоне незначимости.

Далее при помощи критерия Вилкоксона были проведены сравнения групп самих с собой.

Проверка результатов в экспериментальной группе показала, что различия в выборе семейных ролей до и после тренингового воздействия значимы, поскольку $p = 0,000001 < 0,05$.

Проверка результатов в контрольной группе показала, что значимые различия в выборе студентами семейных ролей во время первого и второго срезов отсутствуют, поскольку $p = 0,581229 > 0,05$.

Таким образом, можно считать, что тренинги по снижению влияния гендерных стереотипов оказали воздействие на выбор студентами семейных ролей.

При помощи U -критерия Манна – Уитни было проверено, насколько значимыми оказались различия в экспериментальной и контрольной группах после проведения второго среза. Мы сравнивали их ответы по ролям, которые они отнесли и к мужским, и к женским.

В результате расчета был получен уровень значимости $p = 0,000000 < 0,05$. Полученное эмпирическое значение $U_{эм}$ (21) попало в зону значимости. Следовательно, гипотеза, согласно которой тренинговое воздействие снижает влияние гендерных стереотипов при выборе студентами семейных ролей, подтвердилась.

Заключение. Многими учеными и исследователями отмечается кризис современной семьи. Подверженность молодых людей влиянию гендерных стереотипов является препятствием для ее гармонич-

ного функционирования. Поэтому на сегодняшний день нас очень интересуют вопросы, касающиеся специфики супружеского взаимодействия, конкретнее – их представления о желаемом распределении семейных ролей, а также взгляды на распределение семейных ролей у лиц, которым еще предстоит вступить в брак.

Несовпадение взглядов супругов на распределение внутрисемейных ролей является одной из самых распространенных причин разводов не только в нашей стране, но и за рубежом.

Вопросы гендерного равенства продолжают оставаться центральными для процессов развития, человеческой безопасности, стабильного экономического роста. В связи с этим можно сказать, что одна из важнейших задач, стоящих перед психологами в настоящее время, – распространение гендерных знаний, повышение общего уровня гендерной культуры населения страны.

Под влиянием прогресса будут появляться новые формы брака, новые семейные роли. Следовательно, придется искать новые пути приспособления супругов к ним. А некоторые роли, напротив, могут утратить свою актуальность, значит, отпадет необходимость работать с ними. Не останется неизменным и отношение супругов к семейным ролям. Гендерная эгалитарность постепенно проникает в наше общество, создавая возможности для оптимального функционирования супругов. Перед психологами стоит задача помочь молодым людям, состоящим в браке или только готовящимся вступить в него, избавиться от ролевой ригидности и стереотипности.

Полученные данные о том, насколько гендерные стереотипы влияют на выбор семейных ролей и затрудняют семейное функционирование, можно активно использовать при консультировании молодых супружеских пар или же лиц, только планирующих вступить в брачные отношения.

Для снижения влияния гендерных стереотипов на молодых людей можно использовать такую форму работы, как социально-психологический тренинг.

Распространению гендерных знаний, повышению общего уровня гендерной культуры будут способствовать мероприятия по вопросам ответственного родительства, равного участия обоих родителей в воспитании детей, а также проводимые социологические исследования в данной сфере, дальнейшее развитие гендерной статистики, освещение в средствах массовой информации вопросов обеспечения равных прав и возможностей мужчин и женщин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Создание семьи и здоровье – основные приоритеты молодых белорусов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thinktanks.by/publication/2018/06/14/iats-sozdanie-semi-i-zdorove-osnovnye-prioritety-molodyh-belorusov.html>. – Дата доступа: 16.04.2018.
2. Современная семья в Беларуси [Электронный ресурс] // BelFamily. – Режим доступа: <http://www.belfamily.by/sovremennaya-semya-v-belarusi.html>. – Дата доступа: 16.04.2018.
3. Хузина, Г.М. Гендерные стереотипы представлений о браке на начальном этапе семейной жизни / Г.М. Хузина // Всероссийский журнал научных публикаций. – Уфа : Миррея, 2013. – С. 144–149.
4. Определение, структура молодой семьи [Электронный ресурс] // Социальная работа. – Режим доступа: <http://soc-work.ru/article/804>. – Дата доступа: 17.05.2018.
5. Белорусы на втором месте по количеству разводов. Что мы упускаем? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rebenok.by/articles/together/psychology/24249-belorusy-na-vtorom-meste-v-mire-po-kolichestvu-razvodov-cto-my-upuskaem.html>. – Дата доступа: 17.05.2018.
6. Иржанова, А.А. Проблемы молодой семьи в современном мире [Электронный ресурс] / А.А. Иржанова // Психология, социология и педагогика. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2016/12/7510>. – Дата доступа: 17.05.2018.
7. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи [Электронный ресурс] // Сайт министерства образования и науки. – Режим доступа: <https://iq.hse.ru/more/sociology/osnovnie-problemi-molodih-semej>. – Дата доступа: 17.05.2018.
8. Молодая семья: проблемы и перспективы социальной поддержки / под общ. ред. Е.В. Жижко, С.Д. Чигановой. – Красноярск : РУМЦ ЮО, 2005. – 300 с.
9. Национальный план действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2017–2020 годы [Электронный ресурс] // Pravo.by. – Режим доступа: http://law.by/upload/docs/op/C21700149_1487883600.pdf. – Дата доступа: 16.04.2018.
10. Социально-психологические проблемы молодой семьи [Электронный ресурс] // PSYAGE.RU. – Режим доступа: <http://www.psyage.ru/agps-565-1.html>. – Дата доступа: 01.06.2018.
11. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
12. Понятие и виды социально-психологического тренинга [Электронный ресурс] // Новая педагогика. – Режим доступа: <http://www.dealeducation.ru/gowems-927-4.html>. – Дата доступа: 12.05.2018.
13. Хасанова, С.А. Исследование брачно-семейных отношений в социальной психологии / С.А. Хасанова // Концепт. – 2013. – Т. 3. – С. 1781–1785.

14. Гендерные стереотипы или стены, которые строим мы сами [Электронный ресурс] // Поле надежды. – Режим доступа: http://afield.org.ua/mirwom/mw49_1.html. – Дата доступа: 16.03.2018.
15. Психологические тренинги: история, виды и их последствия [Электронный ресурс] // Superior Seller. – Режим доступа: <http://superiorseller.com/psikhologicheskie-treningi-istoriya-vidy-i-ikh-posledstviya/>. – Дата доступа: 12.05.2018.

Поступила 01.09.2018

THE USE OF PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR EFFECTIVE CHOICE OF FAMILY ROLES

S. ASTAPCHUK, H. KALUHINA

The article describes the problems of the modern young family and the main ways of psychological assistance to young families, in particular the impact of psychological training on the effective choice of family roles among students. The article discusses the basic family roles, proposed by Y. E Aleshina and S. V. Kovalev. The results of empirical research show that the use of a psychological training can reduce the level of influence of gender stereotypes in the choice of family roles of students.

Keywords: family roles, gender roles, young family, gender stereotypes, psychological training.

УДК 159.9

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНЕШНОСТИ И ПРИВЫЧЕК,
РЕАЛИЗУЕМЫХ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ В ОТНОШЕНИИ ВНЕШНЕЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА У СТУДЕНТОВ**

*д-р психол. наук, доц. И.Н. АНДРЕЕВА, Ю.В. БЕСПОЛЕНОВА
(Полоцкий государственный университет)*

*Представлены результаты экспериментального исследования влияния особенностей внешности и привычек, реализуемых в деятельности, на социальные установки в отношении внешней привлекательности представителей противоположного пола у студентов. Использовалась факторная схема 3*3 (две независимые переменные: «внешность» и «привычка, реализуемая в деятельности», каждая имеет по три уровня). Испытуемым предъявлялись видеоролики, которые демонстрировали деятельность «моделей» (трех юношей и трех девушек), связанную со следованием определенным привычкам: общественно полезным (помощь другому человеку), полезным в первую очередь для себя и своих близких (приготовление пищи), вредным (курение). Внешность «моделей» отличалась по уровню аттрактивности (самая привлекательная – привлекательная – менее привлекательная). В каждой из групп испытуемых осуществлялась демонстрация конкретной «модели» только в одной из экспериментальных ситуаций. Респонденты после просмотра видео должны были оценить привлекательность внешних данных «моделей» противоположного пола.*

Установлено, что аттрактивность юноши на достоверном уровне оценивается девушками выше в том случае, если он имеет привлекательную внешность и следует полезным для общества, себя и своих близких привычкам (готовит пищу, оказывает помощь), и ниже – если он менее привлекателен и придерживается вредных привычек (курит). У девушек совместного влияния данных факторов не обнаружено, зато выявлено влияние каждой из независимых переменных в отдельности. Выявлены значимые различия в оценке внешней привлекательности «моделей». Обнаружено, что респонденты на достоверном уровне оценивают внешние данные всех девушек-«моделей» наиболее низкими баллами в том случае, когда наблюдают их в процессе курения.

Ключевые слова: *внешность, привлекательность (аттрактивность), привычка, социальная установка.*

Введение. Психология привлекательности (аттрактивности) является новой, но актуальной для современного общества областью исследований [1, 2]. В социальной психологии под аттрактивностью (от лат. *attrahere* привлекать) понимается свойство человека вызывать к себе симпатию и доверие у других людей [3].

Среди факторов аттрактивности особое внимание уделяется внешним данным индивида. Физическая привлекательность вызывает симпатию окружающих благодаря атрибуции личностных свойств [4]: обычно красивому человеку приписывают и другие достоинства: выраженную сексуальность, развитые социальные навыки. Привлекательных внешне людей считают более социализированными, доминантными и душевно здоровыми [2].

Возникает вопрос, каковы физические характеристики привлекательного индивида. Интерес представляют эталоны, в соответствии с которыми люди оценивают друг друга как более либо менее привлекательных, а также причины изменений этих стандартов. Так, в некоторых традиционных культурах красота женщины связывалась с полнотой ее фигуры – признаком плодovitости. Однако в ходе исторического развития представления о привлекательности женского тела изменялись от очень пышных «песочных часов» до фигуры с меньшим количеством изгибов. Причинами данных метаморфоз стали различные экономические и социально-культурные факторы. В частности, существует гипотеза о связи привлекательности определенных женских форм и доступности пищи. Согласно этой гипотезе, при наличии постоянных и надежных пищевых ресурсов стандартом женской красоты должна быть стройная фигура. У мужчин на протяжении длительного времени считается привлекательной V-образная фигура, т.к. она свидетельствует об оптимальном здоровье и, возможно, более высоком уровне ресурсов [5].

Современными исследователями установлено, что на оценку привлекательности лица (в первую очередь женского [4]) в наибольшей степени влияют глаза [4, 6]. Преимущество этой области обеспечивается с помощью особого эмоционального эффекта глаз, притягивающего к ним внимание наблюдателя, благодаря чему она становится «смысловым центром лица» [7]. Внешняя привлекательность мужчины ба-

зируется на маскулинности и обаянии. Маскулинность образа физического «Я» воспринимается женщинами как сила и способность мужчины защитить ее, а мужчинами – как способ привлечения внимания противоположного пола. Обаяние мужчины для женщин основывается на высокоразвитых коммуникативных навыках, внешней привлекательности, оформительских особенностях образа физического «Я», подчеркивающих маскулинность, а для мужчин – на чувстве стиля и спортивности индивида, а также, кроме маскулинности, и на фемининных особенностях внешности [8].

Следует отметить, что суждения о привлекательности индивида могут изменяться не только в связи с историческим преобразованием стандартов красоты, но и под влиянием ситуативных переменных. Так, известен «эффект закрытия», который проявляется в том, что люди в баре оценивают лица противоположного пола на протяжении вечера как все более привлекательные, при этом оценка посетителей своего пола не изменяется. По мнению Дж. Пеннебейкера (1979), люди «понижали» свои критерии привлекательности по мере того, как с течением времени увеличивался риск отправиться домой в одиночестве [5]. Можно предположить, что на оценку привлекательности индивида оказывает влияние и такая ситуационная переменная, как деятельность, в которую он включен. В соответствии с пословицами «Груд украшает человека», «Красота приглядится, а труд пригодится», «Красота увянет, а труд-то не обманет» можно предположить, что занятия полезной для общества деятельностью делают индивида в глазах окружающих более привлекательным. Однако исследований влияния выполняемой деятельности на оценку аттрактивности включенного в нее индивида не обнаружено, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Ценностное отношение к тому или иному объекту, оценка чего-то или кого-то по шкалам «приятно – неприятно», «полезно – вредно», «хорошо – плохо» (в нашем случае «привлекательно – непривлекательно») характеризуется понятием установки. Под социальной установкой (аттитюдом) понимается определенная диспозиция индивида, в соответствии с которой тенденции его мыслей, чувств и возможных действий организованы с учетом социального объекта [9]. Если социальная установка сформировалась, то индивид предрасположен определенным образом воспринимать, оценивать социальный объект и, как итог, действовать по отношению к нему [10].

Цель исследования – выявить гендерные различия в характере влияния особенностей внешности и привычек, реализуемых в деятельности, на социальные установки в отношении внешней привлекательности индивидов противоположного пола у студентов.

Гипотеза исследования: на социальные установки в отношении внешней привлекательности индивида в юношеском возрасте совместно влияют особенности его внешности и привычки, реализуемые в деятельности.

Выборка испытуемых составила 108 человек (студенты Полоцкого государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет; среди них – 57 юношей и 51 девушка). Испытуемые составили 6 экспериментальных групп с гомогенным в отношении пола составом (в три из них вошли юноши, в три – девушки).

Метод исследования. Для проведения констатирующего эксперимента нами была разработана авторская экспериментальная методика «Нравится, потому что...». Она включала в себя 6 блоков видеофрагментов. Юноши и девушки с различными особенностями внешности (лицо, тип фигуры и т.д.) выступали в них в качестве «моделей». Все они реализовывали в своей деятельности три типа привычек, т.е. усвоенных действий [11]: общественно полезную (помощь другому человеку), полезную в первую очередь для себя и своих близких (приготовление пищи), вредную (курение). Каждая «модель» снималась соответственно в трех видеофрагментах.

Предварительная подготовка к исследованию. На подготовительном этапе эксперимента был проведен предварительный опрос студентов-экспертов, которым были предъявлены фотографии «моделей» с целью оценки их внешней привлекательности по 10-балльной шкале. Количество экспертов – 10 человек: 5 юношей и 5 девушек.

Для того чтобы объективно оценить вредность/ полезность исследуемых нами привычек, десяти экспертам-преподавателям психолого-педагогических дисциплин Полоцкого государственного университета была предложена анкета с целью оценки ими характера исследуемых нами привычек по шкале от -3 (очень вредная) до +3 (очень полезная). Характер привычек оценивался по трем параметрам: в целом, для общества, для индивида и его близких.

Процедура эксперимента состояла в следующем. Каждой из групп испытуемых, гомогенной по признаку пола, предоставлялись соответствующие блоки с видеозаписями «моделей» противоположного пола, чтобы они могли рассмотреть их внимательно. Блоки были сформированы так, чтобы в каждой из групп испытуемых определенный «актер» играл только одну роль (т.е. если одна из групп видела его в процессе приготовления пищи, то в другой он курил, в третьей – оказывал помощь). Юношам демонстрировались блоки видеозаписей, в которых в качестве «моделей» выступали девушки, девушкам –

юноши. После просмотра видеофрагментов экспериментатор предлагал испытуемым оценить внешнюю привлекательность каждой из «моделей» на всех трех видеозаписях по 10-балльной шкале, а также обосновать поставленную им оценку.

Эксперимент проводился по факторной схеме 3*3 (две независимых переменных, каждая имеет по три уровня). По этой причине для обработки данных использовался многофакторный дисперсионный анализ – с целью изучения влияния двух независимых переменных (внешних характеристик «модели» и привычек, реализуемых в деятельности) на зависимую переменную (оценку противоположным полом внешней привлекательности «модели»). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета компьютерных программ «Statistica 8.0».

Результаты и их обсуждение. Первоначально были проанализированы экспертные оценки внешней привлекательности «моделей». Средние экспертные оценки у девушек-«моделей» варьировались от 6,8 до 8,2 баллов. По мнению экспертов-юношей, им нравятся девушки с природной красотой, без пирсинга на лице, с цветом волос, близким к естественному, скромной улыбкой.

Средние экспертные оценки внешней привлекательности юношей-«моделей» варьировались от 6,6 до 8,6 баллов. Эксперты-девушки объясняли свои предпочтения тем, что у наиболее аттрактивной, по их мнению, «модели» (С.; 8,6) более «правильные», симпатичные черты лица, смуглая кожа, красивые губы и глаза, густые ресницы.

Далее были оценены результаты опроса экспертов-педагогов, которые оценили рассматриваемые привычки по критерию их полезности или вредности (табл. 1).

Таблица 1. – Оценка педагогами-экспертами привычек с точки зрения их полезности/ вредности

Привычка	Полезность/вредность, балл		
	в целом	для общества	для человека и его близких
Курение	-2,6	-2,3	-2,9
Приготовление пищи	2,4	2,4	2,5
Помощь другому человеку	2,8	2,7	2,0

Из таблицы 1 видно, что к полезным в целом привычкам эксперты отнесли приготовление пищи и помощь другому человеку, к вредным – курение. С их точки зрения, для общества наиболее вредной привычкой является курение, а помощь другому человеку в этом отношении наиболее полезна. Для самого человека и его близких курение также оценивается как самая вредная привычка. Следует отметить, что помощь другому человеку рассматривается как менее полезная привычка для самого человека и его близких, чем приготовление пищи. Действительно, индивид порой помогает другому в ущерб самому себе. Итак, результаты опроса экспертов соответствуют нашим предположениям, что среди исследуемых привычек наиболее общественно полезная – помощь другому человеку, наиболее вредная в целом – курение, а полезной в первую очередь для себя и своих близких является приготовление пищи.

На следующем этапе исследования изучалось влияние двух независимых переменных (внешних характеристик «модели» и привычек, реализуемых в деятельности) на зависимую переменную (оценку индивидами противоположного пола внешней привлекательности «модели»).

У **девушек** совместного влияния независимых переменных на зависимую не обнаружено ($p > 0,05$). При этом было выявлено влияние на оценку внешней привлекательности «моделей» каждого из факторов в отдельности. Сопоставив средние оценки внешней привлекательности девушек, мы убедились, что между ними существуют значимые различия ($p < 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2. – Различия в оценках внешней привлекательности у девушек

Участница	Оценка внешней привлекательности, балл	Уровень значимости p
М	5,9	
В	6,4	
А	7,4	0,00013

Очевидно, что оценки респондентов практически соответствуют экспертным у «модели» М. (6,6) – и те, и другие оценивают ее как менее привлекательную. При этом эксперты одинаково оценивают внешние данные остальных «моделей» (8,6; 8,6), а участники на достоверном уровне более высоко оценивают «модель» А, чем В.

Далее было изучено, как влияют на оценку привлекательности у девушек привычки, реализуемые в деятельности. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

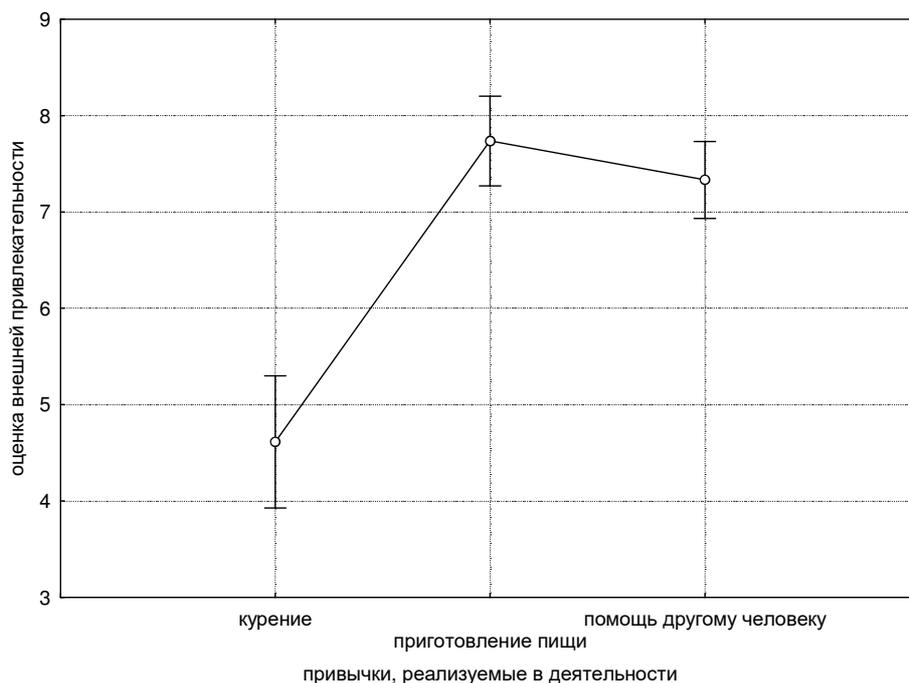


Рисунок 1. – Влияние привычек, реализуемых в деятельности, на оценку привлекательности у девушек

На рисунке 1 представлено, что наиболее высокую оценку привлекательности респонденты поставили девушкам-«моделям» в ситуации приготовления пищи и помощи постороннему человеку, а в процессе курения их, напротив, оценили наиболее низкими баллами. Достоверность приведенных выше различий была проверена с использованием апостериорного критерия Дункана (табл. 3).

Таблица 3. – Влияние привычек, реализуемых в деятельности, на оценку привлекательности у девушек (апостериорный критерий Дункана)

Вид деятельности	(1) M = 4,6140	(2) M = 7,7368	(3) M = 7,3333
Курение (1)		0,000011	0,000009
Приготовление пищи (2)	0,000011		0,282604
Помощь другому (3)	0,000009	0,282604	

Из таблицы 3 видно, что средние показатели привлекательности у девушек на достоверном уровне являются более низкими, когда они курят, чем в тех случаях, когда они заняты приготовлением пищи и помощью другим людям. Последние два вида привычек не различаются на достоверном уровне в отношении оценки привлекательности, т.е. одна и та же девушка будет обладать для юноши приблизительно одинаковой привлекательностью и в ситуации, когда она готовит, и тогда, когда она оказывает помощь.

При оценивании привлекательности девушек в ситуации помощи юноши обращали внимание на общественно полезный характер деятельности: готовность помочь другому человеку (34%), ценность хорошего поступка, который повышает привлекательность девушки (32%). При этом 29% юношей уделяли внимание внешности девушек («красивое лицо», «длинные волосы», «естественная красота», «нравятся/ не нравятся тоннели в ушах, пирсинг»). Оценивая привлекательность девушек в процессе приготовления пищи, 54% юношей ответили, что им нравится, когда девушка умеет готовить; 17% – обратили внимание на внешние данные девушек, посчитав, что им нужно быть более естественными («пирсинг лишний», «лучше натуральный цвет волос»).

Характеризуя аттрактивность «модели» в ситуации курения, юноши в основном акцентировали внимание на ее вредной привычке («курение не делает девушку привлекательнее», «внешне красивая, но жалко, что курит») – 51%. Вместе с тем отмечалось, что по наличию вредной привычки нельзя судить о характере («курение – не показатель характера девушки», «сейчас многие курят») – 25%. Интересно,

что только 2% юношей обратили внимание на внешние данные девушек («красивые глаза», «стрижка необычная»).

У **юношей**, как это показано на рисунке 2, на достоверном уровне обнаружено влияние исследуемых независимых переменных на зависимую ($p < 0,05$).

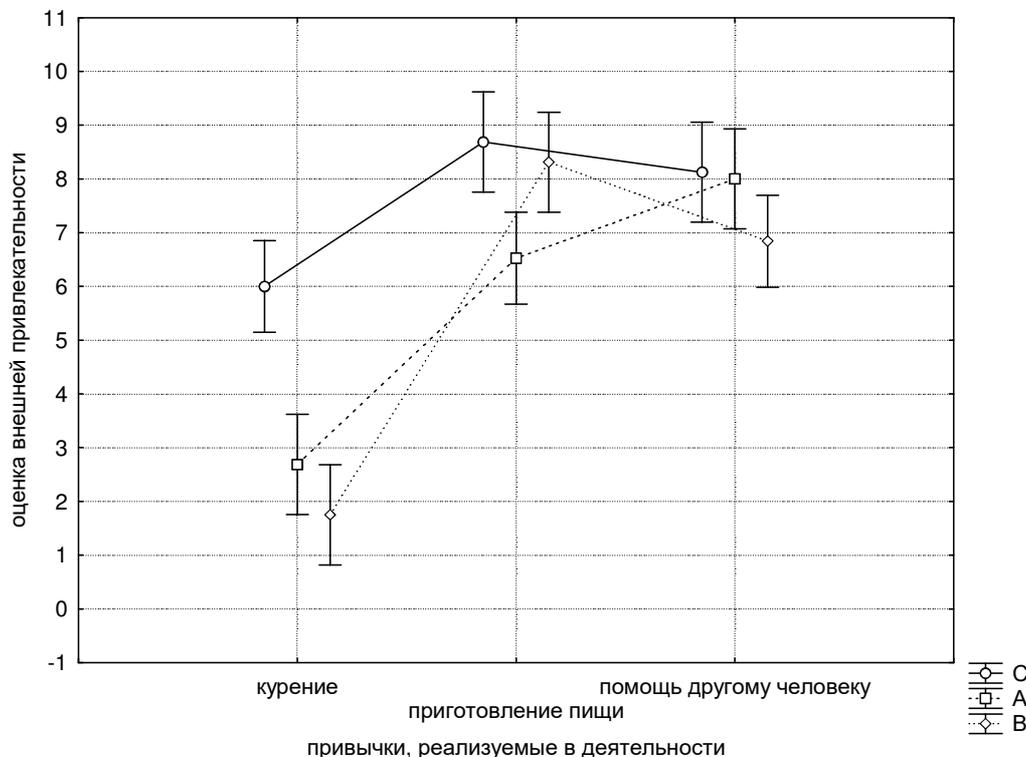


Рисунок 2. – Оценка внешней привлекательности юношей в зависимости от их внешних данных и привычек, реализуемых в деятельности

Результаты исследования показывают (см. рис. 2), что девушки отдают предпочтение юношам, умеющим готовить. 57% девушек посчитали, что умеющий готовить мужчина – это «редкость», «необычно» и «довольно мило»; 15% – что им нравятся «хозяйственные», «домашние», «воспитанные» и «семейные» мужчины. В будущем муж, умеющий готовить, может подменить жену у плиты, взяв на себя часть семейных обязанностей.

Внешняя привлекательность всех юношей-«моделей» оценивается наиболее низкими показателями, когда они курят. При этом участник, получивший наиболее высокую оценку студентов-экспертов (С.), даже в этой ситуации оценивается как самый привлекательный. Обосновывая свои оценки, 37,5% респонденток выразили в целом негативное отношение к курению у юношей, объясняя его вредом для здоровья как для самого курящего, так и для его окружения («юноши симпатичные, но плохо, что курят», «курение вызывает отвращение», «курение уже не модно»). Однако 18% респонденток отметили, что на привлекательность юношей-«моделей» не влияют их вредные привычки, т.к. «сейчас многие курят».

Закключение. Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась. На социальные установки в отношении привлекательности индивида мужского пола совместно влияют особенности его внешности и привычки, реализуемые в деятельности. Внешняя привлекательность юноши на достоверном уровне оценивается девушками более высоко, если он обладает привлекательными физическими данными и занимается полезной для общества, себя и своих близких деятельностью (готовит пищу, оказывает помощь), и более низко – если он менее привлекателен внешне и следует своим вредным привычкам (курит).

У девушек совместного влияния данных факторов не обнаружено, зато выявлено влияние каждой из независимых переменных в отдельности. Выявлены значимые различия в оценке внешней привлекательности «моделей». Респонденты на достоверном уровне оценили ее наиболее низко, когда наблюдали девушек в процессе курения.

Перспективы исследования состоят в уточнении процедуры и инструментария экспериментального исследования и проведении исследования испытуемых другой возрастной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хьюстон, М. Введение в социальную психологию. Европейский подход / М. Хьюстон, В. Шребе. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 622 с.
2. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
3. Аттрактивность [Электронный ресурс] // Большая психологическая энциклопедия. – Режим доступа: <https://psychology.academic.ru>. – Дата доступа: 25.05.2018.
4. Мещеряков, Б.Г. Глаза как предикторы воспринимаемой физической аттрактивности женских лиц / Б.Г. Мещеряков, Д.В. Ющенко // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 48–56.
5. Суэми, В. Психология красоты и привлекательности / В. Суэми, А. Фернхем. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
6. Ющенко, Д.В. Оpozнание и оценка привлекательности человеческого лица на основе его частей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Д.В. Ющенко ; Междунар. ун-т природы, общества и человека «Дубна». – М., 2011. – 24 с.
7. Барабанщиков, В.А. Восприятие выражений лица / В.А. Барабанщиков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – 448 с.
8. Варлашкина, Е.А. Внешняя привлекательность мужчины в массовом сознании: гендерный аспект / Е.А. Варлашкина, С.В. Козубенко // Вестн. Ом. ун-та. Сер. Психология. – 2011. – № 2. – С. 11–18.
9. Smith, M.B. Attitude Change / M.B. Smith // International Encyclopedia of the Social Sciences. – D.L. Sills, Crowell, 1986.
10. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
11. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М. : ВЕЧЕ ; АСТ, 2000. – С. 109.

Поступила 14.08.2018

INFLUENCE OF FEATURES OF APPEARANCE AND HABITS REALIZED IN ACTIVITY, ON ASSESSMENT OF EXTERNAL ATTRACTIVENESS OF REPRESENTATIVES OF OPPOSITE SEX FOR STUDENTS

I. ANDREYEVA, Yu. BESPOLENOVA

*The results of an experimental study of the influence of features of appearance and habits, realized in activity, on social attitudes toward the external attractiveness of representatives of the opposite sex among students are presented. We used the factor scheme 3*3 (two independent variables: “appearance” and “habit realized in activity”, each has three levels). The subjects were presented with videos that demonstrated the activity of “models” (three young men and three girls) associated with following certain habits: socially useful (helping another person), useful primarily for themselves and their loved ones (cooking), harmful (smoking). The appearance of the “models” differed in the level of attractiveness (the most attractive – attractive – less attractive). In each of the groups of subjects, a specific “model” was demonstrated only in one of the experimental situations. Respondents after viewing the video had to evaluate the attractiveness of external data “models” of the opposite sex.*

It is established that the attractiveness of a young man at a reliable level is estimated by the girls above if he has an attractive appearance and should be useful to society, himself and his close habits (cooks, assists) and lower – if he is less attractive and committed to bad habits smokes). Girls did not have a common influence of these factors, but the effect of each of the independent variables was revealed separately. Significant differences in the evaluation of the external attractiveness of “models” were revealed. It was found that respondents at a reliable level assess the external data of all female models with the lowest scores in the case when they are observed during smoking.

Keywords: appearance, attractiveness, habit, social attitude.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 130.2:81'246.2

**МОЎНАЯ СІТУАЦІЯ НА БЕЛАРУСКІХ ЗЕМЛЯХ:
САЦЫЯКУЛЬТУРНАЯ ДЭТЭРМІНАЦЫЯ І АСНОЎНЫЯ ЭТАПЫ РАЗВІЦЦЯ****В.Г. БУДЗЕНІС***(Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы)*

Апісаны генезіс лінгва-культуралагічнай сітуацыі руска-беларускага двухмоўя, якая ўсталявалася на сучаснай тэрыторыі Рэспублікі Беларусь. Падробна разглядаецца моўная сітуацыя на этнічнай тэрыторыі нашай краіны ў перыяд ад Кіеўскага княства да атрымання незалежнасці ў канцы двацца-тага стагоддзя. Выдзяляюцца асноўныя гістарычныя этапы станаўлення руска-беларускага білінгвізму – лінгвістычная сітуацыя этнічных беларускіх зямель у складзе Кіеўскага княства, Вялікага княства Літоўскага, Рэчы Паспалітай, Расійскай імперыі, у час першай хвалі беларусізацыі ў пострэвалюцыйны перыяд, у складзе СССР.

Ключавыя словы: *двухмоўе, білінгвізм, моўная сітуацыя, руская мова, беларуская мова.*

Шматгадовая гісторыя суіснавання на тэрыторыі Беларусі рускай і беларускай моў спарадзіла своеасаблівую лінгва-культуралагічную сітуацыю, вызначаную як блізкароднасны білінгвізм, які, па меркаванні Г.А. Арцямёнак, мае не этнічны, а сацыяльна-культурны характар [1, с. 77]. З III–II тысячагоддзя да нашай эры па IV–V стагоддзе нашай эры этнічная тэрыторыя Беларусі была заселеная адным з індаеўрапейскіх плямёнаў – балтамі. З VI стагоддзя пачынаецца працэс міграцыі славянскіх плямёнаў ва Усходнюю Еўропу, у выніку чаго адбываецца змешванне славян з мясцовым насельніцтвам, што прывяло да зараджэння новых этнасаў, якія пасля развіліся ў плямёны ўсходніх славян – крывічоў, дрыгавічоў і радзімічаў, якія самастойна пражывалі на тэрыторыі сучаснай Беларусі аж да IX стагоддзя і называлі свае гаворкі агульным словам «*словеньскъ языкъ*».

На працягу наступных стагоддзяў невялікае княства ў Сярэднім Прыдняпроўі аб'яднала вакол сябе вялікую частку ўсходніх славян. З'яўленню старажытнарускай дзяржавы Кіеўскай Русі спрыяла прыняцце праваслаўнай веры, распаўсюджванне царкоўнаславянскай мовы і кірыліцы. Разам з утварэннем адзінай этнічнай супольнасці складаецца наддыялектная «*руська мова*», якая выкарыстоўваецца для дзелавой перапіскі і ў свецкай літаратуры.

У XIII стагоддзі пачынаецца паступовая дэцэнтралізацыя, якая прыводзіць да ўзнікнення дробных княстваў. Тэрыторыя сучаснай Беларусі была падзеленая паміж некалькімі дзяржаўнымі адзінкамі, найважнейшымі з якіх былі Полацкае, Тураўскае, Смаленскае, Чарнігаўскае і Уладзіміра-Валынскае княствы. Большасць насельніцтва гэтых земляў працягвалі выкарыстоўваць адзіную мову, аднак ужо ў гэты час у ёй адзначаліся значныя дыялектныя адрозненні [2, с. 15].

У канцы XIII стагоддзя ў выніку паслаблення Кіеўскай Русі пад напорам мангола-татарскага нашэсця заходнія землі старажытнарускай дзяржавы, якія складалі тэрыторыю сучаснай Беларусі, увайшлі ў склад Вялікага княства Літоўскага, якое было поліэтнічным, шматканфесійным і шматмоўным. Ролю дзяржаўнай мовы на тэрыторыі Княства выконвала *руська мова*, што было заканадаўча замацавана ў Статуце 1588 года. Наданне мове далучаных славян такога высокага статусу тлумачыцца некалькімі прычынамі. Па-першае, назіралася значная перавага славян над літоўцамі ў колькасных і культурных адносінах (славяне складалі 80% насельніцтва). Па-другое, адбываўся стыхійны пераход язычнікаў-літоўцаў у праваслаўе. Па-трэцяе, балцкія дыялекты аўкштотаў і жамоітаў, чыя гаворка была пакладзена ў аснову літоўскай мовы, не маглі прэтэндаваць на атрыманне дзяржаўнага статусу, бо заставаліся па-за пісьмовым ужываннем [3, с. 52], што пацвярджаецца адсутнасцю аж да XVI стагоддзя пісьмовых помнікаў на гэтай мове.

Рускай мовай у тэрміналогіі таго часу называлася старабеларуская мова, якая склалася на аснове беларускіх гаворак вакол Вільні і паўночных гарадоў Княства – Полацка, Віцебска і Смаленска. Гэтая мова значна адрознівалася ад мовы ўсходніх суседзяў, якая называлася «маскоўскай» [4, с. 47]. Аднак на сённяшні дзень шэраг даследчыкаў усё ж такі лічаць неправамерным вылучаць старабеларускую мову як самастойную і разглядаюць яе як мадыфікацыю рускай [2, с. 17]. У якасці доказу самабытнасці старабеларускай мовы прывядзем урывак прамовы амбасады вялікага князя Аляксандра да папы Рымскага

Аляксандра VI у 1501 годзе: *Lithuani linguarum propriam observant. Verum quia Rutheni medium fere Ducatum incolunt, ilonium loquela, dum gracilis et facilor sit, utuntur communis*, што ў перакладзе з лацінскага азначае: *Ліцвіны захавалі сваю ўласную мову, але паколькі русіны засяляюць паўцарства, усе выкарыстоўваюць іх мову, таму што яна зручная і лёгкая ў выкарыстанні* [5, с. 38]. Неабходна адзначыць, што этнонім «русіны» ўжываўся ў адносінах да праваслаўных усходніх славян, якія пражывалі на тэрыторыі ВКЛ, гэта значыць – беларусаў. Жыхароў Маскоўскай Русі называлі этнонімам «маскавіты».

Яшчэ адзін доказ самастойнасці старабеларускай мовы прывёў А. І. Жураўскі, які адзначыў, што ў перапісаных з беларускіх перакладаў кнігах «Пакуты Хрыста» і «Аповесць аб трох каралях» маскоўскімі пісцамі зроблена шмат паправак беларускіх слоў і граматычных формаў [6, с. 109–113]. Е. Рудзенка і Ю. Чарняўская ў якасці аспрэчання самастойнасці старабеларускай мовы кажуць аб тым, што для выдання ў Маскве Трэцяга Статуту спатрэбіўся яго пераклад, у чым, безумоўна, не было б ніякай неабходнасці, калі б Статут быў напісаны па-руску [7, с. 385]. Аўтаномнасць старабеларускай мовы была таксама даказана навукова ў 30-ыя гады XX стагоддзя нарвежскім лінгвістам Х. Стангам, які пасля правядзення аб'ектыўнага навуковага аналізу мовы ВКЛ і дбайнага вывучэння грамат найважных канцылярый княства прыйшоў да высновы аб іх беларускай дыялектнай аснове [8, с. 19–20].

Моўную сітуацыю ВКЛ XV–XVII стагоддзяў, па меркаванні Д. Д. Паўлаўца, можна ахарактарызаваць як дзвюхмоўную, бо на тэрыторыі Княства акрамя старабеларускай функцыянала таксама і царкоўнаславянская мова. Першая выкарыстоўвалася ў афіцыйна-прававой і грамадскай сферы, другой карысталіся ў праваслаўна-рэлігійным жыцці. У другой палове XV стагоддзя ў свецкай літаратуры пачынаецца працэс выцяснення царкоўнаславянскіх архаізмаў і замена іх старабеларускімі словамі. Затым гэты працэс перайшоў і ў канфесійную літаратуру, што моцна абмежавала функцыі царкоўнаславянскай мовы, якая стала ўжывацца выключна ў царкоўных богаслужэннях [9, с. 154].

Старабеларуская мова, наадварот, характарызувалася разнастайнасцю функцый і сфер ужывання. З прычыны арганізацыі канцлерам Львом Сапегам вялікакняжацкай канцылярыі самай распаўсюджанай вобласцю ўжывання беларускай мовы таго часу была дзелавая пісьменнасць – на ёй вялася ўся дыпламатычная і прыватная перапіска, а таксама справаводства ва ўсіх органах цэнтральнай і мясцовай улады. Гэта паспрыяла таму, што беларуская пісьмовая мова дасягнула небывалага ўзроўня развіцця ў другой палове XVI стагоддзя. Аб самадастатковасці і аўтарытэце беларускай мовы сведчыць аб'ём дзелавой пісьменнасці, а таксама значэнне такіх яе твораў, як Статуты ВКЛ, якія па сутнасці з'яўляюцца першай еўрапейскай канстытуцыяй, Статут Галоўнага Літоўскага Трыбунала, дакументы вальных соймаў ВКЛ і інш. [10, с. 236]. Найбольш яркімі прыкладамі выкарыстання старабеларускай мовы ў рэлігійнай сферы з'яўляюцца выдадзены Францыскам Скарынам пераклад Старога завету Бібліі і творы выбітнага пісьменніка і прапаведніка таго часу Сымона Буднага.

Актавыя кнігі, напісаныя ў XIV–XVIII стагоддзях у вялікакняжацкай канцылярыі, былі сабраныя ў вялікі гістарычны архіў, які называецца Літоўская метрыка. Сёння вядома аб 550 рукапісных кнігах і перапісаных копіях разнастайных дакументаў, якія адлюстроўваюць працэсы складання тэрыторыі ВКЛ, яго адміністрацыйна-тэрытарыяльнага дзялення, дзяржаўнага ладу, развіцця феадальнай зямельнай уласнасці, прававога становішча ўсіх пластоў насельніцтва і сацыяльных працэсаў, што мелі месца ў грамадстве. Да XVI стагоддзя практычна ўсе запісы вяліся на старабеларускай мове.

Пасля падпісання Люблінскай уніі 1 ліпеня 1569 года і аб'яднання Вялікага княства Літоўскага з Польскім каралеўствам функцыі старабеларускай мовы былі моцна абмежаваныя. Некаторы час яна працягвала выконваць камунікатыўную функцыю, але ўжо ў XVII стагоддзі была канчаткова выцеснена польскай мовай, якая стала сродкам зносін як феадальнай верхавіны грамадства, так і іншых саслоўяў. Распаўсюджванне польскай мовы таксама актыўна падтрымлівалася беларускай шляхтай, якая была незадаволеная няўстойлівым эканамічным становішчам і імкнулася пабудаваць сваё жыццё на новы лад.

У першыя гады пасля прыняцця уніі палітычныя дзеячы ВКЛ, разумеючы пагрозу старабеларускай мове, паспрабавалі яе абараніць заканадаўча. Пры напісанні Літоўскага статуту 1588 года ў першы артыкул чацвёртага падзелу быў унесены наступны абзац «*А писаръ земскі маеть на руску літарамі і словы рускими вси лісты выписы і позы писати, а не иншимъ языкомъ і словы*» [11, с. 256].

Пасля прыняцця 29 жніўня 1696 года Соймам Рэчы Паспалітай пастановы, якая замацавала за польскай мовай статус дзяржаўнай, старабеларуская мова была забаронена ў афіцыйных дакументах. У гэты перыяд істотна паменшылася колькасць рукапіснай свецкай і рэлігійнай літаратуры на старабеларускай мове, фактычна спынілася кнігадрукаванне беларускіх кніг. Старабеларуская мова працягвала выкарыстоўвацца ва ўніяцкіх школах, ёй карысталіся ў бытавых зносінах, што заклала пачатак польска-беларускага дзвюхмоўя [12, с. 7]. Пісьмовае дзвюхмоўе сустракалася вельмі рэдка і было характэрна ў асноўным для выпускнікоў праваслаўных брацкіх школ, а таксама дзеячаў культуры, такіх як Сымон

Будны і Андрэй Рымша, якія, нягледзячы на прэстыжнасць польскай і непрыняцце грамадствам *рускай*, пісалі свае творы на абедзвюх мовах. Да канца XVIII стагоддзя старабеларуская моўная традыцыя была выцесненая польскай мовай, якая стала роднай для зпалячанай беларускай шляхты. Астаткі праваслаўнай эліты ўсё часцей арыентаваліся на маскоўскую моўную традыцыю, а Маскоўская дзяржава, па меры экспансіі польска-каталіцкай культуры, стала разглядацца ў ролі абаронцы і заступніка [4, с. 48].

Пасля трох падзелаў Рэчы Паспалітай землі беларускай этнічнай тэрыторыі ўвайшлі ў склад Расійскай імперыі, якая актыўна праводзіла палітыку русіфікавання, накіраваную на нівеляванне мясцовых асаблівасцяў і цеснае збліжэнне новых земляў з рускімі рэгіёнамі. Пасля першага падзелу Рэчы Паспалітай 28 мая 1772 года Кацярына II падпісала ўказ, паводле якога ўсе губернатары польскіх губерняў абавязваліся выносіць свае рашэнні і складаць загады выключна на рускай мове. У гэтым жа ўказе было згадана, што насельніцтва далучаных беларускіх земляў мае права карыстацца сваёй роднай мовай і мясцовымі законамі, але толькі ў тым выпадку, калі яны не датычацца палітычных пытанняў [3, с. 54].

У гэты час значная частка гараджан была польскамоўнай, а сельскае насельніцтва ў сваёй большасці выкарыстоўвала беларускую мову ў яе дыялектнай разнавіднасці. На этнічнай тэрыторыі Беларусі значнае месца займала польская культура. Менавіта таму меры па русіфікаванні беларускіх земляў, прынятыя Крацярынай II, былі асяржымі і паступовымі. Рашучых і рэзкіх крокаў у насаджэнні рускай мовы не прадпрымалася і яе паслядоўнікамі імператарамі Паўлам I і Аляксандрам I, што дазволіла захаваць уплыў польскай мовы на беларускіх землях і аднавіць яе дамінаванне ў адукацыйнай, адміністрацыйнай, культурнай і грамадскай сферах аж да 30-ых гадоў XIX стагоддзя, нягледзячы на той факт, што руская мова мела заканадаўча замацаваны статус афіцыйнай мовы [12, с. 8]. Старабеларуская мова існавала ў вуснай форме і выкарыстоўвалася ў асноўным у сялянскім асяроддзі, а таксама часткова гарадскім насельніцтвам і збяднелай шляхтай. Прадстаўнікі расійскай адміністрацыі лічылі яе не больш, чым «беларускім дыялектам» рускай мовы [13, с. 22].

У лістападзе 1830 года адбылося першае Польскае паўстанне, пасля якога, усвядоміўшы відавочную неляльнасць палякаў і іх нежаданне змірыцца з імперскім дамінаваннем Расіі, расійскія кіраўнікі змянілі першапачатковую палітыку захавання «польскай імперыі» пад расійскім пратэктаратам [14, с. 28] і сталі прадпрымаць рашучыя крокі па русіфікаванні насельніцтва, якое пражывала на тэрыторыі сучаснай Беларусі. Мясцовых службоўцаў, якія працавалі ў дзяржаўных установах, звальнялі, замяняючы службоўцамі з цэнтральных расійскіх губерняў. Былі актывізаваныя меры па абмежаванні дамінуючага становішча польскай культуры з яе высокаразвітай літаратурнай мовай. Для гэтага народная адукацыя будавалася на аснове рускай мовы.

У 1831 годзе Мікалай I адмяніў дзеянне Трэцяга Статуту Вялікага княства Літоўскага ва ўсходніх губернях Беларусі, замест якога на гэтых тэрыторыях было ўведзена расійскае заканадаўства. У 1832 быў зачынены прэстыжны і добра вядомы ў Еўропе Віленскі ўніверсітэт. На яго базе ў 1833 быў адчынены Кіеўскі Імператарскі ўніверсітэт св. Уладзіміра і заснавана выкладчыцкая семінарыя ў Віцебску. У гэты час былі зачыненыя ўніяцкія і базыльянскія школы, якія спрыялі захаванню беларускай і польскай культуры. У 1836 годзе польская мова была забаронена ў школах Віцебскай і Магілёўскай, а праз пяць гадоў – у астатніх беларускіх губернях.

25 чэрвеня 1840 года Мікалай I выдае ўказ, які адмяняе дзеянне Трэцяга статуту ВКЛ у Менскай, Гарадзенскай і Віленскай губернях. У гэтым жа годзе ўрад забараніў выкарыстанне ў справядстве назваў «Літва» і «Беларусь», пад забарону таксама патрапілі найменні «беларускія» і «літоўскія» губерні, замест якіх сталі выкарыстоўваць «Паўночна-Заходні край». Згодна з дадзеным ўказам справядства, судовыя працэсы і адміністрацыйная камунікацыя павінны былі ажыццяўляцца на рускай мове. Аднак, нягледзячы на гэтыя меры, польская мова па-ранейшаму займала вядучае становішча ў заходніх губернях.

У першыя гады кіравання Аляксандра II назіраліся некаторыя паслабленні ў русіфікаванні, аднак актыўна працягваўся працэс інтэграцыі заходніх губерняў з іншымі тэрыторыямі Расійскай імперыі. Пасля прыгнечання паўстання 1863 года расійскі ўрад, які разглядаў русіфікаванне як сродак нейтралізацыі канфлікту, забараняе выкарыстанне польскай мовы ў грамадскіх месцах, католікам і асобам польскага паходжання забараняецца набываць землі ў Паўночна-Заходнім краі.

Неабходнасць вывучэння і распаўсюджвання рускай мовы на этнічнай тэрыторыі Беларусі была прадыктаваная не толькі яе дзяржаўным статусам, але і сацыяльнай значнасцю і прэстыжнасцю, развіццём дваранскай культуры. Для беларусаў таго часу руская мова выступала сродкам сацыяльнай мабільнасці, агульнаімперскай камунікацыі, сродкам сацыяльнай мадэрнізацыі. Беларуская мова існавала толькі ў выглядзе жывых гаворак, на аснове якіх паступова складалася сучасная беларуская літаратурная мова, якая атрымала значнае развіццё ў пачатку XX стагоддзя. Гэта была цалкам новая мова, у якой не выяўлялася сувязі са старабеларускай пісьменнасцю [13, с. 25].

Найбольш яркімі перыядамі ў адраджэнні і станаўленні новай беларускай мовы лічацца два дзесяцігоддзі пасля рэвалюцыі 1905 года і першае дзесяцігоддзе пасля канчатка грамадзянскай вайны.

Першы перыяд адраджэння доўжыўся з 1906 па 1928 год і быў абумоўлены лібералізацыяй жыцця беларускага грамадства пасля рэвалюцыі 1905-1907 гадоў, распадам Расійскай імперыі і абвяшчэннем БССР у 1919 годзе. Дадзеную хвалю адраджэння называюць «нашаніўскае адраджэнне» па назве адной з першых легальных газет «Наша ніва», якая выдавалася ў Вільні з 1906 па 1915 год [15, с. 341]. Да пачатку гэтага перыяду русіфікаванне дасягае крытычнага ўзроўня, што падштурхоўвае беларусаў да ўсведамлення каштоўнасці сваёй мовы.

Пасля прыняцця закона «Аб свабодзе друку» ў 1906 годзе беларускае слова стала актыўна пранікаць у друк [16, с. 203]. З'явіліся першыя выдавецтвы, якія публікавалі перыядычныя выданні і кнігі. Калі ў XIX стагоддзі на беларускай мове было выдадзена 75 кніг, то з 1901 па 1916 – 245 кніг [17, с. 41–49]. На літаратурнай беларускай мове былі надрукаваны творы шматлікіх выбітных пісьменнікаў і паэтаў, такіх як Францішак Багушэвіч, Элаіза Пашкевіч (Цётка), Максім Багдановіч, Якуб Колас, Янка Купала. Аднак у іх творах яшчэ адсутнічалі адзіныя агульнапрынятыя арфаграфічныя і граматычныя нормы. Распрацоўка нормаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы, парадкаванне яе арфаграфіі і граматыкі, стварэнне навукова-тэхнічнай тэрміналогіі, нармалізацыя слоўнікавага складу завяршыліся толькі ў 1930-ыя гады.

Варта адзначыць, што палітыка беларусізацыі ў той перыяд была нераўнамернай і дыскрэтнай. Яе першы пік прыйшоўся на восень-лета 1915 года, калі заходняя частка тэрыторыі была захоплена кайзераўскай Германіяй, якая намагалася аслабіць расійскі ўплыў. Менавіта ў гэты час адкрылася першая беларуская школа. 16 студзеня 1916 года быў выдадзены загад фельдмаршала П. фон Гіндэнбурга аб раўнапраўі літоўскай, рускай, польскай і беларускай моў [18, с. 6]. У снежні 1917 года прайшоў першы ўсебеларускі з'езд, на якім былі агучаны ідэі неабходнасці культурна-моўнага развіцця на аснове сваёй роднай мовы.

Другая хваля беларусізацыі звязаная з абвяшчэннем у сакавіку 1918 года Беларускай Народнай Рэспублікі, дзе ў красавіку таго ж года беларуская мова ўпершыню набыла статус дзяржаўнай. У гэты час ажыццяўляюцца спробы ўмацавання беларускай мовы, у прыватнасці, было заснавана Беларускае навуковае грамадства, а таксама былі выдадзеныя першыя дапаможнікі, у якіх прадпрымаліся спробы стварэння адзінай беларускай арфаграфіі, сярод якіх найболей істотнае месца займае «Беларуская граматыка для школ» Б. Тарашкевіча [19, с. 257].

1 студзеня 1919 адбылося абвяшчэнне Беларускай Сацыялістычнай Савецкай Рэспублікі, аднак яе самастойнасць была толькі сімвалічная. Нягледзячы на гэта, на наступны дзень існавання дзяржавы Зміцер Жылуновіч, пісьменнік, вядомы пад псеўданімам Цішка Гартны, і дзяржаўны дзеяч, які выконваў функцыю кіраўніка Часовага працоўна-сялянскага ўрада БССР, перавёў з рускай на беларускую мову «Маніфест Часовага працоўна-сялянскага савецкага ўрада Беларусі» [20, с. 53].

Складаная геапалітычная сітуацыя новай рэспублікі моцна абвастрылася ў сувязі з руска-польскай вайной. З прычыны сур'ёзнай пагрозы з боку польскіх інтэрвентаў, на першым з'ездзе Саветаў Беларусі, які адбыўся ў Мінску 2–3 лютага, і на першым з'ездзе Саветаў Літвы, які прайшоў у Вільні 18–20 лютага, былі прынятыя дэкларацыі аб аб'яднанні двух рэспублік. 27 лютага 1919 года у Вільні адбылося аб'яднанае паседжанне ЦВКаў Літвы і Беларусі, на якім было абвешчана стварэнне Літоўска-Беларускай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі (ЛітБел) са сталіцай у Вільні. Дзякуючы старанням прадстаўнікоў беларускай інтэлігенцыі, на тэрыторыі аб'яднанай рэспублікі беларуская мова была прызнаная адной з афіцыйных моў нараўне з літоўскай, рускай і польскай. У той час на беларускай мове выдавалася адна газета, было дазволена навучанне і правядзенне культурна-масавых мерапрыемстваў [21, с. 81].

Пасля заканчэння савецка-польскай вайны 31 ліпеня 1920 года была прынятая дэкларацыя аб паўторным абвяшчэнні незалежнасці Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі Беларусь, дзе дакументальна было зафіксавана поўнае раўнапраўе чатырох моў – беларускай, рускай, польскай і ідыш, якія выкарыстоўваліся на дадзенай тэрыторыі.

У лютым 1920 года ў Смаленску быў выдадзены першы нумар газеты «Савецкая Беларусь», што паклала пачатак афіцыйнаму беларускамоўнаму выданню перыядыкі, у снежні 1922 года стаў выдавацца літаратурна-мастацкі і грамадска-палітычны часопіс «Полымя». Выданню кніг на беларускай мове садзейнічала адкрыццё ў 1920 годзе выдавецтва «Беларусь», а ў 1922 годзе пачало працу кааператыўнае выдавецтва «Белтрэстдрук». У снежні 1920 года Другім Усебеларускім з'ездам Саветаў была прынята рэзалюцыя аб стварэнні ўстановаў, якія былі накіраваны ўсебакова задавальняць культурныя запатрабаванні насельніцтва (падрыхтоўка працаўнікоў адукацыі і выданне літаратуры) на мовах, якія выкарыстоўваліся на тэрыторыі Беларусі [22, с. 275]. У студзені 1921 года на з'ездзе працаўнікоў асветы была прынята рэзалюцыя аб стварэнні школ з беларускай мовай навучання.

У лютым 1921 года другая сесія ЦВК Саветаў Беларусі прымае рашэнне па садзейнічання больш актыўнаму ўжыванню беларускай мовы. Гэтаму не толькі не перашкаджаў, а наадварот аказваў усялякую

падтрымку цэнтр Масквы, што пацвярджаецца тэзімі І. В. Сталіна да X з'езду РКП (б) «Аб чарговых задачах партыі па нацыянальным пытанні», апублікаванымі 10 лютага 1921 года ў газеце «Праўда». У дадзеным дакуменце была падкрэслена неабходнасць нярускім народам мець суд, адміністрацыю, органы гаспадарання і ўлады, прэсу, школы і інстытуты культурна-дасугавай дзейнасці, якія функцыянуюць на роднай мове.

Пачаўся трэці этап актыўнай беларусізацыі ўсіх сфер жыцця. У партыйнай рэзалюцыі 1921 года адзначалася, што «неабходна як мага багацей забяспечваць беларускае сялянства і працоўных камуністычнай літаратурай на беларускай мове» [23, с. 30]. Беларуская мова стала шырока выкарыстоўвацца ў дзяржаўных, партыйных, праўсаюзных, культурных і іншых грамадскіх арганізацыях, судаходстве і справаводстве, у сістэме адукацыі і г.д. У лютым 1921 года (года) ЦВК БССР звярнуўся з заклікам да прадстаўнікоў інтэлігенцыі, якія выехалі на працягу вайны за мяжу, вярнуцца на Радзіму. Да канца 1921 года каля 300 беларусаў вярнуліся ў БССР.

У кастрычніку 1921 года ў Мінску быў заснаваны Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, дзе з самага пачатку яго існавання вялося вывучэнне і выкладанне беларускай мовы. Знакавай падзеяй з'явілася адкрыццё ў студзені 1922 года Інстытута беларускай культуры, на базе якога ў 1928 годзе была створана Беларуская акадэмія навук.

У 1923 годзе адбылася Усебеларуская канферэнцыя КП(б) Б па нацыянальным пытанні. У рэзалюцыі канферэнцыі адной з умоў паспяховага адраджэння Савецкай Беларусі называецца ўмацаванне культурна-асветніцкай працы на чатырох мовах, якія выкарыстоўваліся на этнічнай тэрыторыі Беларусі – на рускай, беларускай, польскай і ідыш. У гэтым дакуменце названыя мовы ўпершыню згадваюцца як афіцыйныя мовы БССР, на якіх хутка будзе арганізаваны выпуск перыядычных выданняў, адукацыя, праца грамадскіх і культурна-асветніцкіх арганізацый [24, с. 65]. Затым ідэя выкарыстання гэтых моў у якасці афіцыйных была ўзаконена ў Канстытуцыі БССР 1927 года, пасля чаго ўсе чатыры мовы сталі выкарыстоўвацца на дзяржаўным гербе.

Аднак нягледзячы на існае заканадаўчае раўнапраўе, пацверджанае 23 артыкулам Канстытуцыі, назіралася фактычная перавага беларускай мовы як мовы тытульнай нацыі, што было замацавана артыкулам 22, які аб'яўляў беларускую мову асноўнай для дзяржаўных, прафесійных і грамадскіх устаноў і арганізацый.

Беларусізацыя разгортвалася хуткімі тэмпамі, але далёка не ўсе мерапрыемствы па развіцці беларускай мовы атрымлівалі падтрымку ў грамадстве. Так, папулярнае вывучэнне роднай мовы не падтрымлівалі сяляне, якія складалі большасць насельніцтва. Яны не жадалі аддаваць дзяцей у беларускія школы, таму што ўсведмлялі сацыяльнае размеркаванне моў, якое ўсталявалася, – «рускамоўны горад і беларускамоўная вёска» [23, с. 14.].

У сярэдзіне 1920-х гадоў пачынаюць звужацца межы дазволенага ў вобласці нацыянальна-моўнай палітыкі. Папрокі ў «нацдэмаўшчыне» сталі гучаць як даносы і прысуды. З пачатку 1930-х гадоў спасылкі, зняволенні і растрэлы становяцца масавымі. У гэты перыяд былі рэпрэсаваныя шматлікія культурныя і палітычныя дзеячы, навукоўцы і прадстаўнікі беларускай інтэлігенцыі, якія былі абвінавачаны ў шкодніцкай дзейнасці ў адносінах да моўнага будаўніцтва ў СССР, а таксама ў падрыхтоўцы стварэння буржуазнай беларускай дзяржавы. Па гэтай прычыне гарадское насельніцтва публічна не выкарыстоўвала беларускую мову, каб пазбегнуць падазронаў у «буржуазным нацыяналізме» [25, с. 13].

У перыяд 1940-х гадоў былі адзінаковыя спробы ўзмацніць пазіцыі беларускай мовы. У пастанове «Аб вывучэнні беларускай мовы ў ВНУ, тэхнікумах і школах» ад 24–25 студзеня 1941 года мела месца рэзкая крытыка ў дачыненні да моўнага абмежавання функцый беларускай мовы ў вучэбным працэсе. Аднак гэта не аказала ніякага ўплыву на моўную сітуацыю [24, с. 258].

Моўная палітыка пасляваеннага часу аж да канца 1980-х гадоў характарызавалася адноснай стабільнасцю. Адзначалася няўхільнае павышэнне статусу рускай мовы адносна іншых нацыянальных моў СССР, што было прадыхавана аб'ектыўнымі прычынамі. Перш за ўсё, для эфектыўнага кіравання шматнацыянальнай краінай была неабходнасць у адзінай мове як сродку міжнацыянальных зносін. Практыка 1920–1930 гадоў, калі ў справаводства былі ўведзены нацыянальныя мовы, паказала неэфектыўнасць такога падыходу, бо ўжыванне нацыянальных моў прывяло да значнага павялічэння дакументазвароту, а таксама часам немагчымасці ажыццяўлення камунікацыі без паслуг перакладчыкаў. У сувязі з гэтым дзяржава клапацілася аб авалоданні рускай мовай усімі жыхарамі краіны. Адзіная мова таксама спрыяла паспяховаму развіццю навукі, культуры, літаратуры і іншых сфер жыццядзейнасці савецкага чалавека [26, с. 1].

Разам з тым савецкая ўлада не адмаўлялася ад абвешчанага пасля рэвалюцыі 1917 года ідэі аб раўнапраўі моў і падтрымлівала развіццё мастацкай літаратуры і тэатра на нацыянальных мовах. Аднак павелічэнне статусу рускай мовы ў савецкім грамадстве непазбежна вяло да таго, што яна разгля-

далася як больш перспектыўная і прэстыжная, з прычыны чаго адбывалася свядомая адмова насельніцтва ад сваёй роднай мовы, якая не мела такіх аўтарытэт і значнасць. Назіралася паступовае паніжэнне друкаваных выданняў на беларускай мове.

У 1958 годзе была праведзена школьная рэформа, паводле якой бацькі атрымалі права выбіраць мову навучання дзяцей, што прывяло да рэзкага скарачэння нацыянальных школ і колькасці выchnяў, якія атрымлівалі адукацыю на беларускай мове. Гэты факт тлумачыцца жаданнем бацькоў даць сваім дзецям адукацыю на той мове, якая давала магчымасць працягнуць навучанне і стварала перадумовы для паспяховага кар'ернага росту.

У студзені 1959 года на прыёме ў гонар саракагоддзя БССР, на які быў запрошаны М. С. Хрушчоў, К. Т. Мазураў, які займаў пост першага сакратара ЦК КПБ, выступіў з прамовай на беларускай мове, чым выклікаў гнеў генеральнага сакратара, які лічыў, што ўсеагульнае выкарыстанне рускай дазволіць паскорыць тэмпы будаўніцтва камунізму [2, с. 39–40].

Перыяд стабільнасці ў моўнай палітыцы СССР быў перапынены ў гады перабудовы, калі імкненне да самавызначэння і зацікаўленасць нацыянальнай гісторыі і культурай пацягнулі за сабой і цікавасць да нацыянальных моў як найважнага складніка нацыянальнай самасвядомасці.

ЛІТАРАТУРА

1. Арцямёнак, Г.А. Камунікатыўная прастора беларускай мовы: сучасны стан і магчымыя шляхі пашырэння / Г.А. Арцямёнак // Язык и социум : материалы VIII Междунар. науч. конф. / РИВШ. – Минск, 2009. – С. 77–80.
2. Кірыяков, Ю.Б. Языковая ситуация в Белоруссии и типология языковых ситуаций : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю.Б. Кірыяков. – М., 2002. – 129 л.
3. Лыч, Л.М. Духоўны дыямент нацыі: мова як аб'ект дзяржаўнай палітыкі / Л.М. Лыч // Беларуская думка. – 2014. – № 8. – С. 52–58.
4. Шимов, В.В. Истоки билингвизма в Беларуси и Украине / В.В. Шимов // Беларуская думка. – 2013. – № 6. – С. 46–51.
5. Урбан, П. Да пытання этнічнай прыналежнасці старажытных ліцьвінаў / П. Урбан. – Мінск : Бацькаўшчына, 1994. – 225 с.
6. Жураўскі, А.І. Гісторыя беларускай літаратурнай мовы / А.І. Жураўскі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1967. – Т. 1. – 369 с.
7. Руденко, Е.Н. Концепт – «свобода» и этнокультурное самосознание белорусов // Е.Н. Руденко, Ю.В. Чернявская // Język w kręgu wartości / pod red. J. Bartminkiego. – Lublin, 2003. – S. 383–404.
8. Stang, Chr. S. Die westrussische Kanzleisprache des Grossfürstentums Litauen / Chr. S. Stang. – Oslo : Jacob Dybwad, 1935. – 166 p.
9. Паўлавец, Дз. Моўная сітуацыя на Беларусі ў XV–XVII стст. / Дз. Паўлавец // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2009. – № 3, ч. 2. – С. 154–159.
10. Свежинский, В. Языковая ситуация в ВКЛ при Ягеллонах / В. Свежинский // Деды. – Минск, 2009. – Вып. 9. – С. 233–242.
11. Мароз, В.К. Да пытання выпрацоўкі прававога механізма рэалізацыі прынцыпу двухмоўя ў Рэспубліцы Беларусь / В.К. Мароз // Першы міжнародны навуковы кангрэс беларускай культуры : зб. матэрыялаў, Мінск, 5–6 мая 2016 г. / рэдкал.: А.І. Лакотка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2016. – С. 355–358.
12. Прыгодзіч, М. Шляхамі беларускага слова / М. Прыгодзіч // Роднае слова. – 2009. – № 2. – С. 7–10.
13. Мечковская, Н.Б. Языковая ситуация в Беларуси: этические коллизии двуязычия / Н.Б. Мечковская // Russian Linguistics. – 1994. – № 18. – С. 299–322.
14. Шимов, В.В. Беларусь как постимперское пространство / В.В. Шимов // Вучоныя запіскі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна : зб. навук. прац. – Брэст, 2005. – Вып. 7, ч. 1. – С. 22–32.
15. Мечковская, Н.Б. Почему в постсоветской Беларуси все меньше говорят на белорусском языке / Н.Б. Мечковская // Деды. – 2009–2016. – Вып. 16. – С. 334–351.
16. Гапоненка, І.А. Моўная палітыка і моўная сітуацыя на Беларусі ў XIX – на пачатку XX ст. / І.А. Гапоненка // Веснік БДУ. – 2011. – № 2. – С. 50–55.
17. Крамко, І.І. Эвалюцыя мовы беларускіх друкаваныхвыданняў новага перыяду / І.І. Крамко, А.К. Юрэвіч, А.У. Яновіч // Весці АН БССР. Сер. Грамадскія навукі. – 1967. – № 3. – С. 41–49.
18. Запрудскі, С.М. Гісторыя беларускага мовазнаўства (1918–1941) : дапаможнік для студэнтаў, якія навучаюцца па спецыяльнасці 1-21 05 01 «Беларуская філалогія (па напрамках)» / С.М. Запрудскі. – Мінск : БДУ, 2015. – 190 с.
19. Лянкевіч, А.У. Змены ў станаўленні да беларускай мовы ў 20 стагоддзі / А.У. Лянкевіч // Slovanský areál a Evropa : [z referátů přednesených na rátem ročníku Konference mladých slavistů, ve dnech 4. a 5. listopadu 2009 v Praze] / ed.: Václav Čermak, Marek Příhoda. – Praha : Červený Kostelec, 2010. – С. 257–264.
20. Лыч, Л.М. Моўны фактар разнастайнасці культурнага жыцця БССР (1 студзеня 1919 – 1 студзеня 1929 гг.) / Л.М. Лыч // Этнічная, моўная і культурная разнастайнасць у сучасным грамадстве : зб. навук. прац удзельнікаў Міжнар. навук.-практ. канф., 29–30 мая 2014 г. / уклад. І.А. Пушкін. – Магілёў, 2014. – С. 53–57.

21. Лыч, Л.М. Міжваенная беларусізацыя і яе ўрокі: дзяржаўная моўная палітыка ў БССР у 1920 – 1930-я гады / Л.М. Лыч // Беларуская думка. – 2016. – № 3. – С. 80–85.
22. Лыч, Л.М. Нацыянальна-культурнае жыццё Савецкай Беларусі (кастрычнік 1917 – снежань 1922 гг.) / Л.М. Лыч // Октябрь 1917 года в судьбе мировой цивилизации : (к 90-летию Октябрьской революции) : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2 нояб. 2007 г. / редкол.: М.П. Костюк (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2008. – С. 273–284.
23. Беларусізацыя, 1920-я гады : дак. і матэрыялы / У.І. Коршук [і інш]. – Мінск : БДУ, 2001. – 268 с.
24. Раткевич, М.А. Языковая политика в БССР в 20–30 гг. XX века (на примере польского национального меньшинства) / М.А. Раткевич // Язык и социум : материалы VIII междунар. науч. конф., Минск, 5–6 дек. 2008 г. : в 2 ч. / под общ. ред. Л.Н. Чумак. – Минск, 2009. – Ч. 1. – С. 64–67.
25. Ornstein, J. Soviet Language Policy: Theory and Practice / J. Ornstein // The Slavic and East European Journal. – Spring, 1959. – Vol. 3. – No. 1. – P. 1–24.
26. Руднев, Д.В. Языковая политика в СССР и России: 1940–2000-е гг. / Д.В. Руднев // Государственная языковая политика: проблемы информационного и лингвистического обеспечения. – СПб. : Филол. фак. СПбГУ, 2007. – С. 120–138.

Паступіў 30.10.2018

THE LINGUISTIC SITUATION ON THE BELARUSIAN TERRITORY: SOCIOCULTURAL DETERMINATION AND THE MAIN STAGES OF DEVELOPMENT

O. BUDENIS

The article reveals the genesis of the linguocultural situation of Russian-Belarusian bilingualism which has been established in the territory of the modern Republic of Belarus. The author describes in detail the language situation in the ethnic territory of our country during the period from Kiev Principality till the time when our country obtained independence at the end of the twentieth century. The main historical stages in the formation of Russian-Belarusian bilingualism have been distinguished – the linguistic situation of ethnic Belarusian lands as a part of the Kiev Principality, the Grand Duchy of Lithuania, Rzecz Pospolita, the Russian Empire, the first wave of a belorusization during the post-revolutionary period, the USSR.

Keywords: *bilingualism, language situation, the Russian language, the Belarusian language.*

УДК 297.17 (091)

**ОБРЯДЫ И ПАЛОМНИЧЕСТВО В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОМ ЯЗЫЧЕСТВЕ:
ИСТОКИ, ТРАДИЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ**

канд. филос. наук, доц. Д.М. ЗАЙЦЕВ
(Белорусская государственная академия связи, Минск)

Рассматриваются поклонение и обряды в восточнославянском язычестве как важнейшая часть религиозной жизни белорусов, украинцев и россиян. Анализируются вопросы возникновения и развития этих явлений. Показаны разнообразие и важность системы обрядов, ритуалов и паломничества в древнем и современном славянском язычестве. Отмечается, что деятельность и наследие странников и волхвов являются значимым материалом для изучения культуры наших предков. Выделяются наиболее посещаемые религиозные объекты: в первую очередь, святилища, капища, курганы, захоронения волхвов, могилы древнерусских князей дохристианского времени. Для тысяч неоязычников трепетное отношение к объекту поклонения служит исполнением воли предков.

Цель исследования – выявить особенности паломничества и обрядов в восточнославянском язычестве, показать влияние исторических, географических, культурных факторов на их формирование.

Ключевые слова: язычество, паломничество, обряд, ритуал, политеизм, восточные славяне, культура.

Введение. Язычество, в т.ч. и восточнославянское, называют не столько религией, сколько древнейшим природным мировоззрением, согласно которому природа, земля, боги и почитающие их народы находятся в неразрывном едином родстве. Язычник живет так, чтобы не противоречить Природе. Он осознает, что боги и предки постоянно присутствуют рядом с ним. Основа язычества – знание, унаследованное от предков и прошедшее проверку временем и практикой. А почитание предков и традиций – забота не только о себе самих, но и о потомках [1, с. 3–4].

Паломничество и религиозные обряды представляют собой древнейшее проявление духовности человека. Хотя само слово «паломник» зародилось в христианской среде, в данной статье оно употребляется и в отношении к восточнославянскому язычеству, т.к. несет подобную смысловую нагрузку, а именно, посещение священных мест с целью войти в общение с почитаемым предметом для восстановления расторгнутой временем или пространством духовной связи, получения внутренней силы.

Основная часть. Как уже отмечалось, древние славяне считали, что окружающий их мир одухотворен, они обожествляли явления природы и стихии. Эта вера получила название языческой, т.е. народной («языцы» в переводе значит народ). У наших предков широко были представлены тотемистические начала, вера в родство людей с различными животными, например, с волком или медведем. Волк считался символом силы и мудрости, пожирающим злых духов и всякую нечисть. Зачастую жрецы, совершавшие охранительные обряды, одевались в шкуру волка. Идя в лес, наши прародители оказывали уважение медведю, по поверью, добродушному и сильному зверю, защитнику от любого зла, способному отвести беду от дома и двора. Они верили, что поклонение медведю наделяет человека богатырским здоровьем. Восточные славяне почитали также и травоядных животных, в частности, лосих и оленей, олицетворявших первых женских богинь плодородия. Неудивительно, что олени рога висели во многих домах, т.к. должны были оберегать их обитателей от всех зол и нечисти. Не менее уважаемое животное – конь, мудрое, сильное, выносливое, часто ассоциировалось с солнцем. Деревянная конская голова, как и подкова, до сих пор выступает как оберег и встречается не только в местах поклонения, но и на крышах жилищ [2, с. 11].

Со временем почитаемые и презираемые звери стали «очеловечиваться». Один из примеров – Леший, хозяин леса, антропоморфное косматое существо с могучими лапами. Именно ему, как покровителю охоты, люди оставляли на пне часть добытой дичи в надежде на помощь в будущей охоте. Другой пример – русалка, покровительница влаги, росы и плодородия, но и вредоносный дух, способный защекотать человека насмерть или утопить в воде. Соответственно, ее пытались задобрить либо отпугнуть, применяя специальный заговор и обрядовые танцы. Согласно легендам и сказаниям, Кощей, властитель мертвых, произошел от змея, хозяина подземного царства. Спутницей Кощея считается богиня мертвых Морена. Некоторые исследователи полагают, что от слияния корней имен этих персонажей произошло слово «кошмар». Морену также называют прародительницей будущей Масленицы, чучело которой в конце праздника обязательно сжигали либо топили как символ расставания со стужей, смертью и оценением земли [2, с. 12].

В восточнославянском язычестве особое место занимает культ Матери-Земли. Почитание земли, как символа святости и богатства, не прекратилось с приходом христианства: «Будь богат, как земля святая!». Она же символ чистоты и здоровья: «Как здорова земля, так бы и моя голова была здорова». Такое

отношение к Матери-Земле сопровождалось множеством запретов, нарушение которых влекло за собой гнев стихии и наказание в виде неурожая и голода.

К земле должно относиться как к беременной женщине, т.к. и земля проходит аналогичные стадии: оплодотворение, вынашивание плода, рождение урожая. Поэтому до определенных дней возбранялось копать, пахать, вбивать колья – в общем, тревожить землю [3]. У наших предков долгое время для получения большого урожая сохранялись обряды, имитирующие соитие с землей. Для этого из общины выбирали многодетную пару для совокупления на весенней ниве. Иногда в землю зарывали изображение мужского полового органа.

Существовал запрет на ругань, т.к. это могло оскорбить Мать-Землю. Зачастую земле исповедовались в грехах, ее молили об исцелении от болезней, приносили в дар пищу, а клятва землей считалась нерушимой. Отправляясь в далекий путь, в паломничество, наш предок обязательно брал горсть родной земли, а при постройке дома непременно под фундамент нового жилища закладывал немного земли с прежнего места жительства, полагая, что это поможет избежать напастей. Если человек умирал на чужбине, то в могилу высыпали хранимую им родную землю [4, с. 63].

Поклонялись и почитали славяне водные стихии: реки, озера, дождь, воду из колодцев. Древнерусские рукописи упоминают в связи с этим гадания, жертвоприношения, заключение браков, клятвы, лечение, молитвы. По словам византийского историка Прокопия Кесарийского: «Славяне почитают и реки, и нимфы, и некоторые иные божества и приносят жертвы также и им всем, и при этих же жертвах совершают гадания» [4, с. 64]. Вода использовалась в магических ритуалах, наделялась охранительной, очистительной и дающей потомство силой. Ее торжественно вносили в дом на второй день свадьбы, обливали людей, скот, постройки. Существовали обряды умывания и заговора воды, предназначенной для лечения. Усиливали действие воды опущенные в нее монеты, зерно, угли из печки [4, с. 65–66]. Вблизи воды запрещалось сквернословить, совершать дурные поступки; строго наказывались замусоривание воды, плевков либо опавка в воду. Больным, беременным, людям, обмывавшим покойников, возбранялось подходить к колодцам, т.к. это могло «испортить» воду [3].

Древние славяне поклонялись деревьям. К ним совершались паломничества, в первую очередь, к дубу, олицетворявшему бога-громовержца Перуна. О жертвоприношениях дубу указывают византийские источники [4, с. 72]. Чтились и священные рощи, где происходили моления и жертвоприношения. Существовал ритуал кормления деревьев. Известны рассказы о наказании и страшных мучениях тех, кто пытался срубить дерево в священной роще. Почитаемые деревья легко было отличить, т.к. на их ветки вешали платки, ленты, полотенца. Жаждающие излечения паломники обычно вместе с просьбами одновременно пролезают между стволами. Существовали и более сложные ритуалы, где особая роль предназначалась знахарке, которая зажигала свечи, раздвигала большого донага, читала заговоры, готовила ритуальную трапезу. Вплоть до XX века известны случаи венчания у деревьев тех, кто по каким-либо причинам не мог или не хотел совершить этот обряд в церкви. Про таких говорили: «Их венчали вокруг ели, а черти пели» [4, с. 72].

Также наши предки почитали камни, полагая, что они являются опорой и основанием мира, – особенно камни, возвышавшиеся из воды. Паломничества к определенным камням традиционно совершали больные, которые приносили к ним еду и ткани. У камней проводились охранительные и поминальные ритуалы. Конечно, камни ни в коем случае нельзя было оскорблять, т.к. они могли за это отомстить. До недавнего времени у белорусов было принято класть монеты и пояса на священные камни. На территории современной России, особенно на севере, до сих пор сохранилось много поклонных камней, вода из трещин которых считается целебной [4, с. 73–74]. К ним и сегодня направляются странники.

Языческие обряды народного календаря чутко отражали жизнь природы. Так, с началом таяния снега восточные славяне закликали весну. Обычно женщины и девушки поднимались на возвышения и пели обрядовые песни. Весной в честь бога солнца Хорса, изображавшегося в виде солнечного диска, водили ритуальный хоровод. На белорусских землях традиционен был обычай, когда на поле для посева яровых разводили костер и вокруг него водили красивую трудолюбивую девушку – *вясноўку*. Праздник комоедицы ознаменовывал пробуждение природы – в это время медведи выходили из спячки. Произносились заклинания и пелись песни в честь Лады, Леля, Ярилы. С прилетом птиц выпекались печеня, так называемые галиопы. Весной поминали усопших – Радуница [5, с. 233].

В самом начале лета провожали весну, отмечая Ярилин день – праздник божества вегетативной силы, который в дохристианское время сопровождался мистериями и оргиями, подобно древнегреческому празднику Диониса.

Летом отмечалась русальная неделя, связанная с культом плодородия и почитанием умерших, которая завершалась праздником Купалы. В день Ивана Купалы, где главными стихиями выступали огонь и вода, сначала сжигали соломенное чучело Купалы. Девушки и парни перепрыгивали через большие костры – купальский огонь очищал, исцелял, приносил удачу. Для пробуждения производящей силы природы проводились эротические игрища, а затем совершались жертвы божествам реки и солнца. В частности, топили чучело Мары – богини холода, голода и смерти, убивали белого петуха – птицу, приветствующую рассвет.

Обильные кровавые жертвы приносились лишь воинствующим богам, например, Перуну, символизировавшему сильную власть, покровителю князей, богу грозы и войны. Праздник Перуна, проходивший 20 июля по старому стилю, впоследствии был заменен христианством поклонением Илье-пророку.

В августе совершались ритуалы аграрной магии и благодарения божеств: Мокоши, Велеса и др. Почитание покровительницы женской судьбы – богини земли Мокоши – приурочивалось к древнему земледельческому культу Матери-Земли.

В периоды преобладания скотоводства особое значение приобретал бог плодородия и покровитель скота Велес, которому традиционно оставляли несжатые последние колосья хлеба. Позднее Велес стал богом богатства. На основе фольклорно-этнографического материала Б.А. Рыбаков доказал, что древний «скотий бог» занимал видное место в народной календарной обрядности на протяжении долгого периода [6].

В сентябре устраивались пиры в честь Рода, сопровождавшиеся песнопениями и питием меда из ритуальной чаши. Род – повелитель земли, языческий творец. Именно от слова «род» произошли слова «урожай», «родник», «народ». Второй половиной Рода стала Роженица, богиня плодородия, благополучия, изобилия, хранительница жизни и защитница женщин. С небесным Родом связаны моления на высоких холмах. Культ Роженицы сопровождался ежегодным ритуалом жертвоприношений важенок оленя, одну из которых (мать либо дочь) убивали.

Жертвами, приносимыми богам, могли стать животные, но традиционно это были каша, творог, хлебные лепешки [2, с. 17]. Кутья, овсяный кисель, блины – это уже ритуальные блюда для поминовения или трапезы с духами предков после карачуна, самого короткого светового дня в году.

В ночь на 25 декабря разводили костры из соломы, чтобы души предков не замерзли. Позже начинались зимние святки, где совершались обряды, посвященные Коляде. Наряду с культами солнца и предков коляды сопровождалась брачной символикой и служили началом сезона свадеб. У домов, где появлялись новые семьи, совершался обряд «вьюницы», который символизировал взятие предками молодоженов под свою защиту.

Наиболее веселый зимний языческий праздник – Масленица, для которого характерны обжорство, пьянство, разврат, кулачные бои. В этот праздник на столе всегда присутствовали блины и овсяный кисель – поминальные и жертвенные блюда славян. Блины к тому же, как известно, были символами солнца, соответственно, являлись элементами древнего солярного культа. В последний день Масленицы столы с остатками еды обычно не убирала, полагая, что необходимо накормить духов предков. Кулачные бои также считались элементами поминальной обрядности – тризны, языческого погребального пира. Тризна при этом призвана была отгонять смерть от людей [5, с. 237–238].

Когда предок умирал, устраивали полноценную тризну – поминки. Родственники в знак печали могли порезать ножом свое тело либо поцарапать лицо и руки. Покойников либо сжигали, либо хоронили. Но в любом случае рядом с ним клали любимые вещи, полагая, что они могут пригодиться умершему в загробной жизни. Иногда на самоубийство шла супруга покойного, чтобы вместе с ним попасть в рай.

Очевидно, что у древних славян была довольно сложная система культов. Изначально славяне приносили жертвы упырям и берегиням для задабривания вампиров и как благодарность хранителям за защиту человека. Для «малых» божеств, например, домовых, овишников, банников, не строили святилищ, им молились в одиночестве либо при небольшом количестве людей, обычно семьей. Для почитания высших богов на специально молельные места приходило множество народа из нескольких племен. Обычно такими местами избирались горы с лысыми вершинами, где устанавливались деревянные изваяния языческого божества и насыпались валы, на которых горели священные огни. В частности, культ солнечного Дажьбога почти всегда сопровождался праздничными кострами. На ритуальных пирах под открытым небом люди молились и ели жертвенную пищу, т.е. как бы становились сотрапезниками богов [6].

Большинство святилищ имело круглую форму. Согласно источникам домонгольского времени, основными местами поклонения являлись капище и требище. Капище обычно обозначало идола, а иногда и жертвенник, именно там совершалось заклинание жертвенного животного и окропление кровью, после чего разделенная жертва предавалась огню. Во внешнем круге, который назывался требищем, простыми людьми принималась жертвенная ритуальная пища. В памятниках славянской письменности X–XI веков встречаются и такие обозначения культовых мест, как коумирница, капищница, святилище, святило. Для языческих паломников, приходивших в святилище, были характерны охранительные и заклинательные амулеты, которые они носили на шее, поясе либо украшали ими головные уборы.

Широко были распространены деревянные идолы, изображавшие богов. Об этом упоминается, в частности, в «Повести временных лет» под 983 годом: «не суть то бози, но древо». Князь Владимир, придя к власти в Киеве в 980 году, повелел основать там новое святилище: «И стал Владимир княжить в Киеве один, и поставил кумиры на холме за теремным двором: деревянного Перуна с серебряной головой и золотыми усами, и Хорса, Дажьбога, и Стрибога, и Симаргла, и Мокошь. И приносили им жертвы, называя их богами, и приводили своих сыновей и дочерей, и приносили жертвы бесам, и оскверняли землю жертвоприношениями своими. И осквернилась кровью земля Русская и холм тот». Капище Перуна также появи-

лось и в Новгороде. «Владимир посадил Добрыню, своего дядю, в Новгороде. И, придя в Новгород, Добрыня поставил кумира над рекою Волховом, и приносили ему жертвы новгородцы как богу». Вероятно, Владимир Святославович распорядился построить святилища и в других крупных городах. Во Владимирском пантеоне не находилось места популярному в народе богу Велесу не потому, что князь его не признавал, а скорее всего из-за не совмещения верховных небесных божеств, стоящих на холме, с божеством нижнего мира. Исследователи предполагают, что идол Велеса находился в нижней части Киева, на Подоле, а расположенная ныне там улица Волоская, или Волошская, в древности вела прямо к капищу Велеса [7].

По предположению А.В. Карпова, идолы у славян появились под влиянием иных народов, а ранее святилищами были лишь рощи и расчищенные для отправления культа требища. Основным видом языческих культовых мест, скорее всего, было расположенное под открытым небом место для молитв и поклонений богам. Если на Руси в этот период и были культовые постройки, то они выглядели бедно и невыразительно. Подобная картина была характерна для внешнего облика культовых сооружений и соседних славянских народов: поляков, чехов, моравян, о чем свидетельствуют многочисленные археологические раскопки [7].

По мнению В.А. Чудинова, восточнославянские язычники имели полный набор храмов: открытые, закрытые, пещерные, типа хенджей. Наиболее ранними храмами считаются пещерные, особыми храмами среди усыпальниц были катакомбы. Открытые храмы по функциям можно разделить на жреческие, военные, массовые и малой группы верующих. Причем большое количество храмов было посвящено богине Мокоши и богу Роду. Традиционный храм Мокоши представлял собой обычную избу под двускатной крышей с высоким фронтоном. Храм Рода сначала был круглым, затем восьмиугольным вертикальным строением с куполом наверху. Малые святилища, обычно ритуальные центры сельской местности, часто состояли из одного камня на берегу реки, болота, либо в горах [8].

Что касается жреческой организации славянских культов, то, согласно Л.Т. Мирончикову, она состояла из следующих классов языческого «духовенства»: старцев, старост и волхвов. Старец возглавлял сотенную организацию и был руководителем сельской общины, старосты подчинялись ему. Старец совершал жертвоприношение: закалывал жертвенное животное, варил мясо, организовывал место для трапезы, определял порядок поедания жертвенного мяса. При этом бескровная жертва именовалась требой. Древнерусское слово «волхв» идентично древнегреческому «магу» и употреблялось в значении: языческий жрец, звездочет, чародей, предсказатель. Волхвы воспринимались как лидеры магической религиозности [7]. Они подготавливались к паломничеству, совершали обряды и просили богов, в первую очередь, об обильном урожае и мире, изготавливали обереги и амулеты, а также украшения для членов общины [1].

И сегодня, не задумываясь, многие из нас повторяют древние ритуалы. Например, хороводы и некоторые детские игры являются отголосками языческих обрядов наших предков. Зачастую можно наблюдать картину, когда после службы в христианском храме прихожанин подходит поклониться священному камню, дубу либо роднику. Поэтому неудивительно, что неоязычество достаточно популярно среди современников.

В настоящее время количество последователей древней славянской веры ежегодно растет, причем адепты приходят и из атеистов, и из разочаровавшихся в традиционном христианстве; среди них высокий процент образованных людей. Причины, по которым произошел всплеск интереса к древней религии, следующие: укорененность языческих верований в культуре восточных славян, активный поиск национальных корней после развала Советского Союза и обретения независимости, новые данные археологических раскопок индоевропейской культуры, противодействие идеологическому влиянию стран Запада, недоверие либерально-рыночным реформам, ведущим к разрушению традиционного образа жизни, боязнь экологической катастрофы, связанной с техницизмом и дегуманизацией современного образа жизни.

В неоязычестве создана четкая структура, позволяющая служителям культа ясно оценивать и влиять на свою паству. При этом имеется развитая система взглядов по догматическим, натурфилософским, этическим, обрядовым и бытовым вопросам. Особое влияние на эти взгляды оказала так называемая «Велесова книга». В новом пантеоне представлены древние боги, среди которых на первый план выходят Сварог, Велес и Перун, а также мифические либо реальные герои, например, князь Святослав Игоревич, Степан Разин, Кудеяр и др. Хорошо спланирован религиозно-праздничный календарь, основанный на годовом солнечном цикле, где особое значение приобретают зимнее и летнее солнцестояние, дни равноденствия. Обряды неоязычников сопровождаются набором символов: свастика как солярный знак, трезуб, рунические тексты, специфические песнопения о природе и родной земле [9].

Первое массовое легальное богослужение неоязычниками было проведено 23 декабря 1989 года около станции Салтыковская Горьковской железной дороги и было посвящено богу солнца Хорсу. Адепты языческой веры жгли костры, водили хороводы, устраивали рукопашные бои (славяно-горицкая борьба), совершили церемонию «антикрещения» [10].

Для современных язычников сама родная земля священна. Но есть определенные объекты поклонения, куда совершаются паломничества. Например, украинские неоязычники почитают дуб в Рокитнянском районе Ровенской области, так называемое «дерево князя Игоря», которому уже около 1350 лет;

заповедник «Каменная могила», где периодически проходит обряд Славления богов; остров Хортицу; Замковую гору Киева; царские курганы киммерийцев и скифов; «таврское святилище Девы» и др.

Идеология современного неоязычества в какой-то степени утверждает теорию единой индоевропейской культурно-исторической общности большинства народов Евразии и призывает к возрождению ведической религии как более естественной [11, с. 13].

Заключение. Таким образом, наши предки ощущали себя частью природы. Вода, дерево, камень, земля осознавались как живые существа и требовали к себе такого же почтительного отношения, как и люди. Это поддерживало традиционную календарную систему ритуалов, обрядов и паломничества. Земледельческая общинная религия составляла господствующую форму верований и культа у восточно-славянских племен до их христианизации [12]. Причем это вера не исчезла с приходом христианства. Так, митрополит Макарий в грамоте 1534 года писал: «Многие христиане молятся по скверным своим мольбищам деревьям и камням» [4, с. 59].

Язычество было универсальной системой, которая давала обобщающую картину мира и пронизывала все сферы человеческого бытия. Сверхъестественный мир находился в постоянной взаимосвязи с миром людей. Каждая из сфер соотносилась с иерархией мифологических существ – от высших богов до низших духов [7].

Сохранившееся на протяжении тысячелетий язычество до сих пор остается частью мировоззрения белорусов, русских и украинцев [13, с. 47]. Жить в ладу с природой, к чему призывают лидеры новых языческих движений, важно для нашего времени, особенно после техногенной и духовной катастроф, последствия которых серьезнейшим образом повлияли на нашу жизнь [4, с. 75–76].

ЛИТЕРАТУРА

1. Манифест языческой традиции / Д.А. Гаврилов [и др.] – М. : Ладога–100, 2007. – 40 с.
2. Блинова, Г.П. Истоки русских праздников и обрядов / Г.П. Блинова. – М. : Вузовская книга, 2008. – 103 с.
3. Язычество / авт.-сост.: А.А. Грицанов, А.В. Филиппович. – Минск : Книжный дом, 2006. – 382 с.
4. Левкиевская, Е.Е. Мифы русского народа / Е.Е. Левкиевская. – М. : Астрель, 2002. – 526 с.
5. Волошина, Т.А. Языческая мифология славян / Т.А. Волошина. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 445 с.
6. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков. – М. : Наука, 1994. – 607 с.
7. Карпов, А.В. Язычество, христианство, двоеверие / А.В. Карпов. – СПб. : Алетейя, 2008. – 179 с.
8. Чудинов, В.А. Священные камни и языческие храмы древних славян / В.А. Чудинов, – М. : Гранд, 2004. – 618 с.
9. Смержевская, О.А. Современное язычество в религиозно-культурной жизни: исторические очерки / О.А. Смержевская, Р.В. Шиженский. – Н. Новгород : Историко-литературный музей, 2010. – 303 с.
10. История религий в России / Л.А. Баширов [и др.]. – М. : РАГС, 2001. – 591 с.
11. Асеев, О.В. Язычество в современной России / О.В. Асеев. – М. : РАГС, 1999. – 22 с.
12. Токарев, С.А. Ранние формы религии / С.А. Токарев. – М. : Политиздат, 1990. – 622 с.
13. Носова, Г.А. Язычество в православии / Г.А. Носова. – М. : Наука, 1975. – 152 с.

Поступила 30.10.2018

rites and pilgrimage in East Slavic paganism: sources, tradition, features

D. ZAITSEV

The article discusses worship and rituals in East Slavic paganism as the most important part of the religious life of Belarusians, Ukrainians and Russians. The issues of the origin and development of these phenomena are analyzed. Numerous examples show the diversity and importance of the system of rites, rituals and pilgrimages in ancient and modern Slavic paganism. It is noted that the activities and heritage of the wanderers and the Magi are significant material for studying the culture of our ancestors. The most visited religious objects are distinguished: first of all, sanctuaries, temples, burial mounds, burials of the Magi, the graves of ancient Russian princes of the pre-Christian time. For thousands of neo-pagans, the reverent attitude to the object of worship serves as the fulfillment of the will of the ancestors.

The purpose of the study is to identify the features of pilgrimage and rites in East Slavic paganism, to show the influence of historical, geographical, cultural factors on their formation.

Keywords: paganism, pilgrimage, rite, ritual, polytheism, Eastern Slavs, culture.

УДК 159.964.26+14(4+73)+2-18

**МНОГОМЕРНОСТЬ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
СОВРЕМЕННОЙ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ И ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ¹****канд. филос. наук Н.А. НИКОНОВИЧ****(Центр историко-философских и компаративных исследований
Института философии НАН Беларуси, Минск)**

Исследованы новейшие парадигмы современного гуманитарного познания – в частности, транс-персональная концепция современного европейского/американского философа и историка культуры Р. Тарнаса и психоаналитический дискурс юнгенианского психоаналитика Э. Нойманна. Выявлено, что применительно к исследованию религиозного бытия личности в трансперсональной философии мы можем говорить о мультирелигиозности. Определена теоретическая связь между идеями трансперсональной философии и концепцией метаантропологии, концептуализированной в современном философском дискурсе. Исследованы основные направления и тематические конфигурации трансперсональной теории, эксплицирован плюрализм онтологий трансперсонального дискурса. Проанализированы проблемы экзистенции в рамках трансперсонального, аналитико-психологического и других подходов. Показано, что такие подходы, как трансперсональный, гуманистический, аналитико-психологический в широком диапазоне их модификаций, являются не контрпозиционными, но взаимодополнительными и комплементарными. Парадигмальный анализ и синтез, осуществленный в данной статье, позволяет выявить онто-феноменологические основания структуры сознания во взаимосвязи с культурными манифестациями.

Ключевые слова: *плюрализм онтологий экзистенциально-религиозного дискурса, междисциплинарные стратегии, религиозная онтология и философия, современная психоаналитическая философия, религиозная экзистенция, трансперсональная теория и эпистемология, экзистенциально-религиозное бытие, центроверсия, методология культурного познания, современная американская философия, тематические спецификации трансперсонального и психоаналитического дискурса, концепции аналитической психологии, междисциплинарный анализ и синтез, трансперсональная концепция Р. Тарнаса, психоаналитический дискурс Э. Нойманна.*

Введение. Совмещение анализа экзистенциально-онтологических и религиозных проекций современной трансперсональной и психоаналитической философии дает панорамную картину развития онтологических стратегий в современном гуманитарном познании, что позволяет дефинировать и структурировать константы бытия личности, культуры и самости, определить тенденции их развития. Рассмотрение в рамках онтологической парадигмы вопросов религиозной антропологии является несущей конструкцией для решения проблемы онтологии субъекта, что позволяет постулировать новые векторы их исследования. Онтология субъекта культуры напрямую связана с поиском ее глубинных оснований и детерминант. В современной науке развиваются такие проекции онтологического дискурса, как экзистенциально-онтологическая, антрополого-онтологическая, культурно-онтологическая, религиозно-онтологическая и др. Подобный плюрализм онтологических стратегий объясняется, с одной стороны, многомерностью и глубиной онтологической проблематики в философии и культуре, с другой – требует своего пристального изучения. В данной работе представлено совмещение анализа онтологических проекций современной философии, трансперсональной теории и психоанализа, что дает панорамную картину развития онтологических, антрополого-экзистенциальных стратегий в гуманитарном познании, позволяет выработать интегрированный подход в рамках онтологической парадигмы.

Анализ проблемы трансформации человеческой личности – это также исследование проблемы ее онтологических и экзистенциальных оснований в связи с онтологией субъекта, религии и культуры. Как отмечает Дарел Шарп, канадский психоаналитик юнгенианской традиции, «цель процесса индивидуализации заключается не в преодолении психологии индивидуума, а в ознакомлении с ней, что приводит к изменению отношения к себе и другим» [1, с. 58]. В статье выдвигается гипотеза о том, что проблема многомерности, плюрализма экзистенциально-онтологического, религиозного дискурса в рамках выше-названных парадигм связана с вопросом экспликации онто-феноменологических оснований структур сознания во взаимосвязи с культурными манифестациями.

¹ Статья подготовлена при поддержке БРФФИ, проект № Г17-032.

Хотя трансперсональный подход является новым и неисследованным в философии и науке, определенный интерес к нему мы можем наблюдать в постсоветских странах. Из русскоязычных работ по трансперсональной философии можно упомянуть статью Ю.М. Сердюкова «Проблема трансцендентального субъекта в историко-философской перспективе (от И. Канта до С. Грофа)» [2], Е.В. Золотухиной-Аболиной «Трансперсональная философия XX века о человеке (С. Гроф и К. Уилбер)» [3], Н.В. Хамитова «Метаантропология как ответ эпохе постмодерна: экзистенциалы предельного бытия» [4] и ряд других, что свидетельствует о возрастании роли трансперсональной парадигмы в гуманитарном познании.

Проблема экзистенциально-религиозного бытия личности в трансперсональной философии. Современная трансперсональная философия представляет собой многоаспектный, однако малоизученный феномен, объединяющий в себе достижения различных направлений и школ – прежде всего трансперсональной психологии, представленной чешским ученым С. Грофом, а также различные стратегии изучения человеческого сознания и бытия. Характерной особенностью трансперсональной философии является интегрированный взгляд на мир, в котором находят свое отражение религиозные, философские, психоаналитические проблемы. Человек в данной парадигме рассматривается как микрокосм, но концептуальные представления о нем варьируются в зависимости от тематических спецификаций и философских подходов авторов.

Из современных западных/ американских исследователей, принадлежащих к этой парадигме, можно упомянуть Р. Тарнаса, современного европейского философа и историка культуры швейцарского происхождения, профессора философии и психологии Калифорнийского института интегральных исследований. Ему принадлежат такие работы, как «История западного мышления», «Космос и Психея» и ряд других.

Здесь мы проанализируем его подход, касающийся экзистенциальных и антропологических проблем, сознания и бессознательного. Заслуживает внимания компаративное рассмотрение им современных концепций бессознательного (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, С. Гроф), но можно не согласиться с его выводами относительно аналитической психологии К.-Г. Юнга: «В данной трактовке архетипы предстают более таинственными, нежели априорные категории: их онтологический статус неясен, они едва ли сводимы к какому-то одному измерению и скорее напоминают первоначальные – платонические и неплатонические – представления об архетипах» [5]. Действительно, архетипы обладают многомерной символикой и в некотором смысле являются аналогом платоновских идей, однако, мы можем определить их онтологический, эпистемологический и феноменологический статус, что является темой исследования наших предыдущих работ [6].

Касаясь трансперсональных идей С. Грофа, Р. Тарнас отмечает их связь с юнгенианской психологией. Но это утверждение не исчерпывает всей научной значимости и полноты концепции чешского ученого. Революционность идей С. Грофа заключается в глубинном проникновении в бессознательное и построении новой картографии человеческой психики. В трансперсональной системе С. Грофа исследуются измененные состояния сознания (non-ordinary states of consciousness – англ.) и показывается, что эти состояния могут иметь глубокий психотерапевтический и экзистенциальный смысл. Данный автор использует термин «холотропный», что означает «целостный, движущийся по направлению к целостности». «This name suggests that in our everyday state of consciousness we are fragmented and identify with only a small fraction of who we really are. In holotropic states, consciousness is changed qualitatively in a very profound and fundamental way»² [7]. Также важно отметить, что «содержание холотропных состояний часто является духовным или мистическим» [7]. Как мы писали в наших предшествующих работах, теоретические положения трансперсональной парадигмы С. Грофа базируются на многомерном исследовании измененных состояний сознания, которые оказываются наполненными имеющим культурную значимость содержанием [8, p. 51]. Р. Тарнас справедливо замечает, что «по терапевтической эффективности метод Грофа оказался сильнее других: ни один не выдерживал с ним сравнения» [5].

Синтезирующее объединение парадигм в рамках трансперсональной теории (К.-Г. Юнг, С. Гроф, А. Маслоу) позволяет по-новому взглянуть на экзистенциальные и религиозные проблемы бытия личности – так, например, смерть предстает не завершением, а трансформирующим опытом. Так же можно отметить, что трансперсональный опыт в целом несет в себе трансформирующий потенциал и способен открывать перед человеком новые грани его собственного «Эго». Здесь уместно привести идеи Р. Тарнаса, касающиеся его анализа трансперсональной парадигмы С. Грофа, в частности идеи относительно

² «Это название предполагает, что в нашем повседневном состоянии сознания мы фрагментированы и идентифицируем лишь небольшую часть того, кем мы на самом деле являемся. В холотропных состояниях сознание качественно изменяется очень глубоким и фундаментальным образом» (пер. Н.А. Никонович).

корпуса перинатальных переживаний: «На религиозном уровне, эта цепочка переживаний обрела великое множество обличий, но в основном преобладала иудео-христианская символика: движение первозданного Райского Сада, через Грехопадение, через изгнание в мир, разлученный с Божеством, в мир страданий и смертности, к искупительному распятию и воскресению, несущему с собой воссоединение человеческого с Божественным. На индивидуальном же уровне переживание этой перинатальной цепочки сильно напоминало связанные со смертью и возрождением инициации древних мистериальных религий (на самом деле они, по-видимому, были во многом тождественны). Наконец, на философском уровне, данный опыт был постижим, условно говоря, в платонически-гегельянски-ницшеанских понятиях, как диалектическое развитие от первоначального архетипического Единства, через эманацию в материю с возрастанием сложности, множественности и обособления, через состояние абсолютного отчуждения – «смерть Бога» как в гегелевском, так и в ницшеанском смыслах – к драматическому *Aufhebung*, к синтезу и воссоединению с самодостаточным Бытием, в котором и исчезает, и завершается траектория индивидуального пути» [5, с. 296]. В дополнение к сказанному Ричардом Тарнасом можно заметить, что психотерапевтическая функция метаантропологических и трансперсональных переживаний заключается также в преодолении различных разновидностей духовных кризисов посредством катарсиса (одна из работ С. и К. Гроф так и называется – «Духовный кризис» [9]).

Интересным с научной точки зрения представляется взгляд американского ученого на причины дуалистического мышления современной западной культуры: его истоки он выводит из неразрешенных индивидуальных психологических травм. «И на индивидуальном, и на коллективном уровнях здесь можно увидеть источник глубочайшей раздвоенности современного мышления: между человеком и природой, между разумом и материей, между «Я» и другим, между опытом и действительностью – этого неизбывного чувства одинокого «его», безнадежно заблудившегося в обступившей его со всех сторон чаще всего внешнего мира. (...) Но сильнее всего здесь глубокое чувство онтологической и эпистемологической разобщенности между человеческим «Я» и миром» [5].

Эти воззрения способствуют новому пониманию и прочтению как эволюции и динамики современного мышления и культуры, так и ее кризисов. Подобное объяснение коррелирует с психоаналитической интерпретацией О. Ранка. Мы полагаем, что точка зрения Р. Тарнаса также позволяет по-новому рассмотреть глубинные причины возникновения и специфику таких современных философских течений, как психоанализ и экзистенциализм. А именно причиной этих воззрений, акцентирующих внимание на «заброшенности» (М. Хайдеггер), «тоске» и «скуке» (Ж.-П. Сартр и А. Камю) и их основой являются кризисные явления человеческой личности. И, таким образом, вырисовывается эпистемологическая задача современной глубинной психологии и трансперсональной философии – продуцировать новые версии интерпретации и экспликации архетипических, бессознательных основ как личности, так и культуры.

В работе Р. Тарнаса «История западного мышления», помимо анализа всей историко-философской мысли и проблематизации кризисных явлений в философии и культуре, содержатся теоретические постулаты относительно преодоления этого кризиса на личностном и культурном уровне. Это касается, прежде всего, развития новой эпистемологии – «эпистемологии сопричастности». В его интерпретации это выглядит как эволюция «от первоначального нерасчлененного сознания через дуалистическое отчуждение к новой целостности» [5]. Предшествующую эпистемологию Р. Декарта и И. Канта исследователь обозначает как дуалистическую и противоположную постулируемой им эпистемологии. Действительно, разделение «природа-дух» было очень велико в рационализированных системах Нового времени. Прологомены новой эпистемологии содержатся также и в работе другого профессора Калифорнийского института интегральных исследований Х. Феррера; эта тема рассмотрена нами более подробно в статье «Современная трансперсональная парадигма: теоретико-методологический анализ» [10, с. 41–43].

Здесь же следует отметить, что Р. Тарнас свою эпистемологическую модель связывает с трансперсональными идеями С. Грофа относительно человеческого сознания. Посредством своей «эпистемологии сопричастности» американский исследователь объясняет всю эволюцию западного мышления. Помимо общих размышлений современного американского автора о культуре, которые имеют несомненную ценность с точки зрения философско-культурной рефлексии, для исследовательской тематики данной статьи имеет значение следующая мысль ученого: «Таким образом, современное состояние сознания начинается как прометеевское движение к освобождению человека, к независимости от всеобъемлющей природной первоосновы, к обособлению от коллективной стихии, но это картезианско-кантианское состояние постепенно и непреодолимо переходит в кафкианско-беккетовское состояние полного экзистенциального одиночества и абсурда» [5]. Несомненно и то, что трансперсональная философия во многом является концептуальной альтернативой безысходности экзистенциальной философии.

В своем анализе трансперсональной философии Е.В. Золотухина-Аболина использует термин «трансперсональная антропология». На наш взгляд, применительно к корпусу трансперсональных идей

можно говорить о «метаантропологии», поскольку ключевым, базовым элементом здесь становится рефлексия над возможностью преодоления человеческой обусловленности и конечности и выход за границы собственного «Эго». Можно говорить о различных путях достижения этого: трансперсональный подход аккумулирует методы и представления различных религий (особенно показателен в этом отношении шаманизм, духовные практики которого нацелены на коммуникацию различных уровней и модальностей бытия в шаманском опыте, выход за пределы «Я» и т.д.). Для разграничения понятий и в качестве примера дефиниции можно привести определение украинского ученого, доктора философских наук Н.В. Хамитова: «Метаантропология понимается как учение об обыденном, предельном и запредельном бытии человека, а также о фундаментальных тенденциях эволюции человечества (...) Метаантропология есть проект, выходящий за пределы постмодерна» [4, с. 50]. В данной концептуальной модели метаантропология включает в себя ключевые экзистенциалы человеческого бытия.

Следует отметить, что тема метаантропологии обширна (в целом и применительно к трансперсональной теории в частности) и требует отдельного анализа. Развивая эти идеи дальше, можно отметить, что возникновение трансперсональной парадигмы также может рассматриваться как ответ на экзистенциальные и духовные проблемы постсовременной культуры.

Трансперсональная парадигма во многих отношениях имеет существенные отличия от предшествующих и существующих на настоящий момент подходов в гуманитарном познании, которые касаются, прежде всего, интегрального видения человеческой природы. Подобный экзистенциальный и религиозный опыт по сути и является метаантропологией, цель которой заключается в многомерном постижении как божественной, трансцендентной, так и человеческой природы. Мы можем отметить неоднородность трансперсональной теории, внутри которой зарождались, развивались и выкристоваллизовывались различные идеи относительно природы человека, бытия, сознания. Применительно к исследованию религиозного бытия личности в трансперсональной философии мы можем говорить о мультирелигиозности, поскольку современные трансперсональные концепции включают религиозные параметры разных традиций.

Особенности современных аналитико-психологических концепций: структура человеческого сознания в работах Э. Нойманна. Если говорить о структуре сознания в психоаналитических концепциях, то представляет интерес концепция представителя современной аналитической психологии Э. Нойманна, последователя К.-Г. Юнга. Он исследует константы мифа в сознании человека, при этом проводит аналогии между периодом детства в развитии личности и бессознательным началом в мифах. Представление о бессознательной основе мифа доминирует в его теории, что, на наш взгляд, не является бесспорным. Мифологические стадии в культуре, по его мнению, повторяют стадии личностного роста и становления человеческой личности. Европейский ученый выделяет следующие стадии:

- центроверсия и формирование Эго;
- развитие Эго из Уробороса;
- центроверсия, Эго и сознание;
- центроверсия и дифференциация;
- фрагментация архетипов;
- вторичная персонализация;
- синтезирующая функция Эго [11, с. 366].

Остановимся более подробно на таком понятии, как «центроверсия» Э. Нойманна, которое является одним из доминирующих в его системе. В понятие центроверсии он вкладывает идею о влиянии мифологического содержания на формирование личности. В определенном смысле этими же вопросами занимался и Дж. Кэмпбелл, современный американский представитель философии мифа. Суть данной идеи заключается в том, что бессознательная часть психики и Эго находятся в тесной взаимосвязи с мифологическими архетипами. «Эволюционные изменения в отношении между Эго и бессознательным были выражены мифологически в различных архетипических фигурах – уроборосе, Великой Матери, драконе и т.д. – в которых бессознательное предстает перед Эго или которые выкристаллизовывают Эго из бессознательного. Принимая архетипические стадии за эволюционные стадии Эго-сознания, мы интерпретировали мифологические фигуры ребенка, юноши и героя как стадии трансформации самого Эго» [11, с. 282]. Идея о связи бессознательного и мифов не является новой и цементирует всю аналитическую психологию, начиная от работ К.-Г. Юнга. Однако Нойманн вводит такие понятия, как «структурная интерпретация» и «генетическая интерпретация». Экстраполируя эти понятия на философию мифа, мы можем заметить, что именно генетическая интерпретация содержит объяснение связи бессознательного содержания мифов. Она связана с психикой и отражает личностную рефлексию над содержанием культуры и мифологии, т.е. то, как мифы преломляются в сознании и влияют на него. Структурная интерпретация содержит объективистские элементы, присущие реальному образу, без связи с личност-

ным началом. Согласно Э. Нойманну, обе дополняют друг друга. Таким образом, в психоаналитической системе европейского ученого существует корреляция между стадиями психологического становления и развития личности и архетипическими стадиями в культуре. «Из относительности этих стадий и их особенностей в различные периоды в различных культурах следуют два важных заключения. Во-первых, это доказывает их архетипическую структуру. Всеобщность и неизбежность их появления показывает, что существует общая психическая субструктура, одинаковая у всех людей. Во-вторых, это оправдывает наш метод иллюстрации каждой конкретной стадии посредством сбора и сравнения данных, полученных из разных культур и эпох», – полагает автор [11, с. 285]. В этих идеях чувствуется значительное влияние К.-Г. Юнга на психоаналитический дискурс Э. Нойманна.

Однако что нового привносит данный автор? Анализируя его идеи, особенно применительно к его исследованию структуры сознания и бессознательного, можно заметить, что одним из ключевых концептов Э. Нойманна является понятие центроверсии, базиса сознания, объединяющего интровертивное и экстравертивное начало в личности. В его работах содержится следующее определение данного термина: «Центроверсия – это врожденная тенденция целого к созданию единства своих частей и к синтезу их в объединенные системы. На более поздней стадии центроверсия проявляется как направляющий центр с Эго в качестве центра сознания и с самостью в качестве психического центра» [11, с. 303]. Можно сделать вывод о том, что центроверсия в наибольшей степени характерна для более поздних этапов / стадий сознания. Центроверсия, по Нойманну, позволяет бессознательному дифференцировать образы и отделять их от собственно сознания и Эго. Следует отметить, что европейский психолог делает акцент на образной, а не на понятийной природе сознания. Конфликт между Эго и бессознательным характерен для ранних стадий периода формирования Эго (как на уровне сознания, так и на уровне культуры), в дальнейшем он разрешается ассимиляцией Эго содержания бессознательного. Важной является мысль о том, что этот конфликт и восприятие бессознательного как деструктивного и враждебного характерно только для этой стадии. Как следует из работ многих представителей психоанализа и аналитической психологии (З. Фрейд и др.), взаимоотношение между Эго и бессознательным является важным как для развития личности и личностного роста, так и для осмысления процессов иннервации и аккомодации в культуре. Взаимозависимость и взаимодействие (принятие/отторжение) сознательного и бессознательного начал влияет на глубинные структуры личности и культурные манифестации. Принятие содержимого собственного бессознательного является в ряде психоаналитических теорий ключом к анализу и демаркации символов, мифологем, архетипов.

Как мы уже отмечали, для системы Нойманна характерна тесная связь между мифологией и бессознательным; ученый на конкретных мифологических примерах прослеживает процесс разделения Эго и бессознательного и кристаллизацию первого в структурах сознания. Для большего понимания этих процессов приведем его цитату: «Архетипы как космические силы проявляются прежде всего в звездной, солнечной и лунной мифологиях и в обрядах, в которых занимают главенствующее место. Это – век великих мифологий, когда космические фигуры изначальных божеств – Великой Матери и Великого Отца – выкристаллизовываются из неустойчивой массы неопределенных сил, из «огромного, погруженного в раздумья Бога доисторических времен», и начинают принимать форму богов-создателей. Уроборическое целостное божество, представленное в бесформенном совершенстве как «верховный Бог», сменяется архетипическими богами. Они также являются чистыми проекциями коллективного бессознательного на самый отдаленный из возможных объектов – небо» [11, с. 319]. На основании этих идей мы видим, как индивидуальное преломляется в архетипических и мифологических константах. Последующая дифференциация мифологического знания также связана с динамикой сознательных и бессознательных элементов психики.

Неразделенность коллективного и индивидуального начал на ранней стадии цивилизационного развития связывается с мифологическими паттернами и присущей мифологическим стадиям индифференциацией, как мы можем ее обозначить. Эта индифференциация означает начальную стадию и символически воплощена в образе Уробороса. Взаимодействие Эго и бессознательного строится на симбиозе. В подобном *participation mystique* доминирует бессознательное, которое, по мнению представителя аналитической психологии, характерно для любых форм коллективизма, что в определенной мере предвосхищает идеи Гарда и Лебона. «Мифологическая апперцепция мира» (Э. Нойманн) в психоаналитической парадигме данного автора имеет бессознательную природу. В наших предыдущих статьях и проектах мы показывали, что мифологическое сознание обладает собственной автономией, субъектностью и онтологичностью. Сведение его особенностей целиком к бессознательному началу является определенным редукционизмом. В этом походе совершенно очевидным является влияние идей не только Г.-Г. Юнга, но и З. Фрейда, который связывал развитие таких феноменов, как миф и религия, с периодом детства.

Интересной с психоаналитической точки зрения выглядит идея Нойманна о том, что последующая дифференциация Эго и бессознательного, вычленение Эго из бессознательных структур связано с саморазрушением: «...страдания приходят в мир только с появлением Эго и его ощущений» [11, с. 295]. Таким образом, как отмечает ученый, взаимодействие Эго и бессознательного на начальных этапах отмечено «зависимостью и сопротивлением». Это происходит в соответствии с системным принципом, когда система стремится к инерции, которую ингибирует Эго. Дальнейшие стадии эволюции Эго связываются европейским ученым с развитием мифа о герое. На этой стадии антагонизм между Эго и структурами бессознательного достигает своего апогея, что выражено в тенденциях автономизации и поляризации этих составляющих человеческой личности.

Таким образом, в современных психоаналитических концепциях имеется тесная взаимосвязь между анализом содержимого мифов и человеческого сознания/ бессознательного. Существуют различные вариации интерпретации взаимосвязи мифологического и бессознательного начал, и учение Э. Нойманна представляет собой юнгенианскую версию аналитической психологии с некоторыми отличиями. Отличия, в частности, касаются введенного им понятия «центровсерии», стадийного развития Эго, сознания и бессознательного, анализа мифологического образа «Великой Матери» в аналитико-психологической ретроспективе.

Заключение. Осуществлен системный анализ теоретико-методологических и онтологических оснований трансперсональных и психоаналитических идей в философии, что имеет своим следствием создание многомерной, междисциплинарной картины современной философской науки. Обозначенные в статье проблемы имеют большое значение для современного философско-гуманитарного знания. Осуществлена системная реконструкция экзистенциально-личностных и онтологических идей в современных направлениях трансперсональной философии, что способствует дальнейшему многовекторному развитию философии и сопряженных с ней дисциплин. Поставленные в исследовании вопросы представляют большое значение для исследования современных модусов бытия человека и культуры.

Подводя итог анализу проблемы бытия личности в трансперсональной теории и философии, можно отметить следующее. Исследованы новейшие парадигмы современного гуманитарного познания – в частности, трансперсональная концепция европейского/ американского философа и историка культуры Р. Тарнаса. Выявлено, что применительно к исследованию религиозного бытия личности в трансперсональной философии мы можем говорить о мультирелигиозности. Определена теоретическая связь между идеями трансперсональной философии и концепцией метаантропологии, концептуализированной в философском дискурсе. В данных теоретических подходах личность понимается как целостное образование, микрокосм, когерентный макрокосму, обладающий потенциалом к самоактуализации и самопревосхождению. Мы можем классифицировать эти идеи как область метаантропологии, поскольку одной из основных идей рассматриваемой парадигмы является представление о возможностях развития личностного, индивидуального «Я» и выход за его пределы к метаантропологическому уровню. Это выражено как в блоке религиозных, так и собственно трансперсональных идей. Также можно сделать вывод о том, что базовые постулаты трансперсонального подхода во многом противоположны современному экзистенциализму с превалированием в нем декадансных и пессимистических нот.

Исследована концепция сознания представителя аналитической психологии Э. Нойманна. Рассмотрена проблема взаимодействия Эго и бессознательного в его психоаналитической системе. Показано, что представление о бессознательной основе мифа доминирует в его концепции, что, на наш взгляд, не является бесспорным. Мифологические стадии в культуре, по его мнению, повторяют стадии личностного роста и становления человеческой личности. Таким образом, в концепции Э. Нойманна существует корреляция между стадиями психологического становления и развития личности и архетипическими стадиями в культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шарп, Д. Незримый ворон. Конфликт и Трансформация в жизни Франца Кафки / Д. Шарп ; пер. с англ. Ю.М. Донца и В.В. Зеленского. – М. : Модэк, 1994. – 128 с.
2. Сердюков, Ю.М. Проблема трансцендентального субъекта в историко-философской перспективе (от И. Канта до С. Грофа) / Ю.М. Сердюков // Религиоведение. – 2013. – № 3. – С. 88–102.
3. Золотухина-Аболина, Е.В. Трансперсональная философия XX века о человеке (С. Гроф и К. Уилбер) / Е.В. Золотухина-Аболина // Гуманитарий Юга России. – Режим доступа: <http://jour.isras.ru/upload/journals/5/articles/3391/submission/original/3391-6285-1-SM.pdf>. – Дата доступа: 16.02.2018.
4. Хамитов, Н.В. Метаантропология как ответ эпохе постмодерна: экзистенциалы предельного бытия / Н.В. Хамитов // Вестник НГУ. Сер. Психология. – 2008. – Т. 2. Вып. 1. – С. 50–55.
5. Тарнас, Р. История западного мышления / Р. Тарнас ; пер. с англ. Т.А. Азаркович. – М. : КРОН-ПРЕСС, 1995. – 448 с. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/tarna01/index.htm>. – Дата доступа: 23.08.2018.

6. Никонович, Н.А. Проблемы онтологии и эпистемологии мифо-религиозного опыта: синтез идей М. Элиаде, К.-Г. Юнга и С. Грофа / Н.А. Никонович // Религиоведение. – 2017. – № 1. – С. 90–98.
7. Grof, S. Holotropic Experiences and Their Healing and Heuristic Potential / S. Grof. – Режим доступа: http://www.stanislawgrof.com/wp-content/uploads/pdf/Psychology_of_the_Future.pdf. – Дата доступа: 03.06.2018.
8. Nikonovich, N. El proyecto de la ontología religiosa de M. Eliade y el problema de la síntesis de los paradigmas / N. Nikonovich // Pensamiento Americano. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria Americana. – Barranquilla, Colombia. – 2016. – № 9(16). – Pp. 45–57.
9. Гроф, С. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом / С. Гроф, К. Гроф ; пер. с англ. А. Ригина, А. Киселева. – М. : АСТ, 2003. – 377 с.
10. Никонович, Н.А. Современная трансперсональная парадигма: теоретико-методологический анализ / Н.А. Никонович // Вестник БрГУ. Сер. 1, Философия. Политология. Социология. – 2018. – № 1. – С. 37–45.
11. Нойманн, Э. Происхождение и развитие сознания : пер. с англ. / Э. Нойманн. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1998. – 464 с.

Поступила 10.09.2018

MULTIDIMENSIONALITY OF EXISTENTIAL-ONTOLOGICAL DISCOURSE OF MODERN TRANSPERSONAL AND PSYCHOANALYTICAL PHILOSOPHY

N. NIKONOVICH

There were studied the newest paradigms of modern humanitarian knowledge, in particular, the transpersonal concept of the modern European/American philosopher and historian of culture R. Tarnas and psychoanalytical discourse of the psychoanalyst of the Jungian school E. Neumann. It was revealed that we can talk about multireligiousness, if applied to the study of religious being of person in transpersonal philosophy. There was determined the theoretical connection between the ideas of transpersonal philosophy and the concept of meta-anthropology conceptualized in modern philosophical discourse. There were studied the main directions and thematic configurations of transpersonal theory, there was explicated the pluralism of ontologies of transpersonal discourse. There were analyzed the problems of existence within the framework of transpersonal, analytical-psychological and other approaches. It was showed that such approaches as transpersonal, humanistic, analytical-psychological ones in a wide range of their modifications are not counterpositional, but they are complementary. Paradigm analysis and synthesis, which was conducted in this article, lets to reveal the ontological-phenomenological base of the structure of consciousness in connection with cultural manifestations.

Keywords: *pluralism of ontologies of existential-religious discourse, interdisciplinary strategies, religious ontology and philosophy, modern psychoanalytical philosophy, religious existence, transpersonal theory and epistemology, existential-religious being, controversion, methodology of cultural knowledge, modern American philosophy, thematic specifications of transpersonal and psychoanalytical discourse, concepts of analytical psychology, interdisciplinary analysis and synthesis, transpersonal concept of R. Tarnas, psychoanalytical discourse of E. Neumann.*

УДК 1(091):133.5:54

РОЛЬ АЛХИМИИ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ КИТАЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ**канд. филос. наук А.В. ФИЛИППОВИЧ***(Белорусская государственная академия искусств, Минск)*

Исследуется роль алхимии в формировании и развитии китайской философии; обосновывается актуальность историко-философских исследований эзотеризма и иррациональных форм мышления; показывается связь алхимических представлений с мифологией, религией, философией и наукой. Особое внимание уделяется философии даосизма и месту в ней алхимии; обосновывается неразрывная связь теории и практики как отличительная черта китайской мысли. Раскрываются основные положения даосской алхимии; показывается различие между внешней и внутренней алхимией. Обосновывается ключевая роль принципа аналогии микрокосма и макрокосма в китайской алхимии и философии; исследуются важнейшие понятия Дао, инь, ян, получившие в Китае алхимическую и философскую интерпретацию; анализируется символизм киновари, ртути, золота, философского камня. Раскрывается взаимосвязь алхимии и практик инициации, космологии и антропологии, объясняется идеал «целостного знания»; выявляются общие моменты китайской и западноевропейской алхимии, определившие развитие восточной и западной философии.

Ключевые слова: *китайская философия, алхимия, даосизм, эзотеризм, внешняя и внутренняя алхимия, инь, ян, Дао, киноварь, золото, микрокосм, макрокосм, инициация, materia prima, философский камень.*

Введение. Со второй половины XX века алхимия, которая в европейской культуре длительное время рассматривалась лишь в качестве этапа формирования современной химии и естествознания в целом, вновь обрела утраченный статус самостоятельной дисциплины, непосредственно связанной с философией. Это произошло благодаря научным исследованиям эзотеризма, которые стали развиваться в Европе и США с начала 1990-х годов. В работах Ангуана Февра были впервые выделены признаки эзотеризма как особой формы мышления, в которой алхимия является одним из ключевых элементов в качестве «традиционной науки» [1, 8]. За последние два десятилетия в рамках исследований эзотеризма опубликовано значительное количество работ, показывающих тесную связь алхимии с развитием западноевропейских философских и научных концепций от античности до современности [2, р. 3–14].

Восточная алхимия изучена гораздо меньше, хотя очевидно, что она играла во многом схожую с западной алхимией роль в философских учениях Китая, Индии и арабского мира. Рассмотрение восточных алхимических практик в контексте развития религии и философии было предпринято в работах М. Элиаде с точки зрения сравнительного религиоведения и в исследованиях Д. Нидэма по истории китайской науки. Исследования алхимии позволили по-новому взглянуть на историю китайской философии и науки, открыв те моменты, которые были незаслуженно проигнорированы или забыты из-за господства рационалистических и позитивистских установок.

На сегодняшний день актуальность рассмотрения китайской алхимии связана с необходимостью более глубокого и адекватного понимания китайской философии и китайской культуры в целом. В статье ставятся задачи: 1) определить место алхимии в истории китайской философии; 2) раскрыть основные принципы и понятия, используемые в китайской алхимии; 3) показать сходство и различие методов внешней и внутренней алхимии; 4) показать специфику понимания человека, знания и космоса в китайской алхимии.

Основная часть. В Китае алхимия появилась в IV веке до н.э., а уже во II веке до н.э. получила такое распространение, что привлекла внимание властей и самого императора [3, р. 12–13]. Едва ли можно считать случайным, что развитие алхимии происходило в рамках даосизма. В отличие от других течений китайской философии, даосизм вобрал в себя все важнейшие древние традиции метафизического характера. В этом смысле даосизм, несмотря на наличие религиозных элементов, наиболее полно соответствует идеалу чистой философии, направленной на познание фундаментальных проблем. Учитывая влияние на конфуцианство и вклад в разработку важнейших категорий, используемых другими китайскими течениями, даосизм можно рассматривать как важнейшее философское учение Древнего Китая.

В даосизме, как и ряде других течений восточной философии, принципиальное значение имеет не только теоретическая, но и практическая сторона. Это отличает даосизм от классических западных философских учений, большинство из которых представляют собой чисто теоретические построения. Так,

например, масштабные системы представителей немецкой классической философии предлагают сложную теорию сознания, которая, однако, лишена практической стороны и воспринимается, в конечном счете, как оторванная от реальности метафизика [4, р. 307]. Практическая сторона даосизма тесно связана с алхимией, которая предполагает изменение человека и особый тип познания природы.

Тем не менее, характерное для даосизма единство теории и практики нередко игнорировалось. Более того, важнейшей концепцией философии даосизма признавалась доктрина «недеяния», которая является особенно чуждой и малопонятной господствующей установке на деятельность и преобразование мира, характерной для современной западной цивилизации. В результате, даосизм у историков философии приобрел незаслуженную репутацию исключительно умозрительной метафизики. Однако приоритетная роль «недеяния», которое отнюдь не сводится к бездействию, характерна лишь для древнего даосизма. Средневековые даосские учения признают, что на пути недеяния лишь люди высшего знания внезапно обретают просветление и полное прозрение, тогда как для большинства этот путь оказывается недоступным [5, с. 33]. Поэтому алхимия развивалась как альтернатива и дополнение к «пути недеяния», получив распространение в более поздних даосских течениях, вобравших в себя и влияние буддизма.

Основной целью алхимических операций в даосизме считалось бессмертие, однако в качестве частных задач признавались достижение омоложения и продления жизни. Эта цель определялась отнюдь не прагматичными соображениями обретения максимально длительного физического существования. По словам М. Элиаде, поиск бессмертия был выражением «тоски по золотому веку», из-за которой алхимики «в поисках рецепта долголетия и даже бессмертия стремились к возврату первобытного рая, к завершенности и естественности» [6, с. 22]. Помимо химических операций даосизм, как и другие китайские течения, использовал различные дыхательные и медитативные практики, направленные на психофизиологическую трансформацию человека, которые, в конечном счете, вошли в приемы алхимии.

Существуют параллели между китайской и европейской алхимией, которые позволяют пролить свет на темные места обеих доктрин, возникших и развивавшихся в различных культурных и исторических условиях. Как и в Европе, даосская алхимия имела два взаимосвязанных аспекта: физическую, или внешнюю, алхимию (вай дань) и внутреннюю, или духовную, алхимию (нэй дань), которые постепенно разделились на два различных направления по мере развития даосизма. Сам термин «внутренняя алхимия» появился только в VI веке и был введен буддийским монахом, увлекшимся даосизмом [7, с. 113]. Внешняя, или физическая алхимия, возникла гораздо раньше и уходит корнями в глубокую древность.

Китайская алхимия использует протоисторические элементы – традиционные космологические представления, мифы об эликсире бессмертия и Бессмертных святых, а также технику, направленную на продление жизни, блаженство и духовную спонтанность [8, с. 204]. Так, например, Бессмертные даосского пантеона были идеалом, к которым стремился алхимик, а место их обитания, горы Пэнлай и Куньлунь, заняли важное место среди алхимических символов. На алхимию также оказали влияние различные варианты древнего китайского шаманизма и магии [6, с. 30]. Все эти иррациональные элементы принципиально важны для понимания алхимии, которая не может быть представлена лишь в виде рациональных методов проведения химических экспериментов и оздоровления человека.

Иррациональная составляющая даосской алхимии, как и в западной алхимии, связана не только с религиозно-мифологическими элементами, но и с идеей уникальности и неповторимости действий алхимика, которые не могут быть полностью отражены в текстах в виде неких универсальных и доступных каждому методик. В силу этого алхимия на Западе сближалась с творчеством и именовалась «королевским искусством», а в Китае обладала несомненными чертами деятельности, требующей индивидуального мастерства. Сближение алхимии с искусством было связано с тем, что, в отличие от рационалистического и аналитического подхода современной науки, природа в традиционных цивилизациях «...не мыслилась, но «проживалась», будто она была огромным священным одушевленным телом, «видимым выражением невидимого». Знание природы основывалось на вдохновении, интуиции и видении; оно передавалось через «посвящение», подобно другим живым «мистериям», и касалось вещей, сегодня потерявших свое значение и воспринимающихся в качестве банальных и обыденных, – как, например, искусство строительства, медицина, возделывание земли и т.д.» [9, с. 44].

Восходящая к древней металлургии физическая алхимия была насыщена иррациональными чертами, предполагавшими магическое понимание космоса, сложные обряды и жертвоприношения. В силу этого физическую алхимию нельзя рассматривать просто как некий аналог современной химии. Кузнец, как и алхимик, имел дело не столько с металлами, сколько с их «душами», которые были связаны с космическим символизмом планет и другими силами природы. Древняя металлургия рассматривалась как сакральное и опасное занятие, предполагающее взаимодействие с духами и знание соответствующих обрядов, а плавильные печи использовались для ордалий и окружались почитанием как связанные с таинством рождения и творения металлов [8, с. 51]. Поэтому приготовление алхимического эликсира,

под влиянием традиций древней металлургии, предполагало уединение, длительный пост и жертвоприношение божествам [10, с. 82].

Физическая алхимия предполагала экспериментальную работу с веществами, среди которых главным была киноварь (сульфид ртути), красный минерал, при нагревании выделявший белую ртуть. Примечательно, что сера и ртуть занимали центральное место и в европейской алхимии, а красный и белый цвета обладали широким набором значений в западном алхимическом символизме. В Китае красный цвет киновари связывался с кровью как источником жизни и наделялся другими важными символическими значениями. В алхимии нагревание киновари рассматривалось как символическая «смерть через сожжение». Происходившее при этом выделение ртути воспринималось как «воскрешение» металла из руды, открывающее путь и к воскрешению человека.

Во внутренней алхимии символизм киновари и ртути подчеркивает взаимосвязь между психофизическими процессами в теле человека и космическими стихиями: «Красный песок (киноварь) относится к Огню и является образом суетной природы человека. Жидкое серебро относится к Воде, которая по природе своей подвижна и является образом сознания человека в человеке» [5, с. 106]. Об особом значении символизма киновари свидетельствует то, что алхимические трактаты именовались «киноварными письменами» (дань шу). С точки зрения внутренней алхимии в самом человеческом теле находятся «поля киновари» (дань-тянь), соответствующие чакрам индуизма и позволяющие проводить алхимические операции по созданию эмбриона бессмертного тела [6, с. 33].

Как и в западной алхимии, символом совершенного человеческого состояния и бессмертия в даосских учениях является золото, которое необходимо создать путем превращений киновари. Золото рассматривалось как совершенный металл, не подверженный коррозии, символизирующий природу, свободную от нечистоты и недостатков. Древний символизм золота отличался богатством и разнообразием не только в Китае, но и в других культурах. Это связано с тем, что вплоть до Средневековья золото и серебро воспринимались как земные отражения солнца и луны, которые связывались с духом и душой [11, р. 8]. Золото, связанное с солярным символизмом, имело, в первую очередь, сакральную, а не экономическую ценность. Поэтому золото интересовало алхимика не как средство обогащения, а как источник вечной жизни, духовности и средство от болезней: «Поиск золота подразумевал равным образом поиск духовный» [6, с. 37]. На это указывает и незначительное количество золота, получение которого предполагалось в результате использования многочисленных рецептов, содержащихся в даосских трактатах.

В качестве препарата алхимическое золото использовалось для приготовления эликсира, продлевающего жизнь или дарующего бессмертие. Соединенные вместе, киноварь и золото дают символ «золотой киновари», эликсира бессмертия, который на нефизическом уровне обозначает высшее совершенное духовное состояние: «Золото – твердое, вечное и неразрушимое. Киноварь – совершенное, чистое и без изъянов. Древние бессмертные использовали термин «золотая киноварь» (цзинь дань) как метафору природы истинной одухотворенности, совершенной в своей основе» [5, с. 60].

Символизм даосской алхимии опирается на традиционные представления об устройстве Вселенной и человека, которые используются всеми течениями китайской философии. Два традиционных космических принципа, инь (женский, земной) и ян (мужской, небесный), порождают все существующее и определяют строение человека. Отношения инь и ян как двух полюсов, пассивного и активного, неразрывно связанных противоположностей, в общих чертах аналогичны отношениям Пракрити и Пуруши в индуизме, материи и идеи в древнегреческой философии, Ртути и Серы в западной алхимии. Поэтому не случайно в китайской философии эта фундаментальная пара противоположностей сыграла принципиально важную роль в развитии сложных теоретических представлений, предполагавших одновременно и алхимическую практику преобразования человека: «Значимость пары противоположностей *ян-инь* обусловлена тем, что она не только послужила моделью универсальной классификации, но и, сверх того, развернулась до уровня космологии, которая, с одной стороны, систематизировала и узаконила многочисленные приемы физического и духовного совершенствования, а с другой, подтолкнула к философским построениям все более строгим и систематическим» [6, с. 19].

Пронизанная энергиями инь и ян и воспринимаемая как живая, Вселенная, с точки зрения алхимика, устроена так, что предполагает одушевленность минералов, которые вырастают в земле подобно организмам и входят в состав тел человека и животных. Любое существо или вещь представляют собой соединение инь и ян в различных соотношениях. В даосизме небесный элемент ян связывается с вечным, неизменным принципом всего существующего Дао, соединение с которым является главной целью философии. Поэтому алхимические преобразования направлены на очищение веществ от инь до такой степени, чтобы остался чистый ян. Очевидно, что земной элемент инь в данном случае рассматривается как принцип изменчивости, множественности, текучести, превращения и неустойчивости, наделяющий вещества несовершенством и, в конечном счете, смертностью. Поэтому китайцы окружали себя предме-

тами из золота и нефрита, насыщенными ян, связанными с чистотой, здоровьем, силой, долгожительством и бессмертием и позволявшими гармонизировать общественную, семейную и религиозную жизнь [8, с. 45].

Результатом взаимодействия инь и ян являются пять первоэлементов у-син (вода, огонь, дерево, металл и земля), которые соотносятся с добродетелями, сторонами света, основными цветами, внутренними органами и органами восприятия человека. В учении о первоэлементах также заложена идея аналогии микрокосма и макрокосма, которая имела фундаментальное значение и для западной алхимии: «Человеческое тело заключает в себе всю Вселенную, его питают те же силы, что одухотворяют Вселенную, оно переживает ту же внутреннюю борьбу, (между ян и инь, например), что сотрясает Вселенную» [8, с. 49]. Связь человека с космическим целым также подчеркивается фундаментальной триадой Тянь Ди Жэнь (Небо, Земля, Человек), в которой человек занимает срединное положение как вселенская сила, центр и ось, соединяющая противоположные полюса сущего. Таким образом, алхимическая интерпретация пары противоположностей инь и ян позволяет связать в единое целое метафизику, космологию и антропологию.

Углубление понимания человека как микрокосма в даосизме способствовало выходу на первый план внутренней алхимии и постепенному вытеснению внешней алхимии, которая, возникнув на рубеже III–II веков до н.э. и достигнув расцвета в IV–VII веках, к XIII веку полностью исчезает [7, с. 112]. Для внутренней алхимии важно, что жизнь человека является воспроизведением основных этапов и направленности развития космоса. Космическая закономерность проявляется в том, что обычная жизнь всех существ разворачивается как движение по потоку (шунь), означающее путь от рождения к смерти: «Движение по потоку созиданий-преобразований порождает людей и других существ в никогда не прерывающемся круге рождения, старения, болезни и смерти» [5, с. 38].

Естественное развитие человека происходит в земных «посленебесных» условиях, сопровождаясь процессом убывания ян и прибавления инь, который ведет к деградации и смерти: «Когда господствует посленебесное, инь продвигается, а ян отступает – день за днем, год за годом внутри десять тысяч мыслей творят погибель внутри, а снаружи десять тысяч вещей увлекают и отвлекают» [5, с. 51]. По мере развития и взросления, внутреннее состояние человека характеризуется нарастающим конфликтом инь и ян, противоборством и беспорядочным изменением пяти элементов (переходов), сопровождающимся торжеством страстей («пяти разбойников» – счастья, гнева, печали, радости, желаний), преобладанием ложного над истинным: «Когда Пять переходов разделяются, поднимаются Пять разбойников, а инь и ян смешиваются и мешают друг другу. Как только Пять переходов разделяются, постепенно возникает различающий дух и чувства пускают корни. Истинное отступает, к власти приходит ложное» [5, с. 50].

Алхимический путь движения вспять (ни) идет против течения жизни, т.е. в направлении точки рождения, удаляясь от смерти и следуя дорогой Бессмертных: «Движение вспять созиданий-преобразований обретает завершенность в бессмертных и буддах, долголетием равных Небу и Земле, не рождающихся и не исчезающих» [5, с. 38]. Алхимия предполагает переворачивание естественного хода вещей, движение против течения, требующее особых усилий и необычных действий со стороны алхимика для изменения сознания, дыхания и направления физиологических процессов.

Цель, к которой движется алхимик, рассматривается как изначальное состояние человека в момент творения, неиспорченное и незагрязненное, напоминающее Вселенную до ее рождения. Нерожденное состояние человека подобно несотворенному состоянию космоса, «небесной изначальности», вне форм, пространства и времени. Этот первоначальный хаос аналогичен первоматерии (*materia prima*) западных учений. Во внешней даосской алхимии первоначальный хаос, или первоматерия, получается в результате плавления веществ в печи до жидкого состояния. Согласно алхимическим представлениям, металлы не могут быть непосредственно превращены в серебро или золото без сведения к состоянию первоматерии, которое позволяет избавиться от несовершенной формы, определяющей «неблагородный» характер подлежащих трансмутации металлов [11, р. 97]. Во внутренней алхимии состояние первоматерии достигается символическим «плавлением» в сознании и теле человека, давая возможность избавиться от впечатлений, страстей и устоявшейся смертной и несовершенной формы: «Перековка себя – это перековка корней загрязнений, отпечатков чувств, склонностей характера... обуздание гнева и желаний, это практика «преодоления себя (личного «я») и восстановления ритуала (порядка)» [5, с. 52]. Таким образом, «...*materia prima* должна пониматься не только как первичное состояние субстанции, но и как внутренний опыт алхимика» [6, с. 39].

Процесс перековки неразрывно связан с концепцией инициации – испытания, уничтожающего ложное «Я». С точки зрения М. Элиаде, перенос древних инициатических представлений на работу с металлами был осуществлен уже в физической алхимии: «Сразу же можно оценить великую инновацию алхимиков: они спроецировали на Материю инициационную функцию страдания. Благодаря алхи-

мическим операциям, соответствующим «мучениям», «Смерти» и «воскрешению» миста, субстанция изменяется, то есть становится трансцендентной: она обращается в «Золото» [8, с. 230].

Как и в западной алхимии, тело человека в даосизме рассматривается в качестве атанора, символической плавильной печи или перегонного куба, в котором трансформации и очищению подвергаются инь и ян, а также пять элементов. Лишенный форм внутренний хаос, напоминающий докосмическое изначальное состояние, отождествляется в даосской алхимии с эмбриональной стадией, достичь которой можно, например, с помощью «эмбрионального дыхания» (тай-си) [8, с. 210]. Конечной целью процедур внутренней алхимии является внутренний эмбрион бессмертного тела, наделяемый не физическими, а духовными характеристиками: «У совершенномудрого зародыша нет формы и вещественности. Хоть он и называется зародышем, никакого видимого зародыша на самом деле нет. Это просто описание кристаллизирующейся истинной одухотворенности, когда она становится устойчивой и не рассеивается» [5, с. 88]. Эмбриональный символизм связан с принципом аналогии микрокосма и макрокосма еще и на уровне металлов, которые в древней металлургии рассматривались как рождающиеся, растущие и созревающие в недрах земли. Рождение и созревание алхимического «золота» происходит в самом человеке как в недрах земли путем ускорения природных процессов.

Два основных алхимических процесса западной алхимии – растворение и коагуляция (*solve et coagula*) – предполагаются и в даосской алхимии. Эти фундаментальные ритмы всего существующего ярко выражены в традиционном древнекитайском представлении о пневме (ци), которая пронизывает и одушевляет весь космос. Коагуляция пневмы порождает плотную материю и вещественный мир, растворение – тонкие психические и духовные сферы. В алхимии растворение предстает как переплавка, первый этап, на котором уничтожается форма, оборачивается вспять естественный ход вещей и осуществляется возвращение к изначальному хаосу. Коагуляция проявляется в формировании эмбриона бессмертного тела из подвергнутых очищению элементов. В данном случае уместно вспомнить такие алхимические выражения как «растворение тела есть фиксация духа», «одухотворять тело и оплотнять дух», «извлекать жизнь из смерти и смерть из жизни» [12, с. 43–44].

Растворение и коагуляция воспроизводят космические ритмы, которые в Китае сравниваются со вдохом (ян) и выдохом (инь), а также с фазами биения сердца. Подражая деятельности природы, алхимик растворяет несовершенные сгущения души, доводя ее до стадии бесформенной материи, а затем заново кристаллизует душу в более благородной форме [11, р. 123]. Растворение и коагуляция эквивалентны двум главным этапам инициации – символической «смерти» в старом состоянии и «воскрешению» в состоянии новой личности, которая получает и новое имя.

Внутренняя алхимия в даосизме не сводится, как в западной внутренней алхимии, только к психологическим методикам и предполагает психофизические изменения. Для объяснения процессов китайской внутренней алхимии Д. Нидэм вводит термин «энхимомы» (*enchymoma*), от слова «энхимозис», которое встречается у Гиппократов для обозначения прилива жизненных соков к частям тела в состоянии злости, стыда или наслаждения. Корень *chyme* лежит в основе слова «химия» и физиологического термина «химус», обозначающий пищевую кашицу в кишечнике [13, р. 27]. Неологизм необходим Нидэму для того, чтобы отличить внутренний эликсир, создаваемый в теле, от эликсира, приготавливаемого во внешней алхимии из природных веществ. Подход Нидэма направлен на то, чтобы представить даосскую алхимию в рамках материалистических представлений западной науки как объяснимый с точки зрения медицины процесс омоложения и оздоровления организма. Это вполне оправдано, т.к. в рамках даосской алхимии значительное влияние уделялось созданию омолаживающих эликсиров и методик, которые вполне укладываются в рамки пускай и нетрадиционной, но медицины.

Тем не менее, с точки зрения М. Элиаде, Р. Генона, Ю. Эволи и ряда других авторов, отстаивающих самостоятельную ценность архаичных форм познания, ни внешняя, ни внутренняя алхимия не могут быть сведены только к современным научным представлениям о химических, психических и физиологических процессах. Это связано с тем, что алхимия предполагает совершенно иное понимание Вселенной и человека – немеханистическое, мифологическое, иррациональное, построенное на символических аналогиях и соответствиях. М. Элиаде подчеркивает: «Алхимия не была химией в зачаточном состоянии. Это была дисциплина, сопряженная с иной системой ценностей, ориентированной на другую цель, нежели химия» [6, с. 167]. Данная цель в общих чертах может быть объяснена идеалом «целостного знания», который был характерен не только для восточной и западной алхимии, но и для многих философских течений античности и Возрождения. Идеал «целостного знания» предполагал такой подход, когда «...научное знание включалось в совокупность этических, метафизических и религиозных принципов и дополнялось различными методиками телесных упражнений... у знания была одновременно гносеологическая, экзистенциальная и сотериологическая функция» [6, с. 166–167]. Возрождение такого идеала знания, с точки зрения К. Уилбера, является одной из задач современной философии, которая вынуждена

преодолевать порожденный Просвещением разрыв между искусством, моралью и наукой или сознанием, культурой и природой [4, р. 129–130].

Идеал «целостного знания» проявился и в том, что внешняя и внутренняя алхимия в Китае изначально были двумя аспектами единой доктрины, основанной на принципе аналогии макрокосма и микрокосма. Этот принцип занимал подчеркнуто центральное место и в западной алхимии. В герметическом тексте «Изумрудной скрижали», оказавшем значительное влияние на западноевропейскую философию эпохи Возрождения, принцип аналогии макрокосма и микрокосма сформулирован следующим образом: «То, что находится внизу, соответствует тому, что пребывает вверху; и то, что пребывает вверху, соответствует тому, что находится внизу, чтобы осуществить чудеса единой вещи» [14, с. 314]. «Чудеса единой вещи» западной алхимии – это философский камень, который также является высшим метафизическим идеалом и конечной целью даосской алхимии. Во внешней алхимии философский камень отождествлялся с эликсиром, а во внутренней – с бессмертным эмбрионом. У философского камня в даосской алхимии существовал целый ряд различных названий: лян дань (вещество трансмутации); вай дань (вещество внешнее); цзинь дань (вещество золота), сянь дань (вещество бессмертных) и шэнь дань (божественное вещество) [8, с. 56–57].

Процесс получения внутреннего философского камня, «энхимомы», описывается в терминах, которые зачастую сложно отличить от рецептов внешней алхимии. Тем не менее, существуют критерии, позволяющие различать тексты внутренней и внешней алхимии. Так, например, во внутренней алхимии вместо символики киновари на первое место выходит свинец (инь) и ртуть (ян), которые как вещества не могут вступить в реакцию друг с другом и поэтому указывают на внутренние психофизиологические процессы [7, с. 111]. Тело символизируется свинцом, сердце – ртутью, а алхимический опыт происходит благодаря «жидкости» медитации и «огню» ума [8, с. 112].

Конечный результат даосской внутренней алхимии предполагает превращение в «философский камень» самого алхимика в соответствии с принципом западной алхимии «Преобразимся в живые философские камни» [9, с. 260]. Таким образом, принцип аналогии макрокосма и микрокосма, который лежит в основе всех операций даосской алхимии, достигает своей высшей реализации в человеке, полностью осуществившем философский идеал самопознания. Теория и практика, знание и бытие полностью совпадают в этой последней алхимической операции.

Характерное для даосской алхимии символическое понимание мира на основе принципа аналогии микрокосма и макрокосма не было достоянием лишь узкого круга эзотерических течений. Воззрения, близкие к алхимическому символизму, широко представлены в самых различных формах китайской культуры: «В этом отношении даосская алхимия близка таким явлениям китайской культуры, как садово-парковое искусство, в особенности создание миниатюрных пейзажей (пань урин), и пейзажная живопись: все эти культурные феномены объединяет стремление к конструированию микрокосма, причем микрокосма совершенного» [7, с. 115]. Эти особенности китайской культуры позволяют утверждать, что алхимия в Китае не является периферийным или случайным явлением. Алхимическое видение представляет собой концентрированное выражение мировоззрения, проявившегося не только в философии, но и определявшего облик традиционной китайской цивилизации на протяжении нескольких тысячелетий.

Заключение. Алхимия в Древнем Китае связывает философию с древнейшими мифологическими и религиозными представлениями, которые были по-новому интерпретированы, но при этом все равно сохранили преемственность в понимании важнейших проблем – человека и космоса.

В алхимии философское переосмысление получила религиозная доктрина инициации, которая превратилась в сложную систему практик, направленных на развитие интеллектуальных и физических способностей человека.

Центральным принципом алхимии стала древняя идея аналогии макрокосма и микрокосма, которая позволила развить сложную систему философских категорий и символических соответствий для постижения природы и человека.

Алхимия придала философии ярко выраженное практическое измерение, способствуя тем самым развитию естественнонаучных, медицинских и технических представлений, которые, в то же время, не перерастали в идею неограниченного господства над природой.

В алхимии отражен сохраняющий неизменную актуальность идеал «целостного знания», объединяющего метафизику, этику и науку, направленного на преобразование человека и выполняющего гносеологическую, экзистенциальную и сотериологическую функции.

Постепенный выход на первый план внутренней алхимии свидетельствует о том, что основное внимание философии даосизма сосредоточилось на таком понимании человека, которое схоже с антропологическими концепциями западноевропейской философии и алхимии эпохи Возрождения.

Исследование параллелей между китайской и западноевропейской алхимией позволяют глубже понять как развитие китайской философии, так и развитие западноевропейской философии.

Китайская алхимия может рассматриваться как вариант философской антропологии, резко отличающийся от механистического и аналитического понимания человека в западной науке, которая в целом, несмотря на новые подходы и философскую критику, так и не вышла за пределы картезианского дуализма, ставшего одним из предпосылок кризисных явлений современной цивилизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Faivre, A. Access to Western Esotericism / A. Faivre. – New York : State University of New York Press, 1994. – 380 p.
2. Goodrick-Clarke, N. The Western Esoteric Traditions. A Historical Introduction / N. Goodrick-Clarke. – New York : Oxford University Press, 2008. – 286 p.
3. Needham, J. Science and Civilization in China. Vol. 5. Chemistry and Chemical Technology. Part II, Spagyral Discovery and Invention: Magisteries of Gold and Immortality / J. Needham. – Cambridge : Cambridge University Press, 1974. – 569 p.
4. Wilber, K. A Brief History of Everything / K. Wilber. – Dublin : Newleaf, 1996. – 339 p.
5. Чжан, Бо-Дуань. Раскрытие секретов даосской алхимии / Чжан Бо-Дуань, Лю И-Мин. – М. : Ганга, 2010. – 192 с.
6. Элиаде, М. История веры и религиозных идей. В 3 т. Т. 2. От Гаутамы Будды до триумфа христианства / М. Элиаде. – М. : Критерион, 2002. – 512 с.
7. Торчинов, Е.А. Путь золота и киновари: Даосские практики / Е.А. Торчинов. – СПб. : Азбука-классика ; Петербургское Востоковедение, 2007. – 480 с.
8. Элиаде, М. Азиатская алхимия : сб. эссе / М. Элиаде. – М. : Янус-К, 1998. – 604 с.
9. Эвола, Ю. Герметическая традиция / Ю. Эвола. – М. : Воронеж: Terra Foliata, 2010. – 288 с.
10. Гэ, Хун. Баопу-цзы / Гэ, Хун. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 1999. – 384 с.
11. Burckhardt, T. Alchemy: Science of the Cosmos, Science of the Soul / T. Burckhardt. – Baltimore : Penguin Books Inc, 1972. – 206 p.
12. Генон, Р. Великая триада / Р. Генон. – М. : Беловодье, 2010. – 224 с.
13. Needham, J. Science and Civilization in China. Vol. 5. Chemistry and Chemical Technology. Part V, Spagyral Discovery and Invention: Physiological Alchemy / J. Needham. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 600 p.
14. Гермес Трисмегист и герметическая традиция Востока и Запада / сост. К. Богущкий. – М. : Алетея, 1998. – 623 с.

Поступила 30.10.2018

THE ROLE OF ALCHEMY IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CHINESE PHILOSOPHY

A. FILIPPOVICH

The article examines the role of alchemy in the formation and development of Chinese philosophy; stresses the relevance of philosophical studies of esotericism and irrational forms of thinking; shows the relationship of alchemical ideas to mythology, religion, philosophy and science. Particular attention is paid to alchemy and its place in the philosophy of Taoism, to the connection between theory and practice as a distinctive feature of Chinese thought. The article explains the main principles of Taoist alchemy and shows the difference between external and internal alchemy, underlining the key role of the principle of analogy of the microcosm and macrocosm in Chinese alchemy and philosophy; the author analyzes the important concepts of Tao, Yin, Yang, which were further developed in China by means of the alchemical and philosophical interpretation, explains the symbolism of cinnabar, mercury, gold, the philosopher's stone. The author shows the interconnections between alchemy and initiation, cosmology and anthropology, analyzes the significance of the ideal of the "holistic knowledge" and the common elements in Chinese and Western alchemy, which shaped the development of Eastern and Western philosophy.

Keywords: *Chinese philosophy, alchemy, Taoism, esotericism, external and internal alchemy, Yin, Yang, Tao, cinnabar, gold, microcosm, macrocosm, initiation, materia prima, the philosopher's stone.*

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 316.77:008

КАМУНІКАТЫЎНЫЯ ДЗЕЯННІ ВА ЁМОВАХ ІНФАРМАЦЫЙНАГА КАПІТАЛІЗМУ

канд. культуралогіі А.Д. КРЫВАЛАП
(Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт)

Аналізуюцца канцэпцыі публічнай сферы і камунікатыўных дзеянняў, якія прапанавалі Юрген Хабермас. Разглядаецца эвалюцыя філасофскай канцэпцыі і магчымасці яе выкарыстання ў межах культуралогіі. У якасці асноўнага апанента прадстаўлена Джодзі Дзін, якая прапанавала канцэпцыю «інфармацыйнага капіталізму» і абгрунтавала немагчымасць выкарыстання віртуальнай прасторы як новай анлайн публічнай сферы. Паказаны наяўныя абмежаванні разумення канцэпцыі публічнай сферы ў межах культуралагічнага дыскурсу ва ўмовах спробы пабудавання інфармацыйнага грамадства, калі традыцыйныя практыкі камунікацыі і ўзаемадзеяння набываюць новыя сэнсы і абмежаванні.

Ключавыя словы: камунікатыўнае дзеянне, публічная сфера, інфармацыйны капіталізм, культурная ідэнтычнасць

Уводзіны. Тэрмін «камунікатыўныя дзеянні» непарыўна звязаны з філасофскай спадчынай Юргена Хабермаса. Менавіта дзякуючы магчымасці людзей дамаўляцца і знаходзіць кампрамісы чалавецтва мае магчымасць супольных дзеянняў дзеля развіцця грамадства. Адпраўны пункт у працяглым філасофскім падарожжы Ю. Хабермаса ў тым, што кожны з удзельнікаў працэсу камунікацыі імкнецца зразумець свайго суразмоўцу і ў той жа час быць зразумелым. Безумоўна, гэта патрабуе пэўных намаганняў усіх, хто бярэ ўдзел у камунікатыўных дзеяннях. Больш за тое, магчымасць абменьвацца паведамленнямі і імкнуцца да паразумення прадугледжвае пэўную кваліфікацыю тых, хто збіраецца нешта сказаць. Не тое, каб гэта было выключна элітарным разуменнем культуры, але значная частка грамадства гатова заставацца ў якасці аўдыторыі і назіраць, што адбываецца. Пры гэтым выхад з утульнай прыватнай сферы на адкрытую арэну публічнай сферы, каб быць пачутым, суправаджаецца непазбежнымі крытычнымі заўвагамі і шырокім спектрам пытанняў. Але што не так з камунікатыўным дзеяннем у межах публічнай прасторы напачатку XXI стагоддзя? Безумоўна, канцэпцыя Хабермаса была прапанаваная ў XX стагоддзі, да таго, як з'явіўся інтэрнэт, а пасля распаўсюджвання новых тэхналогій камунікацыі надыйшоў час трансфармавання сацыяльна-культурных практык культуры штодзённасці і разумення публічнай прасторы. Гэты артыкул прысвечаны разгляду эвалюцыі канцэпцыі камунікатыўных дзеянняў у публічнай прасторы, якая назіраецца адначасова з трансфармацыяй як тэхналогій камунікацыі, так і разумення таго, чым з'яўляецца і дзе знаходзіцца публічная прастора сёння.

Мэта артыкула – акрэсліць наяўныя абмежаванні для выкарыстання канцэпцыі Ю. Хабермаса ва ўмовах пераходу да інфармацыйнага грамадства, калі традыцыйныя практыкі камунікацыі і ўзаемадзеяння набываюць новы сэнс.

Асноўная частка. Спачатку растлумачым некаторыя адметнасці канцэпцыі Ю. Хабермаса, якія ва ўмовах развіцця інфармацыйных тэхналогій рызкуюць ператварыцца ў праблемныя месцы падчас камунікатыўных дзеянняў ва ўмовах новых медыя.

Канструктыўны характар камунікатыўных дзеянняў адчуваецца ў тым, што кожны дзеючы індывід імкнецца не толькі паведаміць свае думкі, але і зразумець свайго *vis-a-vis*. Сам канцэпт камунікатыўнага дзеяння вызначаецца такім чынам, што «акты ўзаемапаразумення звязваюць паміж сабой планы дзеянняў розных удзельнікаў і злучаюць іх мэтанакіраваныя дзеянні ў адзіную і складную інтэракцыю» [4, с. 200]. З гэтага клопату пра паразуменне і ўзаемадзеянне прараствае тое, што можа быць зразумела як маральная свядомасць. Падставай для гэта будзе тая акалічнасць, што «кожная дзейсная норма павінна адпавядаць умове, што прамыя і ўскосныя дзеянні, для задавальнення інтарэсаў кожнага асобнага індывіда, могуць быць без якога б там ні было прымусу прынятыя ўсімі, да каго яна мае дачыненне» [4, с. 179]. І больш за тое, гэта не толькі добраахвотная згода і прыняцце нейкіх патрабаванняў на словах. Гэта трансфармацыя і штодзённых дзеянняў, калі акт выказвання ў публічнай прасторы разглядаецца як дзеянне, як дыскурсіўны ўчынак: «Кожная дзейсная норма знайшла б падтрымку з боку ўсіх асоб, якіх яна закранае, калі

б толькі яны маглі ўзяць удзел у якім-небудзь практычным дыскурсе» [4, с. 181–182]. Рацыянальнасць індывідаў грунтуецца на «імакненні знайсці «паразументне», ствараючы адзіную транспарэнтную рамку-канвенцыю непасрэдна ў працэсе камунікацыі» [1, с. 44].

Усе гэтыя падзеі адбываюцца не ў вакууме, а ў адмыслова структураванай і сацыяльна дэтэрмінаванай прасторы, якую Ю. Хабермас разумее як *публічную сферу* і якая з'яўляецца супрацьлегласцю *прыватнай сферы*. Наяўнасць публічнай сферы можна тлумачыць вынікам рэалізацыі праекта Асветніцтва ў еўрапейскай культуры. Публічная сфера немагчыма без адпаведных «сацыяльных інстытутаў» [13, с. 31–43], якія акрэсліваюць межы і правілы ўзаемадзеяння індывідаў, якія маюць намер далучыцца да ўзаемадзеяння з іншымі з дапамогай камунікацыі. Але ў існаванні публічнай сферы ёсць і адваротны бок, ці поўная супрацьлегласць, – сфера прыватнага. Гэты падзел з'яўляецца для Ю. Хабермаса фундаментальным. «Мадэль буржуазнай публічнай сферы прадугледжвае строгі падзел публічнай і прыватнай сфер такім чынам, што публічная сфера складаецца з сабраных разам прыватных людзей як грамадскасць для агучвання патрэбаў грамадства да дзяржавы» [13, с. 175–176]. Аднак непразрыстаць і адасобленасць прыватнай сферы, дзе няма публікі, для якой разыгрываецца «спектакль», імкліва разбураецца пад ціскам сучасных тэхналогій камунікацыі. Медыі перманентна імкнуцца пашырыць публічную сферу і апрылюдзіць звесткі, якія раней былі б магчымыя выключна ў сферы прыватнага. У выніку магчымасць існавання гэтага падзелу выклікае абгрунтаваны сумненні.

Камунікацыя ёсць не знешні ў адносінах да мовы механізм, а структура, якой першапачаткова ўласціва прастора мовы. Камунікацыя ўяўляе сабой універсальную форму сацыяльнасці, якая змяняецца ў гістарычным кантэксце. «Мова выступае ў сваёй функцыі адлюстравання фактаў і перадае ўсе, што наогул падлягае рэпрэзентацыі, – прыроду, якая прадстаўляе суб'екта, і прыроду прадстаўленага аб'екта» [6, с. 268].

Спынімся на абмежаванні выкарыстання магчымасцей канцэпцыі камунікатыўных дзеянняў у публічнай сферы. Што адбываецца з камунікатыўнымі дзеяннямі, калі публічная сфера ў выніку эрозіі сацыяльнага захоплівае тое, што раней належала прыватнаму? Чаму не магчыма як раней спадзявацца і чакаць трансфармацыі грамадства праз рацыянальныя камунікатыўныя дзеянні, скіраваныя на пошук кансэнсуса? Іншымі словамі, чаму ў часы новых медыя і віртуальнай рэальнасці канцэпцыя публічнай сферы не можа патлумачыць, што адбываецца?..

Медыятызацыя публічнай прасторы дазваляе казаць пра магчымасць выкарыстання канцэпцыі «медыя-ландшафта» [2], для разумення і візуалізацыі месца, дзе актары могуць уключацца ў камунікатыўныя дзеянні для пабудовы ўласнай ідэнтычнасці. «У працэсе сацыялізацыі, якая рэалізуецца ў камунікатыўнай прасторы, суб'екты спасцігаюць спосабы дасягнення ўзаемаразумення, прычым гаворка ідзе пра латэнтныя, схаваныя, невербалізуемыя механізмы, даследаванне якіх магчыма толькі шляхам рацыянальнай рэканструкцыі» [3, с. 87–88].

Як прыклад такой рацыянальнай рэканструкцыі Дж. Дзін прапануе тэрмін *камунікацыйны капіталізм*, калі доступ да публічнай прасторы ў пэўным сэнсе прыватызаваны і без пасрэдніцтва інфармацыйных тэхналогій патрапіць туды проста немагчыма. Гэта праблема ўваходу, альбо магчымасці быць далучаным да гэтай камунікатыўнай прасторы, таго, што называецца культурай далучанасці [14] пры непасрэдным удзеле карпарацый. Іншымі назвамі для камунікатыўнага капіталізму з'яўляюцца: «эканоміка ведаў, інфармацыйнае грамадства і кагнітыўны капіталізм» [12, с. 4].

Прынцыповым адрозненнем працэсу камунікацыі ва ўмовах камунікатыўнага капіталізму будзе адсутнасць інтэнцыі зразумець Іншага. Для Ю. Хабермаса значнасць паведамлення будзе залежаць ад магчымасці яго атрымаць і зразумець, таму што разуменне з'яўляецца неабходнай часткай камунікатыўнага абмену. «Аднак у камунікатыўным капіталізме спажывецкі кошт паведамлення з'яўляецца менш істотным, чым яго менавы кошт, яго ўнёсак у большую плынь або цыркуляцыю кантэнту. Унёсак не павінен быць зразумелым; ён павінен быць толькі паўтораны, узноўлены, перасланы. Цыркуляцыя – гэта кантэкст, умова для прыняцця або адхілення ўнёска» [10, с. 58–59]. Цыркуляцыя інфармацыі, якая не прадугледжвае абавязковага кансэнсусу і разумення атрыманай інфармацыі, робіць праблемнай магчымасць універсальных агульнапрынятых ідэй. Для класічнай публічнай сферы не ўзнікае пытанняў у сапраўднасці існавання ўдзельнікаў камунікатыўных дзеянняў, бо гэтыя людзі фізічна прысутнічаюць і ў публічнай прасторы: «Абгрунтаванне нормаў патрабуе і вынікаў рэальных дыскурсаў рэальных людзей» [11, с. 78]. Камунікатыўны капіталізм можа не звяртаць увагі на рэальнасць ці сімуляцыю рэальнасці. «Ідэальная публічнасць настройвае сетку як прастору кансэнсусу» [9, с. 103], і гэта адбываецца ў глабальным маштабе. «Нацыянальныя ўрады, якія наўрад ці яшчэ змогуць аказваць ўздзеянне сродкамі макракіравання на ўласную дэнацыяналізаваную «народную гаспадарку», павінны ў наяўных умовах глабальнага саборніцтва абмежавацца павышэннем прывабнасці іх краіны, г. з. умоў лакальнага выкарыстання капіталу» [5, с. 145]. «У камунікатыўным капіталізме, што быў абвешчаны цэнтральным

ідэалам Асветніцтва, дэмакратыя прымае матэрыяльную форму ў выглядзе новых тэхналогій» [9, с. 102]. Вера ў новыя тэхналогіі, як і вера ў прагрэс і рацыянальнасць, не патрабуе доказаў і аргументаў. «Камунікатыўнае дзеянне не дае крытычнай альтэрнатывы інструментальнаму розуму і аднамернаму грамадству. Гэтага не адбываецца, таму што камунікацыя стала асноўным сродкам для капіталістычнай экспрапрыяцыі і эксплуатацыі» [12, с. 4]. Вынікам распаўсюду камунікацыйнага капіталізму Дж. Дзін бачыць з'яўленне сеткавых імперый, ключавымі кампанентамі якіх будуць: «інфармацыя, сетка і спектакль» [8, с. 266–273]. На яе думку ўсё гэта цалкам упісваецца ў «камунікатыўны капіталізм, у якім змястоўная каштоўнасць паведамлення менш важная, чым яго менавы кошт, яго ўнёсак у мора інфармацыі, у патоку або цыркуляцыю сэнсаў. Змест не мае патрэбы ў разуменні, неабходна толькі паўтарэнне, узнаўленне, перасылка. Распаўсюджванне – гэта кантэкст, умова для прыняцця або адхілення паведамлення» [8, с. 275]. Бачна як дадзены «імперскі лад працуе і ў рызматычных камунікатыўных сетках, якія самі па сабе ўжо з'яўляюцца біяпалітычнымі, прадуктыўнымі праявамі капіталу, суб'ектыўнасці, самога жыцця» [8, с. 286].

Фактычна можна казаць пра сімуляванне інфармацыі, гульні з ёй у бадрыяраўскім сэнсе: «Гэта бясконцы цыкл, які захоўваецца дзеля сябе самога, для таго каб прайграваць розніцу паміж так званымі «старымі» і «новымі» медыя. Старыя медыя імкнуліся даставіць паведамленні. У новых медыя паведамленні проста цыркулююць» [7, с. 121].

У выніку адбываецца паглынне глабальнай капіталістычнай тэхнакультурай самога феномену пасрэдніцтва і супрацоўніцтва ў сферы сацыяльнай камунікацыі. Разам са знікненнем супрацоўніцтва паміж карыстальнікамі імкліва ўзрастае іх эксплуатацыя з боку карпарацый. Карыстальнікам прадастаўляецца магчымасць «бясплатна» выкарыстоўваць тую ці іншую платформу ў віртуальным асяроддзі для камунікацыі і ўзаемадзеяння з іншымі карыстальнікамі. Аднак гэтая ілюзорная «бясплатнасць» абарочваецца самым жорсткім рэжымам эксплуатацыі. Калі праца машын або любога іншага вытворчага абсталявання рэгламентуецца інструкцыямі і тэхнікай бяспекі, то для карыстальнікаў гэта трансфармуецца ў неўратызуючую навязлівую бессэнсоўную дзейнасць. Калі людзі гадзінамі абнаўляюць стужку навін у чаканні чагосьці вельмі важнага і значнага, што ніколі не з'явіцца ў іх стужцы навін. Адзіным сэнсам падобных дакучлівых дзеянняў будзе спажыванне максімальна магчымага аб'ёму цыркулюючых і паўтараючыхся інфармацыйных паведамленняў.

Заклучэнне. Сучасная віртуальная прастора не з'яўляецца часткай публічнай прасторы ў тым сэнсе, як гэта было прапанавана Ю. Хабермасам. Віртуальная прастора не з'яўляецца і абноўленай версіяй публічнай сферы. А спробы перанесці публічную сферу ў разуменні Ю. Хабермаса ў віртуальную прастору толькі аддаляюць грамадства ад пошуку кансэнсусу па крытычна значных для соцыуму пытаннях. Залежнасць сацыяльнага жыцця ад тэхналогій і абмежаванні на камунікатыўныя дзеянні робяць бессэнсоўным існаванне публічнай сферы, на арэне якой машыны без удзелу чалавека распаўсюджваюць і спажываюць інфармацыю. Канструяванне ідэнтычнасці ў віртуальнай прасторы не можа быць абмежавана толькі камунікатыўнымі дзеяннямі, бо сутнасць камунікацыі ў віртуальнай прасторы – гэта цыркуляцыя інфармацыі, а не пошук паразумення паміж удзельнікамі камунікацыі. І гэта ключавая праблема, якая ставіць чарговае пытанні: ці можна быць выключаным з гэтага бессэнсоўнага працэсу цыркуляцыі паведамленняў, але пры гэтым быць упісаным у сучасную культуру?

ЛІТАРАТУРА

1. Вербилович, О. Теория коммуникативного действия: ключевые категории и познавательный потенциал / О. Вербилович // Публичная сфера: теория, методология, кейс-стади. – М. : ВШЭ, 2013. – С. 35–52.
2. Криволап, А.Д. Концепция медиаландшафта и (ре-)конструирование социальной реальности / А.Д. Криволап // Журналистика в 2004 году. СМИ в многополярном мире : сб. материалов науч.-практ. конф. – М. : МГУ. – 2005. – С. 255–257.
3. Лоскутникова, В.М. Хабермас и Луман: два подхода к исследованию процессов коммуникации в современном обществе / В.М.Лоскутникова // Гуманитарная информатика. – 2004. – № 1 (1). – С. 81–96.
4. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2001. – 380 с.
5. Хабермас, Ю. Постнациональная констелляция и будущее демократии / Ю. Хабермас // Логос. – № 39 (4–5). – 2003. – С. 105–152.
6. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. – М. : Весь мир. – 2008. – 416 с.
7. Dean, J. Blog theory: feedback and capture in the circuits of drive / J. Dean. – Cambridge : Polity, 2010.
8. Dean, J. The networked empire: communicative capitalism and the hope for politics / J. Dean // Empire's new clothes: reading Hardt and Negri. – New York, 2004. – P. 266–273.
9. Dean, J. Why the Net is not a Public Sphere / J. Dean // Constellations. – 2003. – № 1 (10). – P. 95–112.

10. Dean, J. Communicative Capitalism: Circulation and the Foreclosure of Politics / J. Dean // Cultural Politics: An International Journal. – 2005. – № 1 (1). – С. 51–74.
11. Dean, J. Democracy and other neoliberal fantasies: communicative capitalism and left politics / J. Dean. – London : Duke University Press, 2009. – 218 с.
12. Dean, J. Communicative Capitalism and Class Struggle [Электронный ресурс] / J. Dean // Spheres: Journal for Digital Cultures. – URL: <http://spheres-journal.org/communicative-capitalism-and-class-struggle/>.
13. Habermas, J. The structural transformation of the public sphere / J. Habermas. – Cambridge : MIT Press, 1991. – 250 с.
14. Van-Dijck, J. The culture of Connectivity. A critical History of Social Media / J. Van-Dijck. – New York : Oxford University Press, 2013. – 228 с.

Пастуныў 17.09.2018

COMMUNICATIVE ACTION IN CONDITIONS OF INFORMATIONAL CAPITALISM

A. KRIVOLAP

The article is devoted to the evolution of the concept of the public sphere and communicative actions, which offered by Jürgen Habermas. The evolution of philosophical concepts and the possibility of its use as part of cultural studies. Jody Dean is one of the main opponents against this concept in XXI century, who introduced the idea of "informational capitalism" and justified the loss of use of the virtual space as a new online public sphere. In the article is showing available a limited understanding of the concept of the public sphere within the framework of cultural discourse in a attempt to build the information society, if the traditional practice of communication and interaction acquire new meanings and limitations.

Keywords: *communicative action, public sphere, informational capitalism, cultural identity.*

УДК 086.3

**ПОЛОЦКИЙ СПАСО-ЕВФРОСИНИЕВСКИЙ МОНАСТЫРЬ:
ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ СТРОИТЕЛЬСТВА ХРАМОВ XII ВЕКА****И.О. ИВАНОВСКАЯ***(Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева, Москва)*

На примере белорусских памятников архитектуры, сохранившихся на территории Спасо-Евфросиниевского монастыря в городе Полоцке, рассматриваются некоторые специфические технологии, использованные зодчими и живописцами при возведении и росписи древних храмов XII века. Последовательно отражены этапы методики проведения микроскопического исследования взятых проб. В ходе исследования выявлены специфические особенности грунтов, пигментов, связующих материалов, живописных слоев, авторских слоев стратиграфической системы Спасо-Преображенского собора и храмусыпальницы Полоцких епископов с учетом культурного своеобразия региона; аргументированно выполнен сравнительный анализ полученных результатов. Приведены обобщенные данные исследования, сделанного посредством микроскопии, сформулированы основные выводы. На основании полученных эмпирическими и теоретическими методами данных выдвинуто предположение об отдельных этапах строительства и росписи исследуемых памятников. Кроме того, концептуально обозначен способ получения живописцами необходимых колеров в обоих храмах.

Ключевые слова: древние храмы, фреско-клеевая техника живописи, фресковая техника живописи, методика исследования, микроскопия, пигменты, связующие, стратиграфия авторских слоев, культура, средневековье, архитектура, технико-технологическое исследование.

Введение. На территории действующего женского монастыря, основанного в XII веке в городе Полоцке, не первый год внимание ученых привлекают два старинных памятника: руинированный храмусыпальница Полоцких епископов – образец археологического культурного наследия Республики Беларусь, предварительно датируемый концом XI – началом XII века, и Спасо-Преображенская церковь – сохранившийся, с некоторыми изменениями, яркий прообраз средневековой культовой архитектуры Полотчины. Памятники имеют смежные по времени периоды строительства, объединены монастырской территорией, нуждаются в консервации и ревитализации утраченных знаний о культуре строительства.

Сегодня проводятся комплексные исследования этих храмов, в частности технико-технологический анализ руинированных художественных и некоторых строительных материалов, которые были отобраны во время археологических работ. Исследования были направлены на определение структуры слоев и выявление их отдельных составляющих. Сопоставление данных позволило сделать культурные открытия регионального значения, а интерпретация полученных результатов выявила некоторые особенности культуры строительства полоцких храмов. Взятые пробы исследовались с помощью оптических и микроскопических методов. Элементный состав определялся микроскопом ПОЛАМ Р-211 микронзондовым методом. Для отождествления материалов применялась коллекция эталонных образцов живописи ФГБУ «Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева» (Институт Наследия), а для идентификации минеральных и органических компонентов использовались базы данных ИК-спектров материалов живописи («OMNI» и «IRUG»). Наличие или отсутствие некоторых составляющих, определенных FTIR-ИК спектром, корректировались на основании микронзондовых данных. Pigment Compendium [1] стал основополагающим каталогом для определения компонентов живописи по их оптическим и кристаллооптическим характеристикам. Особо проведено визуальное обследование стен храмов и их участков с сохранившейся авторской штукатуркой и красочными слоями. В процессе интерпретации результатов, полученных эмпирическим методом, дополнительно были изучены данные о работе с памятниками рассматриваемого периода М.М. Наумовой, Ю.И. Гренберга, В.В. Филатова, Л.И. Лившица и других ведущих специалистов, в т.ч. и по смежным вопросам [2, 3].

Основная часть. Разбирая заполнения погребальных камер южной галереи у дверного проема южной стены Спасо-Преображенского храма летом 2015 года и обследуя юго-восточный шурф у храмусыпальницы в 2016 году, археологи обнаружили образцы руинированной стенописи, а также фрагменты нескольких видов раствора¹. Автор статьи их исследовал; часть объектов были многослойными, что

¹ Работы проводились под руководством Валерия Платоновича Голикова (19.11.1938 – 18.05.2018) – талантливого эксперта, советского и российского ученого-биохимика, биофизика, руководителя сектора исследований исторических и традиционных технологий ФГБУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия Д.С. Лихачева».

требовало особо тщательной фиксации первичных данных по всем образцам в полевых условиях. Первый этап работы заключался в детальном описании каждого фрагмента, которые предварительно подсушивались и очищались мягкими флейцами. На втором этапе, для выявления характеристик выделенных слоев образцов, были взяты микропробы, сделаны шлифы. Образцы материалов остались в ведении археологов Полоцкого государственного университета, со шлифами же были продолжены исследования в камеральных условиях лаборатории Института Наследия.

На третьем этапе рассмотрены материалы на предмет наличия или отсутствия связующих. В части микропроб красочного слоя, растворов и грунтов из археологических раскопов Спасо-Преображенского храма и храма-усыпальницы присутствовали протеиновые животные клеи. В образце из Преображенской церкви выделена микропроба с наличием желатина. Смолы обнаружены как в микропробах из Спасо-Преображенского собора (гуммиарабик в двух микропробах), так и в образцах храма-усыпальницы Полоцких епископов (березовая смола в двух микропробах). Это обстоятельство позволяет предположить, что в этих храмах живопись выполнялась в технике не только чистой фрески (образцы обеих церквей), но и во фреско-клеевой технике. Кроме того, в Спасо-Преображенском храме присутствовала и темперная техника (яичный желток обнаружен в составе двух образцов).

Целевое визуальное обследование Спасо-Преображенского собора, более чем пятилетний опыт наблюдений за ним и постоянное участие в исследовательских работах позволяют автору сделать некоторые уточнения. По всей вероятности, поздние темперные записи по известково-волокнистому грунту, о которых также упоминает М.М. Цейтлина [4, с. 63], являются преимуществом верхних частей храма, в т.ч. купола, барабана, откосов окон, возможно, из-за активного разрушения живописи в этих зонах и необходимости поддерживать их эстетическую привлекательность. Стены барабана тоньше, чем толщина несущих конструкций основного объема церкви, поэтому на протяжении времени они подвергались регулярному сезонному промерзанию, находились под влиянием интенсивного перепада температуры и влажности, что требовало более частого обновления живописи. Живописцы же в разное время выполняли работы по поновлению (узкоспециализированный термин иконописной, реставрационной практики) стенописи в вариативных техниках, приемлемых для того или иного исторического периода.

Животный клей, получаемый различными способами, вполне активно рекомендовался к использованию и достаточно широко применялся в храмовом искусстве рассматриваемого периода [5]. Спасо-Преображенская церковь и храм-усыпальница, по-видимому, не стали исключением. Среди протеиновых животных клеев в анализируемых пробах чаще идентифицирован заячий клей. Не стоит забывать, что «охотой на Руси не только в Киевский период занимались князья и бояре, которые часто держали профессиональных охотников. Зверина и дичина была важной составляющей питания простых людей и знати. Ели мясо медведя и дикого кабана, косули и лося, зайца и оленя, тура и зубра» [6]. Не исключено, что шкура зайца использовалась для изготовления клея, компонента некоторых строительных и живописных составов на Полоцких памятниках.

В 2007 году было подготовлено предварительное досье для внесения Спасо-Преображенского храма в Список всемирного наследия ЮНЕСКО [7]. В нем содержатся некоторые наблюдения относительно купола храма, сделанные художниками-реставраторами на основе органолептического обследования: «Живопись выполнена в технике *fresco* или *secco*. В пользу техники *fresco* свидетельствует наличие подготовительной известковой основы, состоящей из двух или трех слоев (третий – *intonachino*), наличие прямой графьи, отпечатки пальцев художника на свежей поверхности штукатурки, фиксированные площади росписи на одну дневную разработку, совместимость большинства использованных пигментов с техникой *fresco*» [7, с. 50]. Комплексные исследования, включающие в себя как теоретические, так и эмпирические методы, позволяют предположить, что в исследуемых церквях использовалась как фресковая, так и фреско-клеевая техника.

Этап экспериментальных исследований был целенаправлен на выявление отличительных особенностей отобранных образцов грунтов. Интерпретация результатов микропроб из раскопа у Спасо-Преображенского храма в Полоцке позволила систематизировать материал, в результате были выделены несколько групп грунтов.

Первая группа – микропробы с большим процентом доломитовых пород. Микрозондовый анализ качественного и количественного элементного состава показал присутствие в части микропроб большого процента углекислого магния. Известь, полученная из доломитного известняка, мало пластична, пориста, выражено крупитчата. В зависимости от количества доломитового известняка в составе грунт имел большую или меньшую степень меления. К ярко выраженным представителям данной группы отнесены два образца, из которых состав одного служит производным материалом для приготовления состава грунта под живопись второго образца. Отметим, что в 15 км от Витебска расположены известные в прежние времена крупнейшие на Западной Двине пороги, где вдоль русла реки

когда-то наружу выходили древние (девонские) залежи доломитов [8]. В Республике Беларусь известны десять месторождений доломита, относящихся к верхнедевонским отложениям, и все они располагаются в Витебской области [9].

Вторая и третья группы образцов относятся к известково-песчаным грунтам, где в составе присутствует кварцевый песок. Различия представляет тот факт, что в одной совокупности проб его концентрация больше, в другой – меньше.

Четвертая и пятая группы образцов представляют известково-цемяночные растворы. Они близки по химическому составу, цвету, но отличаются фракцией цемянки и толщиной образца из-за их различного функционального назначения. В первом случае раствор кладочный, во втором – один из подготовительных слоев под живопись с мелкодисперсным цемяночным вкраплением.

Шестая группа включает в себя известково-волоконистые грунты с добавлением цемянки средней фракции, где присутствуют волокна растительного происхождения.

Седьмая группа – это тонкодисперсный гладкий немелящий грунт на основе мрамора.

Таким образом, из предложенных образцов выделено семь групп растворов и грунтов, внутри которых приблизительно одинаковый состав и основные связующие. Полученные данные свидетельствуют об этапности строительства и росписи храма. Причем в случае, когда основные составляющие строительного и художественного грунта идентичны, можно предположить, что строительные и живописные работы совпадали по времени выполнения.

Об истории бытования памятника свидетельствуют микропробы цементного раствора. Образцы их и видимые реставрационные процессы внутри и снаружи изучаемого архитектурного объекта убеждают, что в более поздний период масляная и фреско-клеевая живопись участками покрывалась слоем цемента. Цементные вставки заполняли утраченные фрагменты живописи в процессе вычинки (специальный реставрационный термин: в данном контексте – удаление старого и восполнение новым составом). Наибольшую популярность этот процесс получил в XIX–XX веках. Исследованные образцы, сохранившие следы побелки на одной из сторон, свидетельствуют, что в более поздний период участки живописи на фасаде или в интерьере храма, в процессе ремонтно-реставрационных работ были удалены и заменены вставками другого состава, что обусловило попадание обнаруженных материалов в почву.

Обратимся к штукатурным слоям храма-усыпальницы Спасо-Евфросиниевского монастыря. Исследованные образцы подразделяем на группы: известково-цемяночный раствор с цемянкой крупной и средней фракции, белый известково-песчаный раствор с тонкоизмельченным песком. Последняя группа раствора имеет четко выраженное подобие с образцами грунта из Спасо-Преображенского собора (ранее указанная вторая группа, содержащая меньшую концентрацию песка). Такое совпадение позволяет предположить, что во время строительства или достраивания одного храма проводились ремонтные работы или завершалось возведение другого храма.

В ходе следующего этапа исследования выявлены некоторые различия в стратиграфической системе авторских слоев живописи двух храмов. Описание технологических особенностей живописи выполнялось в соответствии с ее послойной системой, начиная от грунта. На основании анализа отобранных образцов, осмотра фасадов и интерьеров церквей отметим, что для стенописи Спасо-Преображенского собора характерна следующая стратиграфическая система:

- плинфяная кладка на известково-цемяночном кладочном растворе с использованием валунов;
- первый слой с толщиной выравнивающего грунта в изученных образцах около 2,5 см. Пласт характеризуется достаточной плотностью, грубой фактурой со среднезернистой цемянкой в составе. Лицевая поверхность слоя ровная, крупитчатая, матовая;
- второй слой грунта имеет приблизительную толщину около 1 см. Он гладкий с обеих сторон, менее плотный, с цемянкой мелкой фракции, которая придает ему легкий розовый оттенок;
- в обследованных образцах толщина третьего слоя грунта (интонако) колеблется в пределах 1 см: цвет белый с серым или бежевым оттенком. В составе имеется небольшое количество песка или мрамора. Заметим, что из «мелкозернистого мрамора получают достаточно тонкую известь, пригодную для фрески» [10].

Далее следует авторский красочный слой и поздние дополнительные слои вне авторской живописи с подгрунтовкой и без нее.

Некоторые специфические особенности стратиграфической системы имеет храм-усыпальница Полоцких епископов. Их достаточно сложно выделить, поскольку стены руинированы, кладка сохранилась в очень ограниченном объеме. На основании данных по обследованию фрагментов стен в заложенных археологических шурфах и сведений, полученных при исследовании имеющихся образцов, можно предположить следующие сходства и различия в стратиграфических системах:

- плинфаяная кладка со скрытым рядом на известково-цемяночном кладочном растворе с использованием валунов совпадает в обеих церквях по основным параметрам;
- первый слой выравнивающего грунта храма-усыпальницы представлен плотным раствором с крупнозернистой цемянкой. Поверхность раствора ровная и матовая, на тон светлее выравнивающего грунта из Спасо-Преображенского собора;
- второй слой (интонако) плотный, но мелящийся, белый, с легким бежевым или серым оттенком при наличии незначительного количества тонкомолотого песка. Приблизительная толщина слоя около 1,5 см. Имеет значительное сходство со слоем интонако в Спасо-Преображенском храме. Отметим, что в составе раствора соприкасающиеся зерна песка значительно уменьшают усадку слоя штукатурки в процессе ее просыхания;
- авторский красочный слой усыпальницы мог иметь поздние поновления, но исследованные материалы данное предположение не подтверждают.

Таким образом, помимо того, что в стратиграфической системе храма-усыпальницы Полоцких епископов преобладает двухслойное оштукатуривание, происходит еще утолщение штукатурного слоя, предшествующего красочному.

Значительный вклад в понимание культуры строительства двух исследуемых памятников был сделан на этапе изучения красочных слоев образцов. Установлено, что в качестве белых пигментов авторы живописи применяли известковые белила в виде кальцита. Для получения светлых колеров использовалось сочетание белил в разных соотношениях с цветными пигментами, углем. В составе микропроб Спасо-Преображенского собора встречаются следы титана, в то время как в образцах храма-усыпальницы Полоцких епископов обнаружены незначительные добавки свинца и титана. Наиболее вероятно, что титан определился как ингредиент глинистых минералов. Наличие же свинца в части микропроб храма-усыпальницы можно объяснить возможным использованием живописцами не только известковых, но и свинцовых белил в качестве белого пигмента. Также отметим, что в хроматических красочных слоях зафиксировано намного меньше белых составляющих, чем в светлых образцах.

В исследованных пробах обеих церквей в качестве пигментов выявлены индивидуальные минералы и земляные составляющие разных оттенков. В числе желтых пигментов присутствует сидерит, анкерит, желтая охра, гидрооксиды марганца. Среди красных пигментов выделяются глины и глинистые породы, а также оксид железа, в частности гематит. В сине-зеленых колерах обеих церквей акцентируется малахит. В Спасо-Преображенской церкви дополнительно обнаружен глауконит и ультрамарин, а в храме-усыпальнице – азурит.

На основании цветового сопоставления пигментов в микропробах выдвигаем предположение, что во всех колерах исследуемых образцов Спасо-Преображенского храма наблюдается смешение двух или трех основных цветов (сине-зеленого с красным или желтым), чаще всего в разбеле или с добавлением угля. Аналогичная ситуация и в храме-усыпальнице, где при создании необходимого колера сочетаются несколько цветов. Заметим, что среди красных пигментов в храме-усыпальнице Полоцких епископов встречается органический пигмент растительного происхождения. Это крапплак, приготовленный из красителей марены и гидрооксида алюминия. «Марена, из которой получен пигмент, произрастала и широко была распространена на отдельных территориях, в том числе в некоторых странах Средиземноморья, Восточной Европы» [11; 12, с. 126]. Этот факт может стать темой отдельной статьи, в которой можно проследить маршруты ввоза необходимых для храмостроительства материалов.

Обратим также внимание на источники, проливающие свет на опыт использования живописцами пигментов в других храмах XII–XIII веков. «На фресках из Георгиевского собора XII века в Старой Ладоге колера имеют следующий состав: пробела – известь, аурипигмент, очень немного киновари и лазурита; голубой (по серой рефти) – лазурит, очень немного реальгара. В составе рефти имеется немного аурипигмента: во всех розовых и желтых на вид часто охристых цветах присутствуют в примесях киноварь или аурипигмент. Зеленый позем состоит из глауконита и аурипигмента (по рефти). Такая же система смесей в смоленских фресках XII века, в живописи XII века Мировского монастыря в Пскове, XII века – храма Нередицы, XII–XIII веков в церкви св. Георгия в западной Грузии в селе Ачи, в Софии Новгородской (живопись XII века) – деисус на мариинской паперти» [13].

Заключение. Отметим в итоге, что иногда, казалось бы, незначительные фрагменты материалов или следы веществ на аутентичных слоях могут оказаться важным фактом определения фундаментальных культурных составляющих малоизученных объектов культурного наследия страны. Проведенные комплексные исследования двух древних архитектурных шедевров Спасо-Евфросиниевского монастыря в Полоцке позволяют сделать следующие выводы, значимые для культуры Республики Беларусь:

1. Для живописи Спасо-Преображенского храма в целом характерны следующие технологические приемы: техника чистой фрески; техника фреско-клеевая, поскольку даже в кладочных растворах были найдены клеевые компоненты; лессировка при помощи желтковой темперы; многочисленные

поздние поновления с подгрунтовкой и без предварительного грунтования. Одновременно и для храма-усыпальницы Полоцких епископов присуще применение фреско-клеевой техники и чистой фрески.

2. Спасо-Преображенский храм имеет некоторые отличия в стратиграфической системе, поскольку срок его бытования – почти 9 столетий, а храм-усыпальница был руинирован еще в Средневековье. Тем не менее, можем предположить, что храмы достаточно близки по времени строительства, и допускаем, что во время возведения одного храма могли проводиться ремонтные работы или достраивание другой церкви. Причем вполне возможно, что в строительстве обоих храмов принимали участие представители одного поколения людей или их близкие ученики, хорошо усвоившие рецепты приготовления растворов, технику и технологию строительства и росписи.

3. Результаты экспериментальных исследований отобранных образцов позволяют считать, что живопись храма-усыпальницы и первоначальная стенопись Спасо-Преображенской церкви выполнены индивидуальными минералами и землями. Состав отдельных колеров очень схож в обоих соборах, но есть и существенные различия.

4. На основании цветового сопоставления пигментов выдвигаем предположение, что во всех колерах Спасо-Преображенского собора и храма-усыпальницы наблюдается смешение двух или трех основных цветов (сине-зеленого с красным или желтым). Вышеназванные колеры могли быть сознательно созданы авторами в виде смесей соответствующих пигментов или живописцы использовали их природные смеси.

5. Предполагаем, что Спасо-Преображенский храм первоначально расписывался авторской живописью в несколько этапов по отдельным, видимо, пяти зонам (четверик, галереи, аркосолии, внутренняя лестница, келья-капелла на хорах). Все пять зон, на наш взгляд, получали роспись по мере введения в эксплуатацию или получения точного функционально и социально понятного назначения. Позже были выполнены неоднократные разновременные поновления некоторых из этих зон, в частности, основного объема. Дополнительные исследования красочных слоев собора-усыпальницы также свидетельствуют об отдельных этапах росписи.

Находки фрагментов фресок Спасо-Преображенского храма и храма-усыпальницы Полоцких епископов значительно пополнили современную базу материальных исторических источников; они представляют интерес для исследователей древней архитектуры, живописи и искусствоведов Беларуси. Сегодня для изучения культуры строительства, оценки достоинств памятников и сохранения объектов культурного наследия требуются усилия ряда высококлассных специалистов. Понимание местных традиций зодчества, специфики исполнения живописи, свойственные именно этой территории, передающиеся из поколения в поколение, делают нас культурно богаче и духовно крепче, а знакомство с методикой и опытом коллег позволяет повысить профессиональный уровень белорусских специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Pigment Compendium: A Dictionary and Optical Microscopy of Historic Pigments Elsevier / Nicholas Eastaugh [et al.]. – London and New York : Routledge Taylor&Francis Group, 2008. – 950 с.
2. Art conservation мастерская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://art-con.ru/node>. – Дата доступа: 10.02.2018.
3. Страницы истории. Фреска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://storyo.ru/history_art/61.htm. – Дата доступа: 10.02.2018.
4. Цейтлина, М.М. Сравнение технологических особенностей росписей Спасо-Преображенской церкви в городе Полоцке и соборов XII века в городе Владимире / М.М. Цейтлина // Гісторыя і археалогія Полацка і Полацкай зямлі / склад. Т.А. Джумантаева. – Полацк : ПГКЗ, 1992. – 70 с.
5. Art conservation мастерская. О приготовлении и применении клея [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://art-con.ru/node/102>. – Дата доступа: 10.02.2018.
6. BioFile. Промыслы в Древней Руси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biofile.ru/bio/38578.html>. – Дата доступа: 12.10.2018.
7. Материальное воплощение духовного наследия св. Евфросинии Полоцкой: Памятники культуры Республики Беларусь для включения в Список всемирного наследия ЮНЕСКО. – Минск, 2008. – 151 с. ; ил.
8. Наш край [Электронный ресурс] / Сайт пра наваколлі Віцебска. – Режим доступа: http://www.kraj.vitebsk.net/?page=route&sod=_12. – Дата доступа: 12.10.2018.
9. Посольство Республики Беларусь в Республике Корея. Перечень месторождений строительных материалов в Республике Беларусь для потенциальных инвесторов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://korea.mfa.gov.by/ru/embassy/news/a98353cfabd11c03.html>. – Дата доступа: 12.10.2018.
10. Art conservation мастерская. Грунты настенной живописи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://art-con.ru/node/4358>. – Дата доступа: 12.10.2018.
11. Neals. Энциклопедия растений. Марена красильная (*Rubia tinctorum* L.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lektrava.ru/encyclopedia/marena-krasilnaya/>. – Дата доступа: 12.10.2018.

12. Королюк, Е.А. Красильные растения Алтая и сопредельных территорий / Е.А. Королюк // Химия растительного сырья. – 2003. – №1. – С. 101–135.
13. Art conservation мастерская. Из опыта реконструкции древних икон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://art-con.ru/node/3026>. – Дата доступа: 12.10.2018.

Поступила 15.10.2018

**SPASO-EVFROSINIE MONASTERY IN POLOTSK:
CULTURE OF CONSTRUCTION OF THE CHURCHES OF THE XII CENTURY**

I. IVANOVSKAYA

The article discusses some buildings and art technologies. These technologies were used by builders and artists in the construction and painting of ancient temples. Such temples were built on the territory of the Spaso-Evfrosinievsky monastery in Polotsk. The article consistently and in detail reflects the steps of the microscopic examination technique. The specific features of soils, pigments, painting layers, author layers of the stratigraphic system of the Transfiguration Church and the tomb-temple of the Polotsk bishops were discovered during the study. In interpreting the results, the cultural identity of the region was taken into account. The comparative analysis of the results was based on the important arguments. The paper presents the generalized materials of the detailed study done by microscopy. The author formulates the concise conclusions on the topic. All data were obtained by empirical and theoretical methods. Based on the data obtained, we made an assumption about the stages of construction and painting of the investigated monuments. In addition, a concept has been proposed. It describes the method for painters to obtain the necessary color schemes in the both temples.

Keywords: *ancient temples of the Savior-Evfrosynie monastery, fresco-glue painting technique, fresco painting technique, research methods, microscopy, pigments, binders, stratigraphy of copyright layers, culture, middle ages, architecture.*

УДК 821.113.6.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ ОБ ЭПОХЕ ВИКИНГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ШВЕЦИИ

Н.Г. ШПАКОВСКАЯ

(Белорусский государственный университет, Минск)

Анализируется ряд современных шведских романов, сюжет которых связан с эпохой викингов. Характеризуются основные мотивы, актуализированные писателями в контексте данного исторического периода. Утверждается, что репрезентация эпохи викингов сегодня зависит от ценностей, проблем и взглядов, присущих времени творчества авторов. Делается вывод о том, что современные романы о викингах корректируют представление шведов о своем прошлом, т.е. участвуют в преобразовании культурной памяти.

Ключевые слова: культурная память, литература Швеции, эпоха викингов.

Введение. Один из основоположников концепции культурной памяти Ян Ассман полагает, что нет памяти, отражающей прошлое, каким оно было, культурная память постоянно «реорганизуется сменяющимися контекстными рамками движущегося вперед настоящего» [1, с. 43].

В данной статье исследуется репрезентация эпохи викингов в современной литературе Швеции в контексте трансформации культурной памяти нации. Обращение именно к этому историческому периоду обусловлено рядом причин.

Во-первых, в последнее время наблюдается резкий рост количества художественных произведений, связанных с викингами. Пик интереса к этому культурному архетипу как в самой Скандинавии, так и за ее пределами, пришелся на 2016–2017 годы. В 2016 г. авторитетный шведский исследователь Ларс Лённрот представил новый перевод сборника древнескандинавских мифов «Младшая Эдда», художник Юхан Егеркранс выпустил книгу иллюстраций «Северные боги», писательница Элизабет Ёстнес издала трилогию «Сага о Турид», английская писательница Франческа Симонс завершила работу над романом о богине Хель «Ребенок-монстр», ее коллега Джоанн Харрис выпустила книгу «Евангелие от Локи», американский писатель-фантаст Рик Риордан опубликовал роман «Молот Тора». В 2017 г. вышла первая часть графического романа Сары Бергмарк Эльфгрэн и Карла Юнссона «Вей», детский писатель Мартин Видмарк издал серию рассказов «Хальвдан-викинг», английский писатель Нейл Гейман предложил свою версию эдических сказаний в книге «Северные мифы» – и это только самые громкие релизы. Причина такого возросшего интереса к древнескандинавской мифологии и викингам может быть связана с теми общественно-политическими реалиями, в которых мы живем, пишет Мария Фриеднер в ведущей шведской газете «Dagens Nyheter»: «Сейчас у нас есть Netflix, Tinder и Swish, но мы все равно боимся Рагнарёка. Нам, живущим сегодня, вполне может казаться, что мы живем на пороге апокалипсиса. Катастрофа за катастрофой – экологические проблемы, правые экстремисты, свежий твит Дональда Трампа заставляют нас быть в постоянном напряжении. Когда же ждать удара?» [2]

Во-вторых, именно образ викинга считается самым насыщенным по своей коннотации из всех определений, когда-либо даваемых скандинавам. В разное время он был призван отражать различные грани характера шведов, но всегда был задействован в формировании их культурной идентичности. Как пишет Эндрю Уон в книге «Викинги и викторианцы», неоднозначность термина «викинг» создает большое разнообразие конструкций того, что значит быть викингом: «древние северяне были пиратами и победителями, они были дерзкими, растерянными, разочарованными, незванными, дисциплинированными, усердными язычниками, благочестивыми, неумолимо жизнерадостными и саморазрушающе сибаритскими. Они одновременно любящие приключения торговцы, наемные солдаты, первооткрыватели, безжалостные пираты, независимые фермеры, владеющие современными морскими технологиями, первичные демократы, неуравновешенные берсерки, пылкие любовники и нетривиальные поэты» [3, с. 4]. Потенциал определения «викинг» в контексте формирования культурной идентичности неисчерпаем.

Говоря о сегодняшней интерпретации образа викинга в современной художественной культуре Швеции следует понимать, о каких источниках, используемых авторами в качестве базы для воплощения своих творческих замыслов, идет речь. Информация об эпохе викингов очень ограничена и в основном выражена в форме археологических находок, рунических камней, рукописей саг и мифов, записей в древних хрониках. Ни один из этих источников не может быть воспринят как неопровержимый факт. Например, записи, сделанные Адамом Бременским и Ибн Фадланом, – это субъективное описание нра-

вов «неверных» глазами соответственно христианского и исламского проповедников. Рукопись «Codex Regius», ставшая основой для сборника мифов «Старшая Эдда», так же, как и «Младшая Эдда», и сборник королевских саг «Круг земной» исландского политика и скальда Снорри Стурлусона, составлены уже после принятия Скандинавией христианства и в силу этого должны рассматриваться с определенной долей критики. Новую информацию о времени викингов дают археологические находки, однако каждый обнаруженный артефакт должен быть истолкован, и зачастую он включается в общую картину прошлого на тех условиях, что определены парадигмой настоящего. Например, раньше находки в виде длинных металлических жезлов в женских захоронениях обозначались как части светильника, приспособления для измерения ткани, шампуры для приготовления пищи, что, так или иначе, включало их в общую картину тех предметов, что могли быть нужны женщине-домохозяйке эпохи викингов. По мере актуализации гендерного дискурса в археологии они получили статус магических посохов прорицательниц-вельв, говорящих о высоком социальном положении своих обладательниц. Лисе Норденборг Мире утверждает в статье «Археология и нацизм: оккупация сферы исследования», что значение материальных следов (археологических находок) – это всегда конструкции, которые базируются на значении актуальных научно-теоретических принципов. Согласно Мире, даже если подобное конструирование берет начало в личном мотиве, осознанно или неосознанно находящемся под политическим влиянием индивида, формируются и контролируются конструкции в рамках актуальных взглядов на науку и знание. Толкования либо принимаются, либо признаются неверными в рамках существующей структуры [4, с. 71].

Завершающий период германского железного века, названный позднее эпохой викингов, был предметом повышенного интереса со стороны исследователей со времен зарождения истории как науки в Швеции. Короткий временной отрезок продолжительностью около 400 лет приобретал новые черты в каждом столетии, в зависимости от мотивов тех, кто закладывал основу развития национальной истории и культуры Швеции.

В 17 веке, когда история отделилась от теологии и закрепилась как отрасль науки в Швеции, королевство проводило активную политику военной экспансии и захвата новых территорий. Это было время войн и эпидемий, время судебных процессов над ведьмами и захвата территорий, время для написания истории новой империи. Эта обязанность легла на плечи историка Улофа Рудбека, который считал, что нордические песни были предтечами римских и греческих эпосов, а Швеция была культурным первоходом Атлантидой. Рудбек был также уверен, что руны – самый древний алфавит, а античные и восточные боги брали начало в шведском храме Уппсалы [5].

В 18 веке большое влияние получил труд Улофа Далина «История Шведского королевства» и работа с аналогичным названием Свена Лагербринга. Оба ученых идеализировали систему правления эпохи викингов, на что, несомненно, могло влиять их критичное восприятие современной им монархии.

В 1809 г. Швеция потеряла Финляндию, что стало национальным шоком для многих ее жителей, территория королевства уменьшилась примерно на треть. Перед властями, историками и литераторами стала задача укрепить чувство национальной идентичности и солидарности. Укрепление любви к родине проходило на основе восстановления связей со славным прошлым. В 1811 г. было создано Готистское общество, духовным лидером которого стал поэт Эрик Густаф Гейер – не только литератор, но и общественный деятель, учитель кронпринца Оскара, член Шведской академии, депутат риксдага, профессор истории, автор трудов по истории Швеции «История шведского народа» и «Традиции Шведского королевства». В течение 1811–1824 гг. общество издавало литературный журнал «Идуна». Члены союза создали романтический образ викинга – рослого светловолосого голубоглазого сверхчеловека, – который впоследствии долго определял взгляды шведов на их героическое прошлое.

В 1909 г. в Швеции был принят закон о всеобщем голосовании для мужчин, в 1921 г. право голоса получили женщины. Викинги и тинг, где каждый свободный мужчина имел право голоса, стали символом демократии.

Постепенно фокус сместился с древнескандинавского наследия на древнегерманское. В 1913–1924 и в 1932–1939 гг. выходила серия книг Карла Гримберга «Удивительные судьбы шведского народа» – научно-популярная история для широкой аудитории. Согласно Гримбергу, имея общие германские корни, северяне позитивно выделялись на фоне своих западных соседей: в Скандинавии, в отличие от Германии, сохранились руны и саги. Исследователь пришел к заключению, что северяне были лучшими из германцев. Несмотря на то, что Гримберг никогда не высказывал пронацистских идей, его труд отмечен тем исследовательским климатом, что доминировал накануне войны.

В послевоенное время подчеркивается мирная сторона жизни викингов. Делается акцент на том, что большинство древних скандинавов сражались не с мечом, а с лопатой, чтобы выжить. Викинг изображается обездоленным крестьянином, вынужденным отправляться в военные походы, чтобы прокормить семью.

В 1900-е г. выходят новые переводы саг. Объяснение этому дает Пер Висельгрэн в своем издании перевода «Саги об Эгиле»: согласно исследователю, национал-романтики разрушили статус древнескандинавской литературы в шведском культурном наследии. «Саги нужно переводить заново, т.к. были созданы ложные представления о жизни древних скандинавов, которые посредством Тегнера и других представителей нордического ренессанса были влиты в наше сознание. Нужно провести черту между историей и романом» [6, с. 5], – писал Висельгрэн в предисловии к своему переводу. Спустя 65 лет исследователь древнескандинавской литературы Ларс Лённрот повторил эту идею, утверждая, что сага застряла в «национальной истории или ура-патриотическом социал-реализме» [7, с. 8]. Лённрот анализировал характер принятия древнескандинавского наследия и подчеркивал, что мифы и саги были «переписаны», в частности, чтобы быть использованными в политической пропаганде.

В конце 1990-х гг. актуализируется гендерная проблематика в контексте эпохи викингов. Йенни Йошен аргументирует, что женщина могла стать значимым общественным фактором посредством родства и замужества. Эту идею поддерживает Биргит Сойер, исследуя семейную жизнь в эпоху викингов с акцентом на роль и статус женщины. Нанна Дамхольт утверждает, что женщины в дополнение к ответственности за ведение домашнего хозяйства могли иметь экономическую власть и влияние. Эльсе Мюндаль исследовала положение женщины в сфере управления и пришла к выводу, что властью обладал не только конунг, но и его жена [8].

В 2000-е гг. активно дискутируется связь викингов с другими народами, восприятие древними скандинавами других культур и культурный симбиоз как результат морских путешествий. Необходимость деконструкции национал-романтического образа викинга вызвана, в первую очередь, тем, что он активно используется правосторонними движениями как символ истинной Швеции. Группировка дружинников «Сыновья Одина» патрулировала улицы королевства в кризисный 2015 год, обосновывая это необходимостью поддержания порядка. Радикальные течения находят в древнескандинавской мифологии и эпохе викингов в целом, как и нацисты в 30–40-е гг., те символы, что могут быть использованы в идеологических целях. Сегодня большинство шведов считает, что викинги не имеют никакого отношения к их культурной идентичности, представляя собой коммерциализированный Голливудом и радикализированный неонацистами фрагмент истории их страны. Однако такое представление не отрицает того факта, что эпоха викингов по-прежнему является компонентом культурной и исторической памяти шведов, яркой формой, которая может быть наполнена противоречивым содержанием.

Если часть исследователей сознательно отвергает роль эпохи викингов в истории Швеции, рассматривая период как литературно-политическую конструкцию, возникшую в 19 веке [9], другая часть пытается спасти викингов от забвения, расставляя акценты таким образом, что очищенный от пафоса национал-романтизма викинг предлагает новые возможности для культурной идентификации. В частности, внедряется идея, что викинги были своего рода медиумами между Севером и остальным миром. «Согласно мифам, древние скандинавы поклонялись изначально группе богов, называемых ванами, асы же были переселенцами, – пишет Мария Фриднер в газете *Dagens Nyheter*. – Это значит, что Тор и его известный миру молот не являются символом национализма и ксенофобии – вполне возможно, он сам был мигрантом» [2].

Исследователи также подвергают сомнению монолитность древнескандинавской мифологии, которая сегодня питает многие правосторонние группировки. Стефан Бринк пишет в своем исследовании «Насколько однородна была древнескандинавская религия?», что географическое распределение наименований поселений, относящихся к языческим божествам, показывает, что культ древнескандинавских богов имел гораздо больше вариаций, чем это может показаться из учебников [10]. Археолог Фредрик Сванберг дискутирует региональные вариации и различия похоронных традиций эпохи викингов. Сванберг полагает, что общая тенденция сводить культурные различия к культурным вариациям, присущая скандинавским археологическим исследованиям, обусловлена прямым или косвенным пережитком националистического интереса определения эпохи викингов как гомогенной скандинавской культуры. Ученый признает наличие надрегиональной политической элиты с общими религиозными и культурными чертами, он не верит в наличие единой гомогенной скандинавской культуры эпохи викингов [11].

К похожему заключению приходят участники исследовательского проекта под названием «Дороги к Мидгарду. Нордическое язычество в долгосрочной перспективе» [12]. Проект был реализован в 2001–2003 гг. на базе университета г. Лунд. Он объединил 13 исследователей, и его результаты были довольно широко освещены в прессе. Согласно руководителю этого исследования Андерсу Андрену, описанная Снорри Стурлусоном дохристианская вера была распространена только в кругах аристократии и насчитывала не так уж и много последователей. Остальное население Скандинавского полуострова поклонялось различным существам (эльфам, великанам, норнам и т.п.) и не имело единой религии.

Таким образом, сегодня в Швеции ярко проявляется тенденция развенчать миф о викингах. Однако в силу того, что источники об этом времени весьма скудны, деконструкция одного мифа априори предполагает создание другого.

В данной работе предпринята попытка охарактеризовать эпоху викингов, отраженную в текстах современной культуры Швеции. В силу того, что эпоха викингов всегда имела ключевую роль в конструировании культурной идентичности шведов, анализ современной репрезентации этого периода даст возможность увидеть основные конфликты, предметы обсуждения и ценностные доминанты, характерные для шведского общества в начале нашего века. В качестве произведений для анализа взяты романы «Фрейя» (2002), «Идун» (2003), «Сага» (2004), «Сигрид» (2014) и «Эстрид» (2016) из серии «Сага о Вальхалле» писательницы и журналистки Йоханны Хильдебрандт, а также книги «Королевская дочь» (2015), «Военное время» (2016), «Богиня воронов» (2016) из серии «Сага о Турид» Элизабет Ёстнес.

Цель статьи: охарактеризовать современную литературную интерпретацию эпохи викингов в контексте трансформации культурной памяти шведов.

Основная часть. Элизабет Ёстнес концентрируется на закате эпохи викингов, когда христианство постепенно забирает власть у язычества, а морские походы стали уже частью истории. Перед читателем открывается неприглядная картина древнескандинавского декаданса. Как пишет литературный критик Андреас Паймаер, «викинги Ёстнес скорее жертвы, чем завоеватели» [13]. В романах Йоханны Хильдебрандт повествуется о древнескандинавских богах, которые представлены враждующими между собой конунгами и королевами, жрецами и жрицами. В двух заключительных в серии «Сага о Вальхалле» книгах речь идет о королеве Сигрид Стуррода, исторические источники о жизни которой настолько скудны и противоречивы, что современникам остается только фантазировать [14].

Первое, что замечаешь при знакомстве с героями современных романов об эпохе викингов, – это несоответствие их внешнего облика тем нормам и стандартам, что установлены большинством в актуальном им обществе. Королевская дочь Турид в трилогии Элизабет Ёстнес «Сага о Турид» с самого раннего детства чувствует, что она полна изъянов. У нее темные непослушные волосы и темные глаза. Среди светлолицых скандинавов героиня чувствует себя безобразным троллем. Атипичная внешность досталась Турид в наследство от матери, что была родом с дальнего севера. Поиск себя становится одним из ключевых мотивов в трилогии. По мере взросления героиня становится главной в доме и принимает на себя ответственность не только за себя, но и за свою строгую мачеху, конунга-отца и свою деревню. Турид открывает в себе унаследованную по материнской линии способность путешествовать в мир духов и постигает дар вельвы-жрицы своей мачехи, таким образом соединяя сакральные элементы двух различных культур – древнескандинавской и саамской. Следуя по метафорической дороге к себе, Турид часто задается вопросом, кто же она на самом деле. Обстоятельства вынуждают ее примерять различные роли: из дочери конунга она превращается в изгоя, потерявшего все, что у нее было; она становится женой, обладательницей боевого копья и предводительницей беженцев в поисках нового дома. Во время своего путешествия Турид встречает представителей различных культур: цыган, у которых нет богов; христиан, которые поклоняются Иисусу; кельтов, практикующих кровавые ритуалы во имя своих божеств; воинов-эйнхериев, верящих в мир духов. Каждая встреча заставляет героиню задуматься о незыблемости собственной веры. В большинстве случаев она чувствует общность с новой для себя культурой, стремится впитать в себя ее возможности и открыть в себе непознанные грани своих способностей. Однако иногда на смену восхищению новой культурой приходит разочарование. В романе «Богиня воронов» показывается, как часто религия используется в политических целях. В рамках одной и той же конфессии может быть совершенно разное отношение к богам, людям, власти и смерти. Наиболее показательной была встреча Турид с настоятелями двух христианских монастырей. Во главе одного из них стояла аббатиса-жрица, поклоняющаяся одновременно Деве Марии и языческой Матери-Богине. В этом храме Господа сам лик Иисуса всегда был скрыт от взглядов монахинь, только аббатиса имела право приблизиться к деревянной статуе Святого, что создавало ореол таинственности и помогало ей поддерживать свой статус. Открывшая лицо Иисуса Турид приговаривается к смерти за нарушение таинства и поклонение языческим богам. Приговор выглядит особенно жестоким на фоне тесных связей аббатисы со своей сестрой-жрицей, приближенной к языческому королю. Турид сажают в ладью без весел, чтобы море и ветер определили ее судьбу. Корабль выносит на берег, где расположен мужской христианский монастырь. Здесь героиня получает пристанище, несмотря на свою языческую веру.

Сомнению подвергается не только христианство, но и многобожие. Ритуал, посвященный Богу-Отцу, превращается в хладнокровное убийство из корыстных побуждений. Ирландский король обрекает на смерть собственного сына, провозглашая, что он был избран стать священной жертвой богу-олену. И несмотря на то, что жребий пал на другого, все присутствующие на церемонии вторят словам предводителя, не желающего передавать трон наследникам.

Пережив все несчастья, Турид теряет связь со своей богиней, Фрейя больше не слышит ее, не отвечает на ее мольбы. Героиня проходит через духовный кризис, связанный с потерей своей идентичности и веры в себя. Однако постепенно к ней возвращается осознание того, кто она. Дорога к себе оказывается самой сложной из всех, и помощь приходит неожиданно – силу преодолеть все невзгоды дают воспоминания: ее брат, отец и мачеха – все, кого она потеряла, но кто оставил след в ее сердце. Турид находит свой дом далеко на севере, на земле саамов. Среди последовавших за ней людей есть скандинавы, ирландцы и христианские монахи. Все они, рука об руку, строят общий дом, чтобы укрыться от зимы и начать новую жизнь. В таком соединении культур Турид больше не сомневается в собственной идентичности: «Я Турид-вельва, Турид-путешественница и Турид, что может проникнуть в мир духов. Я Турид... Я. Есть» [15, с. 296]. Результатом поисков героини становится ее осознание ценности жизни как таковой, в которой могут гармонично соединяться элементы различных культур.

В романах Йоханны Хильдебрандт «Фрейя», «Идун» и «Сага» показано следующее жесткой иерархии сообщество жриц Матери-Богини. Положение главной жрицы практически равно положению королевы.

В романе «Сага» жрицы являются также высшими судьями. К ним на тинге обращаются те, чьи права ущемлены. Жрицы выслушивают жалобы и озвучивают решение Великой Богини. Правда, служащая медиумом между мирами Сага не обладает тем даром, который позволил бы ей услышать богиню. Каждое ее слово – ложь, однако, сказать правду в сложившейся ситуации – значит подлить масла в огонь междоусобной розни. Верховная жрица Фрейя пытается предотвратить начало войны путем угроз. Она держит два враждующих народа в страхе перед своим сейдом и наложением проклятия в случае неповиновения.

В то же время группа жриц не однородна. Не все они признают верховенство Фрейи – живого воплощения Великой Богини на земле. Свое недовольство возросшей властью верховной жрицы они вымещают на ее внучке Саге. В решающей битве с королевой Альфхейма они переходят на сторону врага, тем самым предавая не только род Фрейи, но и саму Великую Богиню, которой они поклонялись.

Роль религии в королевских заговорах более полно показана в романах «Сигрид» и «Эстрид». Юная Сигрид становится женой короля свеев, чей трон находится в Убсале – месте расположения священного для язычников храма. Искренне поклоняющаяся богам Сигрид не понимает, почему ее муж относится к храму и служащим в нем жрицам и жрецам крайне скептически. Постепенно она осознает, что задействованные в ритуальных практиках лица стремятся гораздо больше получить личную выгоду, чем исполнить свои обязательства перед богами. Так называемые гуды и гиндьи носили маски тех богов, которым служили, они были воплощением богов в этом мире, они выражали волю богов. Во время свадебной церемонии Сигрид не чувствует разницы между богами и гудами, она целует ткань одежды гуда Тора, за что позже получает выговор от мужа-конунга. Битва за власть шла не только между королем и жрецами, но и между самими жрецами, служащими разным богам.

Со временем Сигрид учится использовать закулисные конфликты между жрецами и жрицами. Статус слуг богов настолько непоколебим среди простых смертных, что их ложь ни у кого не вызывает сомнений.

Могущество языческих служителей может поколебать только христианство. Желание конунгов избавиться от разросшейся системы жрецов с их неумолимо растущими запросами способствует распространению христианства в Скандинавии. Новая религия становится предметом торга между Севером и Западной Европой: конунги принимают крещение, если это стратегически или экономически выгодно. Король данов Свенд пытается балансировать между двумя религиями, будучи крещенным, но оставаясь язычником в душе. В отличие от норвежского короля Олофа Трюгварссона и своего предшественника на троне Харальда Синезубого, он не объявляет язычество вне закона. Йоханна Хильдебрандт заканчивает серию о Сигрид довольно идеалистично: «священной свадьбой» короля данов Свенда и королевы-матери свеев Сигрид, объединением двух народов, единением двух религий – христианства и язычества.

Несмотря на то, что герои Хильдебрандт напрямую связаны с культом и зачастую ждут от богов совета и помощи, в книгах лейтмотивом звучит мысль о том, что судьба человека находится в его собственных руках.

«Ты хочешь знать, почему Богиня не выбрала тебя? – спрашивает верховная жрица Фрейя свою глухую к воле богов внучку Сагу. – Как кто-либо мог тебя выбрать, если ты не решаешься увидеть свою собственную силу и значимость?» [16, с. 115]

Умирая, Фрейя осознает, что люди создавали богов, питали их своими чувствами. Всю жизнь следующую воле богини Сигрид узнает, что так и не исполнила ничего из своего предназначения, все ее жертвы были не ради служения богине, а в силу ее собственного стремления к власти. В конце своего духовного поиска дочь Сигрид Эстрид понимает, что все боги и богини были едины.

Посредством литературного творчества Хильдебрандт утверждает идею о том, что время развивается по спирали и все события, так или иначе, повторяются. Ее Фрейя «рождалась, чтобы стать жрицей, жизнь за жизнью. Всегда она искала Тора. Всегда их человеческое сумасшествие разлучало их. И все же они были едины» [16, с. 363]. Где-то в вечности, где ни место, ни время не имеют значения, вертится спираль, и у каждого человека есть свое предназначение в отведенном ему на земле времени. О своей судьбе в романах задумываются только представители аристократичных родов, но, следуя логике сюжета, можно предположить, что этот закон един для всех – независимо от статуса в обществе, вероисповедания и национальности. Все книги серии «Сага о Вальхалле» следуют, по сути, одной модели: потеря и стремление к обретению рая. Причиной Рагнарёка всегда становится жажда власти и достатка.

Йоханна Хильдебрандт не обошла стороной вопрос множественной идентичности. Созданная ею богиня Идун в одноименном романе из серии книг «Сага о Вальхалле» также обладает нестандартной внешностью: у нее ярко-рыжие волосы и хрупкое телосложение, что не считается красивым в королевстве, где она живет. Как и Турид, Идун родилась, как бы сегодня сказали, в смешанном браке: отец Идун был из асов – группы богов, противопоставляющих себя богам-ванам, из рода которых была мать Идун – самая могущественная жрица в королевстве, владеющая искусством магии. Дочь, не имеющая талантов своей матери, всегда находилась в ее тени и считала себя позором для великой жрицы. Однако Идун становится ключевой фигурой в романе. Она решается следовать за своей мечтой и бежать вслед за отцом к асам. Там, в мире, где всем правят воинственные мужчины, ее ожидает горькое разочарование, она становится жертвой и, в отличие от Турид, не успевает пройти весь путь к собственному я. Тем не менее, именно в силу ее множественной идентичности многие видят в ней шанс на объединение двух королевств.

Похожим потенциалом обладает дочь Идун Сага. Эта героиня тоже сталкивается с осуждением со стороны своего окружения в связи с тем, что она не соответствует возложенным на нее ожиданиям. Будучи внучкой самой великой жрицы Фрейи и самого мощного жреца Фрея, она не способна общаться с духами. В терзаемом междоусобными конфликтами королевстве ей приходится притворяться тем, кем она не является – жрицей, – чтобы не навлечь позор на свой род и не дать людям шанс усомниться в его силе. Сага становится, своего рода, заложницей культуры чести, которую сегодня активно обсуждают в Скандинавии в контексте уклада жизни традиционных мусульманских семей.

Эпоха примерно между 800 и 1100 гг. характеризовалась многочисленными военными конфликтами, поэтому вполне естественно, что романы о викингах включают в себя повествование о войне. В проанализированных произведениях викинги больше не отправляются в дальние путешествия, ведомые тягой приключений и абсолютной свободы, как писали романтики в 19 веке. Они не идут в викинги, чтобы раздобыть средства для выживания в неплодородной и холодной Скандинавии, как стало актуально предполагать в конце 20 века. Они нападают на своих соплеменников, не зная пощады и меры, потому что война стала для них привычным занятием, потому что грань между человеком и зверем очень хрупка.

Наиболее ярко война описывается в трилогии Элизабет Ёстнес. Ее картина происходящего настолько реалистична, что читатель оказывается в самой гуще событий – среди разъяренных воинов-эйнхериев или в опустошенном доме с мертвыми хозяевами на полу. Впервые главная героиня Турид видит кровавые паруса варягов, будучи ребенком. Она видит своего отца-конунга и мачеху-вельву, отражающих удар. Эта битва становится одной из страшных сказок, но однажды варяги приходят снова, и в этот раз битва проиграна. Деревня сгорает в огне, отец и мачеха погибают в бою, Турид теряет все и всех, кто у нее был. Рядом остается только рабыня Унна. Так начинается бегство героини и ее путешествие к новому дому.

Варяги нападают повсеместно, и население деревень, чувствуя угрозу, становится враждебным по отношению к чужакам. В романе хорошо показаны психологические изменения, которые влечет за собой война. Страх заставляет людей закрывать двери перед теми, кому нужна помощь, и отворачиваться от тех, знакомство с кем может навлечь беду. На своем пути Турид встречает племя цыган. Глава табора рассказывает, что в мирное время его людям везде рады, но с началом войны на них объявляют охоту.

Осуждение войны происходит и за счет деконструкции романтического образа викинга-героя, для которого участие в битве открывает путь в Вальхаллу. Закон чести воина, неотъемлемая часть милитаризованного патриархального общества, подвергается критике. Муж Турид отказывается участвовать в бою, что делает его позором в глазах его семьи. Постыдное клеймо труса меняет его жизнь. Отец Фроде больше не считает его своим сыном и отказывается разрешить молодым супругам переступить порог его дома, как того требует свадебный обряд. Турид и Фроде вынуждены спать в конюшне, потому что сын конунга не показал себя в бою. Интересно, что, когда Фроде описывает свои чувства, возникшие у него при встрече с неприятелем, они полностью совпадают с тем, что происходило в душе Турид, тоже

оказавшейся лицом к лицу с варягами. Тем самым подчеркивается гендерно нейтральный характер войны: у мужчин и женщин может быть одинаковая реакция и одинаковые чувства, будь то страх или гуманизм. «Это так бессмысленно. Мир полон смертей. Зачем убивать еще больше? Разве не достаточно болезней и голода?» – говорит Фроде. «Речь идет о чести», – отвечает ему Турид, но Фроде отвергает эту мысль, сомневаясь в существовании Вальхаллы – того рая, что обещан всем славным воинам в награду за их смелость. Более того, Фроде высказывает надежду на то, что после смерти их ждет что-то другое: «Я не дал бы много за вечную жизнь, полную поединков на мечах» [15, с. 55].

Война стала работой для племени эйнхериев. В мифологии это те воины, что попали в Вальхаллу. В романе это наемники кельтского происхождения, способные принимать облик зверя в бою. Им все равно, на чьей стороне воевать. Они приносят победу тому, кто больше заплатит. Они неистовы в битве и беспощадны. Это элитное войско, представляющее собой стаю диких хищников. Им даже не нужна Вальхалла как стимул. Они не верят в богов и воздаяние. Они просто не умеют больше ничего кроме как убивать. Они совершенное оружие в руках дерущихся за власть конунгов.

Война следует за Турид из поселения в поселение. Прибыв в Ирландию с просьбой о помощи, она оказывается в самом центре очередного конфликта интересов. Стремясь предотвратить междоусобную распрю, Турид участвует в заговоре против местного короля, но скоро понимает, что кровь прольется в любом случае, и что у почитаемой здесь Матери-Богини есть скрытый и презираемый всеми лик Богини воронов, темная сторона алчных интриг, скрывающаяся за фасадом благопристойности и жертвенности.

В конце своего пути Турид находит «обетованную землю», которая должна стать ее домом. Дорога домой идет параллельно духовной дороге к себе самой. И когда на горизонте снова видны красные паруса, в этот раз Турид точно знает, кто она, знает, что ей больше некуда бежать, и что она будет защищать свой вновь обретенный дом до конца.

В трилогии Элизабет Ёстнес интересна судьба рабыни Унны – спутницы главной героини Турид. Как и королевская дочь Турид, Унна ищет свой дом, но в отличие от Турид, она не может принимать решения и выбирать маршрут, ее поиск пассивен и во многом обусловлен дорогой ее хозяйки. Во время путешествия Унна рассказывает, что ее мать, вывезенная викингами из Ирландии, была из королевского рода. Будь Унна у себя на родине, она бы тоже была королевской дочерью – как и Турид, но в мире викингов она всего лишь рабыня – существо без чести и достоинства. Автор в лице Турид осуждает работорговлю и рабство. Честь и достоинство есть у каждого человека, независимо от его социального положения, – утверждает в романе.

Унна получает свободу и следует за Турид уже как сестра и подруга. Прибыв в Ирландию, на родину своих предков, Унна верит, что нашла свой дом. Не чувствуя общности с древнескандинавской религией, она с восторгом принимает христианство – новую веру, которая обещает рай не только воинам, павшим в бою, но всем, в т.ч. слабым и угнетенным, детям и женщинам.

Война – привычный фон в серии романов Йоханны Хильдебрандт. Противостояние различных племен здесь также связано с жаждой власти. Тема беженства наиболее полно раскрывается в романе «Сага». Жители пораженного чумой Ванахейма переселяются в процветающий Альфхейм. Сначала их встречают благосклонно, но со временем радушие сменяется презрением и ненавистью. Королева Альфхильд потребовала половину всего, чем владели ваны, за право нахождения на ее землях. Тех, кто не мог платить, лишали их дома и надела. Жителям Альфхейма казалось, что ваны злоупотребляют их гостеприимством, мошенничают, не соблюдают правила рыбной ловли, становятся причиной экономических неурядиц. Недовольство переросло в бунт и поджог усадеб. Мирному соседству двух народов был положен конец.

В центре романа оказывается судьба жертвы междоусобиц – крестьянской девушки Асты. В шестилетнем возрасте Аста переживает жестокое убийство своей матери и насилие со стороны воинов королевы. Эта травма не дает ей покоя. Аста делает месть смыслом своей жизни, и месть превращает ее в убийцу. По законам правосудия ей грозит суровое наказание, но в условиях начавшейся войны ее преступление приравнивается к убийству в битве. Самосуд становится оправданной мерой. Хильдебрандт удалось показать, как война превращает человека в безликий болтик в огромной системе и разрушает адекватные принципы функционирования общества. Любой закон можно истолковать так, как выгодно тем, кто обладает властью. Жизнь человека становится незначительной жертвой во благо интересов большинства.

Осуждение войны звучит еще громче в романе «Эстрид». Как когда-то Гюстав Флобер в «Мадам Бовари», Хильдебрандт показывает вражду между двумя кланами глазами только одной стороны – потенциальных победителей. Объявленный вне закона род Анунда предстает в облике беспощадных и беспринципных преступников, нарушивших законы перемирия, загнанных в угол зверей, не желающих признать первенство рода Скилфингов. Скилфинги становятся жертвами яростных атак обозленных хищни-

ков из семьи Анунда, проявленная Скилфингами милость к женщинам и детям враждебного клана приводит к новой волне агрессии со стороны Анундов. Но когда дочь главной героини романа Сигрид Скилфинг становится заложницей Анундов, ей открывается вторая сторона конфликта. И хоть, будучи с детства воспитанной в ненависти к Анундам, Эстрид не верит словам своего врага, читатель волен делать собственные выводы. Хильдебрандт показывает, что оба клана не уступают друг другу в жестокости, что война не заканчивается на поле боя, она свирепствует в обычных домах, где пытаются укрыться женщины и дети. Жажда власти лидеров становится причиной роста ненависти между народами. Солдаты истребляют не только вооруженных противников, они истязают и истребляют детей и женщин, любая милость приравнивается к слабости, а проявление слабости чревато потерей статуса даже в своем собственном клане.

Таким образом, в проанализированных книгах война практически лишена элемента героизма и пафоса: Йоханна Хильдебрандт делает акцент на том, что часто в войне нет правых и виноватых, обычные люди страдают из-за жадности власти своих руководителей; Элизабет Ёстнес показала войну, в первую очередь, глазами безоружных жертв и беженцев. Войне противопоставляется стремление мирного сосуществования людей разных национальностей и религий, подчеркивается, что зачастую восприятие той или иной религии зависит от действий исповедующих ее людей: нет плохой или хорошей религии, есть плохие или хорошие люди, которые пользуются своим положением, чтобы навязать другим ложные представления, позволяющие им еще прочнее укрепить свой статус. Культурный релятивизм дает возможность авторам также внедрить в свои произведения актуальные сегодня идеи равенства между людьми в целом, а также мужчинами и женщинами в частности. В книгах Ёстнес происходит деконструкция стереотипного образа викинга-воина, главные герои писательницы показаны носителями современных гуманистических ценностей.

Заключение. Современную интерпретацию эпохи викингов в литературе Швеции можно охарактеризовать следующим образом:

1. Время викингов показано кровавым периодом неутраченных междоусобиц между борющимися за власть кланами. Традиционный фокус смещен с морских завоеваний на локальные сражения (вместо стереотипного викинга-мореплавателя видим викинга-наемника в гражданских войнах) и с героя-сверхчеловека на жертву (вместо brutальных северян, держащих в страхе Западную Европу, видим детей и женщин, спасающихся от своих соотечественников).

2. Скандинавия эпохи викингов представляется местом, где соседствовали представители различных культур, религий, национальностей. Множественная идентичность видится авторам романов преимуществом, которое, несмотря на возможное неодобрение со стороны «типичного» большинства, могло стать залогом развития сильной личности и культурного единения.

3. Эпоха викингов показана временем, в котором положение свободных женщин зависело от статуса их мужей. Женщина могла также получить высокий ранг в обществе благодаря участию в ритуальных практиках. С другой стороны, традиционные гендерные установки подвергаются пересмотру: в центре произведений стоят сильные женщины, которые принимают ответственность за свой род или народ.

4. В контекст эпохи викингов вводится идея равенства между людьми, а также идея равенства между религиями, подчеркивается роль человека в осуществлении им своей судьбы.

Итак, современная интерпретация эпохи викингов значительно отличается от представлений об этом периоде, доминирующих в 19 и 20 вв. Актуальные «контекстные рамки» реорганизуют культурную память посредством поднимающих насущные проблемы текстов современной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
2. Friedner M. Rådsla för Ragnarök kan ligga bakom ny trend / M. Friedner // Dagens Nyheter. – 2017. – 10 sept. – S. 16.
3. Wawn, A. The Vikings and the Victorians: Inventing the Old North in Nineteenth-century Britain / A. Wawn. – Martlesham : Boydell & Brewer Ltd, 2002. – 434 p.
4. Andrén, A. Myter om det nordiska: mellan romantik och politik / A. Andrén, C. Raudvere, K. Jennbert. – Lund : Nordic Academic Press, 2001. – 189 s.
5. Wallestte, A. Sagans svenskar: synen på vikingatiden och de isländska sagorna under 300 år / A. Wallestte. – Malmö : Sekel, 2004. – 410 s.
6. Egil Skallagrímsson's saga, översatt från isländskan av Per Wieselgren. – Stockholm : Bonnier, 1930. – 360 s.
7. Isländska mytsagor / L. Lönnroth. – Stockholm : Atlantis, 1995. – 135 s.
8. Arwill-Nordbladh, E. Genuskonstruktioner i nordisk vikingatid: förr och nu / E. Arwill-Nordbladh. – Göteborg : Institutionen för arkeologi, Univ., 1998. – 280 s.

9. Hagerman, M. Det rena landet: om konsten att uppfinna sina förfäder / M. Hagerman. – Stockholm : Prisma, 2006. – 464 s.
10. Brink, S. How Uniform Was the Old Norse Religion? / S. Brink // Learning and Understanding in the Old Norse World: Essays in Honour of Margaret Clunies Ross. – Turnhout : Brepols Publishers, 2007. – P. 105–136.
11. Raudvere, C. More than Mythology. Narratives, Ritual Practices and Regional Distribution in pre-Christian Scandinavian Religions / C. Raudvere, J.P. Schjødt. – Lund : Nordic Academic Press, 2012. – 288 p.
12. Söderholm, C. På jakt efter Nordens hedendom [Electronic resource] / C. Söderholm // Populär historia. – 2001. – № 5. – Mode of access: <https://populärhistoria.se/vetenskap/arkeologi/pa-jakt-efter-nordens-hedendom>. – Date of access: 16.09.2018.
13. Palmaer, A. Magiska krafter: Vikingasaga utan unken våldsromantik / A. Palmaer // Dagens Nyheter. – 2017. – 2 jan. – S. 16.
14. Ahlsten, J. Sigrid Storråda: sagodrottning eller kungamoder: ett historiskt debattinlägg / J. Ahlsten. – Visby : Wessman & Petterssons, 1975. – 36 s.
15. Östnäs, E. Korpudinnan / E. Östnäs. – Stockholm : Berghs förlag, 2016. – 300 s.
16. Hildebrandt, J. Saga. Sagan om Valhalla / J. Hildebrandt. – Stockholm : Forum, 2004. – 376 s.

Поступила 05.10.2018

TRANSFORMATION OF THE CULTURAL MEMORY ABOUT THE VIKING AGE IN THE MODERN SWEDISH LITERATURE

N. SHPAKOUSKAYA

Проводится анализ ряда современных шведских романов, сюжет которых связан с эпохой викингов. A number of contemporary Swedish novels about the Viking Age are analyzed. The main motives actualized in the context of this historical period are characterized. It is argued that a modern representation of the Viking Age depends on contemporary values, challenges and views. It is claimed that contemporary novels about the Viking Age correct Swedes' opinion on their past and thereby participate in the transformation of their cultural memory.

Keywords: *cultural memory, Swedish literature, the Viking Age.*

УДК 821.161.1-39(09)

**ПРОБЛЕМЫ КИНОИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА
«ПИКОВАЯ ДАМА»****канд. филол. наук Т.Е. ТРОЩИНСКАЯ-СТЕПУШИНА
(государственное учреждение образования «Средняя школа № 4 г. Витебска»)**

Рассматриваются проблемы обращения мирового кино и телевидения к повести А.С. Пушкина «Пиковая дама». Исследуются разные аспекты перенесения на экран пушкинской повести: дан аналитический обзор всех известных на сегодняшний день экранизаций повести, выявлены и описаны сложности, с которыми сталкивались кинематографисты при работе над киноинтерпретацией «Пиковой дамы». Прослежена история создания кинолент, основанных на художественном тексте пушкинской повести, – от замысла до исполнения. Уделено внимание также тем работам, которые по разным причинам не были реализованы в полноценные художественные кинофильмы. Исследование носит диахронический характер и затрагивает экранизации, созданные на протяжении всей истории мирового кинематографа.

Ключевые слова: киноискусство, литература, образ, «Пиковая дама», Пушкин, экранизация.

Введение. История экранизаций великих произведений литературы подтверждает мысль о том, что литература и кино могут быть поистине близкими видами искусства. При этом та же история свидетельствует и о том, что литература и кинематограф существенно различаются между собой, по-разному влияют на разум и чувства человека и обладают своим специфическим художественным кодом. Взаимное влияние искусства литературы и киноискусства является предметом внимания и дискуссий культурологов, киноведов и литераторов более ста лет.

Впервые всерьез эта проблема была поставлена в середине 10-х годов прошлого века: «...русский художественный фильм формировался в прямой связи и под непосредственным влиянием русской классической литературы XIX в. Более того, до мощной волны советского киноавангарда 1920-х российское кино виделось в Европе и Америке скорее «экранизатором», продолжателем и преемником великой русской литературы. ...Понятно, что классика как таковая не была и не могла быть залогом художественного и / или коммерческого успеха фильма, но благодаря ей были завоеваны первые, фундаментальные успехи чисто экранной выразительности» [1].

На протяжении почти всей истории кино и вплоть до начала XXI в. считалось, что экранизация является лишь переводом с языка литературы на язык кино: «Лучшие экранизации величайших творений не поднялись и не могли подняться до уровня оригинала, как не исчерпает оригинал ни одно кинематографическое воплощение литературного шедевра и в дальнейшем на высоких уровнях зрелости киноискусства» [1].

В 1926 г. Ю.Н. Тынянов писал: «Иллюстрировать литературу для кино – задача трудная и неблагодарная, так как у кино свои методы и приемы, не совпадающие с литературными. Кино может только пытаться перевоплотить и истолковать по-своему литературных героев и литературный стиль» [2, с. 323].

В 1973 г. был выпущен сборник «Книга спорит с фильмом», посвященный экранизациям произведений русской классики, выпущенным на киностудии «Мосфильм» [3]. Киновед С.А. Лаврентьев в статье, опубликованной в 1999 г., отметил по этому поводу: «Книга спорить с фильмом не может. Даже если является его первоосновой. Не может музыка спорить с живописью, а театр – со скульптурой» [4]. Удача или провал экранизации зависят, считает С.А. Лаврентьев, вовсе не от следования букве и даже духу литературного первоисточника, а от того, смог ли кинорежиссер найти кинематографические выразительные средства, чтобы сообщить зрителям в зале те же ощущения, которые возникают у читателей, сидящих с томиком в домашнем кресле.

Причину притягательности для кино литературной классики замечательно сформулировал Г.М. Козинцев: «Кроме общепризнанных свойств, у классических произведений существует еще одно качество: каждая эпоха находит в них свои жизненно важные интересы... У зеркала классического искусства особая, непросто разгадываемая тайна: оно как бы движется вместе со столетиями» [5, с. 319]. По мысли М.М. Бахтина, каждое произведение искусства ведет диалог и с голосами из прошлого, обогащается новыми смыслами в будущем своем существовании. Он писал: «Даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершен-

ными, конечными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития...» [6, с. 209].

В XXI в. позиции этой казавшейся незыблемой истины уже не так прочны. К.Э. Разлогов в одном из недавних интервью высказал иную точку зрения: «...прежде всего надо экранизировать популярные детективные романы. Прошло время, когда особую роль имела экранизация классики. Хотя сейчас в известной мере этот интерес к классике сохранился» [7]. Острота дискуссий виднейших теоретиков и практиков кино говорит о сложности, глубине и актуальности проблемы взаимоотношений литературы и кинематографа – двух важных, разных, но равноправных видов искусства.

Основная часть. Творчество А. С. Пушкина занимает особое место в истории кино. С 1907 по 1917 гг. были неоднократно экранизированы многие его прозаические произведения, кроме «Гробовщика», «Истории села Горюхина», «Кирджали» и «Египетских ночей». Нужно отметить, что в те времена речь могла идти не о полноценных кинолентах, а, скорее, о киноиллюстрациях, которые сопровождали чтение пушкинских произведений. Им на смену пришли киноинсценировки, которые также не шли дальше иллюстрирования. «На этой, самой ранней, стадии в кинематографе не существует ни понятия жанра, ни попыток соизмерить собственные возможности с шедеврами литературы, – пишет Н.М. Зоркая. – Роман, драма, стихотворение в 17 строф («Песнь о вещем Олеге»), четырехтомный роман-эпопея «Война и мир» в чуть более поздней экранной «Наташе Ростовой» («драме в 5 частях»), бытовая комедия, фарс – все «укладывается» в лапидарный метраж киноленты от 215 до 2000 метров» [1]. «Пушкиниана» раннего русского экрана была пестра и наивна, однако факт обращения кинематографа к Пушкину был ценен сам по себе, поскольку прикосновение к творчеству классика действовало на кинематографистов самым облагораживающим образом.

Однако по мере развития киноискусства еще неоднократно возникали сомнения по поводу возможности экранизации вообще и, в частности, экранизации Пушкина. Например, в 1925 г. журнал «Советское кино» опубликовал статью, где говорилось, что «Пушкин и кинолента так же несовместимы, как проселок и железная дорога, как деревенская тишь и грохот большого фабричного города. Несовместимы прежде всего потому, что кинематограф подчеркивает там, где поэт только намекает» [8, с. 12]. Действительно, немому кинематографу середины 20-х годов с его резкой метафоричностью, склонностью к крупным планам, резкому монтажу было нелегко передать подтекст, изящество и одновременно глубину пушкинской прозы. Все это придет в кинематограф много позже.

Если посмотреть на творчество Пушкина с точки зрения современного кино, многое может показаться в нем настолько кинематографичным, что складывается убеждение будто Пушкин создавал свои произведения, владея арсеналом современных кинематографических средств. С.М. Эйзенштейн писал в свое время, что о «средствах монтажной и пластической выразительности Пушкина и значении этого лаконичнейшего мастера слова для кинокультуры можно было бы писать диссертации» [9, с. 127]. Однако пушкинский монтаж и игра с крупностью плана не должны, по мнению Эйзенштейна, механистично воплощаться в кино. П.Н. Фоменко подтверждает эту мысль: «...Пушкин выигрывает тогда, когда читаешь вместе с ним его книгу. Как только начинаешь искать какой-то особый кинематографический, монтажный эквивалент, все летит к черту» [10, с. 17]. Действительно, история экранизации пушкинской прозы является убедительным доказательством того, сколь опасным может быть подобное калькирование.

Над эстетической сущностью данной повести на протяжении почти двухсот лет размышляли такие выдающиеся деятели искусств XIX–XXI вв., как П.В. Анненков, В.Г. Белинский, Г.А. Гуковский, Д.С. Дарский, Н.М. Зоркая, М.М. Казаков, П.С. Коган, С.А. Лаврентьев, О.Л. Леонидов, Н.О. Лернер, Ю.М. Лотман, Б.С. Мейлах, С.С. Прокофьев, Я.А. Протазанов, М.И. Ромм, Л.С. Сидяков, А.Л. Слонимский, Ю.Н. Тынянов, П.И. Чайковский, Л.В. Чхайдзе, В.Ф. Ходасевич, В.Б. Шкловский, С.М. Эйзенштейн, Б.М. Эйхенбаум и многие-многие другие.

Что же привлекает «Пиковую даму» кинематографистов? Как пушкинский текст соотносится со спецификой кинематографа? **Цель статьи** – дать аналитический обзор истории экранизации повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» в диахроническом аспекте, т.е. со времен немого кино до наших дней.

Начало экранизаций «Пиковой дамы» было положено в 1910 г. одноименным немым короткометражным фильмом П.И. Чардынина. Сюжет фильма оказался ближе к либретто оперы Чайковского, чем к повести Пушкина. Режиссер переносит действие в XVIII в. В фильм включены основные сцены пушкинской повести, где тайная неведомая сила приобретает вполне реальные черты. Олицетворяющие эту силу три роковые карты, навязчиво преследуя Германна, подталкивают его к опасной черте. Во время свидания на мосту счастливый Германн показывает Лизе «три верные карты», недвусмысленно намекая, что она ему больше не нужна. Лиза с горя бросается в канал. Затем те же карты вдруг отчетливо проявляются на стене, но уже в гигантском, ужасающем масштабе. В финальном эпизоде карточной игры, где сначала Германн чувствует и ведет себя вполне уверенно, карты неожиданно фатально подводят его.

Герой, раздавленный этим крахом, оказывается не в состоянии пережить его и, помешавшись, закалывается. Поддавшись соблазнам, жди возмездия – вот излюбленная тема салонной дореволюционной мелодрамы, ярким представителем которой был П.И. Чардынин.

Таким образом, первая киноинтерпретация повести Пушкина является, скорее, экранной иллюстрацией к опере П.И. Чайковского, чем ее киновоплощением.

Фильм Я.А. Протазанова «Пиковая дама», снятый в 1916 г., критики единодушно признали интересной и серьезной попыткой воссоздания на экране пушкинской повести. Этот фильм представляет собой пример, хотя во многом еще небезупречный в силу технических ограничений, творческого переосмысления литературного источника на новой, кинематографической основе. Картина Я. Протазанова, как никакая другая в дореволюционной России, вызвала целую волну критических статей. Авторы публикаций писали об отменном актерском ансамбле, работе художника, уважении режиссера к авторскому замыслу. «Восхищаясь самой лучшей кинематографической «Пиковой дамой», мы прежде всего отмечаем удивительную, неожиданную по тем временам кинокультуру повествования», – отмечает С.А. Лаврентьев [4]. Многие киноведы считают экранизацию «первой серьезной попыткой перенесения на экран пушкинской повести и важным этапом в развитии русского кинематографа» [11]. Историк кино В.Е. Вишневецкий оценил «Пиковую даму» Я. Протазанова как «один из лучших дореволюционных фильмов и классический образец экранизации литературных произведений» [12, с. 109].

Главная тема «Пиковой дамы» – тема денег, которая в литературе начала XIX в. зачастую связывается с преступлением, жадностью власти. В связи с этим пушкинское сравнение Германа с Наполеоном является принципиально важным для понимания значения его образа. Я. Протазанов, не затрагивая на экране всей проблематики повести, взял только то, что, по его мнению, соединяет в себе образ главного героя и тему обогащения – историю трех карт. На экране она оказалась упрощенной, но, несмотря на это, осталась актуальной для своего времени. Критики отмечали и несколько примитивную по сравнению с пушкинской трактовку образа самого Германа (актер И. Мозжухин). Но, мнению Н.М. Зоркой, «его характер в фильме своей неистовостью, фанатизмом, эгоистической жестокостью приближается к литературному прообразу. С резким профилем, демоничный, с огромными и словно бы остекленевшими светлыми глазами под черными дугами бровей, Герман у Мозжухина фатально двигался к краху: последние кадры фильма запечатлевали его на железной койке сумасшедшего дома, маниакально тасующего колоду карт и всякий раз вместо заветного туза вытягивающего даму пик – символ мести и расплаты за убийство старухи» [1].

Кроме этого, в заслугу режиссеру ставят и то, что на начальном уровне кинематографической техники им были сделаны первые серьезные шаги для раскрытия на экране душевных переживаний героя. В частности, показ внутреннего монолога – новинка для немого кино тех лет. Таким монологом-воспоминанием была сцена в спальне. Графиня, оставшись одна в полумраке комнаты, впадает в некий транс: в зеркале все заметнее проступает отражение ее воспоминаний. Постепенно эти картины заполняют *весь* кадр – таким образом, графиня полностью перенеслась в прошлое. Экран светлеет; вещи проступают из мрака; постепенно все становится пышным, торжественным; меняется и сама графиня: юная, пылкая, привлекательная, она ждет своего возлюбленного.

Успех Я. Протазанова не потерял своего значения и до нашего времени, хотя преобладание крупных планов героев, гиперболизация эмоций сегодня могут показаться излишне театральными, фальшивыми. По мнению критиков, в фильме были допущены явные операторские просчеты освещения, из-за чего «кадры лишились глубины, а стильная и тщательно выполненная известным художником В. Баллюзком декорация выглядела плоской, перегруженной. Так сочетались в одной ленте открытия и неумение, сверкающие находки и немоющее ремесло...Изысканное изящество, флер тайны, ирония «Пиковой дамы», до сих пор не разгаданная, были Протазанову не под силу» [1]. Однако, на наш взгляд, не стоит забывать о более чем скромных возможностях дореволюционного кинопроизводства, а также о первоначальной связи кино с театром. Богатый арсенал кинематографических средств: монтаж, свет, своеобразное кадрирование – все это сделало «Пиковую даму» единственным в своем роде и сугубо кинематографическим явлением.

«"Пиковая дама"» Протазанова, – отмечал видный кинокритик Р.П. Соболев, – этапное произведение искусства кино, первое достижение русского кинематографа, имеющее мировое значение. Если попытаться в немногих словах определить новаторское начало «Пиковой дамы», то на первое место следует поставить открытое и утвержденное этим фильмом право кинематографа на правдивый и глубокий показ человеческих характеров...» [13, с. 92].

Две последующие экранизации «Пиковой дамы» были сняты в Европе талантливыми русскими режиссерами Александром Разумным (Германия, 1927 г.) и Федором Оцепом (Франция, 1937).

«Пиковая дама» Ф. Оцепа (1937) обращается к литературной основе опосредованно – через «Пиковую даму» Протазанова, с которым Оцеп, как стало известно относительно недавно из его семейного

архива, работал в качестве одного из соавторов сценария. Повторяющиеся в фильме Оцепа тени на стене, игра с отражениями в зеркалах, оживающая карта с лицом старухи – все это напоминает протазановский фильм. Как и финал с безумием Германна – актера Пьера Бланшара, похожего на Ивана Мозжухина в финале фильма Протазанова. В то же время начало фильма Оцепа с приездом Германна на почтовую станцию является реминисценцией другой повести Пушкина – «Станционный смотритель» (Оцеп совместно с В. Туркиным работал над сценарием к фильму «Коллежский регистратор», снятому по этой повести режиссерами Ю. Желябужским и И. Москвиным в 1925 г.). При этом сцена с игрой в карты, происходящая на почтовой станции в ожидании отъезда, отсылает зрителя к теме игры в русской литературе. Этот режиссерский ход, рассчитанный на западного зрителя, возможно, призван обыграть миф о России и загадочной русской душе. Таких моментов в фильме Оцепа немало: это и тройки, и русский церковный хор на отпевании графини, и сказочное превращение вздорной старухи, тиранящей свою воспитанницу, в ее добрую бабушку (*la babouchka* – слово не переводится, а транслитерируется, графиня же обращается к девушке: «*ma colombe*» – «голубка», обращение, не существующее во французском языке, но являющееся калькой русского «голубушка» [цит. по: 16]). Самая неожиданная сцена для русского зрителя сцена – дуэль Германна с капитаном Ирецким, приревновавшим к нему Лизу (по фильму они оба в нее влюблены), во время которой Германн стреляет в воздух и отказывается от любовных претензий, жертвуя своим чувством. Тема дуэли с отказом от стрельбы – аллюзия на ситуацию из повести «Выстрел» («Повести Белкина»), которая, возможно, призвана напомнить западному зрителю факт дуэли самого поэта. По мнению проф. Н.И. Нусиновой, «в целом фильм Оцепа балансирует на грани нескольких культурных традиций – русского дореволюционного кино, советского кино, эмигрантского кино – и апеллирует одновременно к русской культуре, с которой органически связан режиссер, и к французскому зрителю, для которого он в данный момент работает» [14].

Таким образом, замыслы двух картин, снятых русскими режиссерами в Европе в 30-х гг., роднит тяготение их авторов изложить пушкинскую повесть доступным для среднего европейского зрителя киноязыком. В результате драматическая история превращается в любовную мелодраму, в которой оба Германна (металлург у А. Разумного, военный у Ф. Оцепа) мужественно преодолевают полученный от карточного проигрыша удар и находят счастье в семейных радостях.

Необходимо отметить, что многие исследователи отмечают некое таинственное влияние «Пиковой дамы» на многих из тех, кто брался за ее экранизацию. Однажды влюбившись в неповторимую поэтику этой повести, режиссеры «заболели» ею на долгие годы. При этом она не желала быть проходным эпизодом в их творческой биографии – об этом заявляли многие мастера экрана. Иногда талантливые режиссеры терпели сокрушительное фиаско, пытаясь воплотить на экране своенравный пушкинский шедевр.

В 1930 г. известный ленинградский театральный режиссер П.К. Вэйсбрем, задумав снять «Пиковую даму», написал литературный и режиссерский сценарии, отобрал актеров и уже собирался приступить к съемкам, как вдруг картину запретили приказом сверху без объяснения причин. В 1945 г. режиссер вновь подал заявку на съемку «Пиковой дамы», которая, увы, была отклонена Комитетом по кинематографии.

В годы большого террора, когда экран неумолимо превращался в политическое орудие, обращение к Пушкину было для режиссеров особенно необходимо, как глоток свежего воздуха в невыносимой духоте.

Выдающийся кинорежиссер М.И. Ромм работал над «Пиковой дамой» в течение 1936–1937 гг., стремясь закончить картину к 100-летию со дня смерти поэта. Предшествующее творчество мастера соответствовало этому замыслу: сочинение стихов, прозаические опыты, «Пышка» по Мопассану – все это естественно предвосхищало работу над экранизацией повести.

Работа над фильмом шла трудно, с несколькими непредвиденными перерывами, случавшимися из-за административных препон. Но «Пиковая дама» продолжала тревожить воображение Ромма: его не оставляла мысль, что может получиться по сути немая картина, предельно насыщенная выразительным действием. Как и Эйзенштейн, он приходит к мысли о необычайной кинематографичности пушкинского письма.

Режиссер детально разрабатывает образ главного героя, пытаясь разобраться в мотивах его поступков: «Примечательным мне показался и характер Германна, немца в высшей степени аккуратного, как всякий немец, но одновременно склонного к фантастическим идеям. Если мы вспомним дальнейшую историю некоторых германских авантюров, более поздних, то, в общем, это угадано Пушкиным довольно точно, это вполне в немецком характере. То есть сама идея, может быть, абсолютно фантастична, но выполняется она с поразительной точностью», – писал он в своих заметках [15, т. 2, с. 157].

Приступив повторно к экранизации уже в 1937 г., Ромм успел отснять всю натуру и начал павильонные съемки актерских сцен: «Работать над пушкинским текстом и мизансценами было ни с чем

не сравнимым наслаждением. Волчек нашел нежный поэтический стиль света. Все было романтично и красиво» [там же, с. 158].

Два года напряженного и вдохновенного труда в рабочем содружестве с блистательным оператором Б.И. Волчком, гениальным композитором С.С. Прокофьевым, горячо поддерживавшим Ромма в прочтении Пушкина, закончились тем, что его «роман с «Пиковой дамой» неожиданно оборвался» – вышел приказ о немедленном прекращении работы «в связи с крутым поворотом к современной тематике». А за каждым съемочным днем – титанический и вдохновенный труд, бессонные ночи, горы прочитанных книг, тревога и ... любовь к Пушкину. Для всех членов съемочной группы запрет «Пиковой дамы» стал одним из самых драматичных моментов в жизни. «Как человек суеверный, – писал впоследствии мастер, – я выбросил все материалы, которые у меня были по «Пиковой даме»: сценарий, литературу, специальные исследования историка Б. Поршнева, эскизы декораций и фотографии. Я тяжело переживал запрещение «Пиковой дамы», но еще тяжелее переживали его актеры» [там же, с. 151]. Не осталось ничего. Кроме музыки, которую впоследствии С. Прокофьев включил в другие сочинения. Невосполнимая потеря для мирового кинематографа!

Трагическая участь постигла экранизации «Пиковой дамы» и некоторых других известных режиссеров.

Например, братья Васильевы (творческий псевдоним советских кинорежиссеров и сценаристов, однофамильцев Георгия и Сергея Васильевых) – прославленные создатели кинофильма «Чапаев» (1934) – также хотели снять кинофильм по пушкинской повести, и поначалу все складывалось вполне удачно: были подобраны все актеры, можно было начинать съемки. Но картину закрыли после пересмотра и уточнения тематического плана в 1946 г.

Роковую роль сыграла «Пиковая дама» и в судьбе замечательного актера и режиссера М.М. Козакова, который грезил ею почти пятнадцать лет. Картина должна была стать своеобразной фантазией на пушкинскую тему. Козаков решил соединить на экране два века – XIX и XX, а еще – пушкинский текст и оперу Чайковского. Для осуществления этого замысла был придуман оригинальный сюжетный ход: новый персонаж – современный Мечтатель, – гуляя по Ленинграду, внезапно переносится в пушкинский Петербург, превращаясь в свидетеля удивительных событий повести.

Режиссер, разумеется, много размышлял и о характере Германна. Кто сыграл с ним эту дьявольскую шутку? Причем здесь старая графиня, у которой, по сути, нет никакой тайны, тайной она окутана только в гробу или в фантазмагорических видениях Германна. Тогда почему он «обдернулся»? Тайна, считает М. Козаков, кроется в самом Германне. В его душе соседствуют и Бог, и дьявол. Но герой, забыв о Боге, заключает сделку с темной силой. И вся история повествует о гнетущей душевной борьбе человека противоречивого, двойственного, человека необузданных страстей. Германн прошел через суровые жизненные испытания, и режиссер хотел в своей несостоявшейся картине молить у Бога прощения за бессмертную душу безбожного героя [16].

В мемуарах М.М. Козакова, изданных в 1996 г. под названием «Актерская книга», «Пиковая дама» (и все, что с ней связано) занимает особое место. Вот фрагмент из этой книги: «*«Пиковая дама», 87-й год. При вторичной попытке (первая была в 80-м) экранизировать эту вечно загадочную повесть я сломался и загремел в психушку. Падения, короткие взлеты и вновь падения, сокрушительные обвалы, чудовищные депрессии, страхи, самоанализ и самоуничтожение и самоуничтожение. Не дневник – история болезни. В результате я и угодил в ленинградскую Бехтеревку»* [17].

Производственные неурядицы привели к остановке съемок, но режиссер полон горечи и вины в первую очередь по отношению к себе. В его дневниках – яростный спор с самим собой: «*Производственный бардак и развал были бы преодолимы, если бы ты сам был до конца уверен в своем замысле, который вынашивал годами, если бы ты сам не разочаровался в собственном сценарии, над которым трудился, как не трудился никогда ни над чем в жизни, ты бы, безусловно, доснял эту ленту, победил всех врагов и выстоял перед любыми трудностями... Если бы, если бы, если бы...*» [там же].

После перерыва съемки уже не возобновлялись, но еще долгие годы Козакова продолжала мучить загадка: «*Что же меня загнипотизировало в «Пиковой даме» и завело так далеко? Красота и загадочность самой вещи, магия прозы, характеры, лишь намеченные Пушкиным, проблема? Наверное, все вместе. И тогда я возмечтал увидеть это на экране. Воплотить то, что на экране воплотить нельзя. Во всяком случае, мне это явно не дано. И я снова и снова пытался разобраться – в себе»,* – читаем в его мемуарах [там же].

Люди искусства часто бывают суеверны и беспощадны к себе – возможно, это даже необходимо в творческой профессии, но также, возможно, именно эти качества зачастую мешают движению вперед, провоцируя неудачи. Но несмотря на то, что многим выдающимся деятелям кино не удалось воплотить задуманное на экране, мы всегда будем благодарны им за эту великую попытку, за то, что они боролись и мучились, отдавая себя искусству.

Следующая состоявшаяся экранизация была сделана в 1960 г. режиссером Р.И. Тихомировым. Интересно, что над сценарием фильма, кроме самого режиссера, работали и братья Васильевы, и П. Вейсбрем, по-прежнему страстно мечтавшие увидеть столь долго вынашиваемый замысел на экране. Эту картину трудно назвать экранизацией повести – скорее, это воплощение на экране оперы П.И. Чайковского, либретто к которой, как известно, писал его брат Модест, значительно отойдя от пушкинского текста (например, Германн кончает жизнь самоубийством, Лиза из бедной воспитанницы превращается в богатую наследницу графини и др.). В роли Германна выступил О. А. Стриженов, который создал убедительный образ сильного, страстного, цельного, человека, не отступающего ни перед какими преградами. Однако ни фактура актера, ни его талантливое исполнение роли не смогли гарантировать картине успеха. Режиссерская идея развернуть оперное действие на натуре привела к нарушению необходимой меры условности, а прилежное попадание драматическими актерами в чужие голоса оперных певцов Большого театра смотрелось на экране слишком искусственно.

В 1972 г. «Пиковую даму» экранизировал выдающийся польский режиссер Януш Моргенштерн, сняв короткометражную телевизионную ленту (оригинальное название фильма «*Dama pikowa*»). Фильм, решенный в жанре мистической драмы, восхищает актерской игрой Р. Барыча (Германн), прекрасно воплотившего скрытую, но фатальную одержимость героя своей идефикс.

Режиссер фильма «Пиковая дама» И. Масленников, снявший одноименный фильм в 1982 г., утверждает обратное: жизнь объяснима, все закономерно, поэтому человек в силах многое предугадать. Пушкинская разбивка на главы, эпиграфы – все сохранено режиссером. Сам фильм построен необычно: главную роль в нем, на наш взгляд, исполняет рассказчица, которую блистательно играет Алла Демидова. Ее роль, напрямую восходящая к образу рассказчика в прозе Пушкина, человеку разумному, спокойному, несколько флегматичному, и определила, в известной степени, интонационную ровность кинопостановки. Повесть именно читается Демидовой, драматическому же действию отведено не так много места. Мистики в этой эмоционально спокойной, «уравновешенной», светлой «Пиковой даме» нет совсем [18]. Изысканная художественная ткань текста, размеренный ритм повествования – все это завораживает зрителя, и он с удовольствием следует за рассказчицей по пушкинскому Петербургу.

Большое уважение к первоисточнику, великолепная игра актеров (особенно И. Смоктуновского, по мнению режиссера П.Н. Фоменко), блестящая операторская работа Ю. Векслера – все это по праву позволяет считать фильм И. Масленникова замечательной экранизацией пушкинского шедевра.

«Пиковая дама» – работа, к которой много раз возвращался гениальный режиссер театра и кино П. Н. Фоменко – на телевидении, в театре и даже в Парижской национальной консерватории с французскими студентами. «Все мои «Пиковые дамы» – говорил режиссер в одном интервью, – это попытка ... прочтения всех шести глав пушкинской повести» [10].

В телепостановке 1987 г. с участием студентов ГИТИСа, снятой в интерьерах музея А. С. Пушкина (и в нашумевшем спектакле 1996 г. в театре им. Евг. Вахтангова), появляется новый персонаж по имени Тайная Недоброжелательность, имя которой было заимствовано из эпиграфа к повести. Неслучайно П. Фоменко – режиссер, который воспроизводит не сюжет произведения, а его атмосферу. При этом он убежден, что «мистических мотивов у Пушкина нет, они есть у Гоголя – родоначальника абсурдизма, а Пушкин «высок и светел» как магический поэт, мыслитель, великолепный прозаик» [там же]. П.Н. Фоменко – наверное, один из немногих режиссеров, кто откровенно признавался – Пушкина разгадать невозможно, и с этой загадкой необходимо научиться жить.

Придерживаясь хронологического порядка упоминания экранизаций «Пиковой дамы», отметим картину режиссера А.С. Орлова, снятую в 1988 г. Идея фильма изначально принадлежала М.М. Козакову, но в процессе работы замысел изменялся, картина получила название «Эти... три верные карты». Трактую по-своему образ Германна, А. Орлов придал ему черты нерешительности, растерянности, даже незащитности – эта трактовка роли отлично вписалась в типаж сыгравшего его А. Феклистова. Киноинтерпретацию А. Орлова отличает изысканное колористическое решение, построенное на интересных сочетаниях золотого и черного. Элегия петербургской повести выявляются в призрачном мерцании свечей, в сиреневой дымке, из которой рождаются смутные, обрывочные видения. Удивительная, «нездешняя» музыка Э. Артемьева рождает острое чувство тоски и неприкаянности человеческой души от невозможности достичь страстно желаемого: для графини это молодость и красота, для Германна – желание покончить со своим жалким положением.

XXI век кинематографической судьбы «Пиковой дамы» открывает фильм-мюзикл режиссера Брайана Ларджа совместного франко-нидерландско-японского производства, снятый в 2002 г. на музыку П.И. Чайковского. В нем блистательно сыграли и спели звезды мировой оперы: М. Гулегина, О. Бородина, Г. Григорян (ушел из жизни в 2016 г.) и др.

В 2015 г. режиссер Святослав Подгаевский предложил абсолютно новое прочтение повести, сняв фильм «Пиковая дама: черный обряд» в жанре мистического триллера. С древних времен считается, что любое зеркало может стать порталом в мир мертвых. Четверо подростков в шутку решают вызвать Пиковую Даму из зазеркалья, но даже не подозревают, на какие ужасы обрекают себя и своих близких – теперь мстительный призрак не остановится, пока не получит их души. Гнетущее настроение создает съемка пугающе массивных многоэтажек в меланхолических зимних спальных районах. Фильм получил довольно прохладные отзывы критики: «Чересчур увлекшись созданием формы, автор позабыл наполнить ее достойным содержанием, не удосужившись внятно сформулировать, при чем здесь вообще «Пиковая дама». Поэтому нарисованная на компьютере страшная особа, выскакивающая из зеркал, оказывается собирательным образом всех злых духов, присутствующих в каждом втором мистическом хорроре. Национальный колорит приказал долго жить» [19].

Завершающий аккордом в симфонии экранизаций «Пиковой дамы» на сегодняшний день является триллер П.С. Лунгина «Дама пик» (2016), события которого разворачиваются на фоне постановки оперы Чайковского «Пиковая дама». Фильм вызвал большой интерес и широкий общественный резонанс, а также был удостоен премий «Ника» и «Золотой орел» (2017).

По сюжету в родной театр возвращается оперная прима София Майер (К. Раппопорт) с желанием поставить «Пиковую даму», в которой она когда-то играла Лизу. Теперь она готова петь партию графини, а своей племяннице отдать партию Лизы; на роль Германа сначала утверждается стареющий тенор (В. Симонов), но за его спиной возникает молодой певец Андрей (И. Янковский), который маниакально хочет петь эту партию.

Репетициям и премьере самого спектакля (сценография потрясающая!) в фильме отведено не так уж много времени, однако влияние пушкинской повести и ее оперной интерпретации налицо. По мнению кинокритика А. Фолина, «синергия двух искусств – театра и кино – выглядит тут несколько непривычно, но вполне логично, и, осознав это, принять условия игры, предложенные Лунгиным, несложно и даже приятно (хотя бы для разнообразия). В конце концов, цитируя саму известную арию из титульной оперы: «Что наша жизнь? Игра!» [20]. В первую очередь дело в самой истории, поскольку получить вожделенную роль Андрей пытается, убедив Майер, что он и есть Германн, как бы странно это ни звучало. Экзальтированный певец отправляется в подпольное казино, где делает ставки в давно забытой карточной игре штосс – в точности как у Пушкина – на тройку, семерку и туз. Неспроста фильм был назван А. Фолиным «постмодернистской историей, в которой классическое произведение фатально влияет на реальность» [20]. Однако главное – это общая эстетика картины: в ней почти все театрально, чересчур: и одежда героев, и интерьер помещений (особенно помпезного загородного дома друга-олигарха Майер (И. Миркурбанов), у которого она поселилась на время возвращения в Россию, и слишком акцентированная игра актеров. Возможно, появление в фильме Миркурбанова и Симонова (в большей степени театральных актеров) обусловлено именно этим. Но, по мнению многих критиков, «Дама Пик» – это «почти бенефис» К. Раппопорт, которая, по признанию режиссера, здесь играет необузданную стихию, сметающую все на своем пути.

Заключение. Итак, повесть Пушкина «Пиковая дама» живет в киноискусстве более ста лет – с 1910 г. до настоящего времени. За этот период произведение было экранизировано много раз как в России, так и за ее пределами. Многие режиссеры отдавали годы жизни, чтобы воплотить свой замысел, свое прочтение повести на экране, но не всем, в силу разных причин, это удавалось. Пушкинский шедевр, его манящая тайна по-прежнему остается неисчерпаемым источником вдохновения для новых поколений кинематографистов, киноведов и просто любителей кино. Столь длительная «жизнь» «Пиковая дамы» в кино – убедительное доказательство того, что поэтика Пушкина продолжает указывать дорогу не только литературе, но и киноискусству как в XX, так и в XXI вв.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зоркая, Н.М. Серебряные девятьсот десятилетия [Электронный ресурс] / Н.М. Зоркая. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/art/35958.php>. – Дата доступа: 25.05.2017.
2. Тынянов, Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю.Н. Тынянов. – М.: Наука, 1977. – 576 с.
3. Книга спорит с фильмом: сб. статей / В.В. Кожин [и др.]. – М.: Искусство, 1973. – 263 с.
4. Лаврентьев, С.А. «Пиковая дама» и другие [Электронный ресурс] / С.А. Лаврентьев. – Режим доступа: <http://kinoart.ru/archive/1999/06/n6-article13>. – Дата доступа: 20.06.2017.
5. Козинцев, Г.М. Наш современник Вильям Шекспир / Г.М. Козинцев. – М.: Искусство, 1966. – 350 с.
6. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Художеств. лит., 1975. – 502 с.
7. Разлогов, К.Э. Кино как наркотик [Электронный ресурс] / К.Э. Разлогов. – Режим доступа: <http://bogemnyipeterburg.net/vocabulare/alfavit/persons/r/razlogovKirill.htm>. – Дата доступа: 11.07.2017.

8. Коган, П.С. Опыт литературной фильма (по поводу «Коллежского регистратора») / П.С. Коган // Советское кино. – 1925. – № 6. – С. 12–15.
9. Эйзенштейн, С.М. 30 лет советского кинематографа и традиции русской культуры / С.М. Эйзенштейн // Избранные статьи. – М. : Искусство, 1955. – С. 127.
10. Фоменко, П.Н. Сбились мы. Что делать нам... / П.Н. Фоменко // Искусство кино. – 1999. – № 6. – С. 17.
11. Горницкая, Н.С. Интерпретация пушкинской прозы в киноискусстве [Электронный ресурс] / Н.С. Горницкая. – 1997. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/is5/is5-278-.htm>. – Дата доступа: 13.05.2017.
12. Вишневский, В.Е. Художественные фильмы дореволюционной России / В.Е. Вишневский. – М. : Госкиноиздат, 1945. – 191 с.
13. Соболев, Р.П. Люди и фильмы русского дореволюционного кино / Р.П. Соболев. – М. : Искусство, 1961. – 211 с.
14. Нусинова, Н.И. «Пиковая дама» в изгнании [Электронный ресурс] / Н.И. Нусинова. – Режим доступа <http://www.kinozapiski.ru/ru/print/sendvalues/794/>. – Дата доступа: 30.05.2017.
15. Ромм, М.И. Избранные произведения в трех томах / М. И. Ромм. – М. : Искусство, 1982. – Т. 2. – 478 с.
16. Ростова, Н.В. Экранные интерпретации «Пиковой дамы» в отечественном кинематографе [Электронный ресурс] / Н.В. Ростова. – Режим доступа: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2014_-_2_2_unicode/13.pdf. – Дата доступа: 14.06.2017.
17. Козаков, М.М. Актерская книга : мемуары [Электронный ресурс] / М.М. Козаков. – Режим доступа: <http://fanread.ru/book/9474964/?page=84>. – Дата доступа: 29.07.2017.
18. Сергеева, Т.С. «Пиковая дама»: что снится человеку... (Из опыта обращений русских режиссеров к пушкинской повести) [Электронный ресурс] / Т.С. Сергеева. – Режим доступа: <http://www.kinozapiski.ru/ru/print/sendvalues/793/>. – Дата доступа: 31.05.2017.
19. Литовченко, А. «Пиковая дама»: спасибо, что пришла [Электронный ресурс] / А. Литовченко. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/09/09/pikovaaya-site.html>. – Дата доступа: 22.07.2017.
20. Фолин, А. «Дама Пик» Павла Лунгина [Электронный ресурс] / А. Фолин. – Режим доступа: <http://thr.ru/cinema/recenzia-dama-pik-pavla-lungina/>. – Дата доступа: 24.07.2017.

Поступила 05.06.2018

PROBLEMS OF THE FILM INTERPRETATION OF THE STORY A.S. PUSHKIN «THE QUEEN OF SPADES»

T. TROSHINSKAYA-STEPUSHINA

The subject of the article is screen adaptation of the story “The Queen of Spades” by A.S. Pushkin. Different aspects of screening the Pushkin’s story are researched and general problems of adapting literary classics are analyzed. An analytical review of all the known screen versions that are available today is given; the problems encountered by filmmakers in their work on the film interpretation of the story “The Queen of Spades” are identified and illustrated. The history of producing movies based on the artistic text of the Pushkin’s story - from the initial idea to the output is traced. In addition to the analysis of the created screen adaptations, the article also pays attention to the works which have not been made into high-grade feature films. The research has a diachronic nature and involves screen versions that have been created throughout the history of the world cinema.

Keywords: cinema, literature, image, “Queen of Spades”, Pushkin, adaptation.

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 378.14:37.018.4

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

канд. ист. наук, доц. **Е.Н. БОРУН, Е.В. МИНЁНОК**
(Полоцкий государственный университет)

Рассматриваются проблемы готовности специалистов по физической культуре к работе в условиях инклюзивного образования и организации занятий физическими упражнениями детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья, совместно со здоровыми сверстниками. Выявлено наличие противоречия между потребностью системы образования в квалифицированных специалистах для реализации инклюзии и отсутствием специализированной подготовки к названной сфере деятельности у выпускников педагогических специальностей.

Ключевые слова: инклюзия, образование, преподаватель, специалист, физическая культура, физическое воспитание.

Введение. Основным требованием, предъявляемым к современному образованию, является обеспечение гуманистической направленности, восприятие человека, его жизни как основной ценности. И в этой связи инклюзивное образование, создающее для каждого ребенка, в т.ч. и детей с особенностями психофизического развития, возможности наиболее полной и естественной социализации, является оптимальной моделью организации образовательного процесса. Приоритет практики инклюзивного образования закреплен в Саламанкской декларации ЮНЕСКО, которая утверждает, что каждый ребенок, обладая уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями, должен иметь доступ к получению образования в обычной школе, в которой созданы условия для удовлетворения его образовательных потребностей [2, с. 124].

Современный этап развития образования характеризуется сближением систем основного и специального образования, что проявляется в востребованности интегрированного обучения и воспитания, которое, в свою очередь, является ступенью на пути к более высокой цели – инклюзивному образованию, исключающему любую дискриминацию детей и обеспечивающему равное отношение ко всем людям. В Беларуси в условиях интегрированного обучения и воспитания получают образование 68,6% детей с особенностями психофизического развития от общего количества таких детей, нуждающихся в получении специального образования. Создано уже около 5 тыс. интегрированных классов. Есть еще специальные классы, как форма интегрированного обучения, – более 180. В дошкольных учреждениях работают интегрированные группы (1,2 тыс.) и 1,35 тыс. специальных групп [3, с. 4].

Основная часть. На сегодняшний день в Республике Беларусь уже предприняты определенные шаги по развитию инклюзивного образования: инклюзивные тенденции обозначены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2016–2020 годы, понятие инклюзивного образования вносится в новую редакцию Кодекса Республики Беларусь об образовании, утверждена и реализуется Концепция развития инклюзивного образования [6].

Реализация концепции предусматривает несколько этапов. На первом этапе, который рассчитан на 2015–2017 годы, была осуществлена разработка нормативного правового, научно-методического обеспечения, научные исследования, экспериментальная и инновационная деятельность, подготовка кадров, создание специальных условий в учреждениях образования. С 2014/2015 учебного года реализуется республиканский экспериментальный проект «Апробация модели инклюзивного образования в учреждении образования», в котором участвуют 8 учреждений общего среднего образования, представляющих разные регионы республики. На втором этапе (2018–2020 годы) предусматривается, что отдельные учреждения образования будут осуществлять инклюзивное образование. В это же время будет продолжена разработка научных основ, научно-методического обеспечения инклюзивного образования, подготовка кадров для работы с обучающимися с разными образовательными потребностями. Третий этап (2020-й и последующие годы) предусматривает увеличение количества учреждений образования, осуществляющих инклюзивное образование [6].

Развитие инклюзивных процессов в образовании предполагает создание адаптивного образовательного пространства для лиц с особенностями психофизического развития в учреждениях образования, которое обеспечивалось бы наличием безбарьерной среды жизнедеятельности, необходимых средств обучения, готовностью всех участников образовательного процесса к осуществлению инклюзивного образования [1, с. 35]. Всего около 36% учреждений дошкольного, общего среднего, профессионально-технического образования имеют элементы безбарьерной среды. Стараются соответствовать тенденциям по развитию инклюзивного образования и учреждения высшего образования: около 45% их зданий также обеспечивают беспрепятственный доступ для инвалидов [3, с. 3].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем учащимся, но создавая при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразных особенностей образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивные подходы способствуют поддержке детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и особыми образовательными потребностями (ООП) в обучении и достижении личностного успеха, что расширяет шансы и возможности для их последующей адаптации в социуме.

Инклюзия помогает развивать у здоровых детей толерантность к сверстникам с психофизическими недостатками, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству [5, с. 10].

Важной частью инклюзивного образования, которая способствует формированию ряда положительных черт личности и ее физическому совершенствованию, является физическое воспитание. Исследователи И.Р. Боднар, Ю.В. Петришин, Е.Н. Приступа инклюзивное физическое воспитание понимают как гибкую, индивидуализированную систему физического воспитания детей с ОПФР и ООП в условиях массового образования [5, с. 13].

В учреждении образования со сформированной инклюзивной образовательной средой физкультурно-оздоровительная деятельность, прежде всего, является эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате грамотно построенной физкультурно-оздоровительной деятельности у детей с ОПФР происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуется мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние. Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии.

Анализ научно-методической литературы по реализации инклюзивного физического воспитания позволил выявить ряд преимуществ для здоровых детей и детей с ОПФР и ООП. У детей с ОПФР и ООП в условиях массового образования появляются следующие возможности: «особые» дети получают наглядный пример для двигательного подражания; формируется стремление к преодолению физических и психологических барьеров; появляется желание улучшать свои физические кондиции; осознается необходимость личного вклада в жизнь общества; осуществляется более высокий уровень социального взаимодействия со здоровыми сверстниками; формируются социальные компетенции и навыки коммуникации [8, с. 245]. У нормотипичных детей появляется возможность получить уникальный социальный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что способствует повышению их самооценки, формированию умений и навыков рефлексии; развитию толерантности, доброжелательности, милосердия и уважения к лицам, имеющим отличия от обычных детей. Особую роль в реализации инклюзивного физического воспитания могут сыграть педагоги посредством организации физкультурно-оздоровительной работы, используя как урочные, так и внеурочные формы занятий: утреннюю гигиеническую гимнастику, физкультминутку, занятия во время прогулки, общешкольные физкультурно-оздоровительные мероприятия, дни здоровья. [10, с. 103].

Цель исследования – выявить отношение и готовность будущих специалистов по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования, а также наличие сформировавшихся компетенций для организации физкультурно-оздоровительной работы в инклюзивных группах.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты 3–4 курсов, обучающиеся по профилю «Физическая культура» (43 человека). Выбор группы респондентов был обусловлен тем, что к концу 3 курса у студентов должны сформироваться основные группы компетенций, необходимых для реализации их дальнейшей успешной профессиональной деятельности. В результате проведенного опроса были получены следующие результаты. Чуть больше половины опрошенных положительно относятся к проведению занятий физическими упражнениями совместно здоровых детей и детей-инвалидов. Своё мнение студенты аргументировали следующим образом: «У детей-инвалидов будет выше мотивация для достижения результата», «Детям-инвалидам необходимо приобретать опыт общения со здоровыми сверстниками».

Около 35% студентов отрицательно относятся к инклюзивным занятиям по физической культуре. Они считают, что дети-инвалиды будут некомфортно себя чувствовать, наблюдая, как здоровые сверстники выполняют то, что они выполнить не могут. Кроме того, данная группа респондентов убеждена, что подобные занятия очень сложны как по организации, так и по методике.

В ответе на вопрос: «Какие занятия физическими упражнениями целесообразно организовывать, исходя из принципа инклюзии?» студенты высказали мнение, что в немалой степени этой цели может служить физкультурный праздник. Возможно также совместное участие нормотипичных детей и детей с ОПФР в утренней гимнастике и физкультурном досуге. По мнению опрошенных, сложнее всего осуществление инклюзивного образования в процессе физкультурных занятий.

На вопрос о предпочтении в работе с детьми определенной нозологической группы ответы студентов отличались большим разнообразием. Тем не менее, большинство из них хотят работать с детьми, имеющими нарушения слуха. В меньшей степени они считают себя готовыми к работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата и зрения. Большинство студентов считают себя не готовыми к работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта.

В ходе опроса были выявлены факторы (по 10-балльной шкале), которые могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий нормотипичных детей и детей с ОПФР.

В большей степени (8,5) студентов беспокоит отсутствие специальных навыков для общения с детьми с ОПФР (например, владение сурдопереводом), а также недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий (7,67). В меньшей степени вызывают затруднения недостаточные знания по методике занятий с детьми с ОПФР (5,11) и организации взаимодействия нормотипичных детей и детей с ОПФР (5,89). В качестве положительного результата можно отметить невысокие показатели по фактору «психологический барьер в общении с детьми-инвалидами» (4,22). Опыт близкого общения с людьми с ОПФР (в семье, в период учебы, на работе) у опрошенных отсутствует.

Фактически можно констатировать, что теоретическая и практическая подготовка будущих преподавателей физической культуры нуждается в дополнении, она недостаточна для реализации инклюзивного подхода. Отсутствует курс «Теория и практика специального образования», нет разработанных учебно-методических материалов, пособий, средств обучения и обучающих программ. В курсе «Теория и методика физической культуры» есть разделы «Оздоровительная физическая культура», «Адаптивная физическая культура», однако, они не формируют необходимые компетенции педагогов для организации учебного процесса в инклюзивных классах. Учебная дисциплина «Основы физической реабилитации» является дисциплиной «по выбору» и преподается на 4 курсе обучения. Кроме этого, анализ действующих типовых программ по дисциплинам «Основы психологии и педагогики» и «Педагогика» показал, что в названных курсах отсутствует само понятие «инклюзивное образование», даже в ознакомительном плане нет информации о формах, методах и технологиях работы с разными категориями обучающихся в условиях инклюзивного образования [4]. Для формирования практических навыков работы с детьми с ОПФР целесообразно осуществить взаимодействие с учреждениями образования, на базе которых функционируют инклюзивные классы, в частности со средней школой № 8 г. Новополоцка, которая с 2014 года является экспериментальной площадкой Министерства образования Республики Беларусь по апробации модели инклюзивного учреждения образования.

Таким образом, в современной педагогической практике существует противоречие между потребностью системы образования в квалифицированных специалистах для реализации инклюзии и отсутствием специализированной подготовки к названной сфере деятельности у выпускников педагогических специальностей. Осуществление физического воспитания в условиях инклюзивного образования следует выстраивать на основополагающих концепциях воспитания: гуманизма, личностно-ориентированной, сотрудничества. В основе физического воспитания лежит самоутверждение личности детей с ОПФР и ООП. Индивидуальный подход к лицам с ОПФР и ООП предполагает отбор методических приемов обучения и воспитания с учетом всех особенностей занимающихся: структуры и тяжести основного дефекта, наличия или отсутствия сопутствующих или вторичных нарушений, возраста, физического развития, а также систематизации компонентов инклюзивного физического воспитания. При разработке содержания и использования разнообразных организационных форм инклюзивного физического воспитания педагоги, работающие с детьми, должны опираться на следующие положения:

- учет противопоказаний для детей с ОПФР и ООП по использованию средств и методов физического воспитания;
- создание условий для эффективного личностного и физического развития детей с ОПФР и здоровых сверстников;
- максимальное использование урочных и внеурочных форм занятий физическими упражнениями в системе инклюзивного образования [9, с. 80–84].

Анализируя научную литературу, методические приемы физического воспитания, используемые в условиях инклюзивной среды, можно охарактеризовать как:

1) обеспечение равных возможностей для физической подготовки здоровых детей и их сверстников с ОПФР в процессе совместных занятий физическими упражнениями. Целью приемов этого блока является формирование возможности заниматься совместно со здоровыми детьми, выполняя упражнения, необходимые для совершенствования физических способностей, не акцентируя внимания на отклонениях в здоровье и физических недостатках детей.

Данный блок объединяет в себе три группы приемов:

- выполнение различных ролевых функций при выполнении заданий, подвижных игр и элементов спортивных игр, учитывающих функциональное состояние каждого участника;
- выполнение различных заданий при проведении эстафет;
- выполнение упражнений с форой (гандикапом). Для этого необходимо использовать разные дозировки, исходные и конечные положения;

2) активизация межличностных взаимоотношений внутри класса в процессе занятий физической культурой.

Данный блок включает следующие методические приемы:

- выполнение упражнений в парах (дети с ОПФР и здоровые дети) с целью активизации вербального и невербального общения и удовлетворения потребности в тактильном и эмоциональном контакте;

- в процессе межличностных взаимодействий активизируется внимание к партнеру, эмоциональное отношение к его действиям;

- совместное проведение обсуждения нового материала и анализ допущенных ошибок;

3) выработка умений самостоятельной организации и проведения инклюзивных мероприятий по физической культуре.

Сочетание педагогического руководства с самостоятельностью детей с ОПФР предоставляет возможность помогать ученикам с ОПФР проявлять инициативу, осваивать нормы и правила поведения в спортивном зале. Следует подчеркнуть, что обучение приемам взаимопомощи на уроках физической культуры осуществляется методами показа, рассказа, объяснения [1, с. 203]. Таким образом, инклюзивное совместное обучение не только помогает людям с инвалидностью адаптироваться к жизни, но и позволяет здоровым людям развить толерантность и ответственность.

Заключение. Проведенное исследование показало, что будущие специалисты по физической культуре адекватно оценивают возможные трудности при работе в условиях инклюзивного образования и уровень своей готовности к их преодолению. Важно, что студенты понимают специфику инклюзивных занятий физическими упражнениями и склоняются к организации их в тех формах, которые наиболее целесообразны для решения поставленных задач. В целом, студенты положительно относятся к проведению занятий физическими упражнениями совместно здоровых детей и детей с ОПФР и ООП, у них отсутствует психологический барьер в общении с детьми-инвалидами. Однако теоретическая и практическая подготовка будущих преподавателей физической культуры нуждается в дополнении, она недостаточна для реализации инклюзивного подхода. У будущих педагогов отсутствует специализированная подготовка, не сформированы необходимые компетенции для организации учебного процесса в инклюзивных классах. Для дальнейшей реализации Концепции развития инклюзивного образования необходимо проводить подготовку кадров для работы с обучающимися с разными образовательными потребностями, формировать знания о методических приемах обучения и практические навыки работы в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов, А.В. Повышение эффективности процесса физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Аксенов. – СПб., 2011. – 203 л.
2. Бут, Т. Показатели инклюзии : практ. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. Аникеев. – М. : Перспектива, 2007. – 124 с.
3. Будкевич, В.А. О задачах специального образования в 2014/15 учебном году / В.А. Будкевич // Специальная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 3–4.
4. Довгяло, Н.В. К вопросу о готовности учреждений высшего образования к реализации системы инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н.В. Довгяло, Е.Н. Борун, Д.А. Кондаков // Инновационные подходы в образовательном процессе высшей школы: национальный и международный аспекты : электрон. сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию Полоц. гос. ун-та, Новополоцк, 8–9 февр. 2018 г. / Полоц. гос. ун-т ; под ред. Ю.П. Голубева, Н.А. Борейко. – Новополоцк, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

5. Змушко, А.М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А.М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 9–16.
6. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608. – Режим доступа: <http://molodechno.edu.minskregion.by/gallery/66/КонсерInclusRasv.pdf>. – Дата доступа: 3.09.2018.
7. Приступа, Е.Н. Инклюзивное физическое воспитание школьников 1–3 групп здоровья / Е.Н. Приступа, Ю.В. Петришин, И.Р. Боднар // Педагогика. Психология. – 2013. – № 1. – С. 62–66.
8. Хитрюк, В.В. Готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции: мотивационный компонент / В.В. Хитрюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 30. Ч. 1. – Ялта, 2010. – С. 241–247. – (Педагогіка і психологія).
9. Хитрюк, В.В. Формирование профессиональной готовности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции на основе компетентностного подхода / В.В. Хитрюк // III Всероссийские педагогические чтения по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии. – М., 2010. – С. 80–84.
10. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

Поступила 12.09.2018

**READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO WORK
WITH CHILDREN WITH PARTICULARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT
UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

E. BORUN, E. MINIONOK

The article deals with the problems of the readiness of specialists in physical culture to work in an inclusive education and the organization of physical exercises for children with disabilities in health, together with healthy peers. It was revealed that there is a contradiction between the need of the education system for qualified specialists for the implementation of inclusion and the lack of specialized training for the named field of activity among graduates of pedagogical specialties.

Keywords: *inclusion, education, teacher, specialist, physical education, physical education.*

УДК 796

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ КАК ВАРИАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»

Н.В. ГРИШАНОВА

(Полоцкий государственный университет)

Анализ спортивного ориентирования показал, что данный вид спорта является доступным и эффективным средством физического воспитания, который может использоваться как альтернативный метод развития аэробной выносливости и вариативный компонент в учреждениях общего среднего образования. Занятия спортивным ориентированием могут разнообразить образовательный процесс по физическому воспитанию, внести элемент новизны в традиционные занятия физической культурой. Актуальность использования спортивного ориентирования также объясняется отставанием материально-технического обеспечения учреждений общего среднего образования школ г. Полоцка и недостаточным количеством спортивных объектов и сооружений.

Ключевые слова: *физическая культура, спортивное ориентирование, вариативный компонент, материально-техническая база, прикладное значение спортивного ориентирования.*

Введение. В соответствии с Концепцией национальной безопасности Республики Беларусь, утвержденной Указом Президента Республики Беларусь от 9 ноября 2010 г. № 575 «Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь» (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2010 г., № 276, 1/12080), и Государственной программой развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016–2020 годы, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 12 апреля 2016 г. № 303 (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 19.04.2016, 5/41961) основным национальным интересом в совокупности с государственной социальной политикой являются повышение общего уровня здоровья населения, развитие физической культуры и спорта как эффективного инструмента оздоровления нации [1].

В реализации вышеперечисленных постановлений учреждения общего среднего образования должны стать ключевой ступенью в образовательной вертикали, т.к. основными задачами общего среднего образования считаются развитие базовых физических способностей учащихся, сохранение и укрепление их физического и психического здоровья, формирование гигиенических навыков и здорового образа жизни. Решение этих задач во многом зависит от качества организации изучения учебного предмета «Физическая культура и здоровье» в каждом общеобразовательном учреждении [2].

В реализации учебного предмета «Физическая культура и здоровье» важным вопросом является материально-техническое обеспечение учреждений общего среднего образования. Соответственно, ни о каком положительном эффекте образовательного процесса нельзя говорить, если в школах отсутствуют специально оборудованные спортивные залы, стадионы, спортивные площадки и спортивный инвентарь в нужном количестве.

В нашей Республике ежегодно проводятся мероприятия по улучшению спортивной материально-технической базы в школах. Однако во многих школах и сейчас наблюдается отставание материально-технической базы от современных требований, что в свою очередь препятствует эффективному образовательному процессу. Именно поэтому важно оценить существующие проблемы качества спортивной материально-технической базы учреждений общего среднего образования, выявить существующие проблемы и предложить альтернативные способы их решения в сложившихся условиях.

Цель исследования – обосновать эффективность использования спортивного ориентирования как вариативного компонента в физическом воспитании в учреждениях общего среднего образования.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- изучение обеспечения материально-технической базы учреждений общего среднего образования на наличие спортивных объектов и сооружений г. Полоцка;
- определение доступности спортивного ориентирования как средства физического воспитания в учреждениях общего среднего образования;
- анализ эффективности использования спортивного ориентирования и его влияния на здоровье и работоспособность учащихся.

Методы и организация исследования. В исследовании применялись методы анализа и обобщения литературных источников, методы опроса, методы математической статистики.

Анализ спортивной материально-технической базы учреждений общего среднего образования осуществлялся осенью 2017 года на базе 17 учреждений общего среднего образования г. Полоцка.

Сравнительный анализ стоимости спортивного инвентаря и дополнительного оборудования производился на основании коммерческих предложений и прайс-листов от ведущих компаний-поставщиков спортивного оборудования в Республике Беларусь, таких как ОДО «Хаусфит», ООО «Евротекс», ООО «АльфаСпорт», ООО «Белинтерспас», ООО «Саламандра-плюс», ЧПУП «Джет Сет групп», ЧПУП «Адвертекс групп».

Основная часть. В результате проведенного анализа материально-технического обеспечения учреждений общего среднего образования г. Полоцка на наличие спортивных объектов и сооружений было установлено, что в учреждениях общего среднего образования наблюдается дефицит спортивных сооружений для обеспечения образовательного процесса по предмету «Физическая культура и здоровье».

Из рисунка видно, что во всех учреждениях общего среднего образования имеются большие спортивные залы, в 4 из них – дополнительные спортивные залы, в 13 – маленький спортивный стадион, в 8 – спортивная площадка, в 4 – тренажерные залы.

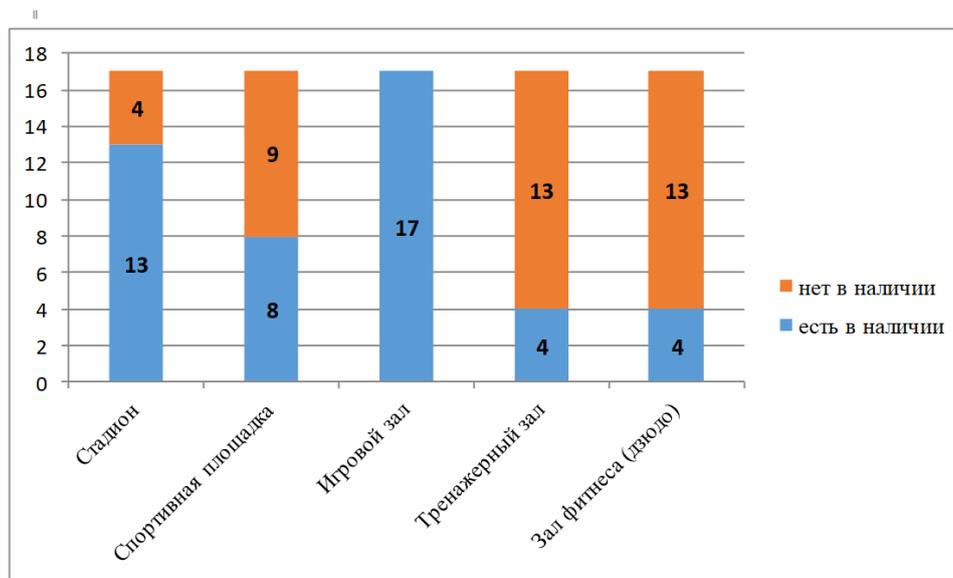


Рисунок. – Оснащенность учреждений общего среднего образования г. Полоцка спортивными объектами и сооружениями

Из анализа результатов таблицы 1 видно, что в 76,47% учреждений общего среднего образования (13 школ) имеется в наличии и спортивный зал, и стадион; у 46,15% из них (6 школ) дополнительно к этим объектам – либо спортивная площадка с турниками, либо тренажерный зал, либо второй спортивный зал. У 4 школ отсутствует стадион, в 3 из них в наличии имеется только спортивная площадка с турниками и 1 спортивный зал. При этом из 8 школ, оснащенных спортивными площадками, лишь 5 можно отнести к многопрофильным спортивным площадкам [3].

Из всех учреждений общего среднего образования г. Полоцка лишь одно оснащено стадионом, спортивной площадкой, двумя спортивными залами, тренажерным залом и катком. Стоит отметить, что специально оборудованная площадка под каток имеется лишь в одной школе.

В настоящее время в большинстве учреждений общего среднего образования, в наличии которых имеется только один спортивный зал, существует ряд проблем. Например, согласно постановлению Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 5 сентября 2014 г. № 58 «Об утверждении Инструкции о классификации физкультурно-спортивных сооружений Республики Беларусь и требованиях к их работе» (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 29.10.2014, 8/29234), минимальная площадь помещения для занятий физической культурой и спортом по игровым видам на 1 человека должна составлять не менее 15 м² [3]. Однако в холодное время года в связи с большим количеством учащихся и одновременным проведением занятий в зале для разных классов эти нормы нарушаются, что в свою очередь отражается на моторной плотности урока и качестве усвоения материала. Пока одни учащиеся осваивают новый материал, другие простаивают, а дополнительный шум отвлекает и тех, и других. В конечном итоге снижается эффект от физических упражнений и, как следствие, уровень физической подготовленности.

Другая современная проблема – отсутствие стадионов и многофункциональных спортивных площадок или их ненадлежащее состояние, непригодность для проведения кроссовой или лыжной подготовки. В результате этого у учащихся отмечается низкий уровень развития аэробной выносливости, что также сказывается на их здоровье и работоспособности.

Таблица 1. – Наличие в учреждениях общего среднего образования г. Полоцка спортивных объектов и сооружений

Порядковый номер исследуемого объекта	Большой спортивный зал	Стадион	Спортивная площадка	Тренажерный зал	Малый спортивный зал
1	+	–	+		
2	+	+	–		
3	+	+	–		
4	+	+	–		
5	+	+	–	+	+
6	+	+	–		
7	+	+	–		
8	+	+	–		
9	+	+	+	+	
10	+	+	+		
11	+	+	–		
12	+	–	+		
13	+	–	+	+	+
14	+	+	+		
15	+	+	–		+
16	+	–	+		
17	+	+	+	+	+

В связи с этим в сложившихся обстоятельствах необходимо находить альтернативные способы решения существующих проблем, использовать новые доступные средства физического воспитания.

Одним из таких средств может выступать спортивное ориентирование, которое может быть использовано в образовательном процессе учреждениями общего среднего образования как дополнительное или альтернативное уже используемым видам спорта с целью повышения физической подготовленности учащихся.

Более того, нами было доказано большое прикладное значение спортивного ориентирования, которое выражается:

- в укреплении здоровья, закаливании, профилактике развития заболеваний, снятии нервно-мышечного напряжения, рекреации;
- развитии физических качеств и, соответственно, повышении уровня физической подготовленности учащихся;
- совершенствовании когнитивных процессов, таких как память, внимание, мышление, которые необходимы каждому учащемуся;
- доступности спортивного ориентирования в любое время года [4];
- улучшении эмоционального фона, т.к. спортивное ориентирование воспринимается учащимися как игра, что помогает им легче переносить физическую нагрузку, например, в сравнении с монотонным бегом по кругу легкоатлетического стадиона, который нравится не всем учащимся;
- сочетании физических упражнений разной направленности; так, бег по пересеченной местности способствует не только развитию аэробной выносливости, но и сочетает в себе упражнения силовой направленности при преодолении подъемов;
- доступности в экономическом плане.

Согласно требованиям по учебно-методическому обеспечению образовательного процесса по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» [5] и постановлению Министерства образования Республики Беларусь от 14 июля 2014 г. № 105 «Об установлении перечней и норм обеспечения спортивным инвентарем и оборудованием, необходимыми для организации физического воспитания обучающихся учреждений образования, иных организаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, проведения с ними физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий» (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, от 10 сентября 2014 г. 8/29066) [6], количество спортивного инвентаря по разным разделам учебной программы по предмету «Физическая культура и здоровье» зависит от числа учащихся в учреждении образования. Как пример, для сравнительного анализа стоимости оборудования для обеспечения образовательного процесса по предмету «Физическая культура и здоровье» мы будем ориентироваться на школы с числом учащихся до 440 человек. Нами были проанализированы коммерческие предложения и прайс-листы на оборудование от ведущих компаний-поставщиков спортивного оборудования в Республике Беларусь, а также коммерческие предложения на печатную продукцию и канцелярские принадлежности, необходимые для обеспечения занятий спортивным ориентированием.

В таблице 2 приведен сокращенный перечень основного спортивного инвентаря с указанием средней стоимости за 1 единицу товара и итоговую стоимость необходимого оборудования.

Таблица 2. – Перечень и нормы обеспечения спортивным инвентарем и оборудованием, необходимым для организации физического воспитания в учреждениях общего среднего образования

Наименование	Единица измерения	Количество в учреждении образования с числом учащихся до 440 человек	Средняя стоимость за 1 единицу*	Общая стоимость затрат*
Спортивный инвентарь и оборудование для атлетической гимнастики				
Гантели переменной массы (0,5–5 кг)	пара	20	35,74	714,8
Гриф для штанги	шт.	1	48,04	48,04
Гири (12 кг)	шт.	4	98,0	98,0
Диски для штанги	пара	8	38,58	308,64
Спортивный инвентарь для зимних видов спорта				
Ботинки лыжные	пара	60	60,9	3654
Коньки	пара	20	49,0	980,0
Льжи беговые	пара	60	62,86	3771,6
Льжные крепления	пара	60	9,42	565,2
Льжные палки	пара	60	8,0	480,0
Инвентарь для спортивных и подвижных игр				
Ворота гандбольные	пара	1	517,5	517,5
Ворота футбольные	пара	1	923,8	923,8
Кольцо баскетбольное	пара	6	77,98	467,88
Комплект для настольного тенниса (сетка и ракетки)	комплект	4	4,55	18,2
Мяч баскетбольный	шт.	20	18,0	360,0
Мяч волейбольный	шт.	20	30,0	600,0
Мяч гандбольный	шт.	6	20,0	120,0
Мяч футбольный	шт.	10	30,0	300,0
Ракетка для настольного тенниса	пара	12	13,76	165,12
Сетка для баскетбольных колец	пара	10	5,32	53,2
Сетка волейбольная	пара	2	32,4	64,8
Сетка для гандбольных ворот	пара	1	48,60	48,60
Сетка футбольная	пара	1	68,40	68,40
Стойки баскетбольные	пара	1	636,0	636,0
Стойки волейбольные	пара	1	536,0	536,0
Стол для настольного тенниса	шт.	3	564,8	1694,4
Щит баскетбольный	пара	4	473,92	1895,68
Спортивный туристский инвентарь				
Компас	шт.	8	35,72	285,76

* цены указаны в белорусских рублях.

В таблице 3 приведены средние цены на дополнительные канцелярские принадлежности, необходимые для обеспечения занятий спортивным ориентированием.

Таким образом, приведенные в таблицах 2 и 3 данные свидетельствуют, что из всего обязательного спортивного оборудования, необходимого для организации физического воспитания и проведения физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в учреждениях общего среднего образования, самым дешевым является оборудование для обеспечения занятий спортивным ориентированием. Для реализации практических занятий по данному виду спорта не нужно специально оборудованных залов – занятия проходят на улице, в лесопарковом массиве, с использованием компаса и спортивной карты. Для теоретических занятий подходит обычный учебный класс, для занятий по общей физической подготовке – спортивный зал. Например, на обеспечение занятий по лыжной подготовке на одного учащегося необходимо потратить 141 руб. 18 коп., а по спортивному ориентированию – 36 руб. 40 коп.

Таблица 3. – Перечень дополнительных канцелярских принадлежностей, необходимых для обеспечения занятий спортивным ориентированием в учреждениях общего среднего образования

Наименование	Единица измерения	Количество в учреждении образования с числом учащихся до 440 человек	Средняя стоимость за 1 единицу*	Общая стоимость затрат*
Карта спортивная (цветная печать форма А4)	шт.	20	0,45	9
Папка-карман (упаковка 100 шт.)	шт.	1	8,67	8,67
Ламинация листа формата А4	шт.	20	0,23	4,6

* цены указаны в белорусских рублях.

По спортивной форме для занимающихся ориентированием также нет жестких требований – для занятий подходит любая спортивная одежда, соответствующая погодным условиям [7].

Ранее было установлено, что одной из основных проблем при реализации внеклассных занятий по спортивному ориентированию в учреждениях общего среднего образования являлось отсутствие специалистов в данной области, а также инвентаря [8].

В настоящее время согласно перечню и нормам обеспечения спортивным инвентарем и оборудованием, необходимыми для организации физического воспитания обучающихся учреждений общего среднего образования [6], должен приобретаться минимальный комплект компасов по числу обучающихся.

Количество картографического материала различных городов и районов Беларуси увеличивается с каждым годом. Например, только в гт. Полоцке, Новополоцке и Полоцком районе за последние 5 лет было подготовлено 7 новых спортивных карт для ориентирования. В настоящий момент в данном регионе имеется 19 спортивных карт, пригодных для ориентирования.

В общедоступном пользовании имеются программы факультативных занятий по спортивному ориентированию для учреждений общего среднего образования «Зеленый стадион» (авторы Н.В. Гришанова, И.В. Григоревич, Э.С. Ародь) и «Ориентирование спортивное» (авторы К.В. Кугот, О.Л. Ермоленко), утвержденные грифом Министерства образования Республики Беларусь [9]. Они могут быть использованы не только в качестве программ факультативных занятий, но и как учебный материал для реализации вариативного компонента учебной программы «Физическая культура и здоровье» при включении спортивного ориентирования в перечень видов спорта вариативного компонента, утверждаемых в установленном порядке Министерством образования Республики Беларусь.

Ежегодно учреждением образования «Белорусский государственный университет физической культуры» выпускаются специалисты в области спортивного ориентирования, а учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» проводит обучающие курсы «Ориентирование спортивное и методика обучения». Согласно образовательному стандарту по специальности 1-03 02 01 «Физическая культура», обязательный компонент цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин включает в себя дисциплину «Туризм» (или «Туристско-рекреационная деятельность»), в рамках которой один из разделов программы – спортивное ориентирование как вид спорта [10].

Сегодня проблем по организации занятий спортивным ориентированием в учреждениях общего среднего образования не имеется. Основная трудность – неосведомленность учителей физической культуры о прикладном значении данного вида спорта, их узкая спортивная специализация, отсутствие спортивного ориентирования в перечне видов спорта вариативного компонента, утверждаемом Министерством образования Республики Беларусь.

Заключение. Было установлено, что несмотря на ряд мероприятий по усовершенствованию спортивной материально-технической базы школ, материальные базы учреждений общего среднего образования г. Полоцка отстают от современных требований. Так, лишь у 46,15% учреждений общего среднего образования помимо игрового зала имеется спортивная площадка, либо тренажерный зал, либо зал фитнеса или дзюдо.

В существующей ситуации спортивное ориентирование может стать хорошим альтернативным средством физического воспитания в учреждениях общего среднего образования.

Этот вид спорта не нуждается в специально оборудованном помещении для занятий, занятия могут проводиться в любое время года.

Спортивное ориентирование доступно в экономическом плане. На обеспечение занятий по лыжной подготовке на одного учащегося приходится 141 руб. 18 коп., по настольному теннису – 583 руб. 11 коп., по волейболу – 598 руб. 40 коп., по конькобежному спорту – 49 руб., а по спортивному ориентированию – 36 руб. 40 коп.

Спортивное ориентирование не требует ограничения по возрасту, может быть использовано для развития учащихся различных групп здоровья. Оно может послужить вариантом развития аэробной выносливости учащихся, как метод кроссовой подготовки в легкой атлетике.

Занятия спортивным ориентированием могут разнообразить образовательный процесс по физическому воспитанию, заинтересовать учащихся, внести элемент новизны в обыденность и шаблонность традиционных занятий физической культурой.

Все это будет положительно сказываться на уровне физической подготовленности учащихся, их работоспособности и здоровье. Поэтому данный вид спорта может быть рассмотрен для включения его в вариативный компонент в программу «Физическая культура и здоровье» для учреждений общего среднего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : утв. 12 апр. 2016 г., № 303 // Нац. правовой портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21600303>. – Дата доступа: 10.08.2018.
2. Концепция учебного предмета «Физическая культура и здоровье» [Электронный ресурс] : 2019 г. // Республиканский центр физического воспитания и спорта учащихся и студентов. – Режим доступа: http://www.sporteducation.by/img/file/normativka/konsep_fizra_2009.pdf. – Дата доступа: 08.08.2018.
3. Об утверждении Инструкции о классификации физкультурно-спортивных сооружений Республики Беларусь и требованиях к их работе [Электронный ресурс] : постановление М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь от 5 сент. 2014 г. № 58 // Нац. информац. портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://naviny.org/2014/09/05/by1449.htm>. – Дата доступа: 10.08.2018.
4. Гришанова, Н.В. Прикладное значение спортивного ориентирования / Н.В. Гришанова // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту : материалы XIV Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2015 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2016. – Ч. 2. – С. 172–175.
5. Физическая культура и здоровье : учеб. программа для V–VII классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск, 2017.
6. Об установлении перечней и норм обеспечения спортивным инвентарем и оборудованием, необходимыми для организации физического воспитания обучающихся учреждений образования, иных организаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, проведения с ними физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 14 июля 2014 г., № 105 // Нац. правовой портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: http://www.pravo.by/upload/docs/op/W21429066_1410296400.pdf. – Дата доступа: 11.08.2018.
7. Дьяков, А.С. Спортивное ориентирование : учеб.-метод. пособие / А.С. Дьяков, А.Ю. Яговкин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. – 20 с.
8. Гришанова, Н.В. Внеклассные занятия спортивным ориентированием как средство оздоровления учащихся 6–7-го классов / Н.В. Гришанова, Е.М. Якуш // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту : материалы XIII Междунар. науч. сессии по итогам НИР за 2012 г. : в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: Т.Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2013. – Ч. 3. – С. 115–118.
9. Учреждение «Республиканский центр физического воспитания и спорта учащихся и студентов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2017-2018-uchebnyj-god/1295-fizicheskaya-kultura-i-zdorove.html>. – Дата доступа: 07.08.2018.
10. Образовательный стандарт Республики Беларусь специальности 1-03 02 01 [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15 марта 2010 г. № 35 // Нац. информационный портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://naviny.org/2010/03/15/by21946.htm>. – Дата доступа: 12.08.2018.

Поступила 12.09.2018

ALTERNATIVE USE OF ORIENTEERING AS A VARIABLE COMPONENT ON THE SUBJECT OF «PHYSICAL CULTURE AND HEALTH»

N. HRYSHANAVA

Analysis of orienteering has shown that this sport is an affordable and effective means of physical education, which can be used as an alternative method of development of aerobic endurance and variable component in institutions of General secondary education. Orienteering classes can diversify the educational process of physical education, to make an element of novelty in the traditional physical culture. The relevance of the use of orienteering is also explained by the backlog of material and technical support of institutions of General secondary education of schools in Polotsk, and the insufficient number of sports facilities and facilities.

Keywords: physical culture, orienteering, variable component, material and technical base, applied value of orienteering.

УДК 796

**ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОК 17–18 ЛЕТ
ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИТНЕСОМ С УЧЕТОМ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРАКСИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ****Н.В. КАЗАК***(Белорусский государственный университет, Минск)*

Показана значимость изучения физических показателей студенток с учетом проявления практических состояний в контексте оптимизации педагогических и психических факторов, обуславливающих результативность занятий физической культурой в учреждениях высшего образования. Установлены статистически достоверные изменения физических показателей после педагогического эксперимента.

Ключевые слова: физические показатели, практические состояния.

Введение. В настоящее время эффективность занятий физической культурой в период обучения в учреждениях высшего образования не всегда соответствует требованиям профессиональной физической подготовки будущих специалистов. При этом учебная деятельность студентов сопряжена со значительной психической и физической нагрузками, обусловленными необходимостью овладения значительным объемом знаний и практических навыков [1, 2]. Насыщенность студенческой жизни, отсутствие осознанной потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями приводят к снижению мотивации к занятиям физической культурой, а также к периодическому возникновению негативных практических состояний. К ним относят психическую пресыщенность и напряженность, монотонию, утомление [3]. В проанализированных работах отмечается, что практические состояния в значительной мере определяют успешность деятельности человека, его физическое и психическое здоровье [3–5]. Данные психологические реакции возникают на различных этапах деятельности и обусловлены ее спецификой. В частности, у студенток данные состояния являются адекватным ответом на влияние учебной ситуации.

Проявление таких состояний определяется объективными характеристиками. К ним относят скорость переработки информации, продуктивность умственного труда, выносливость в учебной деятельности и точность исполнения работы [6–8].

В теории и методике физической культуры и спорта накоплен богатый арсенал средств физической подготовки, который представляет собой фактический потенциал для положительного воздействия на психологические состояния студенток [1].

В процессе занятий физической культурой психологическая составляющая как фактор, обуславливающий эффективность педагогического процесса, в ряде случаев глубоко не актуализируется. В результате негативные состояния не только не исчезают, а, иногда, и усиливаются, отрицательно влияя на общую успеваемость студенток и их мотивацию к занятиям как по физической культуре, так и по другим учебным дисциплинам. Именно поэтому проблемные вопросы, связанные с практическими состояниями студенток в физическом воспитании, определили направление нашего исследования.

Цель исследования – обоснование методических подходов к построению учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» в учреждениях высшего образования с учетом проявления практических состояний у студенток.

Организация и методы исследования. Педагогический эксперимент проводился в течение 9 месяцев (сентябрь – май 2018 г.). В нем приняли участие 80 студенток первого курса юридического факультета Белорусского государственного университета, относящихся к основному и подготовительному учебным отделениям. Эксперимент включал установление показателей физических качеств у студенток и определение уровня проявления практических состояний в контрольной и экспериментальной группах до и после педагогического эксперимента. Также была апробирована экспериментальная методика физической подготовки студенток с преимущественным использованием средств фитнеса, разработанная с учетом проявления практических состояний.

Оценка физической подготовленности студенток осуществлялась по результатам двигательных тестов: бег 1500 м, челночный бег 4х9 м, поднятие туловища из положения лежа на спине за 60 с, бег 30 м, наклон вперед из положения сидя.

Для изучения объективных характеристик практических состояний студенток проводилось психологическое тестирование до и после педагогического эксперимента.

Для диагностики испытуемых использовался корректурный тест «Кольца Ландольта» – один из методов выявления уровня работоспособности человека, его утомляемости и других психических состояний в деятельности [7, 8]. Его результаты позволяют оценить такие показатели, как коэффициент выносливости умственной деятельности, точность исполнения работы, продуктивность умственной деятельности, скорость переработки информации. Оценочные шкалы показателей практических состояний представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Оценочные шкалы показателей практических состояний

Показатель	Уровень			
	высокий	средний	низкий	
Коэффициент умственной деятельности, %	< 0	0–15	> 15	
Показатель	Уровень точности			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Точность исполнения работы, ед.	> 0,95	0,90–0,94	0,80–0,89	< 0,79
Показатель	Уровень продуктивности			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Продуктивность умственного труда, ед.	> 330	250–330	150–250	< 150
Показатель	Скорость переработки информации			
	высокий	выше среднего	средний	низкий
Скорость переработки информации, балл	10	8–9	4–7	> 4

Известно, что при проявлении физических качеств и психических состояний задействованы единые физиологические механизмы, которые связаны с деятельностью центральной нервной системы. Также существуют исследования, описывающие взаимосвязь развития физических качеств и динамики психического состояния [4]. Основываясь на данной информации, нами был проведен педагогический эксперимент, цель которого – улучшение психологического состояния студенток (уменьшения проявления негативных практических состояний) в процессе целенаправленного развития физических качеств средствами фитнеса.

В ходе педагогического эксперимента в контрольной группе проводились занятия в соответствии с учебной программой по дисциплине «Физическая культура». Физическая подготовка студенток экспериментальной группы предполагала использование как традиционных физических упражнений, представленных в примерной программе дисциплины «Физическая культура», так и использования различных средств фитнеса, подобранных с учетом показателей практических состояний.

В соответствии с программой по учебной дисциплине «Физическая культура» занятия должны носить комплексный характер, поэтому каждое занятие было направлено на совершенствование трех физических качеств. Время основной части занятия, в зависимости от варианта комбинации уровня развития трех физических качеств, распределялось между упражнениями в процентном соотношении, представленном в таблице 2.

Таблица 2. – Распределение времени (%) основной части урока между заданиями по развитию физических качеств

Варианты комбинаций уровней развития физических качеств	Уровень развития трех физических качеств и выделяемое на них время (%) от основной части урока		
	Н	С	Н
Три одинаковых уровня развития физических качеств	Н	Н	Н
	С	С	С
	В	В	В
	33,3%	33,3%	33,3%
Три разных уровня развития физических качеств	Н	С	В
	50%	33%	17%
	Н	С	С
Одно физическое качество более низкого уровня, чем два	Н	В	В
	С	В	В
	50%	25%	25%
	Н	Н	С
Два физических качества более низкого уровня, чем одно	Н	Н	В
	С	С	В
	41,5%	41,5%	17%

Примечание: В – высокий; С – средний; Н – низкий.

Для реализации планов учебного процесса предлагалось строить занятие таким образом, чтобы в его подготовительной и заключительной частях все занимающиеся выполняли задания в одной группе. В основной части занятия студентки распределялись на однородные группы – с учетом проявления практических состояний и уровнем развития физических качеств.

Математико-статистическая обработка экспериментальных данных осуществлялась с помощью программного пакета «Statistica 10» и включала параметры описательной статистики. Достоверность изменений показателей оценивалась при помощи *t*-критерия Стьюдента.

Результаты исследования и их обсуждение. Исходные показатели результатов тестирования уровня развития физических качеств у первокурсниц указывают, что студентки контрольной и экспериментальной групп в начале педагогического эксперимента не отличались по исследуемым показателям. Соответственно, у испытуемых был одинаковый уровень развития физических качеств (табл. 3).

Таблица 3. – Показатели ($\bar{X}+\sigma$) развития физических качеств студенток контрольной ($n = 40$) и экспериментальной ($n = 40$) групп в начале педагогического эксперимента

Показатели развития физических качеств		Сравниваемые группы		Различия по <i>t</i> -критерию Стьюдента	
		контрольная	экспериментальная	<i>t</i>	<i>p</i>
Двигательные тесты	Бег 1500 м, с	579,90±33,13	582,18±24,45	0,35	>0,05
	Челночный бег, с	10,29±0,64	10,35±0,67	0,44	>0,05
	Поднимание туловища, кол-во раз/мин	40,60±4,69	41,13±4,72	0,5	>0,05
	Бег 30 м, с	5,58±0,43	5,51±0,39	0,74	>0,05
	Наклон вперед, см	13,30±5,10	14,15±4,61	0,78	>0,05

Повторное обследование студенток данных групп было проведено по этим же показателям в конце педагогического эксперимента. В результате выявлено, что к окончанию учебного года студентки экспериментальной группы стали превосходить своих однокурсниц из контрольной группы по уровню развития гибкости. По другим же показателям развитие физических качеств статистически достоверных различий между студентками контрольной и экспериментальной групп не обнаружено (табл. 4). Следовательно, включение программ фитнеса в состав средств физического воспитания позволяет в условиях академических занятий физической культурой повысить их эффективность в развитии, прежде всего, гибкости.

Таблица 4. – Показатели ($\bar{X}+\sigma$) развития физических качеств студенток контрольной ($n = 40$) и экспериментальной ($n = 40$) групп после педагогического эксперимента

Показатели развития физических качеств		Сравниваемые группы		Различия по <i>t</i> -критерию Стьюдента	
		контрольная	экспериментальная	<i>t</i>	<i>p</i>
Двигательные тесты	Бег 1500 м, с	573,58±28,05	571,30±19,86	0,42	>0,05
	Челночный бег, с	10,19±0,62	10,07±0,60	0,89	>0,05
	Поднимание туловища, кол-во раз/мин	41,05±5,72	43,23±4,69	1,86	>0,05
	Бег 30 м, с	5,48±0,37	5,34±0,35	1,71	>0,05
	Наклон вперед, см	13,75±5,47	16,13±4,22	2,18	<0,05

Для более детального анализа эффективности традиционной и экспериментальной методики занятий физической подготовкой студенток была изучена внутригрупповая динамика показателей.

Установлено, что использование традиционной методики физической подготовки у испытуемых контрольной группы не привела ни к положительным, ни к отрицательным статистически достоверным изменениям показателей двигательных тестов (табл. 5).

У студенток экспериментальной группы, в течение учебного года участвовавших в реализации экспериментальной методики физической подготовки с преимущественным использованием средств фитнеса, нагрузка которых дифференцировалась с учетом проявления практических состояний, к окончанию педагогического эксперимента произошли статистически достоверные положительные изменения по всем тестируемым показателям физической подготовленности (табл. 6).

Таблица 5. – Динамика показателей ($\bar{X}+\sigma$) развития физических качеств студенток контрольной ($n = 40$) группы после педагогического эксперимента

Показатели развития физических качеств		Этапы педагогического эксперимента		Различия по t -критерию Стьюдента	
		начало	окончание	t	p
Двигательные тесты	Бег 1500 м, с	579,90±33,13	573,58±28,05	0,92	>0,05
	Челночный бег, с	10,29±0,64	10,19±0,62	0,69	>0,05
	Поднимание туловища, кол-во раз/мин	40,60±4,69	41,05±5,72	0,38	>0,05
	Бег 30 м, с	5,58±0,43	5,48±0,37	1,11	>0,05
	Наклон вперед, см	13,30±5,10	13,75±5,47	0,38	> 0,05

Таблица 6. – Динамика показателей ($\bar{X}+\sigma$) развития физических качеств студенток экспериментальной ($n = 40$) группы после педагогического эксперимента

Показатели развития физических качеств		Этапы педагогического эксперимента		Различия по t -критерию Стьюдента	
		Начало	Окончание	t	p
Двигательные тесты	Бег 1500 м, с	582,18±24,45	571,30±19,86	2,18	< 0,05
	Челночный бег, с	10,35±0,67	10,07±0,60	2	< 0,05
	Поднимание туловища, кол-во раз/мин	41,13±4,72	43,23±4,69	2	< 0,05
	Бег 30 м, с	5,51±0,39	5,34±0,35	2,07	< 0,05
	Наклон вперед, см	14,15±4,61	16,13±4,22	2	<0,05

Значит, использование в процессе физической подготовки студенток традиционных физических упражнений и программ фитнеса с дифференцированием нагрузки последних на основе учета проявления практических состояний позволяет добиться существенных положительных изменений в уровне развития скоростных способностей в беге на 30 м, гибкости при наклоне вперед из положения сидя, общей выносливости в беге на 1500 м, координационных способностей в челночном беге 4 x 9 м, силовых способностей при поднимании туловища из положения лежа на спине.

Объективные характеристики практических состояний студенток определялись до и после педагогического эксперимента.

До педагогического эксперимента распределение по показателю коэффициента выносливости в контрольной группе было следующим: высокий уровень выявлен у 29% студенток, средний – 27,50%, низкий – 43,50%. В экспериментальной группе наблюдались следующие показатели: высокий уровень у 27,30% студенток, средний – 31,20%, низкий – 41,50% (рис. 1).

После педагогического эксперимента в обеих группах увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем коэффициента выносливости. В контрольной группе количество студентов выросло с 29 до 32,90%, в экспериментальной – с 27,30 до 35,20%. Количество испытуемых со средним уровнем коэффициента выносливости в контрольной группе незначительно снизилось – с 27,50% до 24,70%. В экспериментальной группе наблюдается незначительное увеличение – с 31,20 до 32,5%. После педагогического эксперимента в обеих группах уменьшилось количество студентов с низким уровнем коэффициента выносливости – с 43,50 до 42,40% в контрольной группе и с 41,50 до 32,30% в экспериментальной, соответственно.

После повторного тестирования наблюдаются следующие изменения показателей точности исполнения работы в контрольной и экспериментальной группах: уменьшилось количество испытуемых с низким и средним уровнями показателя точности с 20,50 до 17,80% и 26,80 до 25,20% в контрольной группе и с 22,60 до 15,50% и с 25,50 до 23,40% в экспериментальной группе, соответственно. В свою очередь наблюдается увеличение количества испытуемых с высоким и выше среднего уровнями точности с 11,20 до 12,90% и 41,50 до 44,10% в контрольной группе и с 8,40 до 12,60 и с 43,50 до 48,50% в экспериментальной группе, соответственно (рис. 2).

По показателю продуктивности умственной деятельности высокий и средний уровень характерен для 33,40 и 11,40% испытуемых в контрольной и 31,50 и 14,30% испытуемых в экспериментальной группах, соответственно. Для 55,30% испытуемых контрольной и 54,20% экспериментальной групп характерен уровень продуктивности выше среднего. После педагогического эксперимента наблюдается увеличение количества испытуемых с высоким уровнем продуктивности (с 33,40 до 35,20% в контрольной и с 31,50 до 38,20% в экспериментальной группах, соответственно) и уменьшение числа испытуемых

со средним уровнем продуктивности (с 11,30 до 8,60% в контрольной и с 14,30 до 6,70% в экспериментальной группах, соответственно). Количество испытуемых с уровнем продуктивности выше среднего в обеих группах изменилось незначительно (рис. 3).

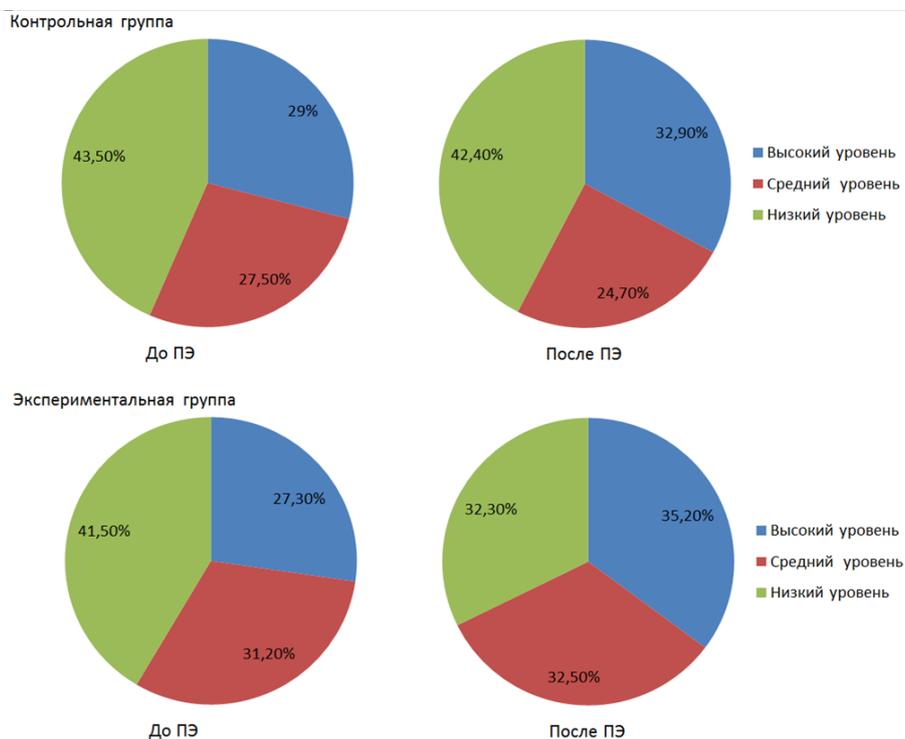


Рисунок 1. – Количество испытуемых (в %) до и после педагогического эксперимента по показателю коэффициента выносливости

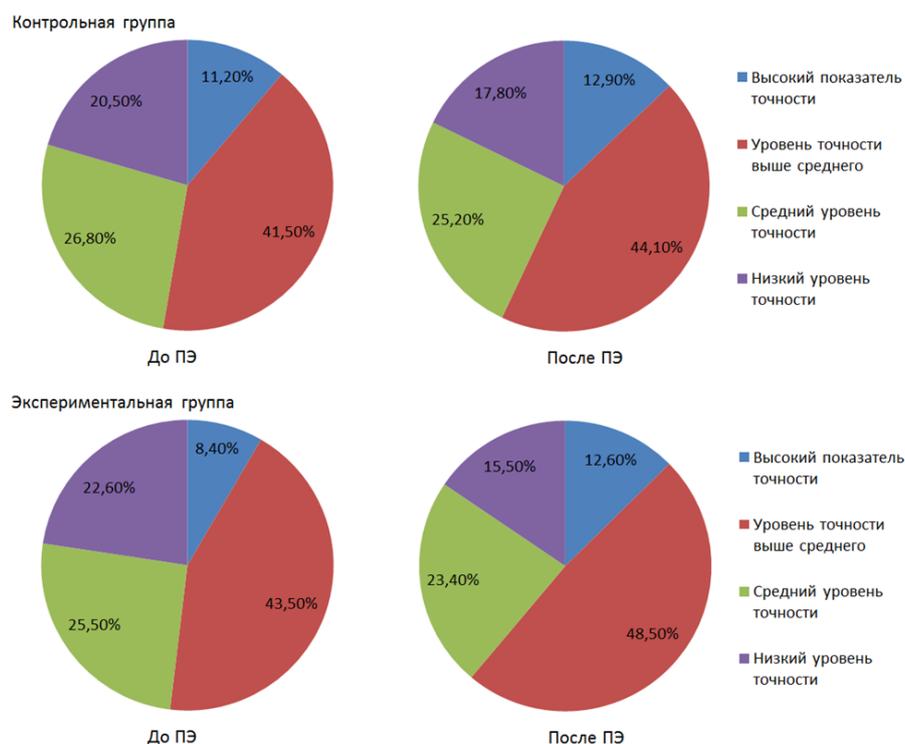


Рисунок 2. – Количество испытуемых (в %) до и после педагогического эксперимента по точности исполнения работы

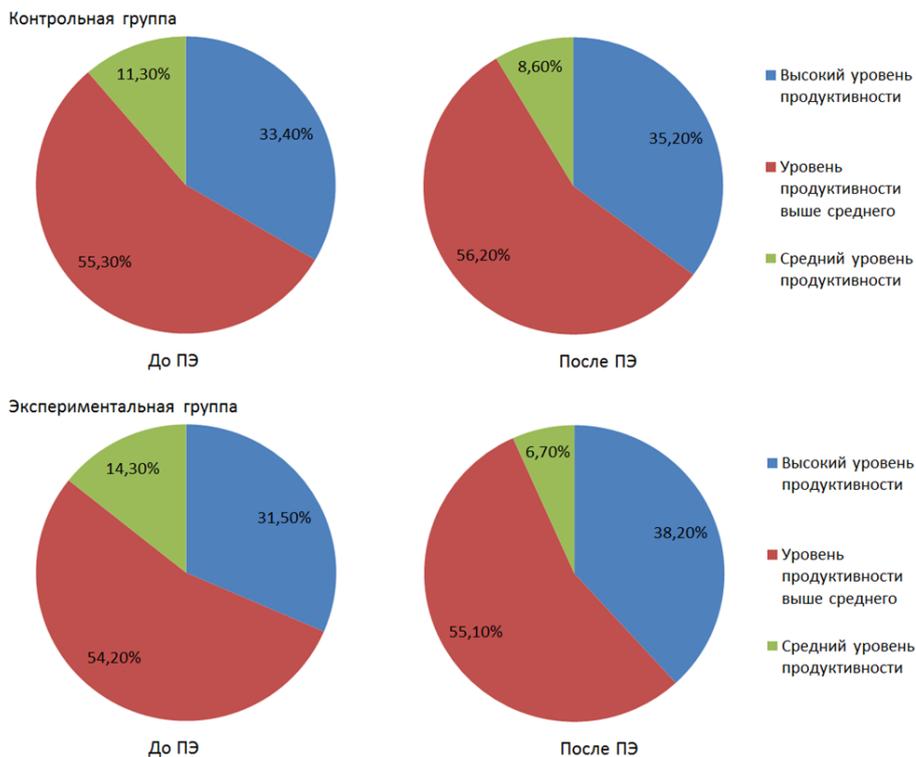


Рисунок 3. – Количество испытуемых (в %) до и после педагогического эксперимента по продуктивности умственной деятельности

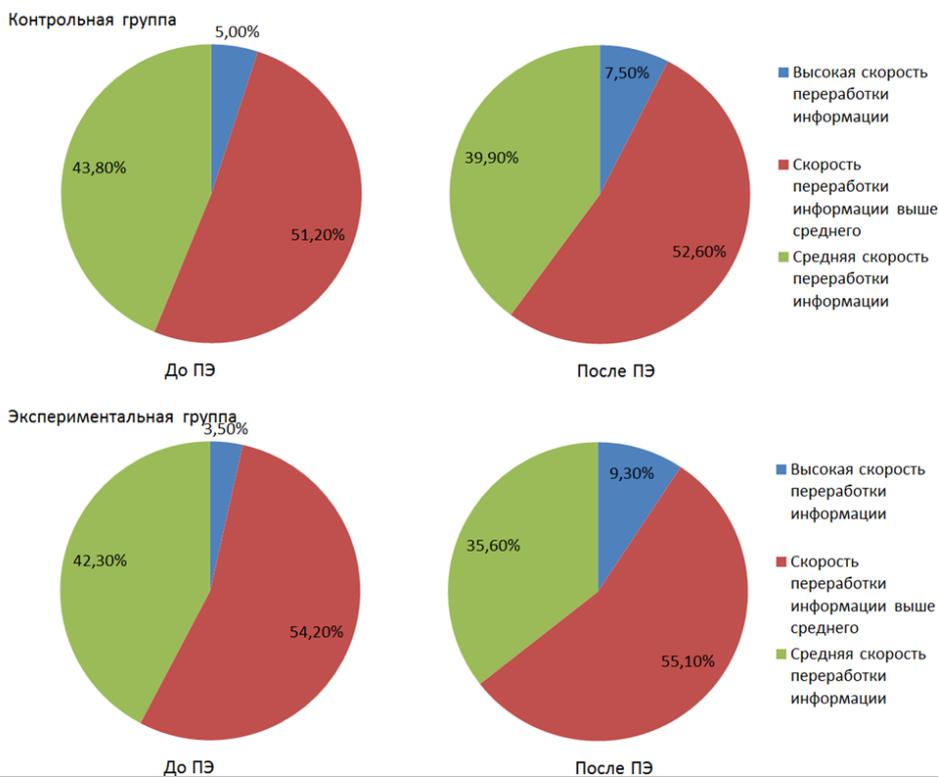


Рисунок 4. – Количество испытуемых (в %) до и после педагогического эксперимента по скорости переработки информации

При определении показателей скорости переработки информации получены следующие результаты: высокая и средняя скорости переработки информации до педагогического эксперимента зафиксированы у 5 и 43,80% испытуемых контрольной и у 3,5 и 42,3% экспериментальной групп, соответственно. Для 51,20% контрольной и 54,2% экспериментальной групп испытуемых характерен уровень скорости переработки информации выше среднего.

После педагогического эксперимента увеличилось количество испытуемых с высокой скоростью переработки информации (с 5 до 7,50% в контрольной и с 3,50 до 9,30% в экспериментальной группах, соответственно). В исследуемых группах уменьшилось количество студентов со средней скоростью переработки информации (с 43,80% до 39,9% в контрольной и с 42,30% до 35,60 в экспериментальной группах, соответственно). Процент испытуемых со скоростью переработки информации выше среднего в обеих группах значительно не изменился (см. рис. 4).

Таким образом, при изучении практических состояний до и после педагогического эксперимента наблюдаются положительные изменения по всем четырем показателям. Следует отметить, что процентный прирост в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Значит, использование экспериментальной методики способствовало не только достоверному улучшению физических качеств, но и более существенному улучшению объективных характеристик практических состояний студентов.

Выводы. Анализ исследуемых показателей до и после педагогического эксперимента, а также их динамики в течение учебного года позволяет говорить о том, что по сравнению с традиционным подходом к построению физического воспитания студенток разработанная методика процесса физической подготовки с преимущественным использованием средств фитнеса и дифференцированием их нагрузки на основе учета проявления практических состояний занимающихся увеличивает эффективность занятий физической культурой в учреждениях высшего образования. Подтверждением этого является более существенное достоверное улучшение показателей развития физических качеств испытуемых экспериментальной группы.

При построении педагогического процесса в рамках дисциплины «Физическая культура» целесообразно использовать средства и методы сопряженного воздействия на развитие физических качеств и улучшение психических состояний. Дальнейшие исследования в этой области позволят реализовать на практике целевые установки по дифференцированному подбору средств физической культуры на основе принципа индивидуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коледа, В.А. Основы физической культуры : учеб. пособие / В. А. Коледа, В. Н. Дворак. – Минск : БГУ, 2016. – 191 с.
2. Коледа, В.А. Основы мониторинга функционального и физического состояния студентов / В.А. Коледа, В.А. Медведев, В.И. Ярмолинский. – Минск : БГУ, 2005.
3. Шашкова, О.В. Особенности проявлений практических состояний студентов в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Шашкова. – Самара : СГПУ. – 175 л.
4. Ильин, Е.П. Общность механизмов развития состояний монотонии и психического пресыщения при разных видах деятельности / Е.П. Ильин // Психические состояния / сост. Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 306–313.
5. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
6. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
7. Чирков, В.И. Методы оценки психического компонента функционального состояния в учебной и трудовой деятельности / В.И. Чирков // Методики исследования и диагностики функционального состояния и работоспособности человека-оператора в экстремальных условиях : сб. науч. тр. – М. : ИП АН СССР, 1989. – С. 16–39.
8. Чирков, В.И. Практические состояния и мотивация деятельности / В.И. Чирков // Проблемы индустриальной психологии : сб. науч. тр. – Ярославль : ЯГУ, 1989. – С. 20–31.

Поступила 09.10.2018

DYNAMICS OF PHYSICAL QUALITIES OF STUDENTS 17-18 YEARS AT FITNESS SESSIONS WITH ACCOUNT OF PRAXIC STATES

N. KAZAK

The article demonstrates the importance of physical qualities of students with account of praxic states in the context of optimization of pedagogical and mental factors which prove the effectiveness in physical training in institutions of higher education. It was determined statistically significant changes in physical qualities after the pedagogical experiment.

Keywords: *physical qualities, praxic states.*

УДК 796.011.3-57.875

КОМПЛЕКСНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ЗАНИМАЮЩИХСЯ

О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ

(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается значимость фитнеса как эффективного средства физического воспитания, обеспечивающего разностороннее воздействие на организм, способствующее формированию устойчивого интереса к систематическому использованию средств физической культуры и спорта для оздоровления и самосовершенствования. Обобщены упражнения фитнеса в несколько групп, которые выделяются традиционными видами аэробной направленности разными авторами. Описаны фитнес-программы, основанные на видах аэробной направленности. Рассмотрены виды нагрузки по степени интенсивности. Сделаны выводы, что наибольший эффект от занятий достигается при правильной технике исполнения упражнений.

Ключевые слова: *фитнес-программа, виды фитнес-программ, средства фитнеса, физические качества, фитнес-технология, внеклассные занятия.*

Введение. В настоящее время в системе физической культуры разрабатывается большое количество инновационных технологий, методик и оздоровительных программ. Технологии в педагогическом процессе – это наиболее эффективный путь достижения конечного результата обучения, т.к. он строится на индивидуализированном, осознанном взаимодействии преподавателя и ученика с учетом подготовленности школьника, процесса и оптимальным распределением ресурсов (материальных, человеческих). Сегодня это творческий процесс интеграции различных знаний и превращение их в технологические педагогические новации.

Фитнес-технологии – это, прежде всего, технологии, обеспечивающие результативность в занятиях фитнесом. Более точно их можно определить как совокупность научных способов, шагов, приемов, сформированных в определенный алгоритм действий, реализуемый определенным образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий гарантированное достижение результата, на основе свободного мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий фитнеса, современного инвентаря и оборудования.

Анализ литературных источников по теме исследования позволил обобщить упражнения фитнеса в несколько групп. Из работ М.В. Анисимовой [1], Н.Ж. Булгаковой, И.А. Васильевой [2], В.Ю. Давыдова, Г.О. Коваленко, Г.О. Красновой [3], Т.С. Лисицкой [4], Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова [5] можно выделить традиционные виды аэробной направленности: разновидности ходьбы, бег трусцой, плавание различными способами, езда на велосипеде и самокате, аэробика, мини-альпинизм, подвижные игры умеренной интенсивности. Это основные массовые тренирующие средства, доступные большинству различных категорий населения и эффективные для общего оздоровления и укрепления опорно-двигательного аппарата.

Исследуя проблему физической подготовки в гимнастике, Ю.В. Менхин [6] пришел к выводу, что «растягивающие упражнения способствуют поддержанию оптимального состояния мышечно-связочного аппарата, развитию суставной подвижности как базового элемента общей физической подготовленности и обеспечения совершенствования силы и быстроты; экономизации двигательной деятельности».

Согласно рекомендациям О.Б. Галеевой, О.В. Яковлевой [7], в упражнениях на гибкость важно соблюдение следующих методических правил: «Необходима разминка и предварительное разогревание, прежде всего, локального характера; целесообразны медленные, точно направленные, растягивающие движения, сочетаемые с фиксациями определенных положений, расслаблениями в предельных и свободных позах; резкие движения – исключение; в упражнениях сочетаются движения с произвольным, но без задержек, дыханием, комфортным расслаблением и, иногда, преодолением болевых ощущений на уровне, не угрожающем целостности мышечно-связочного аппарата; в типичном комплексе на растягивание нагрузка чередуется обычно в следующем порядке: отводящие мышцы бедра – икроножные ягодичные – четырехглавые бедра – ягодичные – сгибатели бедра – голеностопные суставы... – всего 6–10 упражнений». По убеждению В.Ю. Давыдова [8], В.Н. Кряжа [9], «упражнения релаксации и рекреации носят обеспечивающий характер и включают: упражнения для активного отдыха и общее расслаб-

ление, выполняемое в положениях сидя, лежа, в висе – на ковре, гимнастической стенке, скамейке, наклонной опоре и т.п.; дыхательные упражнения с акцентированием на разных фазах дыхания при разной пространственной ориентированности; задания для формирования «рефлекса успокоения», включающие комплекс приемов: речитатив, заданные ритмы дыхания, образное представление, «комфортные представления» удобства, тепла, покоя...; «реструктуризация познания», подразумевающая формирование оценки объективности посредством «внутреннего разговора»; формирование «сенсорной уверенности», позволяющей создавать ощущение положительных изменений как в процессе упражнений, так и во время расслаблений; формирование навыка «прогрессирующего расслабления» отдельных звеньев тела, предусматривающего умение распознавать и различать ощущения, вызываемые расслаблением в удобных позах с закрытыми глазами, напряжением отдельных звеньев тела до 20 секунд с последующим расслаблением различных участков (пальцев рук, ног, стопы, ягодиц, живота и т.д.)».

К фитнес-программам, основанным на видах аэробной направленности, относятся следующие: аэробика классическая (базовая), степ-аэробика, слайд-аэробика, интервальная аэробика, аквааэробика [7].

Аэробика классическая (базовая) – наиболее распространенный, устоявшийся вид аэробики, представляющей собой синтез общеразвивающих гимнастических упражнений, разновидностей бега, прыжков и подскоков, выполняемых под музыкальное сопровождение 120–160 ударов (акцентов) в минуту поточным методом. Упражнения выполняются на месте, с продвижением вперед, назад, в сторону. Основная физиологическая направленность данного вида аэробики – развитие выносливости, повышение функциональной подготовленности кардиореспираторной системы [10, 8].

По степени интенсивности специалисты различают высокоударную нагрузку (high impact). К ней относятся прыжки, бег в сочетании с шагами, т.е. те элементы, где имеется фаза полета, обе ноги не касаются пола. Низкоударную нагрузку (low impact), где при выполнении упражнений хотя бы одна стопа находится в контакте с полом. Также существует безударная нагрузка (nun impact) – шаговая нагрузка. Некоторые авторы вводят понятие среднего уровня (mix impact). Низкоударная и безударная нагрузки рекомендуются для начинающих. В аэробику низкой интенсивности входят довольно простые по координации шаги и соединения, что позволяет освоить «элементы школы» на хорошей правильной технике. Это эффект важен для достижения положительного результата влияния упражнений на опорно-двигательный аппарат. Высоко ударная нагрузка – для более подготовленных [10].

Цель работы – обосновать эффективность комплексного воздействия фитнес-технологий на физическое состояние организма занимающихся

Методы исследования. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Средняя школа № 2» г. Новополоцка среди учащихся 10–11 классов. В эксперименте приняли участие 90 учащихся.

Результаты исследования и их обсуждение. Специалистами отмечается, что наибольший эффект от занятий оздоровительной аэробикой достигается при правильной технике исполнения упражнений [4]. Поэтому проблема обучения технике выполнения разнообразных двигательных действий в оздоровительной аэробике актуальна и связана с уровнем развития целого комплекса физических качеств.

Базовая аэробика высокой интенсивности содержит большее количество беговых упражнений, прыжков, подскоков, чем аэробика низкой интенсивности. Повышается темп выполнения движений, удлиняются комбинации, усложняется хореография. Занятия, проведенные с высокой и низкой интенсивностью, в рамках тех понятий, как это принято в аэробике, не всегда дают представление о нагрузке на кардиореспираторную систему. Программа Low Impact, построенная на движениях с большой амплитудой (высоким подниманием колен при ходьбе и широкоамплитудными движениями), может быть в той же мере «нагрузочной», как и программа High Impact. Аэробика (Mix impact) рассматривается как промежуточный вариант [10].

В результате проведенного констатирующего эксперимента со школьниками старшего возраста определялась зависимость по критерию Пирсона ($n = 90$) между развитием физических качеств и содержанием занятий фитнесом. Определено, что существует тесная связь между изменениями в развитии физических качеств под воздействием занятий классической аэробикой и уровнем развития таких физических качеств, как выносливость ($r = 0,765$), гибкость ($r = 0,892$), координация ($r = 0,786$), а также влияние на состояние сердечно-сосудистой системы (ССС) ($r = 0,701$) и умеренная зависимость дыхательной системы (ДС) ($r = 0,656$). Следовательно, классическую аэробику можно рекомендовать для развития этих качеств и свойств организма школьников на внеклассных занятиях по физической культуре (табл.).

Степ-аэробика – вид оздоровительной аэробики с использованием степ-платформы с регулируемой высотой (15, 20 и 25 см). В ее основе лежит главным образом хореография базовой аэробики, что не исключает, однако, включение различных танцевальных стилей аэробики, силовой аэробики и других

смешанных видов [10]. Этот вид аэробики стимулирует работу крупных мышц и активно воздействует на кардиореспираторную систему. Как и в классической аэробике, в степ-аэробике нагрузка может быть низкой, средней и высокой интенсивности.

Степ-аэробика в настоящее время – достаточно популярный вид ритмической гимнастики и аэробики. Работа, выполняемая ногами не сложна, а движения естественны, как при ходьбе по лестнице. Чтобы повысить или понизить интенсивность тренировки, нужно лишь изменить высоту платформы. Согласно данным В.М. Смолевского [12], «в зависимости от высоты платформы и хореографии занятия на степе способствуют сжиганию калорий в объеме, равном тому, который теряет человек, бегая со скоростью 12 км/ч». Следовательно, занятия степ-аэробикой имеют выраженный эффект развития аэробной выносливости и увеличивают силу мышц ног.

Степ-аэробика эффективна и при восстановлении организма после травм. Каждая активная деятельность порождает силы, которые растягивают, сжимают, сгибают, скручивают, подвергают вибрации кости, мышцы, суставы, сухожилия и связки. Регулярное воздействие такой силы, в конечном счете, благотворно влияет на организм, поскольку механический стресс вызывает изменения, которые повышают прочность важных анатомических структур. Например, в определенный промежуток времени силы, воздействующие на организм при выполнении упражнений со средней степенью ударного воздействия, могут увеличить плотность кости, а следовательно, и ее устойчивость к трещинам и переломам. Упражнения также могут усилить прочность связок и сухожилий на разрыв [11].

При определении корреляционной зависимости по Пирсону выявлена тесная связь между занятиями степ-аэробикой и уровнем развития таких физических качеств как гибкость ($r = 0,789$), координации ($r = 0,678$), а также умеренная зависимость состояния ССС ($r = 0,455$), ДС ($r = 0,345$) и ЦНС ($r = 0,543$). Занятия степ-аэробикой могут быть использованы для развития гибкости и координационных качеств и для укрепления опорно-двигательного аппарата (табл.).

Таблица. – Особенности влияния некоторых средств фитнеса на физические качества и функциональное состояние организма занимающихся ($n = 90$)

Средства фитнеса	Сила	Быстрота	Выносливость	Гибкость	Дыхательная система	Сердечно-сосудистая система	Вестибулярный аппарат	Центральная нервная система
Аэробика классическая	0,347	0,411	0,765	0,892	0,656	0,701	0,786	0,589
Степ-аэробика	0,211	0,236	0,278	0,789	0,345	0,455	0,678	0,543
Стретчинг	0,234	0,238	0,454	0,787	0,345	0,456	0,604	0,0485
Пилатес	0,697	0,321	0,432	0,704	0,767	0,656	0,878	0,657
Фитбол-аэробика	0,234	0,237	0,411	0,765	0,321	0,564	0,845	0,569
Слайд-аэробика	0,439	0,256	0,698	0,491	0,465	0,651	0,694	0,511
Фитнес-йога	0,121	0,241	0,567	0,569	0,786	0,670	0,871	0,690
Шейпинг	0,327	0,211	0,342	0,456	0,602	0,432	0,564	0,467
Силовая аэробика	0,907	0,679	0,543	0,234	0,401	0,432	0,305	0,302
Танцевальная аэробика	0,645	0,634	0,708	0,675	0,435	0,583	0,805	0,697
Кикбоксинг-аэробика	0,807	0,603	0,476	0,658	0,342	0,456	0,764	0,567
Аква-аэробика	0,328	0,401	0,561	0,503	0,765	0,670	0,578	0,536
Гимнастика тайчи	0,245	0,224	0,645	0,435	0,728	0,634	0,687	0,475
Колланетика	0,621	0,234	0,463	0,721	0,412	0,564	0,492	0,581
Интервальная аэробика	0,345	0,567	0,398	0,457	0,456	0,601	0,889	0,643

Для *слайд-аэробики* используются специальное полимерное покрытие и специальная обувь. Упражнения напоминают движения конькобежца [13].

Занятия на «слайде» являются высокоинтенсивным видом оздоровительной тренировки. В процессе занятий развиваются выносливость, координация движений, чувство равновесия и общая ловкость, а также повышается тонус мышц ног, особенно приводящих и отводящих мышц бедра. В повседневной жизни большинство видов движений человека совершается в сагитальной плоскости по направлению вверх–вниз, вперед–назад. Фронтальная плоскость используется редко. Слайд-аэробика компенсирует этот пробел, при

этом организм испытывает минимальную биомеханическую нагрузку [13]. Высокая корреляционная зависимость воздействия занятий слайд-аэробикой на выносливость ($r = 0,698$) и координационные качества, в особенности равновесия, ($r = 0,694$) и умеренная зависимость с развитием гибкости ($r = 0,491$), ССС ($r = 0,651$), ДС ($r = 0,465$) и центральной нервной системы (ЦНС) ($r = 0,511$) (см. табл.).

Интервальная аэробика – это вид оздоровительной аэробики, в которой чередуются части аэробной и анаэробной направленности [3, 13]. Роуп-скиплинг (аэробика со скакалкой) – одна из форм интервальной аэробики.

Основным содержанием роуп-скиплинга являются различного рода подскоки, прыжки, выполняемые индивидуально, парой и группой. Используются и простейшие акробатические элементы. Специфика упражнений определяется также применением скакалки различной длины: короткой, длинной, двух длинных [13]. Наибольшее воздействие интервальная аэробика оказывает на координационные качества ($r = 0,511$) и умеренное – на другие, определяемые нами (см. табл.). Следовательно, интервальная тренировка носит скорее оздоровительный, чем тренировочный характер и может использоваться для активного отдыха.

Акваэробика представляет собой аэробику в условиях водной среды. По степени нагрузки на кардиореспираторную систему и опорно-двигательный аппарат она может быть низкой, средней и высокой интенсивности [13]. Международная ассоциация водных упражнений (АЕА) рекомендует использовать различное специальное снаряжение:

- оборудование, обеспечивающее лучшую плавучесть (пояса, жилеты, доски, специальные манжеты для рук, ног и др.);
- различные отягощения, которые можно применять в воде;
- снаряжение для увеличения сопротивления (специальные ласты для рук, ног, весла, резиновый амортизатор и др.).

Согласно исследованиям Н.Ж. Булгаковой, И.А. Васильевой [13], О.Б. Галеевой, О.В. Яковлевой [10], Д. Лоуренс, водная среда создает оптимальные условия для выполнения разнообразных физических упражнений, даже сложных. Известно [8], что «наш вес в воде составляет, примерно, одну десятую от реального, поэтому при выполнении упражнений снижаются нагрузки на суставы и занимающиеся практически гарантированы от травм и растяжений». По данным Н.Ж. Булгаковой, И.А. Васильевой [8], «с помощью гидроаэробики можно укрепить даже те связки и мышцы, которые с трудом развиваются во время занятий на воздухе. Например, сухожилия, ограничивающие с боков подколенную ямку, ягодичные мышцы, мышцы внутренней и внешней поверхности бедер». При проведении гимнастики в воде О.Б. Галеева, О.В. Яковлева [10] советуют «учитывать такие физические свойства воды, как теплоемкость и теплопроводность, которые, соответственно, в 4 и 30 раз больше показателей воздуха». По их мнению, «это приводит к тому, что человек, находящийся в водной среде, расходует на 50–80% больше тепла; отсюда – значительный рост расходов энергии, увеличение интенсивности обменных процессов в организме» [10]. Кроме того, разминка в воде – прекрасный гидромассаж всего тела.

Выявленная корреляционная зависимость показала, что тесную связь результаты занятий аквааэробикой имеют с развитием кардиореспираторной системы: ДС ($r = 0,765$) и ССС ($r = 0,670$) и укреплением опорно-двигательного аппарата, что выражается в умеренной зависимости с развитием основных физических качеств (см. табл.).

Еще одно направление развития фитнеса – это программы оздоровительной тренировки с сильно выраженной силовой направленностью, но учитывающие основанные закономерности построения урока аэробики: под музыку, поточным методом и др. [3, 4, 13].

Силовая тренировка предполагает использование различных движений (жимы, разводы, тяга и т.д.) не только со свободными отягощениями (штанги, гири, гантели, бодибары) и с собственным весом, но и на специальных тренажерах и с применением различного рода сопротивления (различные амортизаторы, эспандеры). Комплексы упражнений составляются на основные мышечные группы с учетом так называемых «проблемных» зон тела (ягодицы, бедра, живот, плечевой пояс) [10, 13].

К данной категории относятся следующие: атлетическая гимнастика, памп-аэробика, супер-стронт, каланетика [13].

Атлетическая гимнастика – это система физических упражнений с различными отягощениями, выполняемыми для развития силовых способностей и коррекции формы тела [4, 13].

Для достижения оздоровительного и развивающего эффекта В.М. Смолевский [3], А.В. Травин [13] рекомендуют занимающимся атлетической гимнастикой придерживаться некоторых правил: 1) в целях гармоничного развития формы тела силовые упражнения должны охватывать, по возможности, все основные группы мышц, акцентируя внимание на наименее развитых; 2) в целях развития массы, рельефа мышц, а также совершенствования координационных способностей управления мышечным со-

крашением при выполнении силовых упражнений необходимо использовать различные режимы мышечной работы и их сочетание и т.д.; 3) следует помнить о том, что физические упражнения, рекомендуемые для занятий атлетической гимнастикой, по трудности подразделяются на три ступени: легкие, средней трудности и трудные. Это необходимо учитывать для начинающих и вначале включать в комплексы упражнения первой степени трудности.

Широкий спектр содержания атлетической гимнастики позволяет многое сделать для исправления дефектов телосложения. Тем не менее, этого вида гимнастики недостаточно для развития гибкости, улучшения кардиореспираторной системы.

Анализ воздействия атлетической гимнастики на исследуемые показатели физической подготовленности и функционального состояния организма занимающихся показал, что существует тесная корреляционная связь между выполняемыми нагрузками и развитием таких физических качеств, как сила ($r = 0,907$), и умеренная связь с быстротой ($r = 0,679$) и выносливостью ($r = 0,543$). При правильной методике занятия умеренно влияют на частоту дыхания (ЧД) ($r = 0,401$) и ССС ($r = 0,423$) (табл.).

Памп-аэробика предполагает упражнения со штангой весом от 2 до 18 кг. Выполняется без остановок в течение 45 мин под ритмичную музыку [13].

Супер-стронг основана на использовании тяжелых палок (бодибар), а также различного инвентаря (амортизаторов, гантелей). Существуют отдельные упражнения на развитие мышц ног, брюшного пресса и плечевого пояса.

Каланетика представляет собой физические упражнения на основе статического напряжения и растягивания различных групп мышц [10, 13] (см. табл.).

Кроме того, существуют такие силовые программы, как *слим-джим*, *бодиформинг*, *бодистайлинг*, которые объединяют элементы аэробики, каланетики, хореографии, бодибилдинга и цель которых – разностороннее воздействие на организм занимающихся, коррекция массы и улучшение формы тела (*слим-джим*, *бодиформинг*), овладение новыми элементами хореография (*бодистайлинг*) [7, 13]. Однако эти направления в нашем исследовании не изучались.

К фитнес-программам, основанным на сочетании оздоровительных видов гимнастики и занятий силовой направленности, относят пилатес, стретчинг, фитбол-аэробику и тера-аэробику [5, 13].

Пилатес – модернизированная программа известного специалиста в области лечебной физической культуры Джозефа Пилатеса. Это самая безопасная программа упражнений без ударной нагрузки, которая позволяет растянуть и укрепить основанные мышечные группы, не забывая при этом и о мелких слабых мышцах [13, 11].

Пилатес содержит элементы йоги и медитации, и, по большому счету, основа этой тренировки – духовная практика, главная задача которой – борьба со стрессами. Как правило, упражнения пилатеса выполняются в статическом режиме и имеют небольшой диапазон движений. Они позволяют при минимальной нагрузке на позвоночник, не наращивая мускулатуру, укрепить мышечный корсет, развить гибкость и чувство равновесия, помогают сделать движения грациозными и пластичными [9].

Главное отличие пилатеса от других видов тренировок – сведенная практически к нулю возможность травм и негативных реакций. В нем предусмотрено большое количество упражнений для реабилитации при болевых синдромах в различных отделах позвоночника [1, 11].

В пилатесе все упражнения обязательно сопоставляются с дыханием, плавно переходят из одного в другое [5, 4]. Выявлена тесная связь занятий упражнениями пилатеса с развитием таких физических качеств, как сила ($r = 0,697$), гибкость ($r = 0,704$), вестибулярный аппарат ($r = 0,657$), с повышением состояния ДС ($r = 0,767$) и умеренной корреляцией с состоянием ССС ($r = 0,656$), ЦНС ($r = 0,657$) (см. табл.).

Стретчинг (от англ. *stretching* – растягивание) – это комплекс упражнений и поз для растягивания определенных мышц, связок и сухожилий туловища и конечностей. Упражнения выполняются в одиночку или с партнером, со вспомогательными предметами или без них [11].

По мнению многих авторов (О.А. Иванова [11], Н.В. Орлова [12] и др.), одно из главных назначений стретчинга – развитие гибкости.

В зависимости от целей занятия стретчинг можно использовать [13]:

- 1) в разминке для подготовки мышц к предстоящей работе;
- 2) для развития гибкости как отдельное занятие;
- 3) как релаксирующую процедуру, как правило, в заключительной части занятия.

Но следует учитывать, что упражнения на растягивание и расслабление не оказывают тренирующего воздействия на сердечно-сосудистую систему, не развивают силу и, следовательно, не могут заменить такие виды массовой физической культуры, как ритмическая гимнастика, аэробика, силовые упражнения, а также – оздоровительный бег, плавание, ходьбу и т.д. [8].

Проведенный корреляционный анализ позволил заключить, что упражнения стретчинга вызывают позитивные изменения в показателях таких физических качеств, как гибкость ($r = 0,787$), координационные качества ($r = 0,604$), а также имеют умеренную связь с развитием выносливости ($r = 0,454$), ДС ($r = 0,454$), ССС ($r = 0,454$) и ЦНС ($r = 0,454$) (см. табл.).

Фитбол-аэробика – разновидность оздоровительной аэробики, в которой используется специальный пластиковый мяч диаметром от 35 до 75 см. Это вносит некоторый игровой момент в занятия, способствует тщательной проработке отдельных мышечных групп, хорошо воспитывает равновесие, гибкость, способствует улучшению осанки, совершенствованию межмышечной координации. Преимуществом такого вида аэробики является существенное снижение ударной нагрузки на ноги и позвоночник [10, 13]. Занятия фитбол-аэробикой способствуют развитию гибкости ($r = 0,765$), координации движений (чувства равновесия) ($r = 0,845$). В то же время существует умеренная зависимость развития выносливости ($r = 0,411$), ССС ($r = 0,564$), ЦНС ($r = 0,569$) (см. табл.).

Тера-аэробика – вид низкоударной высокоинтенсивной тренировки со специальными амортизаторами, фиксирующимися одновременно на руках и ногах [12]. Она способствует развитию силовых качеств [6].

Фитнес-программы (*dance aerobic*) основаны на различных танцевальных движениях, соответствующих тому или иному стилю танца. Танцевальная аэробика базируется на одноименных музыкальных и танцевальных стилях, логично и последовательно соединенных с элементами современной хореографии и эстрады, а также с упражнениями спортивного характера. Шаги в танцевальной аэробике видоизменяются в зависимости от выбранного стиля, выражаемого средствами популярной музыки. Использование сочетания танцевально-гимнастических упражнений и отдельных технических приемов и элементов аэробики способствует развитию силы, быстроты, выносливости, координации, повышает эмоциональный фон занятий, максимально сжигает калории, снижает вес, укрепляет общее самочувствие, развивает мышцы и улучшает фигуру. Тренировки проводятся в быстром темпе под музыку. Поэтому этот вид аэробики может служить отличным средством для развития выносливости [8].

Из большого разнообразия танцевальной хореографии наибольшее применение в аэробике получили простейшие движения классического танца (фитнес-аэробика), современные (фанк, хип-хоп, джаз-танец, брейк-данс и др.), латиноамериканские (самба, меренго, танго и др.), африканские, восточные, некоторые историко-бытовые (вальс, рок-н-ролл и пр.) танцы [3, 8]. Значительные изменения наблюдаются в уровне развития таких физических качеств, как выносливость ($r = 0,708$), координационные способности ($r = 0,805$), ЦНС ($r = 0,697$), и в то же время выявлена умеренная взаимосвязь таких физических показателей как сила ($r = 0,645$), гибкость ($r = 0,675$), быстрота ($r = 0,634$) и функциональных сдвигов в состоянии ССС ($r = 0,583$), ДС ($r = 0,435$) (см. табл.).

Следующим направлением являются фитнес-программы, основанные на видах боевых искусств и восточных оздоровительных системах: кикбоксинг-аэробика, тайбо, тайчи, фитнес-йога [2]. Тренировки проводятся с целью повышения аэробных и силовых возможностей, а также технического мастерства занимающихся. В технический арсенал занятий этого направления входят удары (как руками, так и ногами), прыжки, падения, броски, а также обычные общеразвивающие упражнения. Благодаря скоростной работе мышц, высокой интенсивности занятий корректно и быстро происходит тонизация мышц, развиваются выносливость, ловкость, быстрота реакции, снимаются излишняя агрессивность, психическая напряженность [4].

Бокс-аэробика и *каратэ-аэробика* базируются на основных элементах соответствующих видов спорта, строятся на использовании серии мелкоамплитудных темповых движений с постоянной сменой позиции и разнообразными перемещениями. Элементы упражнений связываются в интереснейшие комбинации, имитирующие движения боксера на ринге или каратиста на татами. Выполняются под ритмическую музыку в одиночку или в паре [10].

Кикбоксинг-аэробика – разновидность физической активности, которая развивает мышечную координацию, гибкость, силу, формирует технику ударов и защиты.

Одной из разновидностей этой программы является *тайбо* – вид аэробной тренировки с использованием техники восточных единоборств, бокса, кикбоксинга.

Направленность на развитие физических качеств и их корреляционная взаимосвязь позволяют заключить, что занятия кикбоксинг-аэробикой сильно взаимосвязаны с развитием силы ($r = 0,807$), умеренно – с быстротой ($r = 0,603$), гибкостью ($r = 0,658$), координационными способностями ($r = 0,764$), ЦНС ($r = 0,567$), ССС ($r = 0,456$), выносливостью ($r = 0,476$) (см. табл.).

Некоторые виды восточных оздоровительных систем легли в основу программ аэробики: тайчи и фитнес-йога.

Тайчи – аэробика с элементами китайской дыхательной гимнастики ушу. Состоит из непрерывных движений, формирующих осанку и координацию движений. Упражнения тайчи очень действенны для

развития дыхательной системы ($r = 0,728$) и умеренны для выносливости ($r = 0,645$), гибкости ($r = 0,438$), ССС ($r = 0,634$), вестибулярного аппарата ($r = 0,687$), ЦНС ($r = 0,475$) (см. табл.).

Фитнес-йога – вид аэробики, где асаны (статические позы) чередуются с элементами классической аэробики, движениями кондиционной гимнастики. Выполнение асан укрепляет и тонизирует мышцы, развивает гибкость. Повышается насыщение крови кислородом, что приводит к очищению и приливу питательных веществ к отдаленным уголкам тела. С точки зрения психологии йога повышает концентрацию внимания, успокаивает мозг и дает ощущение равновесия, спокойствия и удовлетворения. При корреляционном анализе выявлено, что занятия йогой способствуют развитию ДС ($r = 0,687$), вестибулярного аппарата ($r = 0,687$), ЦНС ($r = 0,687$), гибкости ($r = 0,687$), а в таких показателях, как выносливость ($r = 0,687$) и состояние ССС ($r = 0,687$), существует умеренная зависимость (см. табл.).

Разнообразие стилей и направлений оздоровительных фитнес-программ в настоящее время дает возможность каждому не только выбрать для себя наиболее приемлемый вариант активного проведения досуга, но и достичь при этом желаемой физической формы.

Необходимо подчеркнуть, что обязательным условием рационального построения разнообразных аэробных фитнес-программ, как отмечают Е.С. Крючек [4], Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева [6], В.А. Ростова, М.О. Ступкина [13] и др., является их соответствие методике оздоровительной тренировки. Важным в оздоровительной тренировке является использование тестирования. Согласно А.С. Лопухиной [9], при занятиях оздоровительной направленности требуется «постоянная оценка широкого круга показателей: физических, двигательных, пристрастий и приоритетов в выборе видов двигательной деятельности, общего состояния и предрасположенности к заболеваниям, поведенческих особенностей и других характерных черт личности; наличие программ индивидуальной направленности, учитывающих и сопоставляющих уровень потенциальных возможностей личности и условные «нормативные зоны», в пределах которых целесообразна активность». По В.Г. Никитушкину [10], высокая степень безопасности занятий достигается достаточно точной предварительной диагностикой и текущим контролем, индивидуальным подходом к организации и содержанию занятий, подбором адекватных средств оздоровления, а также своевременной помощью и коррекцией системных воздействий. Значение фитнеса заключается в широком охвате разных сторон жизнедеятельности и эффективности воздействия на: «качество жизни, определяемое самочувствием, настроением, диапазоном знаний и умений, внешним видом, наличием необходимого имиджа, степенью устойчивости к заболеваниям, потенциальной возможностью долголетия; состояние человека, которое включает показатели функциональных возможностей, физического развития, двигательного опыта, повседневной бытовой и профессиональной активности; социальную сферу деятельности личности, что может характеризоваться: повышением производительности труда, удовлетворенностью производственной деятельностью, снижением степени травматизма и расходов на медицинское обслуживание, укреплением семейных и коллективных взаимоотношений, жизненной уверенности и осознанностью самореализации». Перечисленные характеристики в какой-то мере уподобляют фитнес другим известным оздоровительным системам. Здесь они, в целом, в единстве определяют специфику системы психофизического совершенствования, в основе которой лежат определенные механизмы, описываемые или измеряемые конкретными параметрами. Для системы фитнес комплекс функциональных реакций связан, прежде всего, с сердечно-сосудистой и дыхательной системами и опорно-двигательным аппаратом [9].

Анализ литературных данных, посвященных описанию программ фитнеса, и корреляционный анализ их воздействия на физические качества и состояние функциональных систем позволили конкретизировать специфику содержания и нагрузку каждого из них, а также некоторые аспекты методики внеклассных занятий по физической культуре «Час здоровья и спорта». Систематизация этих сведений указывает на то, что воздействие рассмотренных средств на занимающихся многообразно, а характеристика содержания и нагрузки данных программ позволяет разработать методику и уточнить особенности воздействия средств фитнеса на показатели недостаточно развитых физических качеств и функциональных систем организма занимающихся [3].

Заключение. Проведенный анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения и корреляционный анализ позволил выделить ряд общих признаков и функций, характерных для фитнес-программ:

- направление на достижение целей фитнеса (оздоровление, повышение уровня физического и психического развития, физической дееспособности, развитие физических способностей и др.);
- инновационность (приоритетное использование инновационных средств, методов, форм проведения занятий, современного инвентаря и оборудования);
- вариативность (разнообразие средств, методов, форм проведения занятий);

- мобильность (быстрая реакция на спрос населения на те или иные виды двигательной активности, на появление нового инвентаря и оборудования);
- адаптивность к контингенту занимающихся, простота и доступность;
- эстетическая целесообразность использования средств искусства (музыкальное сопровождение, элементы хореографии и танца), ориентация на воспитание «школы движений» и т.д.);
- эмоциональная направленность (повышение настроения, позитивный эмоциональный фон);
- результативность, удовлетворенность от занятий.

По мнению У.А. Осокиной, можно выделить семь основных функций фитнеса [14]:

- целевая (отражает понимание личностью поставленной цели, ее принятие и стремление к достижению поставленных задач);
- содержательно-операционная (наличие системы знаний, представлений о фитнесе и фитнес-технологиях, степень овладения необходимыми умениями для решения образовательно-воспитательных задач по формированию здорового стиля жизни);
- программно-ориентировочная (возможность составить поэтапную программу деятельности с учетом поставленной цели, коллективных индивидуальных запросов и особенностей, ориентирующую на активный стиль жизни);
- мотивационно-ценностная (иерархия ценностей личности о здоровом стиле жизни);
- оценочная (оценка результатов процесса формирования здорового стиля жизни, а также степень удовлетворенности им; позволяет подводить итоги и корректировать систему знаний);
- эмоционально-волевая (такие качества личности, как целеустремленность, настойчивость, сила воли, самодисциплина и др., которые необходимы для достижения поставленных целей и жизненных программ; мобилизации сил организма для экстренного преодоления каких-либо трудностей);
- коммуникативно-деятельностная (межличностное общение, эффективность которого определяется развитостью коммуникативной культуры, является ведущим видом взаимодействия людей друг с другом. Общение включает систему знаний, норм, ценностей и образов поведения, принятых в обществе).

В изученной нами литературе накоплен определенный фактический материал по интересующей теме. Однако, в основном, это вопросы влияния на организм каждого вида гимнастики в отдельности. Практически отсутствует специальная литература по комплексному применению занятий. Не нашла отражения проблема эффективности занятий в свете развития конкретных двигательных качеств.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что занятия фитнесом имеют высокий образовательный, развивающий и воспитательный потенциал и могут включаться в занятия по физической культуре «Час здоровья и спорта» для повышения уровня недостаточно развитых физических качеств и функциональной подготовленности старших школьников. Кроме того, личностно-ориентированные занятия физическими упражнениями способствуют удовлетворению потребностей в двигательной активности и позволяют дифференцировать процесс физического воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова, М.В. Занимаясь оздоровительной аэробикой / М.В. Анисимова // Физическая культура в школе. – № 6. – С. 29–35.
2. Булгакова, Н.Ж. Аквааэробика / Н.Ж. Булгакова, И.А. Васильева. – 3-е изд. испр. и доп. – М. : РГУФКСМиТ, 2013. – 244 с.
3. Давыдов, В.Ю. Новые фитнес-системы / В.Ю. Давыдов, А.И. Шамардин, Г.О. Краснова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Волгоград : ВолГУ, 2005. – 284 с.
4. Лисицкая, Т.С. Аэробика. Теория и методика : в 2 т. / Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. – М. : Федерация аэробики России, 2002. – Т. 1. – 230 с.
5. Методология управления тренировочной нагрузкой на занятиях по базовой аэробике / Е.Б. Мякинченко [и др.]. // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 3. – С. 39–43.
6. Менхин, Ю.В. Физическое воспитание: теория, методика, практика / Ю.В. Менхин. – М. : Спортакadém, 2003. – 300 с.
7. Галеева, О.Б. Гидроаэробика и гибкость / О.Б. Галеева, О.В. Яковлева // Проблемы совершенствования Олимпийского движения, физической культуры и спорта в Сибири : материалы межрегион. науч.-практ. конф. Молодых ученых и студентов. – Омск : Сиб. ГАФК, 2002. – С. 141–143.
8. Давыдов, В.Ю. Новые фитнес-системы / В.Ю. Давыдов, А.И. Шамардин, Г.О. Краснова. – Волгоград : ВолГАФК, 2001. – 140 с.
9. Кряж, В.Н. Физическая культура и здоровье. Содержание учебного предмета / В.Н. Кряж // Печатковская школа. – 2006. – № 9. – С. 13–15.

10. Калашников, Д.Г. Теория и методика фитнес-тренировки : учебник персон. тренинга / Д.Г. Калашников. – М. : Франтера, 2010. – 211 с.
11. Young, W. Острые эффекты статического растяжения, проприоцептивное нервно-мышечное облегчение растяжения и максимальные добровольные сокращения на производство взрывной силы и прыжки / W. Young, S. Elliott // Исследование Ежеквартальных Спортивных Упражнений. – 2001. – 72(3). –С. 273–279.
12. Смолевский, В. М. Нетрадиционные виды гимнастики / В. М. Смолевский. - М.: Просвещение, 2012. – С.39–43.
13. Стрекачева О. Все о фитнесе / О. Стрекачева. М.: Столица-Принг, 2003. – 240с.
14. Осокина, Е. А. Современные фитнес-технологии: задачи, функции, целевое назначение / Е. А. Осокина – С.102–104.

Поступила 18.09.2018

COMPLEX IMPACT OF FITNESS TECHNOLOGY ON THE PHYSICAL CONDITION THE BODY

O. LUTKOVSKAYA

The article considers the importance of fitness as an effective means of physical education, providing a versatile impact on the body contributing to the formation of a sustainable interest in the systematic use of physical culture and sports for health and self-improvement.

The article summarizes fitness exercises in several groups, which are distinguished by traditional types of aerobic orientation by different authors. Fitness programs based on the types of aerobic orientation are described. Types of loading on intensity degree are considered, in connection with these follows, that the greatest effect from occupations is reached at the correct technique of execution of exercises. This is necessary both from an aesthetic and functional point of view. In this regard, the problem of teaching the technique of performing a variety of motor actions is very relevant and is associated with the level of development of a whole complex of physical qualities.

Keywords: *fitness program, types of fitness programs, fitness tools, physical qualities, fitness technology, extracurricular activities.*

УДК 796.386:796.09

СОДЕРЖАНИЕ И АНАЛИЗ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ИГРОКОВ В НАСТОЛЬНОМ ТЕННИСЕ

В.А. ХЛОПЦЕВ

(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

В практике современного спорта необходимость эффективного контроля и объективной оценки соревновательной деятельности общепризнана. Это обусловлено важностью своевременной и обоснованной коррекции учебно-тренировочного процесса с целью его оптимизации. В статье проанализирован уровень технико-тактического мастерства квалифицированных игроков в настольный теннис. Рассмотрены такие технико-тактические действия, как накат, топ-спин, подрезка, подставка, подача. Представлена разница в технико-тактическом арсенале у мужчин и женщин. Проведен анализ эффективности технико-тактических приемов в соревновательных условиях у мужчин и женщин.

Ключевые слова: настольный теннис, технико-тактические действия, соревновательная деятельность, накат, топ-спин, подставка, подрезка, подача.

Введение. Во всех видах спорта достаточно широко распространено исследование соревновательных действий и нагрузок. Полученные результаты используются как критерии, на которые ориентируются, управляя тренировочным процессом. В процессе наблюдений за действиями спортсмена на соревнованиях регистрируют структуру соревновательной деятельности с последующим выявлением компонентов, которые определяют в основном эффективность, результативность и т.д. Второе направление контроля соревновательной деятельности – учет объема и распределения в циклах подготовки соревновательных нагрузок с последующей оценкой их влияния на уровень подготовленности спортсмена [1, 2].

Невзирая на значимость исследования соревновательной деятельности в литературе преобладают работы по теории и методике спортивной тренировки, тогда как структура соревновательной деятельности представлена фрагментарно (В.А. Платонов, Х.Х. Стернин). Сложность соревновательной деятельности в спортивных играх – одна из причин того, что по ней представлено небольшое число фундаментальных научных работ [3].

По мнению Ю.Д. Железняк, главное место в построении системы многолетней подготовки в спортивных играх занимает анализ структуры и содержания соревновательно-игровой деятельности и определения факторов, устанавливающих ее эффективность.

Анализ технико-тактических действий в соревновательной деятельности в спортивных играх наиболее широко представлен в работах М.Е. Амалина, А.С. Шилова, Т.А. Ахметжанова, В.Я. Бунина, Г.М. Гаджиева, М.А. Годика [5]. Много работ посвящено разработке различных вариантов условно-кодированной записи игры, позволяющих фиксировать технико-тактические действия, выполняемые спортсменами в ходе игры [4, 5].

Цель работы – провести анализ технико-тактических действий в соревновательных условиях квалифицированных игроков в настольном теннисе.

Материал и методы исследования: исследовалась игровая деятельность высококвалифицированных спортсменов-теннисистов мужчин (первая группа) и женщин (вторая группа). Видеозаписи встреч производились на серии турниров по настольному теннису TT Cup 2015. Проанализировано 42 видеозаписи игр участников турнира: 21 мужские и 21 женские встречи.

В качестве методов исследования применялись:

– педагогическое наблюдение – для изучения соревновательной деятельности квалифицированных теннисистов. Педагогическое наблюдение за соревновательной деятельностью осуществлялось с целью изучения параметров технико-тактических действий игроков. Объектами педагогического наблюдения являлись: виды технико-тактических действий, используемых игроками; надежность технико-тактических действий; вариативность технико-тактических действий;

– методы математической статистики – для обработки полученного массива чисел. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью пакета программ Statistica 6.1 for Windows.

Результаты и их обсуждение. В первой части исследования для анализа соревновательной деятельности теннисистов были определены показатели, по которым она будет оцениваться.

На наш взгляд, наиболее информативные технико-тактические показатели в игре и их разновидности, характеризующиеся высокой надежностью и в большей степени отражающие технико-тактическую активность игроков в настольный теннис, – это:

- виды технико-тактических действий: технические приемы, придающие мячу верхнее вращение (накаты), нижнее вращение (подрезки), сильное верхнее вращение (топ-спин), и технические приемы, не придающие мячу вращение (подставка);
- продолжительность розыгрыша партии;
- разносторонность выполнения технико-тактического приема (т.е. выполнение технико-тактического приема слева–справа);
- вариативность применения технико-тактических приемов игры;
- вариативность и разносторонность подач;
- эффективность технико-тактических действий.

Проведем анализ видов технико-тактических действий, используемых игроками мужчинами и женщинами в соревновательных условиях (рис. 1).

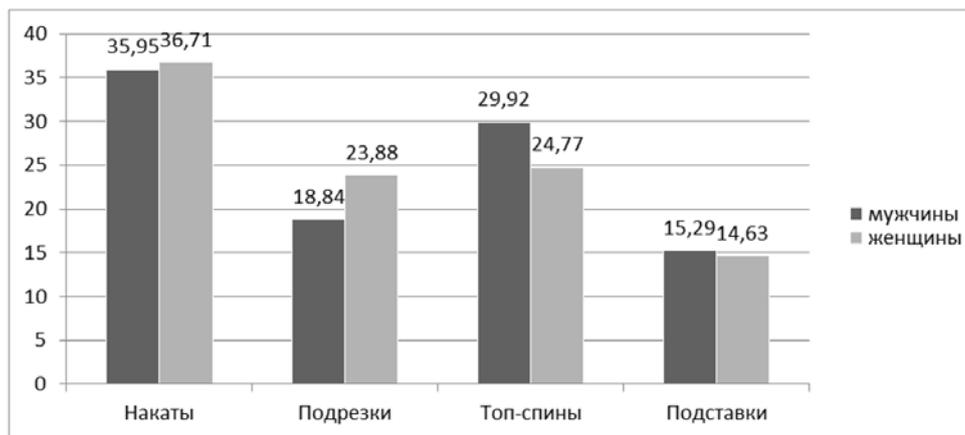


Рисунок 1. – Соотношение используемых в ходе игры технических действий игроками-мужчинами и игроками-женщинами (в %)

Из рисунка 1 видно, что в технико-тактическом арсенале у мужчин и женщин преобладают такие технико-тактические приемы игры, как накаты (35,95% – мужчины и 36,71% – женщины) и топ-спины (29,92% – мужчины и 24,77% – женщины), меньше всего применяются подставки (15,29% – мужчины и 14,63% – женщины). Если сравнивать технико-тактические приемы у мужчин и женщин, то можно сделать следующие выводы:

- женщины чаще применяют в соревновательных условиях такие приемы, как накат (36,71% – женщины и 35,95% – мужчины) и подрезка (23,88% – женщины и 18,84% – мужчины);
- мужчины – такие приемы, как топ-спин (29,92% – мужчины и 24,77% – женщины) и подставка (15,29% – мужчины и 14,63% – женщины).

Рассмотрим эффективность изучаемых технико-тактических приемов в соревновательных условиях у мужчин и женщин (рис. 2).

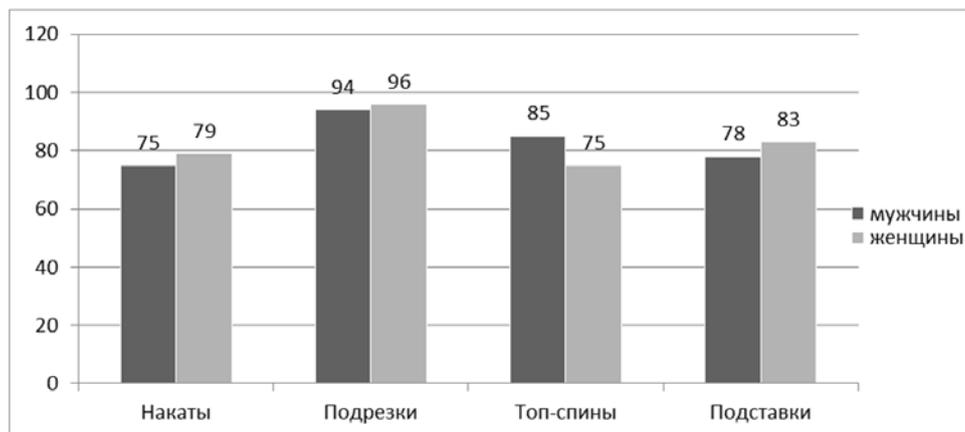


Рисунок 2. – Эффективность технико-тактических действий мужчин и женщин в соревновательных условиях (в %)

По показателям эффективности и надежности технико-тактического приема значительных различий между мужчинами и женщинами не обнаружено. Эффективность и надежность менее всего зависят от частоты выполнения приема, а связаны с их освоенностью и тактической манерой игры спортсмена. Как известно, игроки атакующего стиля чаще в своем арсенале применяют топ-спин, в игроки защитного стиля – подрезки.

Затем была проанализирована разносторонность выполнения технико-тактических действий: накат слева–справа, подрезка слева–справа, топ-спин слева–справа, подставка слева–справа (рис. 3, 4).

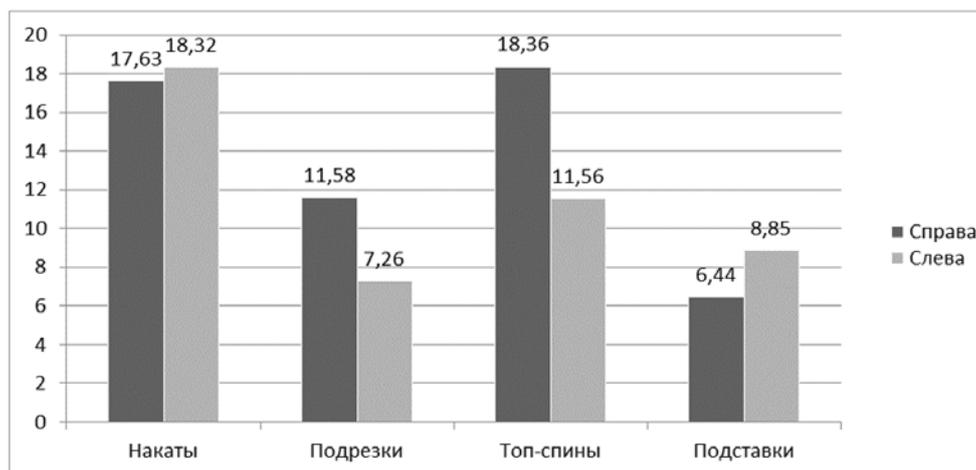


Рисунок 3. – Соотношение используемых в ходе игры технических действий игроками-мужчинами

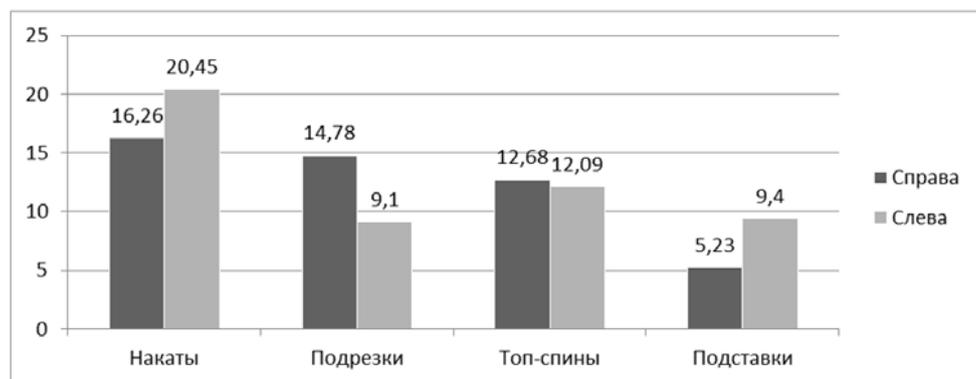


Рисунок 4. – Соотношение используемых в ходе игры технических действий игроками-женщинами

Согласно рисункам 3 и 4, как мужчинами, так и женщинами справа чаще применяются подрезки и топ-спины, слева – накаты и подставки. Существенных различий между мужчинами и женщинами в разносторонности применения технико-тактических приемов слева и справа не выявлено.

Мужчины и женщины чаще применяют накат слева, чем справа (мужчины: справа – 17,63%, слева – 18,32%; женщины: справа – 16,26%, слева – 20,45%). Такое соотношение можно объяснить следующими причинами: накатом слева можно защищать 2/3 поверхности стола; он более экономичен и быстр в выполнении, а также прост в реализации.

Прием «топ-спин» чаще выполняется справа, чем слева как мужчинами, так и женщинами (мужчины: справа – 18,36%, слева – 11,56%; женщины: справа – 12,68%, слева – 12,09%). Это связано с тем, что топ-спин слева слабее, чем справа; при его выполнении требуется более сложная координация рук, корпуса, ног.

При анализе приема «подрезка» видно, что мужчины выполняют подрезку справа – 11,58%, слева – 7,26%; женщины: справа – 14,78%, слева – 9,1%. Такое соотношение объясняется тем, что подрезка справа – это один из приемов, который позволяет возвратить мяч на половину стола соперника, придав ему нижнее вращение и низкую траекторию полета; подрезка слева позволяет отражать мячи, направленные непосредственно на игрока.

Исходные данные приема «подставка» следующие: мужчина: справа – 6,44%, слева – 8,85%; женщины: справа – 5,23%, слева – 9,4%. Как видно, подставка слева у мужчин и женщин применяется чаще, чем справа. Подставка – это промежуточный удар, который игрок использует, выжидая удобный мяч для начала атаки, смены позиции и в других случаях, поэтому такое соотношение данных можно объяснить тактической схемой игры.

Рассмотрим эффективность и надежность технико-тактических действий спортсменов в соревновательных условиях при выполнении их слева и справа (рис. 5).

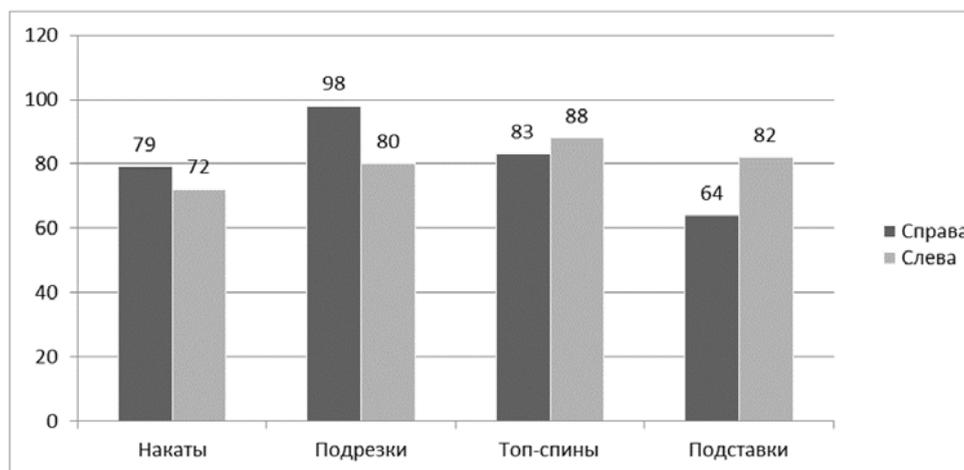


Рисунок 5. – Эффективность и надежность технико-тактических действий теннисистов при выполнении их справа–слева

Существенных различий по эффективности и надежности технико-тактических действий, выполняемых слева и справа, не обнаружено. Однако можно отметить, что справа более эффективны и надежны накаты и подрезки (накат – 79%, подрезка – 98%), слева – топ-спины и подставки (топ-спин – 88%, подставка – 82%). Эффективность и надежность технико-тактического приема зависит от его освоенности игроком, уровня соперника, его технико-тактической манеры игры.

Проведенное педагогическое наблюдение за объемом технико-тактических действий, выполняемых в одной партии, позволило выявить следующие: количество технико-тактических действий, применяемых теннисистом в одной партии, определяется тактическими схемами ведения игры и отражает стиль и индивидуальные особенности теннисиста. На основании анализа данных педагогического наблюдения были выявлены следующие схемы ведения партии: короткая, средняя и длительная.

Схема игры «короткая партия» выполняется теннисистами, которые стремятся разыграть очко за меньшее количество игровых ударов. Им присуще частое завершение розыгрыша очка за 1–2 удара. Причем имеется различие между розыгрышем мяча в один удар между мужчинами и женщинами. Так, за один удар в среднем у мужчин разыгрывается 30,12%, у женщин – 21,19% всех разыгрываемых мячей; за два удара, – соответственно, 38,19% и 39,01%.

К схеме игры «средняя партия» относятся теннисисты, которые подготавливают атаку, создавая удобную ситуацию. Для этой группы характерен розыгрыш мяча за 4–7 ударов. За 4–5 ударов разыгрывается партия у мужчин в 21,52% случаев, у женщин – 23,85%; за 6–7 ударов, – соответственно, 16,82% и 15,75%.

Теннисисты, стремящиеся удержать мяч в игре, выжидая ошибки соперника, играют по схеме длительного розыгрыша мяча. Для них характерно завершение розыгрыша мяча за 8–11 ударов. За 8–9 ударов разыгрывается 7,85% очков у мужчин и 11,44% – у женщин; за 10–11 ударов, – соответственно, 4,25% и 9,78%.

Наблюдения за эффективностью розыгрыша очка в зависимости от длительности игрового взаимодействия позволяют отметить, что с увеличением длительности розыгрыша очка его эффективность постепенно снижается (рис. 6).

Одним из самых важных технических элементов в настольном теннисе является подача. Высококвалифицированные спортсмены обладают большим разнообразием подач. В ходе исследования данный элемент был поделен на три группы: с нижним и верхним вращением (1 группа), с боковым вращением (2 группа) и с комбинированным вращением (3 группа).

В ходе исследований спортсменов-участников серии турниров по настольному теннису ТТ Сур 2015 были получены следующие данные (рис. 7).

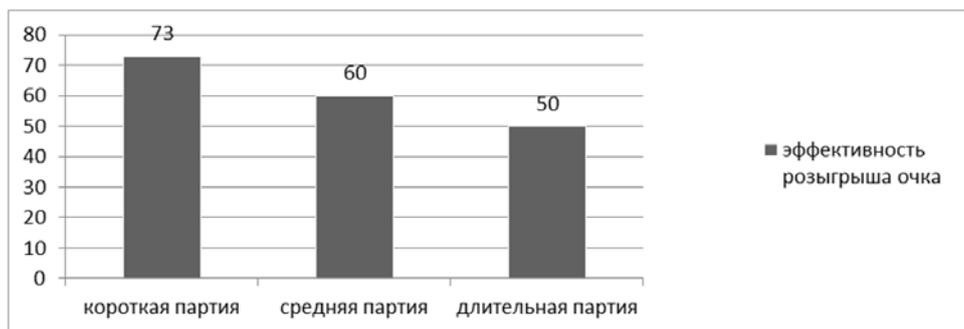


Рисунок 6. – Эффективность розыгрыша очка в зависимости от длительности партии у мужчин и женщин в соревновательных условиях (в %)

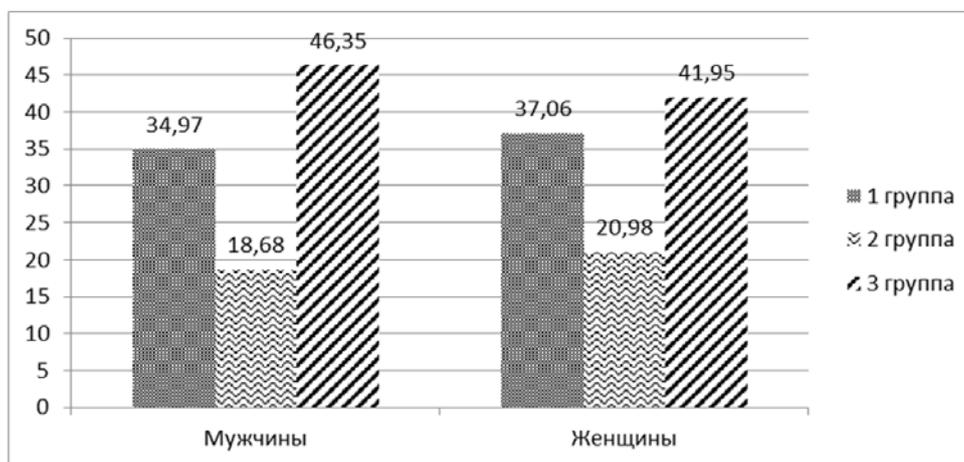


Рисунок 7. – Соотношение трех групп подач, выполненных мужчинами и женщинами

Как видно из рисунка 7, спортсмены применяют чаще подачи с комбинированным вращением, т.к. данный вид подач наиболее сложен для приема соперником.

В процессе педагогического наблюдения нами был выявлен ряд различий в игре мужчин и женщин. Было выделено 4 отличия женского настольного тенниса от мужского:

- упор на скорость;
- упор на стабильность;
- различие в тактических схемах;
- повышенная эмоциональность.

Такие отличия, как упор на скорость и стабильность, в женском настольном теннисе можно расположить рядом. Это происходит поскольку девушки в физическом плане слабее мужчин и, следовательно, им тяжелее выиграть очко за счет какого-то мощного хода. В игре, если одна девушка атакует, вторая достаточно успешно может сыграть на приеме атаки, т.к. атака не настолько сильна, чтобы ее нельзя было принять. Поэтому у девушек редко получается так, что одной атакой можно выиграть очко; чаще всего надо быть готовым к серийному продолжению атаки. Кроме этого, девушки не могут сделать настолько сильный топ-спин, как мужчины, чтобы выиграть очко. Поэтому у девушек идет упор на скорость. Таким образом, чтобы играть в женском настольном теннисе сильно, необходимо поддерживать достаточно высокую скорость и играть стабильно, не делая простых ошибок, т.е. первые три хода должны быть стабильны для дальнейшего продолжения атаки.

В отличие от теннисисток спортсмены-мужчины используют более сложные и запутанные тактические схемы игры. Как показали результаты педагогического наблюдения, если у мужчин один из играющих применил определенную тактическую схему, то эта тактическая схема не будет работать на протяжении всего матча. Соперник приспосабливается к этой тактической схеме в течение полусета или максимум одного сета. В мужском настольном теннисе тактическая борьба идет на протяжении всего матча, и тактические схемы меняются несколько раз за игру. У девушек тактическая борьба в матче намного проще. В игре девушка может применить одну тактическую схему из ряда ходов, которые сложны для соперницы; она может ими пользоваться целый матч и весь матч они будут работать.

И еще одно различие игры мужчин и женщин – это повышенная эмоциональность теннисисток. Внешне девушки могут и не показывать своих эмоций во время игры, однако, то, что происходит у них внутри, – настоящий вулкан переживаний и чувств, которые, естественно, сказываются на результатах.

Заключение. Исследование и анализ соревновательной деятельности сильнейших игроков в настольный теннис позволяют выявить характерные тенденции современного развития технико-тактического мастерства и самой соревновательной деятельности. В настольном теннисе отмечаются:

- постоянно возрастающая активность и динамичность спортивной борьбы;
- универсальность, требующая от спортсмена высокого уровня владения разными по направленности технико-тактическими действиями;
- возрастание роли стратегии и тактики – спортсмены все шире используют новые многообразные тактические варианты спортивной борьбы;
- ускорение игрового темпа;
- сокращение времени розыгрыша очка;
- увеличение количества сложных и неожиданных ситуаций в игре;
- усиление значения рациональных технико-тактических действий, их вариативности при повышении требований к экономичности движений;
- появление новых технических приемов и технико-тактических действий;
- повышение точности и стабильности технико-тактических действий, скорости их выполнения и сокращение времени на их подготовку;
- широкое использование технических приемов с различными вращениями мяча;
- возрастание значения подач в розыгрыше очка;
- повышение роли стратега-тактического мышления, прогностических способностей и интуиции в процессе борьбы, а также уровня развития таких качеств, как инициативность, решительность, смелость.

Знание и учет указанных современных тенденций соревновательной деятельности и технико-тактического мастерства способствуют подбору специальных средств и методов для учебно-тренировочного процесса. Кроме этого, использование информации о современных методах ведения соревновательной борьбы позволит совершенствовать соревновательную деятельность и технико-тактическую подготовку игроков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелин, А.Н. Анализ техника современных подач в настольном теннисе и экспериментальное обоснование их совершенствования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Амелин. – М., 1972. – 37 с.
2. Амелин, А.Н. Настольный теннис / А.Н. Амелин, В.А. Пашинин. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 112 с.
3. Барчукова, Г.В. Анализ соревновательной деятельности в настольном теннисе / Г.В. Барчукова // Теория и практика физ. культуры. – 1982. – № 5. – С. 19–21.
4. Барчукова, Г.В. Настольный теннис / Г.В. Барчукова. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 175 с.
5. Барчукова, Г.В. Формирование технико-тактического мастерства в индивидуально-игровых видах спорта (на примере настольного тенниса) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Барчукова. – М., 1995. – 45 с.

Поступила 22.05.2018

THE CONTENTS AND ANALYSIS OF TECHNICAL-TACTICAL ACTIONS IN COMPETITIVE CONDITIONS, SKILLED PLAYERS IN TABLE TENNIS

V. HLOPCEV

In the practice of modern sport, the need for effective monitoring and objective evaluation of competitive activity of total recognized. This is due to the importance of timely and justified correction of the training process with a view to its optimization. The article analyzes the level of technical and tactical skills of skilled players in table tennis. Discussed are the technical and tactical actions as "forward", "top-spin", "trim", "stand", "submission". Shows the difference in technical and tactical Arsenal between men and women. The analysis of the effectiveness of technical and tactical techniques in competitive conditions in men and women.

Keywords: table tennis technical and tactical actions competitive activity, roll forward, top-spin, stand, trim, feed.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

ВМЕСТЕ СТРОИМ ИНКЛЮЗИВНЫЙ ГОРОД: ПО МАТЕРИАЛАМ КОНФЕРЕНЦИИ

Полоцкий государственный университет,
3 мая 2018 года, Новополоцк

В декларации ЮНЕСКО по результатам Международной конференции по специальным нуждам в образовании, прошедшей в 1994 г. в г. Саламанка (Испания), был закреплен приоритет инклюзивного образования. В 2000 г. в Дакаре, столице Сенегала, была принята рамочная концепция, которая определила стратегию развития в этом направлении национальных систем образования.

Не осталась в стороне от этого процесса и Беларусь. В 2016 г. вступила в действие Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2016–2020 гг., активизировавшая проведение научных исследований и организацию практических мероприятий в данной области. 3 мая 2018 г. в Полоцком государственном университете прошла **Международная научно-практическая конференция «Улица без конца: строим инклюзивный город»**. Организаторами конференции выступили кафедра физической культуры и спорта и кафедра технологии и методики преподавания университета. Конференция была приурочена к мероприятиям, проводимым в университете в рамках празднования его 50-летнего юбилея и 60-летия Новополоцка. Цель конференции – определение методологических подходов к формированию инклюзивной среды; обмен опытом среди педагогов, специалистов физкультурно-спортивной, социальной и медицинской сфер по включению в социально-образовательную среду людей разных возрастных групп с особенностями психофизического развития.

Тематика конференции привлекла внимание специалистов и ученых не только Беларуси, но и России, Украины, Чехии. Всего было представлено 60 докладов. Отрадно отметить, что активное участие, особенно в дискуссиях, принимали и студенты педагогических специальностей Полоцкого государственного университета.

Открыли конференцию **Д.О. Глухов**, председатель оргкомитета, проректор по научной работе Полоцкого государственного университета, кандидат технических наук, и **А.В. Одиноккин**, заместитель председателя Новополоцкого городского исполнительного комитета. Отметив актуальность и своевременность форума, выступающие выразили уверенность в том, что данная тематика станет традиционной, а ее результаты получат практическое воплощение.

Работа конференции была организована в форме пленарного заседания и трех дискуссионных площадок:

- Социальная инклюзия: современные ориентиры социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- Здоровье для каждого: формирование и продвижение стереотипа здорового образа жизни в повседневности;
- Улица без конца: опыт Новополоцка как города дружественного детям и людям пожилого возраста.

Объединяющим положением всей тематики конференции стал тезис, что Новополоцк, как и остальные населенные пункты Беларуси, должен стать городом, дружественным всем людям независимо от их психофизического состояния.

Зарубежным опытом воспитания положительного отношения в школьной и студенческой среде к проблемам старости поделились **Г. Маниевска-Кубешова** (Чехия, Брно), заведующая кафедрой внутренней медицины геронтологии и эндокринологии университета им. Масарика, и **К.И. Процаев** (Россия, Москва), директор автономной некоммерческой организации «Научно-исследовательский медицинский центр геронтологии», доктор медицинских наук, профессор. По мнению **А.Н. Ильницкого** (Россия, Москва), заведующего кафедрой терапии, гериатрии и антивозрастной медицины ИПК ФМКА России, доктора медицинских наук, профессора, студенческая молодежь должна быть самым активным проводником позитивного отношения к здоровому образу жизни. В этом залог не только их личного будущего, но и государства. Развивая дальше данный вывод, **А.Н. Николаев** (Россия, Псков), доктор психологических наук, доцент, акцентировал внимание участников на выборе соответствующих средств для обеспечения позитивной трансформации такого отношения.

Об опыте организации условий для обеспечения социализации учащихся, имеющих проблемы психофизического развития, говорили в своих выступлениях **Н.М. Одынец**, директор средней школы № 8 г. Новополоцка; **А.В. Евсюкова**, директор Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Новополоцка; **В.П. Лухверчик**, педагог высшей категории Полоцкого районного центра детей и молодежи, и др.

Значительная часть докладов затрагивала различные аспекты подготовки будущих педагогов для работы с данной категорией детей и взрослого населения (**Т.М. Юпатова**, старший преподаватель Полоцкого государственного университета; **А.Н. Певнева**, старший преподаватель Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины; **Н.В. Лицоева**, доцент Луганского национального университета имени Владимира Даля, и др.).

Свой вклад в решение проблем инклюзии вносят и представители технической науки. Участники конференции познакомились с разработанным специалистами нашего университета проектом организации безбарьерной среды в Новополоцке (руководитель **В.Е. Овсячич**, заведующий кафедрой архитектуры) и возможностями системы экстренного оповещения людей с ограниченными возможностями (руководитель **С.Н. Абраменко**, старший преподаватель кафедры энергетики и электроники Полоцкого государственного университета).

На заключительном пленарном заседании было выражено общее мнение участников конференции: форма ее проведения, в которой сочетаются информирование о результатах научных исследований и опыт осуществления практических шагов в организации инклюзивной среды, является наиболее продуктивной. Было внесено предложение в дальнейшем продолжить обсуждение данной проблематики.

В.Н. Лухверчик

канд. пед. наук, доц.

Полоцкий государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Михайлова Н.С., Чекина Е.В.</i> Установка на инновативность как фактор эффективной экономико-ориентированной профессиональной деятельности специалиста образования	2
<i>Лях И.А., Загорюлько Р.В.</i> Информационно-профилактическая деятельность социального педагога – необходимая составляющая управления процессом адаптации студентов первого курса	7
<i>Лухверчик В.Н.</i> Особенности становления педагогического образования в дореволюционной Беларуси	13
<i>Воеводина С.А., Жукова Т.Л.</i> Активные методы обучения в формировании исследовательской компетентности будущих педагогов	17

МЕТОДИКА

<i>Артемёнок Е.Н.</i> Особенности использования методики системной диагностики учебных возможностей в условиях кластера	22
<i>Вакульчик В.С., Мателёнок А.П.</i> Научно-методические основы проектирования учебно-методического комплекса для процесса обучения математике студентов технических специальностей на технологическом уровне	26
<i>Коньшова А.В.</i> Обучение переводу экономических текстов, содержащих в своей структуре зооморфные метафоры	34
<i>Молоток Е.В., Галушков П.А.</i> Методические аспекты разработки заданий в тестовой форме и внедрение в практику преподавания дисциплины «Физическая химия»	41
<i>Путрова М.Д.</i> Условия успеха в изучении иностранного языка	51
<i>Мальчикова А.В.</i> Дидактические возможности блог-технологии в развитии у студентов сельскохозяйственных специальностей умений письменной речи на английском языке	55

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Фурманов И.А.</i> Коммуникационные реакции на ревность индивидов с различными стилями привязанности	60
<i>Дроздова М.А.</i> Из опыта преподавания курса «Психология творчества и искусства» студентам-психологам	68
<i>Скок А.Г., Шлимакова И.И.</i> Взаимосвязь чувствительности к влияниям и механизмов психологической защиты у молодежи	76
<i>Останчук С.В., Калугина А.С.</i> Использование психологического тренинга для эффективного выбора семейных ролей	83
<i>Андреева И.Н., Бесполова Ю.В.</i> Влияние особенностей внешности и привычек, реализуемых в деятельности, на социальные установки в отношении внешней привлекательности представителей противоположного пола у студентов	89

ФИЛОСОФИЯ

<i>Будзенис В.Г.</i> Моўная сітуацыя на беларускіх землях: сацыякультурная дэтэрмінацыя і асноўныя этапы развіцця	95
<i>Зайцев Д.М.</i> Обряды и паломничество в восточнославянском язычестве: истоки, традиция, особенности	102
<i>Никонович Н.А.</i> Многомерность экзистенциально-онтологического дискурса современной трансперсональной и психоаналитической философии	107
<i>Филиппович А.В.</i> Роль алхимии в формировании и развитии китайской философии	114

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Крывалап А.Д.</i> Камунікатыўныя дзеянні ва ўмовах інфармацыйнага капіталізму	121
<i>Ивановская И.О.</i> Полоцкий Спасо-Евфросиниевский монастырь: особенности культуры строительства храмов XII века	125

Шпаковская Н.Г. Преобразование культурной памяти об эпохе викингов в современной литературе Швеции.....	131
Трощинская-Степушина Т.Е. Проблемы киноинтерпретации повести А.С. Пушкина «Пиковая дама»	140

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Борун Е.Н., Минёнок Е.В. Готовность будущих преподавателей физической культуры к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития, в условиях инклюзивного образования.....	148
Гришанова Н.В. Альтернативное использование спортивного ориентирования как вариативного компонента по предмету «Физическая культура и здоровье».....	153
Казак Н.В. Динамика физических показателей студенток 17–18 лет при занятиях фитнесом с учетом проявления практических состояний	159
Лутковская О.Ю. Комплексное воздействие фитнес-технологий на физическое состояние организма занимающихся	166
Хлопцев В.А. Содержание и анализ технико-тактических действий в соревновательных условиях квалифицированных игроков в настольном теннисе	175

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Лухверчик В.Н. Вместе строим инклюзивный город: по материалам конференции (Полоцкий государственный университет, 3 мая 2018 года, Новополоцк)	181
--	-----